

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

## **Вопросы образования/Educational Studies Moscow № 2, 2019**

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издается 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, дизайнер-верстальщик 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, 2019

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### **Ханс де Вит**

Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования (*пер. с англ.*) . . . . . 8

### **М. М. Соколов**

Трансформирующие и селективные системы: исследование по сравнительной социологии академических рынков и карьер . . . . . 35

### **М. А. Новикова, А. А. Реан**

Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования . . . . . 78

### **Е. Я. Варшавская, Е. С. Котырло**

Выпускники инженерно-технических и экономических специальностей: между спросом и предложением . . . . . 98

### **П. А. Жданов, И. Б. Тростянская, А. А. Барсуков, Н. А. Полихина**

Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке . . . . . 129

## ПРАКТИКА

### **А. Н. Веракса, М. Н. Гаврилова, Д. А. Бухаленкова**

Связь процессуального качества образовательной среды и показателей развития речи . . . . . 159

### **М. Н. Вандышев**

Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно? *Опыт педагогов Свердловской области* . . . . . 179

### **О. Ю. Бойцова, Д. М. Носов, В. В. Тороп**

Справедливость неравенства, или Кто и как побеждает на олимпиаде по обществознанию . . . . . 199

## СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### **Л. Н. Духанина, А. А. Максименко**

Просветительские запросы россиян . . . . . 226

**К. В. Павленко, К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер,  
Е. В. Сивак**

Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты . . . . . 241

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Л. А. Окольская**

Модернизационные и консервативные изменения в постсоветской социальной политике в отношении детей . . . . . 262

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

**К. М. Белик**

Воспитание профессора, или Как готовили кадры высшей школы в Российской империи

*Рецензия на книгу: Иванов А. Е. Ученое достоинство Российской империи. XVIII — начало XX в. Подготовка и научная аттестация профессоров и преподавателей высшей школы . . . . . 294*

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow  
No 2, 2019**

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

**ISSN 1814-9545 (Print)**

**ISSN 2412-4354 (Online)**

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

Conceptually, the journal consists of several parts:

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

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

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

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

"Rospechat" Agency—82950

"Pressa Rossii" Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

Tel: +7 (495) 772 95 90 \*22037, \*22038

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

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

National Research University Higher School of Economics

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

### **Yaroslav Kuzminov**

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

### **Editorial Council**

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

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

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

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

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

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

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

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

### **Editorial Board**

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

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

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

### **Editorial Staff**

Executive Editor J. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

# Table of contents

## No 2, 2019

### THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

#### **Hans de Wit**

Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World . . . . . 8

#### **Mikhail Sokolov**

Transformative and Selective Systems: A Study in Comparative Sociology of Academic Markets Careers . . . . . 35

#### **Maria Novikova, Arthur Rean**

Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience . . . . . 78

#### **Elena Varshavskaya, Elena Kotyrlo**

Graduates in Engineering and Economics: Between Demand and Supply . . . . . 98

#### **Pavel Zhdanov, Irina Trostyanskaya, Andrey Barsukov, Nadezhda Polikhina**

The Modern Rector: Competencies Required in the Global Academic Marketplace . . . . . 129

### PRACTICE

#### **Aleksander Veraksa, Margarita Gavrilova, Daria Bukhalenkova**

Association between the Quality of Teacher-Child Interaction and Language Development . . . . . 159

#### **Mikhail Vandyshev**

To Include or Not to Include? Immigrant Children Education as Perceived by the Teaching Community in Sverdlovsk Region . . . . . 179

#### **Olga Boytsova, Dmitry Nosov, Valeriya Torop**

The Justice of Inequality, or Who Wins the Social Theory Olympiad and How . . . . . 199

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

**Lyubov Dukhanina, Aleksandr Maksimenko**

Enlightenment Demands of Russians . . . . . 226

**Kseniya Pavlenko, Katerina Polivanova,  
Alexandra Bochaver, Elizaveta Sivak**

Extracurricular Activities of School Students: Functions, Pa-  
rental Strategies, and Expected Outcomes . . . . . 241

HISTORY OF EDUCATION

**Lidia Okolskaya**

Liberal and Conservative Trends in Post-Soviet Social Poli-  
cies for Children . . . . . 262

BOOK REVIEWS AND SURVEY ARTICLES

**Kseniya Belik**

Raising a Professor, or How Higher School Teachers Were  
Trained in the Russian Empire

*Review of the book: Ivanov A. Uchenoe dostoinstvo Rossi-  
yskoy imperii. XVIII—nachalo XX veka. Podgotovka  
i nauchnaya attestatsiya professorov i prepodavateley vyss-  
hey shkoly [Scientific Dignity in the Russian Empire. 18th to  
Early 20th Century. Training and Qualifying Professors and  
Higher School Teachers]. . . . . 294*

# Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования

**Ханс де Вит**

Статья поступила  
в редакцию  
в октябре 2018 г.

**Ханс де Вит (Hans de Wit)**  
PhD, директор Центра по изучению международного высшего образования и практикующий профессор Педагогической школы Линча в Бостонском колледже. Адрес: 140 Commonwealth Ave, Chestnut Hill, Massachusetts 02467. E-mail: dewitj@bc.edu

**Аннотация.** Интернационализация как концепция и стратегическая программа — это относительно новое, но обширное и многообразное явление, обусловленное динамичной комбинацией политических, экономических, социокультурных и академических факторов и затрагивающее интересы многих сторон. В настоящей статье рассматриваются следующие вопросы. Насколько продолжительна история интернационализации? Каковы ключевые факторы международного

высшего образования, которые влияют на это явление и подвергаются его влиянию? Как мы концептуально понимаем его эволюцию? Какие государственные политики разработаны для повышения международной конкурентоспособности высшего образования? Какое влияние оказывает интернационализация на институциональные стратегии образовательных учреждений? В заключение приводятся выводы и рекомендации для российской системы высшего образования.

**Ключевые слова:** интернационализация, история образования, международное высшее образование, концепции интернационализации, государственные политики, институциональные стратегии, высшее образование в России.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34

De Wit H. Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World (пер. с англ. Е. Шадринной).

## 1. История интернационализации<sup>1</sup>

Высшее образование по своей природе всегда было международным. Ф. Альтбах [Altbach, 2016] считает, что такая организация, как университет, имеет глобальный характер как по самой своей сути, так и по реально состоявшейся истории. К. Керр утверждает, что университеты, по существу, являются международными организациями, но в то же время признает, что «они в значительной степени существуют в рамках государств, которые оказывают на них соответствующее влияние» [Kerr, 1994. P. 6].

<sup>1</sup> Этот раздел основан на следующих работах: [De Wit et al., 2015; Hunter, de Wit, 2016].



Однако, как отмечают Х. де Вит и Г. Меркс [De Wit, Merckx, 2012. P. 43] (см. также [De Wit, 2002. P. 3–18]), те, кто отстаивает представление о глобальном характере университетов, не принимают во внимание тот факт, что университеты в большинстве своем появились в XVIII и XIX вв. и явно зависели от своей государственной принадлежности. Г. Нив [Neave, 1997] и П. Скотт [Scott, 1998] называют концепцию международного университета мифической.

Международная деятельность университетов претерпевала значительные изменения на протяжении многих веков и в настоящее время реализуется в очень разнообразных и довольно сложных формах и вариациях. Концепция и стратегия, которая сейчас известна как интернационализация высшего образования, — это относительно недавнее явление, ему не более 30 лет. Интернационализация уходит корнями в далекое прошлое, и на протяжении многих веков она периодически отступала перед государственными интересами.

Во многих публикациях тему интернационализации высшего образования рассматривают начиная с периодов Средневековья и Возрождения, когда по дорогам Европы странствовали не только религиозные паломники, но и университетские студенты и преподаватели [de Ridder-Symoens, 1992]. Средневековое «европейское пространство», конечно, было гораздо более раздробленным и занимало меньшую площадь, чем европейское пространство высшего образования, каким мы знаем его сегодня, но уже тогда этот регион был объединен общей религией, единым языком (латинским) и академической системой [Neave, 1997. P. 6]. Хотя сходство с современной картиной довольно поверхностно, мы все же можем провести некоторые параллели, включая поощрение академической мобильности и расширения образовательного опыта, общие квалификационные системы и постепенное становление английского языка как общепринятого в академической среде [De Wit, 2002. P. 6].

### 1.1. Средневековый фундамент

Большинство университетов было основано в XVIII и XIX вв. Они создавались для служения государственным интересам и выполняли четко определенные задачи. Во многих случаях их создание становилось одним из проявлений процесса деевропеизации. Академическая мобильность в этот период поощрялась редко или даже была запрещена, а латинский как универсальный язык обучения уступал свои позиции национальным языкам. Все эти изменения «европейского пространства» происходили постепенно. Запреты на обучение за границей, которые одна за другой вводили многие страны, вытеснение латинского языка местными, а также исчезновение странствующих из одного университета в другой студентов и рост популярности «гран-тура» — путеше-

### 1.2. Государственные модели

ствий, которые совершали молодые люди и в которых основное внимание уделялось культурному, а не академическому опыту, — упоминает, в частности, Н. Хаммерстайн в исследовании по истории европейских университетов [Hammerstein, 1996. P. 624]. В этот период университеты превратились в организации, которые соответствовали потребностям в профессионалах и идеологическим задачам новых государств Европы [De Wit, 2002. P. 7]. П. Скотт отмечает, что «как это ни парадоксально, прежде чем получить статус международных организаций, университетам требовалось стать организациями государственными — так же как необходимым условием для развития интернационализации было существование государств» [Scott, 1998. P. 123].

Функционирование высшего образования преимущественно как национальной системы не исключало существования международных проектов. Х. де Вит выделяет три направления международной деятельности университетов: экспорт систем высшего образования, распространение результатов научных исследований и индивидуальная академическая мобильность студентов и ученых [De Wit, 2002. P. 7–10; de Wit, Merkx, 2012. P. 44–47].

### 1.3. Влияние двух мировых войн

Политические события первой половины XX в. породили стремление к развитию взаимопонимания и поддержанию мира с помощью международного сотрудничества и обмена. В рамках этого движения в 1919 г. в США был создан Институт международного образования (*Institute of International Education*, IIE), в 1925 г. организована Германская служба академических обменов (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD), а в 1934 г. — Британский совет в Великобритании. После окончания Первой мировой войны стремление к миру и взаимопониманию было достаточно сильной движущей силой, а США играли все более заметную роль в этом процессе, главным образом вследствие роста иммиграции ученых из Европы [De Wit, Merkx, 2012. P. 47].

После окончания Второй мировой войны академическое сотрудничество как средство укрепления связей между государствами получило свое продолжение в виде Программы Фулбрайта. Страны Европы еще преодолевали тяжелые последствия войны и концентрировали все силы на восстановлении. Описывая этот период, К. Гудвин и М. Нахт отмечают, что «с началом Второй мировой войны картина мира для представителей системы высшего образования США изменилась практически мгновенно. Из культурной колонии эта страна (по крайней мере если смотреть изнутри) превратилась в метрополию, после долгого существования на периферии она триумфально заняла место в самом центре» [Goodwin, Nacht, 1991. P. 4–5]. Те же сдвиги в сознании представителей академического сообщества произошли и в Канаде [Cunningham, 1991]. После Второй миро-

вой войны теми движущими силами, которые стимулировали развитие международного образования, стали интересы национальной безопасности и приоритеты внешней политики, хотя такие факторы, как стремление к миру и взаимопониманию, еще сохраняли свою значимость, например в рамках Программы Фулбрайта 1946 г. [De Wit, Merkx, 2012]. Те же закономерности действовали и в СССР [De Wit, 2002]. «Холодная война» стала главным аргументом в пользу развития международного образования, которое превратилось из ряда разрозненных частных инициатив в международные образовательные программы, организацией которых занималось в большей степени государство, чем университеты [Hunter, de Wit, 2016. P. 51].

Активные действия в сфере международного образования разворачивали две супердержавы, решая задачи обеспечения национальной безопасности и достижения целей внешней политики, остальным странам Европы в этой игре достались второстепенные роли.

В период с 1950 по 1970 г. Европейское сообщество заметно укрепило свои экономические и политические позиции, но первые образовательные и научно-исследовательские программы появились в Европе только во второй половине 1980-х годов. Флагманская программа *Erasmus* развивалась на основе нескольких небольших инициатив, которые возникли в Германии и Швеции в 1970-х годах, и европейской пилотной программы, запущенной в начале 1980-х. В 1990-х годах она была объединена с другими аналогичными инициативами в формате программы *Socrates*, а относительно недавно была преобразована в расширенную программу *Erasmus+*, которая объединяет ряд образовательных, спортивных и молодежных проектов [De Wit, 2002].

Ф. Хантер и Х. де Вит [Hunter, de Wit, 2016] утверждают, что вплоть до заключения Маастрихтского договора в 1992 г. развитие *Erasmus* и других программ ни в коей мере не было обусловлено образовательными целями и задачами Европейского сообщества. В большей степени они выросли из стремления конкурировать с США и Японией, а также из желания наполнить новым смыслом идею европейского гражданства. Содержанием программы было междууниверситетское сотрудничество, которое выражалось в обмене студентами и представителями профессорско-преподавательского состава, разработке общих учебных планов и реализации совместных научно-исследовательских проектов. Активное участие университетов в этих программах задало четкий курс на интернационализацию образования в Европе.

Гораздо более сильное влияние, чем на рост академической мобильности, программа *Erasmus* оказала на интернационализацию и реформу высшего образования. В рамках этой про-

#### 1.4. Европейская модель

граммы была запущена пилотная Европейская система накопления и перевода кредитов (*European Credit Transfer System, ECTS*), с помощью *Erasmus* страны Центральной и Восточной Европы и других регионов получили возможность запустить процесс вступления в ЕС. Программа *Erasmus* стала фундаментом Болонского процесса и проложила путь к созданию Европейского пространства высшего образования (*European Higher Education Area, EHEA*), что, в свою очередь, привело к разработке Европейской комиссией первой комплексной стратегии интернационализации высшего образования: *European Higher Education in the World* (2013) [Hunter, de Wit, 2016].

Среди европейских стран устранилась от участия в осуществлении стратегии интернационализации только Великобритания. В 1980 г. правительство Маргарет Тэтчер перевело обучение иностранных студентов полностью на платную основу. Британские университеты стали набирать студентов из-за рубежа главным образом с целью получения дохода, и это означало отказ от чисто гуманитарных целей международного образования. Впоследствии аналогичные модели сформировались и в других англоговорящих странах, в частности в Австралии. Университеты, безусловно, можно рассматривать как международные по своей сути организации, но их деятельность регулируется государственными правовыми нормами, и позиция университетов в англоязычных странах, разительно отличающаяся от стратегии университетов континентальной Европы, где модель сотрудничества в международном образовании продержалась еще 25 лет, подтверждает значимость государственного регулирования.

Судя по абсолютным цифрам, США являются активным сторонником интернационализации, хотя доля иностранных студентов в общей численности учащихся здесь ниже, чем в европейских университетах. Интернационализация образования в США представляет собой ряд довольно разрозненных международных политических акций и инициатив, в основном на институциональном уровне, в то время как на федеральном уровне международная образовательная деятельность больше зависит от интересов государственной безопасности и внешней политики, в том числе академическая мобильность и научно-исследовательская деятельность.

**2. Глобальные тенденции в сфере высшего образования, влияющие на политику интернационализации<sup>2</sup>**

Помимо истории международного образования еще одно явление представляет интерес в качестве контекста интернационализации — изменение роли и положения высшего образования

<sup>2</sup> Этот раздел основан на следующих работах: [Altbach, Reisberg, de Wit, 2017; de Wit, Altbach, 2018].

в мире. Основное заблуждение, связанное с интернационализацией, заключается в том, что мы рассматриваем ее как цель, а не как средство достижения определенной цели. Интернационализация — это всего лишь один из способов повысить качество образования и научных исследований, а также сделать их более полезными для общества.

За последние полвека охват населения высшим образованием резко увеличился, и массовое распространение высшего образования радикально преобразило университетскую систему в мире. В то же самое время сложившаяся глобальная экономика знаний придала сфере науки и высшего образования невиданную ранее значимость, а международное сотрудничество стало для университетов важным как никогда. Массовизация высшего образования, с одной стороны, и формирование глобальной экономики знаний, с другой, а также их связь с интернационализацией представляют собой основные тенденции в мировой системе высшего образования. Кроме того, в данном разделе мы обсуждаем университетскую автономию и академическую свободу, репутации, рейтинги и инициативы превосходства, а также меняющийся политический климат в качестве факторов, влияющих на интернационализацию высшего образования.

За последние пять десятилетий сфера высшего образования претерпела кардинальные изменения. Когда-то бывшее привилегией элиты, университетское образование стало гораздо более доступным: во многих странах доля студентов вузов в совокупной численности населения соответствующего возраста превысила 50%. Более 200 млн студентов по всему миру обучаются в бесчисленном множестве учебных заведений, которые специализируются на всех возможных сферах деятельности. Массовизация высшего образования стала ключевым фактором в развитии многих стран. Динамично развивающиеся экономики, включая Китай, Индию и Латинскую Америку (где доля студентов вузов в совокупной численности населения соответствующего возраста составляет 37, 22 и 35% соответственно), стремятся к увеличению этого показателя до 50% и более — до уровня развитых стран. Даже в странах Африки, где высшее образование все еще остается привилегией немногих (здесь студенты составляют не более 15% соответствующей возрастной группы населения), спрос на него быстро растет в связи с развитием систем начального и среднего образования, а также появлением среднего класса. С другой стороны, в странах, где доля студентов вузов в совокупной численности населения соответствующего возраста намного превышает 50%, можно наблюдать насыщение спроса: например, в США, Великобритании, странах континентальной Европы, Канаде, Австралии, Юж-

## 2.1. Массовизация высшего образования

ной Кореи и Японии. В этих регионах демографические и другие причины приводят к тому, что предложение, особенно в научно-технических дисциплинах, начинает превышать спрос.

Связь между массовизацией высшего образования и его интернационализацией очевидна. Академическая мобильность студентов и ученых является необходимым условием для удовлетворения спроса на выпускников в той или иной области. Студенты приезжают на учебу в имеющие хорошую репутацию университеты из развивающихся стран, где по-прежнему существует неудовлетворенный спрос на качественное высшее образование. Он приводит к «утечке мозгов» и сопутствующему снижению объемов научных исследований и сокращению кадрового потенциала в этих странах. Современные антииммиграционные настроения обостряют конфликт между потребностью в импорте высококвалифицированных специалистов и желанием сократить приток иммигрантов.

**2.2. Глобальная экономика знаний**

Другим ключевым элементом в развитии высшего образования и интернационализации в последние 50 лет является влияние глобальной экономики знаний — мировой экономической системы, которая в значительной степени базируется на достижениях технологии и науки, требует высокого уровня знаний и навыков, а также тесных международных отношений. Научно-исследовательские университеты играют особенно важную роль в глобальной экономике знаний. Они не только обучают самых талантливых студентов, но и являются основными источниками базовых научных исследований в большинстве стран. Научно-исследовательские университеты в современном мире — это организации, наиболее активные в построении международных отношений. Они поддерживают тесные связи с родственными организациями по всему миру, приглашают к себе иностранных студентов и преподавателей, а также все чаще прибегают к использованию английского языка как международного языка науки.

**2.3. Автономия и академическая свобода**

Идея автономии университетов оказала значительное воздействие на формирование университетской модели в том виде, в каком она известна нам сегодня. Автономия стала ключевым фактором в становлении исследовательски ориентированного гумбольдтовского университета в начале XIX в., в развитии системы высшего образования Латинской Америки после реформы Университета Кордовы в 1918 г. и в дальнейшей эволюции университетов по всему миру. Концепции автономии и академической свободы лежат в основе миссии университетов. Это фундамент качественного высшего образования, преподавания и научных исследований [Altbach, 2016]. Идея академической свободы имеет долгую и противоречивую историю, вклю-

чая конфликты с католической церковью, угрозы, исходящие от нацистской Германии, воздействие политики «холодной войны» и диктаторов в развивающихся странах. Современная политическая ситуация также чревата ограничениями академической свободы, что уже можно наблюдать в таких странах, как Турция, Филиппины, Таиланд, Китай, и во многих других. Они будут препятствовать развитию качественного высшего образования и науки, а также международному сотрудничеству и обмену. «Необходимо уделять больше внимания миссии и ценностям университетов, поскольку в отсутствие академической свободы университеты не могут реализовать свой потенциал или в полной мере внести свой вклад в развитие общества, основанного на знаниях» [Ibid. P. 239].

Национальные, региональные и глобальные рейтинги университетов все чаще используются как средства повышения популярности институциональных лидеров и национальных правительств. Многие государства разрабатывают программы превосходства и инвестиционные схемы, чтобы повысить свою конкурентоспособность на мировой арене, вывести свои университеты на лидирующие позиции и повысить их рейтинги. Эта тенденция особенно заметна в развитых странах, но в последнее время приобретает популярность и в развивающихся регионах. С одной стороны, в системе высшего образования существует запрос на повышение доступности и равноправие в доступе к образованию, с другой — правительства и высшие учебные заведения стремятся к превосходству в сфере исследований, преподавания и обучения.

Д. Салми [Salmi, 2009] приводит следующий список факторов, которые отличают элитные исследовательские университеты от остальных: высокая концентрация талантливых ученых, изобилие ресурсов и стремящееся обеспечить процветание университета автономное управление. Инициативы превосходства, проводимые в Германии, Франции, Японии, России, Китае и других странах, усилили дифференциацию в национальных системах образования, отделив новый элитный сектор университетов мирового класса от других исследовательских университетов национального или регионального уровня.

Рейтинги — национальные, региональные, глобальные, институциональные, основанные на отдельных дисциплинах и других разнообразных факторах — приобрели большое влияние в сфере высшего образования. По мнению С. Марджинсона [Marginson, 2017], система глобальных рейтингов оказала тройное воздействие на высшее образование во всем мире. Это, во-первых, идея *конкуренции*, т. е. концепция системы высшего образования как конкурентного рынка, на котором соперничают университеты и страны. Во-вторых, *иерархия* как основной элемент

#### 2.4. Репутация и рейтинги

системы оценки. В-третьих, *диктат достижений*, т.е. экономика достижений, стимулирующая «зачастую излишне бурную деятельность по непрерывному совершенствованию в каждом учебном заведении». М. Юдкевич, Ф. Альтбах и Л. Рамбли [Yudkevich, Altbach, Rumbley, 2016] говорят о «глобальной игре академических рейтингов», в которой участвует лишь небольшая часть сектора высшего образования. Именно эти университеты привлекают всеобщее внимание и заставляют правительства и учебные заведения конкурировать между собой, не признавая необходимости дифференциации. Ф. Альтбах и Э. Хазелкорн утверждают: «Престиж и репутация стали доминирующими движущими факторами, которые вытесняют стремление к обеспечению качественного образования и достижений студентов, а также усиливают социальное расслоение и дифференциацию на основе репутации» [Altbach, Hazelkorn, 2017. P. 10].

Связь между инициативами превосходства, рейтингами и интернационализацией очевидна. Эти явления отражают глобальную конкурентную природу того сектора системы высшего образования, который состоит из элитных исследовательских университетов, они стимулируют конкуренцию за студентов и ученых из других стран, а их движущей силой являются количественные показатели международной деятельности: численность иностранных студентов, численность иностранных сотрудников, численность иностранных соавторов публикаций. Инициативы превосходства, рейтинги и интернационализация образования побуждают правительства и учебные заведения инвестировать в научные исследования на международном уровне, использовать английский язык в качестве языка науки и образования, а также фокусироваться на международных стратегиях привлечения студентов и сотрудников.

#### 2.5. Изменение экономического и политического климата

Основной задачей интернационализации традиционно считаются академический обмен и сотрудничество, и риторика о необходимости взаимопонимания между представителями разных культур и носителями разных языков не утихает. Но со второй половины 1990-х годов наблюдается постепенный и все более заметный сдвиг в направлении более конкурентной концепции интернационализации. М. ван дер Венде [Van der Wende, 2001] называет это явление сдвигом парадигмы от сотрудничества к конкуренции. Де Вит с соавторами [De Wit et al., 2017. P. 232] считают, что мы наблюдаем сегодня процесс глобализации интернационализации и что системы образования в развивающихся странах стоят перед выбором: конкурентное направление интернационализации или социально ответственный подход в сфере высшего образования.

В современном мире существуют и реалии, противостоящие интернационализации. Подъем национально-популист-



ских движений и правительств, рост иммиграционных запретов, ограничения академической свободы, антиглобализм и антиинтеграция в Европе могут иметь негативные последствия для интернационализации. К проявлениям этой тенденции относится выход Великобритании из Европейского союза, действия администрации Трампа в США, а также сосредоточенные на национальных интересах движения в континентальной Европе, России, Китае, Турции, Филиппинах, Израиле [Altbach, de Wit, 2016; 2017a; 2017b]. Прогнозировать последствия этих событий еще рано, но, скорее всего, они будут влиять на динамику моделей академической мобильности в высшем образовании, степень автономии и академической свободы, приватизации и коммерциализации в высшем образовании, а также на другие ключевые характеристики глобальной системы высшего образования.

Массовизация высшего образования и растущая роль высшего образования и науки в глобальной экономике знаний приводят к повышению значимости интернационализации высшего образования. В настоящее время около 5 млн студентов получают образование за пределами собственной страны, что в 2 раза больше, чем 10 лет назад, при этом прогнозируется дальнейшее увеличение этого показателя по крайней мере до 8 млн в течение следующего десятилетия. Университеты по всему миру все более активно конкурируют за иностранных студентов. Классическое деление стран на те, из которых студенты уезжают на учебу (в основном развивающиеся страны), и те, которые их принимают (в основном развитые, и особенно англоговорящие, страны, а также Германия и Франция), постепенно размывается, и современный политический климат будет способствовать ускорению этого процесса в ближайшие годы. Рынок образования для иностранных студентов стал более глобальным и конкурентным.

Растет конкуренция университетов и за академических сотрудников. Наличие в штате высшего учебного заведения, как и национальной системы образования в целом, иностранных преподавателей стало в условиях глобальной экономики знаний важным преимуществом. Масштабы и характер международной мобильности профессорско-преподавательского состава пока недостаточно изучены, и до сих пор не достигнуто согласие специалистов в том, кого следует считать «иностранным преподавателем». Тем не менее зарубежные специалисты востребованы в учебных заведениях всех профилей: от элитных исследовательских университетов, нанимающих самых известных ученых, до учебных заведений или систем, столкнувшихся с дефицитом преподавателей на местах и нанимающих специалистов из других регионов или стран, чтобы обеспечить повсе-

### **3. Последствия для интернационализации**

дневную базовую образовательную деятельность [Yudkevic, Altbach, Rumbley, 2017].

Наблюдается рост спроса на внутреннюю интернационализацию, в том числе на интернационализацию учебного плана, преподавания и обучения, результатов образования, а также на мировое гражданство. На самом деле только очень небольшая часть ученых и студентов имеет возможность и желание отправиться на работу или учебу в другую страну на длительный или короткий срок. Их доля составляет от 1 до 5% в большинстве стран мира и от 20 до 30% в таких странах, как Германия и Нидерланды. А значит, чтобы предоставить всем студентам доступ к обществу знаний, в котором мы живем, необходима внутренняя интернационализация.

Интернационализация исследований — это еще один аспект рассматриваемого явления. Интернационализации аспирантских программ и исследований, включая международное соавторство и другие показатели сотрудничества в науке, уделяется пока довольно мало внимания, хотя она учитывается при составлении международных рейтингов. Научная деятельность постоянно усложняется, и для ее осуществления настоятельнее, чем прежде, требуется международное сотрудничество и конкуренция. Ученых мирового класса не так много, а такие вопросы, как оформление патентов и передача знаний, требуют больше внимания, чем в прошлом. Для долгосрочного планирования научной инфраструктуры, расширения объемов исследований, разработки новых исследовательских платформ и улучшения координации между научно-исследовательскими организациями необходимо сконцентрироваться на росте исследовательских мощностей, а также на политике и организации международных исследований. Для того чтобы росло финансирование международных научных проектов, увеличивалось число патентов, публикаций и повышались показатели цитирования, нужны научно-исследовательские группы мирового масштаба. Анализ библиометрических данных свидетельствует о нарастании объемов совместных исследований в рамках международного научного сообщества. Талантливые аспиранты и ученые — это международный человеческий капитал, который производит исследования, разработки и инновации. Доминирующее положение английского языка как *lingua franca* в науке проявляется на всех уровнях, а также распространяется на сферы преподавания и обучения. Этот факт наряду с ростом популярности международных рейтингов и повышением значимости исследований как критерия формирования этих рейтингов объясняет, почему в последние годы больше внимания уделяется развитию национальных и институциональных стратегий интернационализации науки.

Другие элементы интернационализации — международный бренд, репутация и рейтинги. Рейтинги и количественные по-

казатели, на которые они опираются, — численность иностранных студентов, численность иностранных преподавателей и численность иностранных соавторов публикаций — стимулируют процесс интернационализации. Эти индикаторы не принимают в расчет значимость внутренней интернационализации, а также интернационализации преподавания и обучения.

Как утверждают Х. де Вит с соавторами [De Wit et al., 2015], интернационализация должна стать более универсальным, более целенаправленным и менее элитарным процессом (доступным для всех студентов и преподавателей). Она не должна сосредотачиваться только на академической мобильности и не должна зависеть от экономических стимулов, ее целью должно стать повышение качества образования и исследований и обеспечение значимого вклада науки в развитие общества.

Системы высшего образования на всем протяжении своей истории включали элементы международной деятельности, но интернационализация как концепция и стратегический фактор — явление довольно новое. Ее возникновение было обусловлено необходимостью для систем высшего образования на системном и институциональном уровне отвечать потребностям общества и экономики, основанных на знаниях, в условиях роста глобализации.

Начиная с 1980-х годов с усилением значимости науки и образования для экономического развития (экономика и общество знаний), с быстрым ростом спроса на высшее образование в мире, с окончанием «холодной войны» и запуском региональных совместных проектов в сфере высшего образования, особенно в Европе, интернационализация из маргинального явления постепенно превращается в одно из главных направлений развития сферы высшего образования.

В 1980-х и 1990-х годах в фокусе внимания была академическая мобильность, вызванная наличием неудовлетворенного спроса на высшее образование. В этот период резко возросла академическая мобильность студентов (в основном студенты из развивающихся стран отправлялись на обучение в развитые страны), а также краткосрочная академическая мобильность студентов (особенно в рамках европейской программы *Erasmus*) и преподавателей (главным образом в научно-исследовательских целях). Кроме того, был отмечен постепенный рост числа филиалов университетов, франшиз и других форм международного образования.

Среди направлений интернационализации образования по-прежнему преобладает то, которое Д. Найт [Knight, 2012] называет внешней интернационализацией. Однако на рубеже веков обще-

#### **4. Интернационализация как развивающаяся концепция**

##### **4.1. Внешняя и внутренняя интернационализация**

ство предъявило высшим учебным заведениям запрос на формирование граждан и специалистов, обладающих глобальными компетенциями. А это значит, что ограничиться академической мобильностью небольшой части контингента студентов стало невозможно, в процесс интернационализации необходимо было вовлечь значительно более широкий круг студентов и преподавателей, не участвующих в программах академической мобильности, т. е. интернационализировать учебные планы, систему преподавания и обучения. Тогда и появились такие понятия, как «внутренняя интернационализация» и «интернационализация учебного плана». Внутренняя интернационализация — «это целенаправленная интеграция международных и межкультурных составляющих в формальную и неформальную учебную программу для всех студентов, обучающихся в вузе» [Beelen, Jones, 2015]. Интернационализация учебного плана — «это процесс включения международных, межкультурных и глобальных тем и направлений исследования в содержание учебного плана, а также пересмотр с учетом международных, межкультурных и глобальных составляющих учебного плана результатов обучения, средств оценки, методов преподавания и поддержки в рамках программы обучения» [Leask, 2015]. В последнее время эти понятия все чаще рассматриваются как схожие по содержанию и направленности.

За последние десять лет упрочившаяся связь между внутренней и внешней интернационализацией, а также необходимость выработки более централизованного, интегрированного и системного подхода к интернационализации, который дал бы возможность преодолеть фрагментарность усилий и отношение к интернационализации как к явлению маргинальному, обусловили интерес к «комплексной интернационализации». Это «целенаправленная деятельность по наполнению миссии высшего образования в сфере преподавания, науки и служения обществу международным, глобальным и сравнительным содержанием и перспективами. Комплексная интернационализация формирует институциональные принципы и ценности и затрагивает всю организационную структуру высшего образования, оказывая влияние не только на внутриуниверситетские устои, но и отношения учебного заведения с внешним миром, в том числе партнерские связи» [Hudzik, 2011].

#### 4.2. Глобальные тенденции интернационализации

Основные характеристики процесса интернационализации в последние 30 лет таковы:

- внешней интернационализации уделяется больше внимания, чем внутренней;
- политику интернационализации приходится признать скорее ситуативной, фрагментарной и маргинальной, чем стратегической, комплексной и централизованной;

- интернационализация отвечает интересам небольшой «элитной» группы студентов и преподавателей, а не сосредоточивается на глобальных и межкультурных результатах, которые были бы доступны каждому;
- ход интернационализации определяется постоянно меняющимся набором политических, экономических, социокультурных и образовательных факторов, причем экономические мотивы действий преобладают;
- процесс интернационализации испытывает растущее влияние национальных, региональных и глобальных рейтингов;
- международная деятельность в трех направлениях — обучении, исследованиях и служении обществу как основных функциях высшего образования — слабо согласована;
- интернационализация в первую очередь является стратегическим выбором высших учебных заведений и в меньшей степени — приоритетом правительств;
- интернационализации меньше внимания уделяют развивающиеся страны, при этом в развитых странах она является отдельной стратегией в развитии системы высшего образования.

В последнее десятилетие в сфере высшего образования возникло движение по преодолению названных тенденций. Академическая мобильность все еще доминирует среди составляющих политики интернационализации по всему миру, но постепенно все больше внимания университеты начинают уделять внутренней интернационализации учебного плана. Проявляет себя растущая потребность в комплексной интернационализации, оказывающей влияние на все функции системы образования. Экономическая выгода и рейтинги по-прежнему определяют ход интернационализации, но вступили в действие и другие мотивирующие факторы. Например, международные механизмы интегрируются в систему контроля качества высшего образования, в институциональные политики, связанные с результатами обучения студентов, а также в работу государственных и профильных аккредитационных агентств.

Происходит постепенный отход от понимания интернационализации как западной концепции: «В современном глобальном обществе знаний концепция интернационализации высшего образования сама по себе стала глобальным явлением — а значит, необходимо дополнительно учитывать и анализировать ее влияние на политику и практику образования по мере того, как все больше стран и типов учебных заведений по всему миру вовлекаются в этот процесс. Интернационализация больше не должна рассматриваться как вестернизированная и преимущественно англоязычная парадигма» [Jones, de Wit, 2014].

Эти новые идеи и перспективы отражены в новейших публикациях [De Wit et al., 2017], а также в аналитических данных нового поколения [Proctor, Rumbley, 2018].

Другими словами, интернационализация в высшем образовании за последние 30 лет превратилась из узкоспециализированного, маргинального и фрагментарного явления в более централизованный и комплексный компонент политики высшего образования, хотя эта трансформация в большей степени выражается в намерениях, чем в конкретных действиях [De Wit, Rumbley, 2017].

Именно по этой причине Б. Лиск, Э. Джонс и Х. де Вит [Leask, Jones, de Wit, 2018] утверждают, что реализация «внутренней интернационализации учебной программы» до сих пор не продвинулась дальше добрых намерений и отдельных примеров удачного внедрения. По их мнению, интернационализация все еще остается «элитарной» и эксклюзивной, не трансформируясь в инклюзивную и доступную, и поэтому они настаивают на необходимости сосредоточиться на следующих минимально необходимых действиях.

1. Мы должны, как ученые и практикующие специалисты, не только продолжать, но и наращивать свои усилия в налаживании сотрудничества между разными дисциплинами, между разными профессиональными сферами и разными странами, а также в рамках каждого университета.
2. Мы должны более активно взаимодействовать с группами заинтересованных лиц за пределами академической сферы, стремясь к общей цели — созданию лучшего, более равноправного и более справедливого общества.
3. Мы должны интегрировать интернационализацию в актуальные программы — дисциплинарные, профессиональные, институциональные, национальные и региональные, — которые направлены на повышение качества образования и исследований для всех студентов. Интернационализация учебной программы, преподавания, обучения и служения обществу встроена в социальные отношения в целом.
4. Мы должны уделять особое внимание повышению качества образования и исследований для студентов и преподавателей по всему миру. Для этого требуется интегрированная политика и стратегия, а также сотрудничество между учебными заведениями по всему миру и между подразделениями в рамках отдельных учебных заведений.

Движение к инклюзивному международному и межкультурному обучению для всех означает, что мы принимаем и уважаем разные контексты, разные идеи и разные перспективы на глобальном уровне.

С развитием интернационализации — и как концепции, и как практической деятельности — в центральных административных органах высших учебных заведений, на факультетах и кафедрах, в государственных и международных организациях, в министерствах образования и в развивающейся отрасли международного образования быстро выросла численность административных и научных работников, которые частично или полностью посвящали свое время разработке политик и практических методов интернационализации.

О подъеме профессиональной деятельности, связанной с интернационализацией, свидетельствует появление национальных и региональных ассоциаций международного образования, таких как Ассоциация международных деятелей образования (*Association for International Educators*, NAFSA), Ассоциация администраторов международного образования (*Association for International Education Administrators*, AIEA), Европейская ассоциация международного образования (*European Association for International Education*, EAIE), а также быстрый рост числа участников этих ассоциаций и масштабов конференций — и помещений для их проведения, и числа участников. Сначала такой резкий рост был отмечен в Европе, Северной Америке и Австралии, а затем распространился и на другие регионы. Так интернационализация стала глобальным явлением [De Wit et al., 2017].

Увеличилось число и выросла номенклатура руководящих должностей в сфере интернационализации высшего образования (в США таких специалистов называют *senior international officer* — «руководитель по международным вопросам»). Кроме того, руководители высших учебных заведений — ректоры/президенты и проректоры/вице-президенты — начали более активно заниматься разработкой политик в области интернационализации. Соответственно выросло количество стратегических планов интернационализации, предлагаемых высшими учебными заведениями, и внимание к ним со стороны национальных, региональных и международных ассоциаций университетов, таких как Ассоциация университетов Европы (*European Association of Universities*, EUA) и Международная ассоциация университетов (*International Association of Universities*, IAU).

По мере развития политик интернационализации на национальном и институциональном уровнях, а также роста численности и усложнения структуры международных подразделений становилась все более очевидной потребность в профессиональных руководителях с обширными знаниями в области международного образования. На смену разрозненным подходам к интернационализации в исследованиях, теориях и практике обучения, характерным для первых лет этого движения, должно прийти тесное и комплексное взаимодей-

#### 4.3. Лидерство и интернационализация

стве — только так можно полностью реализовать его потенциал. Это требование касается и профессионального становления тех специалистов, которые призваны продвигать интернационализацию в целях повышения качества и актуальности высшего образования на местном и глобальном уровне.

Современный этап развития концепции интернационализации высшего образования характеризуют следующие положения.

1. Рост значимости интернационализации в системе высшего образования.
2. Разработка политик и практических методов интернационализации уже не является маргинальным и узкоспециализированным процессом, она находится в центре повестки дня лидеров сферы высшего образования.
3. Интернационализация превратилась в широкую сферу деятельности во всех разделах системы высшего образования: исследования, преподавание и обучение, а также связи с обществом.
4. Интернационализация больше не является видом деятельности, которому уделяют внимание исключительно руководители по международным вопросам, она все больше переходит в ведение руководителей административных и академических подразделений.
5. Деятельность лидеров сферы высшего образования в области интернационализации вышла за пределы осуществления общего надзора за работой руководителей по международным вопросам и подписания протоколов о намерениях.
6. Интернационализация вносит все более существенный вклад в бюджет университетов — как в отношении расходов, так и в отношении прибыли.
7. С точки зрения лидеров сферы высшего образования интернационализация является ключевым вопросом повестки дня на национальном, региональном и глобальном системном уровне [De Wit et al., 2018].

#### 4.4. Сложное явление

Как отмечают Б. Штрайтвизер и А. Огден, «международное высшее образование — это сложное явление, которое объединяет различные виды деятельности и большое число действующих лиц, организаций и реальностей» [Streitwieser, Ogden, 2016. P. 13].

По мере того как интернационализация и глобальное взаимодействие становятся основными компонентами качества в высшем образовании во всех странах, растет и становится все более актуальной потребность в качественной профессиональной подготовке тех, кто отвечает за ход интернационализации в университетах или системах высшего образования. Эта



потребность отразилась в определении интеллектуальной интернационализации, сформулированном Рамбли: «Интеллектуальная интернационализация требует тщательно продуманного взаимодействия между научным сообществом, практикующими специалистами и лицами, ответственными за выработку общей политики. Те, кто принимает участие в разработке действий и программ интернационализации, [должны] иметь доступ к информации, идеям и возможностям профессионального развития навыков, которые позволят им лучше ориентироваться в сложной и изменчивой среде высшего образования в течение следующих 20 лет [Rumbley, 2015. P. 17].

Вместе с тем появилось обновленное определение интернационализации, отражающее более широкое понимание ее природы и цели: интернационализация высшего образования— это «целенаправленный процесс интеграции международных, межкультурных или глобальных составляющих в задачи, функции и методы реализации высшего образования с целью повышения качества обучения и исследований для всех студентов и сотрудников, а также обеспечения значимого вклада в развитие общества» [De Wit et al., 2015].

В течение последних пяти лет в рамках различных исследований [British Council, 2016; 2017; British Council, DAAD, 2014; Helms et al., 2015; de Wit et al., 2015; Crăciun, 2018; Perna et al., 2014], посвященных вопросам государственных политик и стратегий интернационализации, был проведен целый ряд анализов и обзоров, создавались рейтинги и рекомендации к ним. Государственные стратегии и планы интернационализации высшего образования представляют собой наиболее конкретные и непосредственные попытки правительств взять на себя решающую роль в интернационализации, однако при этом наблюдаются существенные различия в их подходах, обоснованиях и приоритетах.

Общий реестр всех государственных политик интернационализации высшего образования, составленный Д. Крачун, свидетельствует о том, что только 11% стран имеют официальную стратегию интернационализации, и большинство из них было принято в последнее десятилетие. Это преимущественно развитые страны: три четверти имеющихся в мире государственных политик интернационализации принадлежат странам, входящим в Организацию экономического сотрудничества и развития. Европейские страны занимают лидирующие позиции в продвижении стратегического подхода к интернациона-

## **5. Национальные политики и стратегии интернационализации<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Этот раздел основан на следующей работе: [De Wit et al., 2018].

лизации на государственном уровне: им принадлежит две трети государственных политик [Crăciun, 2018], а такие программы, как *Erasmus+* и *Horizon 2020*, обеспечивают дальнейшую гармонизацию систем высшего образования в этом регионе [British Council, 2017].

Это не означает, что в других странах не принимаются меры по интернационализации высшего образования. Для поддержки процессов интернационализации многие государства приняли как прямые (упрощение визовых процедур для иностранных студентов и ученых, заключение двусторонних или многосторонних соглашений посредством протоколов о намерениях, продвижение транснационального образования с помощью механизмов развития свободной торговли), так и косвенные меры (например, поддержка интернационализации в политических дискурсах и предоставление университетам автономии для деятельности в сфере интернационализации). Однако именно официально принятая государственная политика обеспечивает согласованность прямых и косвенных мер в поддержку интернационализации и недвусмысленно демонстрирует стремление государства к ее осуществлению.

Разумеется, было бы заблуждением предполагать, что государственные политики в разных странах имеют общие основания и реализуют одни и те же подходы к интернационализации. Различия в политике и практике интернационализации существуют как между группами стран с высоким, низким и средним уровнем благосостояния, так и внутри этих групп. Кроме того, в одних странах имеются хорошо задокументированные планы, а в других при отсутствии планов разворачивается продуманная и хорошо структурированная практическая деятельность.

## **6. Институциональные стратегии образовательных учреждений**

Стратегии и планы интернационализации по-прежнему разрабатываются преимущественно на институциональном уровне. Зачастую образовательные учреждения разворачивают деятельность по интернационализации в условиях отсутствия государственной программы, а при наличии таких программ могут действовать как в соответствии с ними, так и вопреки. Государственная политика может служить как катализатором, так и тормозом интернационализации, но в большинстве случаев она все-таки выступает позитивным фактором ее развития. Государственные программы мотивируют образовательные учреждения и отдельных специалистов к достижению национальных стратегических целей посредством интернационализации.

Основными агентами, занимающимися развитием интернационализации, по-прежнему являются образовательные учреждения. Согласно результатам Пятого глобального опроса по интернационализации — их проводит Международная ас-

социация университетов (*International Association of Universities, IAU*), — две трети руководителей университетов по всему миру считают интернационализацию важным направлением деятельности вуза, хотя Г. Маринони и Х. де Вит [Marinoni, de Wit, 2019] отмечают растущую поляризацию образовательных учреждений: складываются группы университетов, выдвигающие интернационализацию в состав своих приоритетов, и тех, кто не придает ей особого значения. Г. Маринони и Х. де Вит отмечают, что «причины такого разделения между вузами, одна часть которых рассматривает интернационализацию как крайне важный процесс, а другая так не считает, заслуживают вдумчивого анализа и более глубокого изучения, особенно если мы признаем интернационализацию существенным аспектом миссии всех вузов и критерием качества».

Реализуя стратегии интернационализации, образовательные учреждения сталкиваются с противоречивыми вызовами. С одной стороны, им необходимо получать доход, конкурировать за талантливых студентов и сотрудников, заботиться о продвижении бренда и о своей репутации (положение в рейтингах). С другой стороны, необходимо организовывать международные исследования и публикации, привлекать иностранных студентов и ученых, использовать английский язык в качестве языка исследований и обучения. Эти задачи вступают в противоречие с более инклюзивным и менее «элитарным» подходом к интернационализации, основанным на потребностях и возможностях студентов и сотрудников каждого отдельного университета. Другими словами, краткосрочный неолиберальный подход к интернационализации, сосредоточенный главным образом на академической мобильности и исследованиях, конфликтует с долгосрочным комплексным подходом к обеспечению качества образования и доступности глобального обучения для всех.

Из проведенного анализа хода интернационализации можно сделать важные выводы для российского высшего образования. В течение многих лет основное внимание в нем уделялось входящей академической мобильности студентов и ученых. В советский период ее стимулировали прежде всего по политическим соображениям: студенты и ученые получали приглашение в страну с расчетом на то, что впоследствии они станут пропагандировать в мире преимущества советского строя. Создание Университета дружбы народов (РУДН) — составная часть этой политики. После распада Советского Союза численность иностранных студентов и ученых в стране начала неуклонно снижаться, при этом выросла исходящая академическая мобильность: российские студенты и ученые начали уезжать в другие регионы, в основном в Северную Америку и Европу. Разраба-

## **7. Выводы и рекомендации для российского высшего образо- вания**

тываемая в последнее время государственная политика в области образования, в том числе Программа превосходства 5–100, нацелена на повышение входящей академической мобильности и привлечение иностранных студентов и ученых. Достижение этих целей не только сулит экономические и политические выгоды, но и может повысить репутацию и рейтинг российских университетов. Интернационализация научных исследований и публикаций в международных рецензируемых журналах — еще один аспект этой программы. Все более важным фактором становится использование английского языка в исследованиях и преподавании. Реалистична ли такая стратегия?

Российское высшее образование обладает высоким потенциалом. Оно опирается на надежный фундамент и прочную репутацию, особенно в естественнонаучных и инженерно-конструкторских дисциплинах. Тем не менее в нем существуют такие проблемы, как старение профессорско-преподавательского состава, недостаточный уровень владения английским языком среди студентов и ученых, географические факторы, недостаток инноваций, чрезмерная иерархичность и бюрократизация. Интернационализация как проводник изменений и инноваций требует динамичной, молодой и открытой академической культуры, а также долгосрочного подхода. Такие амбициозные инициативы, как Проект 5–100, нереалистичны как в отношении сроков, так и с учетом имеющегося человеческого капитала и уровня бюрократизации системы высшего образования. Интернационализация должна быть основана на людях, на открытой и динамичной культуре, а также на понимании международного, государственного и институционального контекстов.

Рекомендация для российской системы высшего образования — сосредоточиться на более инклюзивном и комплексном подходе:

- институциональные стратегии не должны опираться на рейтинги — пусть ваше положение в рейтингах станет результатом вашей стратегии;
- постройте стратегию на основе собственной идентичности, опираясь на то, как она встраивается в местный, национальный и международный контекст;
- разработайте комплексную стратегию для всех студентов и преподавателей, не уделяя исключительного внимания малочисленным «элитарным» группам;
- входящая академическая мобильность успешно работает, только если она встроена во внутреннюю стратегию: это языковая политика, международный и межкультурный опыт собственных преподавателей и студентов, интегрированный международный учебный план, стратегические и равноправные партнерские отношения.

**Литература**

1. Altbach P. G. (2016) *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University.
2. Altbach P. G., de Wit H. (2016) *Internationalization and Global Tension: Lessons from History* // P. G. Altbach (ed.) *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University. P. 73–78.
3. Altbach P. G., de Wit H. (2017a) *Nationalism: The End of Higher Education Internationalization?* Amsterdam: European Association for International Education.
4. Altbach P. G., de Wit H. (2017b) *The New Nationalism and Internationalisation of HE* // *University World News*. 15 September. No 474.
5. Altbach P. G., Hazelkorn E. (2017) *Rankings in the Age of Massification* // *International Higher Education*. No 89. P. 8–10.
6. Altbach P. G., Reisberg L., de Wit H. (eds) (2017) *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Dordrecht: Sense Publishers.
7. Beelen J., Jones E. (2015) *Redefining Internationalization at Home* // A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (eds) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Dordrecht: Springer. P. 67–80.
8. British Council (2016) *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. [www.britishcouncil.org/education/ihe](http://www.britishcouncil.org/education/ihe)
9. British Council (2017) *The Shape of Global Higher Education: International Mobility of Students, Research and Education Provision*. [www.britishcouncil.org/education/ihe](http://www.britishcouncil.org/education/ihe)
10. British Council, DAAD (2014) *The Rationale for Sponsoring Students to Undertake International Study. An Assessment of National Student Mobility Scholarship Programs*. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e002\\_outward\\_mobility\\_study\\_final\\_v2\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e002_outward_mobility_study_final_v2_web.pdf)
11. Crăciun D. (2018) *National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective* // A. Curaj, L. Deca, M. Pricopie (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Cham: Springer International Publishing. P. 95–106.
12. Cunningham Ch. (1991) *The Integration of International Students on Canadian Post-Secondary Campuses*. CBIE Research Paper No 1. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
13. De Ridder-Symoens H. (1992) *Mobility* // H. de Ridder-Symoens (ed.) *A History of the University in Europe*. Vol. 1: *Universities in the Middle Age*. Cambridge: Cambridge University. P. 280–304.
14. De Wit H. (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Greenwood, Connecticut: Greenwood Studies in Higher Education.
15. De Wit H., Altbach P. G. (2018) *Higher Education as a Global Reality* // J. C. Shin, P. Teixeira (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
16. De Wit H., Gacel-Ávila J., Jones E., Jooste N. (eds) (2017) *The Globalization of Internationalization, Emerging Voices and Perspectives*. London; New York: Routledge.
17. De Wit H., Hunter F., Howard L., Egron Polak E. (eds) (2015) *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.

18. De Wit H., Merckx G. (2012) The History of Internationalization of Higher Education // D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams (eds) The SAGE Handbook on International Higher Education. Thousand Oaks, CA: Sage. P. 43–60.
19. De Wit H., Rumbley L. E. (2017) Professional Development in International Education. The Example of the Boston College MA in International Higher Education // Internationalization of Higher Education. A Handbook. Iss. 3. P. 2–14.
20. De Wit H., Rumbley L. E., Craciun D., Mihut G., Woldegiyorgis A. (2018) International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs). Analytical Report. Contract No 7188268.
21. European Commission (2013) European Higher Education in the World (COM 2013). [http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus\\_\\_in\\_the\\_world\\_layouted.pdf](http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus__in_the_world_layouted.pdf)
22. Goodwin C. D., Nacht M. (1991) Missing the Boat: The Failure to Internationalize American Higher Education. Cambridge: Cambridge University.
23. Hammerstein N. (1996) The Enlightenment // W. Rüegg (ed.) A History of the University in Europe. Vol. 2: Universities in Early Modern Europe (1500–1800). Cambridge: Cambridge University.
24. Helms R., Rumbley L., Brajkovic L., Mihut G. (2015) Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs. <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/National-Policies-and-Programs-Part-1-Global.pdf>
25. Hudzik J. (2011) Comprehensive Internationalization: From Concept to Action. Washington, DC: NAFSA.
26. Hunter F., de Wit H. (2016) The European Landscape: A Shifting Perspective // Internationalization of Higher Education. A Handbook. Iss. 2. P. 49–68.
27. Jones E., de Wit H. (2014) Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice // IIEnetworker. Spring 2014. P. 28–29.
28. Kerr C. (1994) Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century. SUNY Series Frontiers in Education. Albany: State University of New York.
29. Knight J. (2012) Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education // D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams (eds) The SAGE Handbook on International Higher Education. Thousand Oaks, CA: Sage. P. 27–42.
30. Leask B. (2015) Internationalizing the Curriculum. New York: Routledge, Abingdon, Oxon.
31. Leask B., Jones E., de Wit H. (2018) Towards Inclusive Intercultural Learning for All // University World News. 7 December. No 532.
32. Marginson S. (2017) Do Rankings Drive Better Academic Performance? // International Higher Education. No 89. P. 6–7.
33. Marinoni G., de Wit H. (2019) Internationalization and Inequality. First Results from the 5th Global Survey of IAU // University World News. January.
34. Neave G. (1997) The European Dimension in Higher Education: An Historical Analysis. Background Document to the Conference “The Relationship between Higher Education and the State” (7–9 April 1997, Enschede).
35. Perna L. W., Orosz K., Gopaul B., Jumakulov Z., Ashirbekov A., Kishkentayeva M. (2014) Promoting Human Capital Development: A Typology of International Scholarship Programs in Higher Education // Educational Researcher. Vol. 20. No 10. P. 1–11.
36. Proctor D., Rumbley L. E. (2018) The Future Agenda for Internationalization in Higher Education, Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice. London; New York: Routledge.

37. Rumbley L. E. (2015) "Intelligent Internationalization": A 21st Century Imperative // *International Higher Education*. No 80. P. 16–17.
38. Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities: Directions in Development*. Washington, DC: World Bank.
39. Scott P. (1998) Massification, Internationalization and Globalization // P. Scott (ed.) *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press. P. 108–129.
40. Streitwieser B., Ogden A. (eds) (2016) *International Higher Education's Scholar-Practitioners, Bridging Research and Practice*. Oxford: Symposium Books.
41. Van der Wende M. (2001) Internationalization Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms // *Higher Education Policy*. Vol. 14. No 3. P. 249–259.
42. Yudkevich M., Altbach P. G., Rumbley L. E. (eds) (2016) *The Global Academic Rankings Game. Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life*. New York; London: Routledge.

## **Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World**

**Author** Hans de Wit

PhD, Director of the Center for International Higher Education (CIHE) and Professor of the Practice at the Lynch School of Education at Boston College. Address: 140 Commonwealth Ave, Chestnut Hill, Massachusetts 02467. E-mail: dewitj@bc.edu

**Abstract** Internationalization as a concept and strategic agenda is a relatively new but broad and varied phenomenon, driven by a dynamic combination of political, economic, socio-cultural and academic rationales and stakeholders. This article addresses the following points: What are the historical dimensions of internationalization? What are the key factors in international higher education that are impacted by and impact this phenomenon? How do we understand its evolution as a concept? What national policies are developed to enhance the international competitiveness of higher education? What are the implications for institutional strategies for internationalization? It concludes with some lessons and recommendations for Russian higher education to learn from these trends and issues concerning internationalization in higher education.

**Keywords** internationalization, historical dimensions, international higher education, internationalization concepts, national policies, institutional strategies, Russian higher education.

- References**
- Altbach P. G. (2016) *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University.
- Altbach P.G, de Wit H. (2016) Internationalization and Global Tension: Lessons from History. *Global Perspectives on Higher Education* (ed. P.G. Altbach), Baltimore: John Hopkins University, pp. 73–78.
- Altbach P. G., de Wit H. (2017a) *Nationalism: The End of Higher Education Internationalization?* Amsterdam: European Association for International Education.
- Altbach P. G., de Wit H. (2017b) The New Nationalism and Internationalisation of HE. *University World News*, 15 September, no 474.
- Altbach P. G., Hazelkorn E. (2017) Rankings in the Age of Massification. *International Higher Education*, no 89, pp. 8–10.
- Altbach P. G., Reisberg L., de Wit H. (eds) (2017) *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Beelen J., Jones E. (2015) Redefining Internationalization at Home. *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (eds A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott), Dordrecht: Springer, pp. 67–80.
- British Council (2016) *The Shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement*. Available at: [www.britishcouncil.org/education/ihe](http://www.britishcouncil.org/education/ihe) (accessed 10 May 2019).
- British Council (2017) *The Shape of Global Higher Education: International Mobility of Students, Research and Education Provision*. Available at: [www.britishcouncil.org/education/ihe](http://www.britishcouncil.org/education/ihe) (accessed 10 May 2019).
- British Council, DAAD (2014) *The Rationale for Sponsoring Students to Undertake International Study. An Assessment of National Student Mobility Scholarship Programs*. Available at: <https://www.britishcouncil.org/sites/>



- default/files/e002\_outward\_mobility\_study\_final\_v2\_web.pdf (accessed 10 May 2019).
- Crăciun D. (2018) National Policies for Higher Education Internationalization: A Global Comparative Perspective. *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (eds A. Curaj, L. Deca, M. Pricopie), Cham: Springer International Publishing, pp. 95–106.
- Cunningham Ch. (1991) *The Integration of International Students on Canadian Post-Secondary Campuses. CBIE Research Paper No 1*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- De Ridder-Symoens H. (1992) Mobility. *A History of the University in Europe. Vol. 1: Universities in the Middle Age* (ed. H. de Ridder-Symoens), Cambridge: Cambridge University, pp. 280–304.
- De Wit H. (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Greenwood, Connecticut: Greenwood Studies in Higher Education.
- De Wit H., Altbach P. G. (2018) Higher Education as a Global Reality. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (eds J. C. Shin, P. Teixeira), Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- De Wit H., Gacel-Ávila J., Jones E., Jooste N. (eds) (2017) *The Globalization of Internationalization, Emerging Voices and Perspectives*. London; New York: Routledge.
- De Wit H., Hunter F., Howard L., Egron Polak E. (eds) (2015) *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.
- De Wit H., Merx G. (2012) The History of Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook on International Higher Education* (eds D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 43–60.
- De Wit H., Rumbley L. E. (2017) Professional Development in International Education. The Example of the Boston College MA in International Higher Education. *Internationalization of Higher Education. A Handbook*, iss. 3, pp. 2–14.
- De Wit H., Rumbley L. E., Craciun D., Mihut G., Woldegiyorgis A. (2018) *International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs). Analytical Report. Contract No 7188268*.
- European Commission (2013) *European Higher Education in the World (COM 2013)*. Available at: [http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus\\_\\_in\\_the\\_world\\_layouted.pdf](http://www.em-a.eu/fileadmin/content/Promo/Erasmus__in_the_world_layouted.pdf) (accessed 10 May 2019).
- Goodwin C. D., Nacht M. (1991) *Missing the Boat: The Failure to Internationalize American Higher Education*. Cambridge: Cambridge University.
- Hammerstein N. (1996) The Enlightenment. *A History of the University in Europe. Vol. 2: Universities in Early Modern Europe (1500–1800)* (ed. W. Rüegg), Cambridge: Cambridge University.
- Helms R., Rumbley L., Brajkovic L., Mihut G. (2015) *Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs*. Available at: <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/National-Policies-and-Programs-Part-1-Global.pdf> (accessed 10 May 2019).
- Hudzik J. (2011) *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington, DC: NAFSA.
- Hunter F., de Wit H. (2016) The European Landscape: A Shifting Perspective. *Internationalization of Higher Education. A Handbook*, iss. 2, pp. 49–68.
- Jones E., de Wit H. (2014) Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice. *IInetworker*, Spring 2014, pp. 28–29.

- Kerr C. (1994) *Higher Education Cannot Escape History: Issues for the Twenty-first Century*. SUNY Series Frontiers in Education. Albany: State University of New York.
- Knight J. (2012) Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. *The SAGE Handbook on International Higher Education* (eds D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 27–42.
- Leask B. (2015) *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge, Abingdon, Oxon.
- Leask B., Jones E., de Wit H. (2018) Towards Inclusive Intercultural Learning for All. *University World News*, 7 December, no 532.
- Marginson S. (2017) Do Rankings Drive Better Academic Performance? *International Higher Education*, no 89, pp. 6–7.
- Marinoni G., de Wit H. (2019) Internationalization and Inequality. First Results from the 5th Global Survey of IAU. *University World News*, January.
- Neave G. (1997) *The European Dimension in Higher Education: An Historical Analysis*. Background Document to the Conference “The Relationship between Higher Education and the State” (7–9 April 1997, Enschede).
- Perna L. W., Orosz K., Gopaul B., Jumakulov Z., Ashirbekov A., Kishkentayeva M. (2014) Promoting Human Capital Development: A Typology of International Scholarship Programs in Higher Education. *Educational Researcher*, vol. 20, no 10, pp. 1–11.
- Proctor D., Rumbley L. E. (2018) *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education, Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*. London; New York: Routledge.
- Rumbley L. E. (2015) “Intelligent Internationalization”: A 21st Century Imperative. *International Higher Education*, no 80, pp. 16–17.
- Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities: Directions in Development*. Washington, DC: World Bank.
- Scott P. (1998) Massification, Internationalization and Globalization. *The Globalization of Higher Education* (ed. P. Scott), Buckingham: SRHE and Open University Press, pp. 108–129.
- Streitwieser B., Ogden A. (eds) (2016) *International Higher Education's Scholar-Practitioners, Bridging Research and Practice*. Oxford: Symposium Books.
- Van der Wende M. (2001) Internationalization Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. *Higher Education Policy*, vol. 14, no 3, pp. 249–259.
- Yudkevich M., Altbach P. G., Rumbley L. E. (eds) (2016) *The Global Academic Rankings Game. Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life*. New York; London: Routledge.

# Трансформирующие и селективные системы: исследование по сравнительной социологии академических рынков и карьер

**М. М. Соколов**

---

**Соколов Михаил Михайлович** кандидат социологических наук, профессор Европейского университета в Санкт-Петербурге. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, ул. Гагаринская, 6/1а. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

**Аннотация.** Исследуются связи между структурой научных карьер и организацией рынков труда, характерных для той или иной национальной академической системы. Описаны два полярных идеальных типа — селективные и трансформирующие системы. Основное конститутивное отличие селективной системы состоит в том, что она вводит запрет на прохождение всей академической лестницы в одном учреждении в сочетании с ограничением времени, которое можно провести на младших ступенях. На примере академических систем Великобритании, Германии, России, США и Франции показано, как

это отличие связано со многими другими особенностями институциональной конструкции национального академического мира: степенью конкурентности рынков труда; сложностью используемых конкурсных процедур; с тем, кому принадлежит инициатива на рынке труда — продавцу или покупателю рабочей силы; уровнем географической мобильности; распространением пожизненных контрактов; ролью формальных показателей в оценке продуктивности ученого; общим статусом академической профессии.

**Ключевые слова:** национальные академические системы, селективные академические системы, трансформирующие академические системы, академический рынок труда, наем, конкурсные процедуры, академическая мобильность, пожизненные контракты, научные карьеры.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-35-77

Статья поступила  
в редакцию  
в декабре 2018 г.

---

В этой статье мы намерены проследить связи между характеристиками архитектуры академических рынков и устройством академических карьер в разных странах. Сами по себе эти характеристики были многократно описаны, однако лишь сравнительно небольшое число авторов задавались целью выявить логику, объединяющую их в устойчивые институциональные комплексы. Исследовательские традиции, под разными углами анализирующие то, как ученые ищут и (не) находят работу, сего-

дня в значительной мере изолированы друг от друга. Здесь мы рассматриваем некоторые точки соприкосновения между ними.

В следующем разделе мы рассмотрим три такие традиции: мертоновскую социологию научных карьер, сравнительные исследования институциональных академических систем и неoinституциональную экономику академических рынков. Особое внимание мы уделим работам Кристин Мюсселин, дальше всех на данный момент продвинувшейся в направлении их синтеза. Затем мы предложим несколько шагов к усовершенствованию теоретической схемы Мюсселин, в частности противопоставление двух идеальных типов академических систем — селективной и трансформирующей. Далее мы опишем основные черты этих систем и перечислим некоторые факторы, объясняющие тяготение определенной страны к тому или иному полюсу.

## 1. Исследовательские традиции

### 1.1. Мертоновская социология научных карьер

Первая из релевантных для целей данной статьи традиций изучения академических карьер начинается с работ Роберта Мертона [Merton, 1973]. Относящиеся к ней исследования строятся вокруг вопроса о природе факторов, делающих карьеру успешной или неуспешной, и в особенности о том, насколько можно считать процесс селекции меритократическим. Определяется ли распределение профессионального признания, публикационного пространства и академических позиций способностью индивида производить оригинальные исследования или более значимы аскриптивные переменные, такие как пол, классовое происхождение и институциональная генеалогия? Мертоновская традиция вращается вокруг этого вопроса [Crane, 1965; 1969; Alison, Long, Krauze, 1982; Long, Allison, McGinnis, 1993; Baldi, 1995; Burris, 2004; Губа, 2011; Headworth, Freese, 2015; Губа, 2015]<sup>1</sup>. Соответственно большая часть работ в данном массиве литературы опирается на регрессионный анализ, использующий индивидов как случаи, их карьерные достижения как зависимые переменные, а характеристики их вклада в науку и различные структурные факторы, которые могут способствовать их продвижению по карьерной лестнице или затруднять его, — как независимые<sup>2</sup>.

Как ответвление этой традиции, наиболее близкое целям данной статьи, может рассматриваться литература по академи-

<sup>1</sup> Самого Мертона интересовало скорее то, как распределяется интеллектуальное признание [Merton, 1968], однако его ученики быстро спроецировали эту логику на распределение позиций на рынках труда, публикационного пространства в журналах и иных дефицитных ресурсов.

<sup>2</sup> Отдельное течение внутри этой традиции рассматривало, как парадигматический статус дисциплины влияет на способы отбора — более или менее меритократические (например, [Pfeffer, Leong, Strehll, 1977]).

ческому инбридингу — найму собственных выпускников (см. обзор в [Юдкевич, Горелова, 2015]). Значительная ее часть была построена на сравнении публикационной активности двух групп ученых — тех, кто нанят на внешнем рынке, и тех, кого организация вырастила сама (например, [Eisenberg, Wells, 2000; Сивак, Юдкевич, 2009; Горелова, 2016]). Эти группы сопоставлялись также по основным направлениям их профессиональных интересов, по показателям лояльности к месту работы и по характеру распределения рабочего времени между задачами преподавания, исследований и администрирования. В большинстве исследований обнаружены значимые различия: нанятые на открытом рынке публиковались больше. Этот факт, однако, получил у разных авторов разные интерпретации. В ставшей классической статье 1957 г. Э. Гоулднер противопоставлял две академические субкультуры, существующие в каждой организации: «космополитов» и «местных». Члены первой видели себя в первую очередь представителями своей дисциплины, а второй — представителями конкретной организации [Gouldner, 1957]. Соответственно «космополиты» проводили больше времени за исследованиями и в путешествиях по конференциям, а «местные» — руководя студентами и сидя в комитетах. Судя по результатам дальнейших исследований, ряды «космополитов» пополняются за счет внешнего найма, а «местных» — из числа собственных выпускников. Представлению об этих двух субкультурах как о функционально взаимодополняющих, «разных, но равных» противостояли другие интерпретации: их авторы видели в таком разделении труда темные стороны. В меньшей научной известности кандидатов, нанятых на внутреннем рынке, усматривали проявление nepотизма — склонности поддерживать тех, к кому у профессоров в данном университете возникла сентиментальная привязанность за годы ученичества и кто развивал их собственное учение [Godechot, Louvet, 2010]. Другие авторы, напротив, отмечали, что эмоциональная привязанность самих «инбридов» к институции может становиться инструментом их эксплуатации. В некоторых исследованиях было показано, что внутренние кандидаты продвигаются по академической лестнице медленнее, чем внешние, поскольку университет может рассчитывать на их лояльность и без материального поощрения [McGee, 1960].

В литературе по инбридингу можно найти и некоторое число иных объяснений причин, по которым организация полагается на внутренний или внешний найм: например, общее финансовое процветание данного академического мира, предположительно позволяющее обзавестись такой роскошью, как открытый рынок [Camacho, 2001], или территориальная удаленность конкретной институции [McGee, 1960], которая затрудняет привлечение внешних кандидатов. Систематическая проверка этих

гипотез требует, однако, проведения анализа, в котором случаями являются не индивиды, а организации и группы организаций или целые национальные академические системы. И если для групп институций такая работа проводилась (см. обзор в [Юдкевич, Горелова, 2015]), то для стран она остается делом будущего.

Проведение межстранового анализа в рамках мертоновской, количественной, традиции затруднено тем, что сама конструкция академических карьер в разных странах различается. Академические лестницы в разных странах устроены по-разному, и, соответственно, зависимые и независимые переменные, пригодные для анализа карьер в стране А, не имеют смысла в стране Б<sup>3</sup>.

## 1.2. Сравнительные исследования институциональных академических систем

Сравнительных описаний национальных систем образования, сфокусированных на различиях в конструкции карьер и рынков в разных странах, очень много [Enders, 2001; Altbach, 2012]. Эти работы, однако, слабо связаны с эмпирической традицией изучения академических траекторий. Многие из них сугубо описательны и ограничиваются перечислением специфики каждого случая. Их авторы не ставят перед собой даже скромной задачи построить типологию, систематизирующую различия в устройстве карьерных лестниц. Еще меньше внимания в них уделяется изучению причин, по которым определенная страна принимает ту или иную институциональную модель (за несколькими исключениями: см. ниже [Enders, Musselin, 2008]).

В тех работах, которые все же опираются на обобщающий теоретический нарратив, чаще всего используется старая схема, оставшаяся современным ученым в наследство от Джозефа Бен-Дэвида и Бертона Кларка [Ben-David, 1971; Clark, 1986]. Эта схема предполагает, что в основе различий между национальными системами образования лежит характерный для каждого случая баланс власти между академическими профессиями, рынками и общенациональными бюрократиями в каждой стране. Трансформации условий академического труда в рамках этого подхода обычно трактуются как свидетельство упадка суверенной академической профессии, уступающей позиции под напором объединенных неолиберальным альянсом сил рынка

<sup>3</sup> Так, самая универсальная мера инбридинга, используемая в американских исследованиях, — получение первой долгосрочной академической позиции в университете, выдавшем степень (например, [Eisenberg, Wells, 2000]), неприменима к России, в которой индивид может вначале получить долгосрочную позицию (ассистент, старший преподаватель), а затем — степень, или получить в качестве соискателя степень в университете, с которым он не связан никакими стабильными отношениями.

и государства. Именно это отступление выражается, предположительно, в сокращении числа постоянных позиций (*tenure*), росте численности непостоянного преподавательского состава на временных контрактах и распространении условий найма, делающих заработную плату зависимой от выполнения каких-то целевых показателей [Enders, 2001]. От Кларка многие позднейшие исследователи также унаследовали преимущественное внимание к распределению полномочий между разными уровнями академической иерархии как к переменной, на основании которой следует строить типологии академических систем. Так, Ю. Эндерс противопоставляет традиционную германскую модель кафедры (старший профессор, в распоряжении которого находится некоторое число ассистентов, проходящих долгий период ученичества) и американскую модель департамента (более эгалитарная модель без явного разделения между профессорами и ассистентами, в которой испытательный срок короче). Однако нынешний упадок суверенной академической профессии, говорит Эндерс, в значительной мере подразумевает отказ от обеих моделей. Между этим массивом литературы и предыдущим, мертоновским, есть очевидные точки соприкосновения. Например, логично предположить, что господство «академической олигархии» по Кларку отразится в высоком уровне инбридинга [Clark, 1977]. Систематическое исследование подобных связей, однако, пока остается делом будущего.

Основной альтернативой кларковскому теоретическому языку, оперирующему понятием «академическая власть», в исследованиях институтов высшего образования является язык институциональной экономики. Институционально-экономические исследования преимущественно ставят своей целью объяснить, почему университеты не устроены с точки зрения системы управления, типов контрактов, процедур принятия решений о найме так же, как фирмы (см. обзоры в [Stephans, 1996; Siow, 1998]). Обычно в этой литературе используется традиционный набор неоинституциональных «отмычек», таких как информационная асимметрия и важность *credible commitment*, для объяснения рациональности того или иного института, например пожизненного контракта [Carmichael, 1988; McKenzie, 1996]. Слабым местом такого рода суждений, во всяком случае на взгляд социолога, является характерный для экономического теоретизирования функционализм: имплицитное предположение, что любой существующий институт является рациональным решением некоторой проблемы. Обычно экономическая литература по образованию показывает, почему некоторые специфические институты американской науки, например *tenure* или участие преподавателей в университетском управлении (*shared governance*), могут быть эффективными. Так, в ставшей клас-

### 1.3. Неоинституциональная экономика академических рынков

сической статье Х. Кармайкл [Carmichael, 1988] обосновывает существование института пожизненного найма тем, что в его отсутствие собственная незащищенность мешала бы ученым оценивать своих будущих коллег по достоинству: ведь они могут представлять опасность как конкуренты на внутреннем рынке труда. В такого рода литературе обычно не приводятся доказательства того, что изучаемые институты *на самом деле* играют приписываемую им роль, для чего потребовалось бы провести исторический анализ последствий введения или отмены пожизненного контракта, или изучить непосредственные причины, побудившие университетские администрации к этому шагу, или сравнить организации, практикующие и не практикующие пожизненный контракт. Что еще важнее, подобная литература обычно не представляет объяснений, почему в разных странах исторически складывались разные модели, при том что нет очевидных свидетельств, что одна из них была безусловно эффективнее другой. В отношении системы управления Гарвард и Кембридж являются предельно не похожими друг на друга институциями. Это не мешает им соседствовать в глобальных рейтингах<sup>4</sup>. Разумеется, их различия могут быть рациональной реакцией на контекст, в котором существует система высшего образования: разные институциональные модели могут быть функциональными в разных внешних условиях. Эти условия, однако, требуют дополнительного теоретического анализа, а гипотетические связи — верификации<sup>5</sup>. Абстрагируясь от этого обычного социологического ворчания по поводу работ экономистов, отметим, что между этой литературой и предыдущей есть многозначительные параллели, которые вводят к исследованию. Например, распределение власти между академической профессией, рынком и бюрократией может быть отражением специфики асимметрии информации, характерной для данного периода в развитии научного знания или данной области науки.

У читателя должно было создаться впечатление, что территория изучения академических карьер и рынков поделена между несколькими традициями, различающимися излюбленными подходами и задаваемыми вопросами, но при этом, очевидно,

---

<sup>4</sup> Существуют интересные исследования с использованием компьютерных симуляций с целью определить условия, в которых будет преобладать та или иная модель внутреннего продвижения — *up or out*, продвижение, определяемое абсолютными или относительными преимуществами или старшинством, — однако о случаях применения таких методов в сравнительных исследованиях академического мира автору пока не известно [Phelang, Lin, 2001].

<sup>5</sup> В смысле объединения институционального теоретизирования с эмпирикой лучший результат, как кажется, достигнут в работах, в которых сравнивались системы управления в разных организациях [Masten, 2006].



в некоторых отношениях дополняющими друг друга. Число этих традиций больше трех перечисленных выше. Достаточно упомянуть исследования, в которых процедура найма рассматривается с точки зрения организации, — они направлены на то, чтобы понять ее логику [Caplow, McGee, 1958; Crane, 1970; Musselin, 2005, 2009]<sup>6</sup>, или работы, посвященные сравнению рынков разных дисциплин (например, [Nap, 2003]).

Прогресса в изучении академических карьер можно ожидать от поиска обобщающей схемы, которая позволила бы связать: а) факторы, обуславливающие успешность индивидуальных карьер; б) вариации в самой структуре этих карьер (например, морфологию ступеней академических лестниц и переходов между ними); в) функционирование рынков; г) внешний контекст, в котором национальный академический мир существует.

Ближе всего к объединению всех этих переменных в одну схему подходят работы Кристин Мюсселин, исследовавшей процедуры найма в нескольких странах — Германии, США, Франции. Мюсселин указывала, что организация карьер и рынков в национальной академической системе представляет собой единый комплекс, элементы которого взаимосвязаны и не могут быть изменены изолированно друг от друга [Musselin, 2005; 2009]. В опубликованных до сих пор ее работах, однако, характер этих взаимосвязей не детализирован. Вместо этого она сводит различия в наблюдаемой архитектуре рынков и карьер к трем измерениям [Musselin, 2005. P. 135–138]:

#### 1.4. Теоретическая схема Кристин Мюсселин

- *степень соревновательности.* Дизайн рынка труда может подразумевать активную конкуренцию многих кандидатов за одну позицию или выращивание «правильного» кандидата под эту позицию (см.: [Hargens, Hagstrom, 1967]);
- *продолжительность периода до получения постоянного найма.* Как пример Мюсселин приводит здесь различие между американской и германской системами: в первой период до вступления на *tenure-track* относительно короткий и при благополучном развитии карьеры заканчивается к 30 годам, а во второй — длинный и завершается, когда ученому уже за сорок;
- *отношение между внутренними и внешними рынками труда* [Doeringer, Piore, 1985]. Одни национальные академические

<sup>6</sup> Параллельно с этой, исследовательской, литературой существует другая: в ней ситуация найма и карьерного роста рассматривается с точки зрения объекта, не субъекта исследования — или того, кто ищет работу (бесконечная DIY-литература по академическим карьерам и сайты обмена полезной информацией вроде [socjobrumours.org](http://socjobrumours.org)), или администратора, осуществляющего отбор [Rosovsky, 1991].

системы выстроены в расчете на то, что позиции будут занимать внешние кандидаты по найму, другие — что их будут занимать внутренние кандидаты за счет продвижения. Экстремальным случаем господства внутренних рынков может считаться Япония, где в недавнем прошлом в самом престижном Токийском университете свыше 95% позиций занимали его же выпускники [Enders, Musselin, 2008. P. 11].

Хотя эта система измерений представляет собой важный шаг вперед, сводя вместе переменные, которые прежде рассматривались изолированно друг от друга, она не свободна от внутренних недостатков. Прежде всего, измерения отчасти подразумевают друг друга: действительно, сложно представить себе опору на внешние рынки труда в отсутствие соревновательности<sup>7</sup>.

При этом введение второго пункта — продолжительность периода до получения постоянного контракта — сужает применимость всей системы измерений, поскольку не предусматривает в ней места для институций, в которых пожизненный найм происходит сразу или отсутствует вовсе. К. Мюсселин и Ю. Эндерс пробовали расширить эту схему для включения случаев, когда ступени в карьере, подразумевающей переход от непостоянной позиции к постоянной, не предусмотрено вовсе [Musselin, Enders, 2008. P. 12–13]. Так, наравне с германской (единственная постоянная позиция — позиция полного профессора, переход на которую происходит поздно) и американской системами (постоянными могут быть позиция полного профессора и доцента (*associate professor*), которых часто достигают относительно быстро) есть также французская, в которой де-факто постоянная позиция может быть получена практически сразу после защиты диссертации, в самом начале собственно академической карьеры. И в этом виде, однако, схема не годится для универсального применения, поскольку не охватывает системы, вовсе не предполагающие пожизненного найма. Россия может служить примером таковой. Начиная с реформ Покровского 1918 г., советские, а затем российские преподаватели обязаны проходить периодические открытые конкурсы, не дающие преимуществ внутренним кандидатам перед внешними<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Можно представить себе соревновательность в отсутствие внешних рынков труда, например конкуренцию ассистентов за расположение профессора в традиционной кафедральной системе, — но лишь в весьма рудиментарной форме.

<sup>8</sup> Советская и постсоветская системы уникальны также в том, что вообще не подразумевают специальных процедур внутреннего продвижения. Вернее, процедура продвижения возможна в форме преобразования ставки, когда, например, кафедра просит преобразовать позицию кандидата наук, ставшего доктором, из доцентской в профессорскую.

В этой статье будет сделана попытка развить логику подхода Мюсселин и ее коллег, показав, что их схему можно упростить, при этом одновременно расширив область ее применения. Для этого достаточно «схлопнуть» три их измерения в одно, противопоставляющее два идеальных типа академических систем: селективные и трансформирующие. Основанием для выделения этих типов будет являться наличие или отсутствие действенного запрета на то, чтобы провести всю академическую жизнь в одной организации. Мы попробуем показать, как это различие сочетается с большим числом черт академического мира: от преобладающего механизма встречи спроса и предложения на рынках труда до распространения формальных показателей исследовательской продуктивности и наличия пожизненного контракта. Далее мы проанализируем причины преобладания одного из базовых механизмов устройства рынков, карьер и контроля, опираясь в первую очередь на контраст между российской и американской системами.

Данное исследование выполнено в русле классической сравнительно-исторической макросоциологии [Skocpol, Sommers, 1980], однако обращено не на государства, а на иной тип национальных систем институтов. Оно также опирается на работы Харрисона Уайта о цепочках вакансий [White, 1970]. Данные, использованные ниже, были собраны в рамках проекта «Системы статусного символизма в науке: сравнительный анализ и оценка эффективности» в 2010–2011 гг.<sup>9</sup> Мы пользовались также итогами более раннего исследования, посвященного истории локального социологического сообщества в Петербурге, — несколькими десятками интервью (30 собранных непосредственно по этому проекту и примерно столько же — при изучении петербургской социологии годом ранее) со старшими учеными, непосредственно вовлеченными в администрирование на факультетском, университетском и национальном уровне (подробно описаны в: [Соколов и др., 2015]). Мы также проанализировали значительное число нормативных документов и доступную статистику. В то время как непосредственно заявленной темой исходного проекта и монографии по нему был статус и статусные сигналы, используемые в научной жизни, собранные нами данные о карьерах допускали и иную, более широкую интерпре-

## 2. Исследовательский подход и данные

---

Новоиспеченный доктор, однако, все равно обязан проходить на нее по конкурсу.

<sup>9</sup> Участники: Катерина Губа, Татьяна Зименкова, Елена Паршина-Штайн, Мария Сафонова, Михаил Соколов, Наталья Форрат и Софья Чуйкина. Проект был поддержан в рамках программы Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

тацию, которая и представлена здесь. В дополнение к данным 2010–2011 гг. использовались официальные документы, публикации в глобальных образовательных СМИ, интервью с администраторами университетов — участников проекта «5–100», проведенные в 2015 г. ( $N = 12$ ) и личный опыт автора, на протяжении шести лет служившего в комитете по персоналу частного российского исследовательского университета.

### 3. Модель академических рынков и карьер

Представим себе перемещение между ступенями академической лестницы как перемещение между вагонами разных классов в поезде<sup>10</sup>. Каждый университет, в котором индивид может преодолевать эти ступени (мы будем по умолчанию подразумевать, что речь идет об университетах), — это отдельный поезд. Число вагонов соответствует числу классов и обычно равно трем или четырем, хотя может доходить до шести [Altbach, 2012]. В России, например, эти вагоны будут соответствовать должностям ассистента, преподавателя/старшего преподавателя, доцента и профессора<sup>11</sup>, в США они будут называться *instructor*, *assistant professor*, *associate professor* и *full professor*. Старшая должность повсеместно называется одинаково — «профессор», но названия младших варьируют от страны к стране.

Несмотря на несовпадения терминологии, различия между вагонами разных классов следуют одной и той же логике. Чем дальше от хвоста к голове поезда мы продвигаемся, тем:

- выше автономия в выборе целей, методов и задач исследований и преподавания, так что во многих случаях занимающие низшую должность работают под прямым руководством занимающих высшую, занимающие средние позиции работают самостоятельно, но не руководят, а занимающие высшие должности отвечают также за работу многих других людей<sup>12</sup>;

<sup>10</sup> Железнодорожная метафора академической карьеры развивается также в: Радаев В. В. (2014) Кадровая политика НИУ ВШЭ в зеркале РЖД // Окна академического роста. <https://okna.hse.ru/news/154827626.html>

<sup>11</sup> Вообще говоря, преподаватель и старший преподаватель — разные должности, однако на большинстве факультетов в России представлена или та, или другая. Также, хотя завкафедрой не принадлежит к этому ряду вовсе, являясь административной позицией, эта позиция часто де-факто понимается как следующая должность после профессора.

<sup>12</sup> Такова конструкция традиционного германского университета с профессорами на кафедрах, ассистентами при них и приват-доцентами без кафедр, но и не при кафедрах. Такая же логика заложена в формулировках должностных обязанностей сотрудников институтов РАН: лаборант и младший научный сотрудник работают в коллективных проектах, которыми руководят другие люди, старший научный сотрудник

- более длительны контракты (вплоть до пожизненных у тех, кто добрался до первых вагонов);
- более ответственны задачи, включая руководство ассистентами и участие в управлении университетом;
- выше зарплаты.

Не все черты проявляются во всех системах (так, в России распространены контракты равной длительности), однако большинство черт присутствует в большинстве систем и вряд ли есть примеры того, чтобы эти отношения были где-то перевернуты— скажем, ассистенты работали по более длительным контрактам, чем профессора. Логикой, на которой зиждется эта система, является логика доверия: чем выше стоит индивид, тем меньше, предположительно, потребность в контроле. В неформальной обстановке крупный российский администратор науки описал принципы академической стратификации следующим образом:

В управлении наукой нужны разные подходы к разным уровням. Фундаментальные исследования можно доверять людям с именем. В Японии есть 30 ученых, которые получают деньги, чтобы человек сам решил, какую задачу будет решать. Высокоуровневый человек, который не назначен, а завоевал себе имя, имеет право сам определять направление развития. Второй уровень— по конкурсу выбирать людей, которые наилучшим образом смогут реализовать исследования. Это гранты, которые могут быть большие. Третий уровень исследований— понятный заказ общества. Институт реализации здесь другой: контроль не того, насколько хорошо занимается наукой, а того, насколько хорошо решает задачи за минимальные средства. Свободу надо завоевать всей своей жизнью. Или проходить процедуру отбора. Если много раз прошел— больше проверять не надо, уже завоевал. Введение постоянных позиций возможно, когда увеличится число людей, которым мы [Минобрнауки] в полной мере доверяем.

Согласно той же логике в России профессорам традиционно доверяют задачи, которые считаются более ответственными (чтение курсов лекций, а не ведение семинаров), и они получают большую зарплату за меньшую аудиторную нагрузку, поскольку предполагается, что освободившееся время они посвящают науке; занятия наукой сложнее контролировать, но есть наде-

---

осуществляет самостоятельные исследования, ведущий научный сотрудник и главный научный сотрудник руководят коллективными проектами.

жда, что те, кто защитил уже две диссертации, в надзоре не нуждаются.

Мы делали попытку привязать ступени академической лестницы к системе фудичиарных классов — групп, различающихся по объему капиталов доверия [Соколов и др., 2015. С. 721–738]. В нашей модели переходу в следующий фудичиарный класс соответствует переход в следующий вагон.

Я попробую показать, что значительное число различий между национальными академическими системами можно свести к двум взаимосвязанным характеристикам в конструкции поездов: 1) можно ли пройти весь путь от вагона последнего класса до вагона первого класса в одном и том же поезде или некоторые двери между вагонами запаяны и действует формальный или неформальный, но неукоснительно соблюдаемый запрет на такой переход; 2) ограничено ли время на пребывание в вагонах младших классов — иными словами, есть ли на лестнице безусловно временные ступени. Первое различие подразумевает, что для того, чтобы переместиться в следующий класс, нужно выйти на перрон и перейти в другой поезд, следующий параллельным курсом (тут можно представить себе вокзал с большим количеством путей, которые по какой-то непостижимой причине продолжают оставаться параллельными на всей протяженности маршрута, так что два отошедших в одно и то же время от вокзала поезда продолжают следовать бок о бок, и на следующих остановках их пассажиры могут перебежать из одного поезда в другой). Второе различие подразумевает, что на перрон придется выйти, даже если не хочешь или не рассчитываешь на перемещение в следующий класс и предпочел бы ехать дальше в том вагоне, в котором находишься сейчас<sup>13</sup>.

Вообще говоря, первое условие не предполагает второго, и общее направление развития рынков академического труда в США и некоторых других странах происходило в направлении появления модели, допускающей неограниченное по времени пребывание в последнем вагоне (на должности инструктора, не имеющего шансов на перемещение на постоянную позицию) но ограниченное — в предпоследнем (на позиции *tenure-track assistant professor*). Однако в целом исторически системы тяготеют к тому, чтобы в них выполнялись или не выполнялись оба условия одновременно. Причина этого проста: сочетание закрытых дверей с необязательностью выхода на перрон неизбежно повлечет за собой отрицательный отбор, когда университет не будет покидать те, кто не уверен в своей способности найти

<sup>13</sup> Система может допускать или не допускать возвращения в тот же поезд после выхода на перрон. Например, в Германии кандидат может быть повторно нанят своим университетом, если официально прошел по конкурсу в другом университете.

лучшую работу. Их скопление не позволит взять на работу или продвинуть тех, кого университет хотел бы видеть на их месте. По причинам, которые станут ясны позднее, мы будем называть системы с запаянными межвагонными дверями и ограниченным по времени пребыванием в хвостовых вагонах селективными, а без запаянных дверей и с неограниченным пребыванием — трансформирующими.

Переводя на этот язык схему Мюсселин, можно сказать, что выделенные ею типы систем различаются тем, с вагонов какого класса начинают встречаться постоянные позиции и где запаяны двери. Двери могут быть не запаяны нигде (французская модель), между третьим и четвертым классом (американская) или, для каждого конкретного индивида, в произвольном месте между четвертым и первым классом (германская). Французская модель представляет собой предельный случай, допускающий рост в одной организации и застревание на любом уровне собственно академической карьеры [Godechot, Louvet, 2010]. Американская модель предполагает, что вскоре после защиты PhD индивид получит позицию третьего класса — *assistant professor* (позиция четвертого класса, *instructor*, может совмещаться и часто совмещается с обучением в аспирантуре), причем в заведении, отличном от того, которое выдало степень. Через пять или семь лет он пройдет внутреннюю оценку (*review*) и может быть по результатам переведен в вагон второго класса. Переход в первый класс, предполагающий повышение зарплаты, статус почетного профессора (*emeritus*) после него и т. д., осуществляется на основании повторной внутренней оценки, но не обязателен. В вагоне второго класса можно провести неограниченное время до выхода на пенсию, поскольку он подразумевает *tenure* — пожизненный контракт. Позиция третьего класса, предполагающая переход во второй после оценки, называется *tenure track*. Германская модель сложнее в том смысле, что ограничивает время пребывания во всех вагонах, кроме первого, пятью-семью годами, причем индивид должен перейти в другой поезд как минимум однажды между получением первой (докторской) степени и получением статуса полного профессора<sup>14</sup>. С появлением юниор-профессур в 2001 г. схема стала еще гибче. Однако правило, ограничивающее время и требующее хотя бы однократного перехода, осталось неизменным. Мы можем таким образом выделить три типа систем (и добавить к ним еще неко-

<sup>14</sup> Возможны некоторые отступления от этого графика, если академический сотрудник занимает позицию, которая финансируется не на государственные деньги, а, например, в рамках контракта университета с частной корпорацией, находится в отпуске по уходу за ребенком и т. д.

торое количество других, например, российскую, в которой постоянных позиций де-юре вообще нет). Однако далее я попробую показать, что для определения принципиальных характеристик системы мы можем пренебречь более тонкими различиями во времени принудительного выхода на перрон и в том, в каком вагоне можно задержаться навсегда. Вместо этого мы можем поделить системы всего на два типа: те, где переход в другой поезд предполагается хотя бы между какими-то ступенями собственно академической лестницы (США и Германия), и теми, где нет (Франция и Россия), с Великобританией как переходным случаем. Первый тип систем предполагает наличие безусловно временных позиций в вагонах низших классов. Как мы увидим дальше, его внутренняя логика делает вероятным (хотя и не обязательным) возникновение постоянных позиций в вагонах старших классов.

Построение типологии академических систем по признаку существования безусловно временных позиций имеет существенное преимущество перед построением типологии, основанной на постоянных позициях, на которые опиралась, в частности, Мусселин. Главное из этих преимуществ состоит в том, что идентификация некоей системы как системы с пожизненными позициями возможна только с некоторой долей условности. Во-первых, она требует разграничения между де-юре и де-факто временными позициями. Так, не признающая со времен Покровского бессрочных контрактов Россия тем не менее стала страной, в которой академические должности по умолчанию считались пожизненными, во всяком случае до самого последнего времени<sup>15</sup>. Во-вторых, безусловно пожизненные позиции (за исключением разве что профессора-эмеритуса, отстраненного от преподавания и администрирования) вряд ли существуют хоть в какой-либо стране мира. В любой системе, вероятно, есть возможность отстранить профессора, который пренебрегает появлением на лекциях, оскорбляет коллег и студентов или выказывает явные признаки безумия. Под пожизненным контрактом скорее имеется в виду контракт, который не прерывается, пока сохраняется хотя бы минимальная видимость исполнения профессором профессорской роли, даже если у университета есть все шансы нанять на освободившееся место человека получше. Различия в том, как понимается «минимальная видимость», разумеется,

<sup>15</sup> Вероятно, на шансах, что в данной стране контракты превратятся из де-юре временных в де-факто пожизненные, в первую очередь сказывается высокий уровень защиты прав работников и демократические процедуры, делающие академических руководителей подотчетными своему локальному электорату [Соколов, Лопатина, Яковлев, 2018].



культурно специфичны, а тяжесть проступка, который требуется совершить, чтобы быть отстраненным, вариативна. В этом смысле различия по признаку «постоянства» контракта — это различия в степени, не в принципе<sup>16</sup>. Чертой, однозначно отличающей одни системы от других, является поэтому не наличие условно пожизненных позиций, а наличие позиций безоговорочно временных. В российском случае сотрудник, однажды заняв позицию ассистента кафедры, может провести на ней всю жизнь, пусть даже юридически его контракт ограничен пятью годами, но может и не провести. В американском случае *tenure-track assistant professor* твердо знает, что *не* проведет в этом статусе более семи лет.

Природа силы, делающей выход на перрон обязательным, может различаться. В Германии это законодательные акты. В США юридического запрета инбридинга не существует, однако имеется длительная традиция неодобрительного к нему отношения, поэтому департамент, желающий нанять собственного выпускника, обычно мирится с тем, что тот должен отправиться «в ссылку» в другой университет, возможно, стоящий ниже в рейтинге, и провести там несколько лет, а затем подавать документы в *alma mater*. Заслуженный американский профессор описал это в интервью так:

Ну, насколько я знаю, нет никакого закона против [инбридинга]. На самом деле есть достаточно университетов — как очень плохих, так и очень хороших, — в которых инбридинг происходит регулярно. В моем университете, MIT, он происходит регулярно, и его часто за это критикуют, хотя нельзя сказать, что MIT сильно пострадал от дурных последствий инбридинга. В других университетах, с которыми я знаком, есть традиция <...> если у вас есть хороший аспирант, и вы рассматриваете возможность его нанять, этот аспирант будет послан сначала куда-то, а нанят несколько лет спустя. Хорошие университеты часто так делают, потому что, во-первых, это не выглядит как инбридинг. А во-вторых, они играют в игру. Не хочу сказать, что это плохая игра. Вот как было, например, со мной. *Columbia* [после защиты PhD] побуждала меня искать работу в другом месте, и при этом они следили за мной. И я знаю, что я был не единственный, за кем они так следили. Они знали, что через несколько лет откроется вакансия, и они следили, возможно, за пятью или шестью людьми, чтобы определить, кто покажет себя лучше других —

<sup>16</sup> Даже там, где позиции де-юре постоянны, руководитель может обладать достаточными возможностями отравить жизнь подчиненному (например, отказывая в отпуске для посещения конференций), чтобы заставить его уйти.

начнет публиковать статьи, может быть, даже напишет книгу. И вот [через три года] они решили, что я тот, кто им нужен. И они позвали меня назад.

В США не существует формального закона, подобного германскому, который ограничивал бы срок пребывания на нижней ступеньке академической лестницы, однако по традиции в ассистентском статусе не принято проводить более семи лет, и в академическом сообществе сильны предубеждения против тех, кто каким-то способом пытается отстать от этого графика, например перебежав из вагона третьего класса в одном поезде в аналогичный вагон в другом поезде<sup>17</sup>.

Ну, иногда люди, которые уже вплотную подошли к пожизненному контракту, которые уже были на *tenure-track* шесть лет, теряют возможность подать на конкурс в другое место, потому что, если я [в другом месте] оцениваю резюме кандидата, я знаю, что декан начнет задавать вопросы: «А не поздно ли этому человеку снова подаваться в ассистенты? Его что, сочли недостаточно хорошим на предыдущем месте?». Так что, по правде сказать, никто даже не тратит время на чтение резюме таких кандидатов, потому что они заведомо непроходные (профессор, США).

В Великобритании и Франции нет формальных запретов, но неформально в настоящее время действуют те же механизмы, что и в Америке. Наконец, в России не только не существует запрета, но и наличествует традиционное общее одобрение академической биографии, в которой индивид проходит «весь путь от студента до ректора» в одном вузе. Это одобрение воплощалось, в частности, в целевой поддержке многопоколенческих «научных школ» [Сивак, Юдкевич, 2009].

### 3.1. Селективные и трансформирующие системы

Главный тезис этой статьи состоит в том, что наличие или отсутствию закрытых дверей между вагонами и ограничений на время, проводимое в том или ином классе, сопутствуют иные важные характеристики, затрагивающие организацию рынка труда, особенности управления наукой и устройство научной карьеры. Эти различия можно суммировать, противопоставив два вида

<sup>17</sup> Предпочтение более молодых кандидатов на *tenure* может быть связано с желанием минимизировать затраты организацией времени на поиск кандидатов. Человек, получивший пожизненный контракт в 35, при нормальном развитии событий прослужит своей организации еще 30–35 лет, но тому, кто занял это место на 20 лет позже, замена — со всеми сопутствующими издержками — потребуется уже через 10–15 лет. (Замечание предложено К. Губой в личной коммуникации.)

систем: селективные (выход на перрон из вагонов низших классов обязателен) и трансформирующие (выход не обязателен).

<i>Селективные системы</i>	<i>Трансформирующие системы</i>
Конкурентные	Выращивающие
Сложные, но действенные процедуры отбора	Процедуры отбора просты или формальны
Активный поиск работы	Пассивное ожидание работы
Высокая географическая мобильность	Низкая географическая мобильность
Пожизненный наем	Срочные контракты
Роль формальных показателей низкая	Роль формальных показателей высокая
Значительный классовый разрыв	Низкий классовый разрыв
Высокий статус академической занятости	Низкий статус академической занятости

Некоторые из этих свойств более очевидны, а некоторые — менее. Запрет внутреннего найма неизбежно приводит к тому, что ученые начинают искать работу за пределами организации, в которой прошла первая часть их академической жизни. Если сотрудник вынужденно оставил прежнее место работы, в поисках нового он будет прилагать активные усилия, участвуя во всех возможных конкурсах и соглашаясь на переезд далеко от прежнего университета. Дискомфортная для того, кто ищет работу, эта ситуация в высшей степени удобна для организации, которая получает десятки или сотни претендентов на любую вакансию. Рынок академической рабочей силы становится рынком покупателя, не продавца (если это не сегмент научных суперзвезд [Stephans, 1996]).

Важным следствием такой конструкции — и важным аргументом в пользу селективной системы — является то, что увеличение конкурса на каждую конкретную вакансию ведет к достижению лучшего соответствия (*matching*) между талантами претендента и шансами получить хорошую работу. В поезде с широко распахнутыми межвагонными дверями, но плохо работающими дверями наружу любая вакансия в первом вагоне, открывающаяся, когда старший профессор выходит на пенсию, приводит к тому, что один из доцентов становится профессором, один из преподавателей доцентом, а один из ассистентов — преподавателем. При этом реальный конкурс обычно сводится к состязанию между теми, кто находится в вагоне следующего класса, поскольку отказать всем, кто ждет в нем, в продвижении, а вместо этого позвать человека извне, чревато внутренними конфликтами и требует дополнительных усилий. При за-

крытых межвагонных дверях простой опции — позвать кого-то из вагона низшего класса — просто не существует. А значит, становится невозможной ситуация, когда в одном поезде явный гений десять лет не может получить продвижения, поскольку вакансия не образовалась, а в другом бездарность за те же годы проделывает весь путь в первый класс по воле слепой удачи. В системе с закрытыми межвагонными дверями *matching* осуществляется на уровне рынка труда научной дисциплины в целом, а не внутреннего рынка отдельной организации, и талант получает лучшие шансы на своевременное вознаграждение. Подобная система работает особенно хорошо — если мы закроем глаза на чувства тех, кто оказался внутри, — когда она устроена как воронка: много мест в последнем классе и мало в первом (вагоны третьего класса больше вагонов первого, и некоторая часть их пассажиров просто обречены отстать). Такое устройство системы гарантирует особенно отчаянную борьбу за позицию на каждой следующей ступеньке и особенно благоприятные условия для отбора сильнейшего.

Мы назвали такую систему селективной, поскольку основным акцент в процедурах контроля качества рабочей силы делается на стадии отбора. Любой наниматель должен каким-то образом отслеживать производительность работников, чтобы отсеять тех, кто оказался на своем месте по ошибке и не может справиться с работой, и мотивировать тех, кто может, но не хочет. Есть три способа осуществления этого контроля: на входе, в процессе и на выходе, т. е. по результатам [Rijcke et al., 2015]. Контроль за качеством работы профессоров в процессе осуществления ими этой работы запретительно дорог, если вообще возможен (как понять, находится ли человек в белом халате, часами барабанивший пальцами по оконному стеклу, на пути к великому открытию или просто считает ворон?). Кроме того, в организационных исследованиях давно установлено, что такой контроль действует на сотрудников организации деморализующе. Ученым свойственно особенно оскорбляться, если им дают понять, что считают их прощелыгами, за которыми нужен глаз да глаз [Etzioni, 1959; Shapin, 1994]. Контроль на выходе подразумевает периодическую оценку результатов труда. Проблема деморализации присутствует и здесь, однако в более мягких формах. Наконец, контроль на входе в идеале должен быть устроен так, чтобы его миновали только те, кто вовсе не нуждается в дальнейшем надзоре. Ожесточенный конкурс на сравнительно ранних стадиях карьеры, побуждающий сотрудника выложиться по полной, теоретически гарантирует, что каждый покажет лучшее, на что способен<sup>18</sup>. Кроме того, вложив так мно-

<sup>18</sup> Характерная черта французской образовательной системы состоит в том, что попаданию на самые первые ступени академической лест-

го сил в свою работу, победитель, скорее всего, не захочет бросать ее; сделав себе имя, ученый хочет слышать, как это имя звучит все громче и громче<sup>19</sup>. Светлая сторона для тех, кто выживает в гонке, состоит в том, что сам факт их выживания дает им возможность претендовать на полное прекращение дальнейшего контроля. Пожизненный наем оплачивается мясорубкой на входе.

Противоположная система, которую мы назвали трансформирующей, переносит центр тяжести в контроле на оценку результатов, а не исходного человеческого материала (*outputs*, не *inputs*). Она подразумевает возможность переделывать человеческий материал, попавший внутрь системы, доводя его до желаемого состояния. Для этого требуются контролеры во всех вагонах и в предельном случае возможность движения по вагонам в обоих направлениях — и вперед, и назад<sup>20</sup>. В России такой контроль и такое движение организованы в виде системы аттестаций, подразумевающей, что, например, профессор, не выполнивший нормативы, должен быть разжалован в доценты и депортирован в вагон более низкого класса. Один из российских профессоров так описывает санкции для не выполнивших нормативы:

Мы [на нашей кафедре] всегда успеваем все опубликовать, что надо.

В: Нет, понятно, конечно, но как теоретическая возможность — что будет, если кто-то опубликует слишком мало?

О: <...> А это неизбрание на ученом совете. Можно не пройти на голосовании на ученом совете.

В: Очередной конкурс?

О: Очередной конкурс. Тогда тебе скажут: ну чего-то, брат, у тебя маловато этих статей. У нас такое было два года назад. Действительно, один доцент, NN такой, не прошел по кон-

---

ницы предшествует исключительно суровый отбор на программы *grande écoles* — «больших», или «великих», школ, диплом которых долгое время служил пропуском к позициям во всем национальном секторе высшего образования. В этом смысле для французской системы характерна высокая селективность на этапе до начала собственно академической карьеры. Частичным аналогом в отечественной истории служили оставление при кафедре «для подготовки к профессорскому званию» в Российской империи и отбор в аспирантуру в лучших институтах Академии наук в советский период.

<sup>19</sup> Кроме того, продолжающиеся публикации оставляют возможность профессору однажды перебраться в другой университет — по своему вкусу, на более высокую зарплату или в более благоприятном климате.

<sup>20</sup> Видимо, только трансформирующая система допускает наем сразу на высшие позиции, например профессорскую, поскольку она оставляет возможность для работы над ошибками.

курсу и работал полгода по контракту. То бишь его не взяли на доцента... но потом он опубликовал то, что нужно, и нормально.

Кроме того, контроль реализуется в виде разветвленных систем надбавок и эффективных контрактов, привязывающих фактические выплаты к научной и преподавательской результативности. В трансформирующей системе не обязательно применяются формальные показатели продуктивности, но их появление является ее естественной защитной реакцией на любую ощущаемую проблему качества. Именно трансформирующая система наиболее восприимчива к ним и встречает их появление с энтузиазмом.

Между двумя рассматриваемыми системами есть и другие различия. Во-первых, только в системе с пожизненным наймом возможно проведение сложного конкурса с многоступенчатым отбором кандидатов, запросом рекомендаций и пробными лекциями. Подобные процедуры, занимающие иногда много месяцев и требующие участия многих людей, невозможно осуществлять каждый год или даже каждые три года по итогам срочных контрактов. В трансформирующей системе конкурсные процедуры, даже если они и предусмотрены, имеют тенденцию или превращаться в чистую условность, когда выборы выигрывает единственный принимающий в них участие кандидат<sup>21</sup>, или опираться на набор формальных индикаторов. Реальный конкурс с большим числом претендентов и качественной оценкой каждого привел бы систему к полному коллапсу.

Во-вторых, селективная система вряд ли будет функциональна, если места в вагоне первого класса не обладают значительной социетальной привлекательностью за счет высокой оплаты труда, престижа и гарантий, которые дает пожизненный найм. В других условиях, с учетом неизбежного риска, вряд ли удастся убедить многих людей войти в вагон четвертого класса. Иными словами, в странах, в которых селекция преобладает над трансформацией, профессор будет почитаемой фигурой, а академическая карьера — желанной<sup>22</sup>. Это может быть достиг-

---

<sup>21</sup> Одно из объяснений привлекательности инбридинга состоит как раз в том, что он позволяет сэкономить время на отборе кандидатов: необходимая информация при внутреннем найме собирается сама собой на протяжении предыдущих лет знакомства, и не требуется дополнительных затрат на ее получение и переработку [Eisenberg, Wells, 2000].

<sup>22</sup> С этим суждением вполне согласуются эмпирически полученные данные о том, что распространение инбридинга в академической системе отрицательно коррелирует с уровнем ее финансирования: чем больше денег в науке, тем больше людей хотят ею заниматься и тем больше возможностей для проведения открытого конкурса [Camacho, 2001].

нуто двумя путями: обеспечением значительного разрыва между позициями низшего класса и позициями высшего класса или за счет в целом высоких зарплат в академическом секторе. Трансформирующая система, напротив, может относительно бесперебойно функционировать, когда разрыв в зарплатах небольшой, а сами они близки к средним по экономике (см. сравнительный обзор в [Altbach, 2012]).

Мы намеренно говорим об этих характеристиках систем как о сопутствующих друг другу, а не определяющих друг друга. Не совсем ясно, какие из перечисленных черт каузально первичны. Нельзя с уверенностью утверждать, что одни и те же черты первичны во всех национальных системах. Представляется более вероятным существование между элементами институциональных комплексов тех отношений, которые Вебер назвал «избирательным сродством» (*elective affinity*): они как бы притягиваются друг к другу, однако ни одна из них не является базисом, по отношению к которому остальные играют роль надстройки. Но после того как какой-либо элемент жестко зафиксирован, все остальные приходят в соответствие с ним. Такую систему можно сравнить с горстью сильных магнитов. Все магниты притягиваются один к другому, но если один из них жестко закреплен, то все остальные двигаются к нему. В стране, в которой в определенный исторический момент профессорская позиция престижна, университеты сталкиваются с достаточным числом желающих занять ее и могут позволить себе выбирать лучшего из лучших, лишив своих собственных аспирантов и младших преподавателей каких-либо преимуществ в этих испытаниях и объявив открытый конкурс. С другой стороны, если в стране по той или иной причине господствует мнение, что никого никогда нельзя оставлять без надзора, и поэтому длительные контракты не приживаются, вряд ли могут появиться и открытые конкурентные конкурсы. Хотя социологи любят однозначную причинность, в данном случае мы сомневаемся, что она в действительности существует и может быть прослежена.

В следующем разделе мы попробуем, опираясь на литературу и собственные наблюдения, высказать несколько гипотез о том, какими социетальными характеристиками объясняется преобладание той или иной системы и что именно жестко детерминирует ту или иную характеристику институциональной системы и заставляет остальные притягиваться к ней.

Истоки, которые будут перечислены здесь, разделены на четыре широкие группы: культурные, демографические, связанные со спецификой спроса на услуги высшего образования, организационно-исторические. Разумеется, это объединение фак-

#### 4. Истоки

торов в категории условно, а список не является полным и исчерпывающим.

#### 4.1. Культурные факторы

Культурные факторы можно разделить на три группы: имплицитные модели личности, предпочтения в отношении форм координации и ожидания в отношении того, как работает рынок академического труда.

Имплицитные модели личности — это совокупность общих представлений о человеческой природе, которые заставляют организацию предполагать, что те или иные средства воздействия на работников будут эффективными. Селективная модель основывается на имплицитном предположении, что основным атрибутом, делающим ученых хорошими или плохими профессорами, являются их врожденные способности и склонности; после того как испытания обнаружили, что данный сотрудник обладает научным потенциалом, мы можем полностью доверить заботу о раскрытии этого потенциала его обладателю. Те, у кого есть наклонности настоящего ученого, обязательно проявят себя таковыми. Трансформирующая модель, напротив, предполагает, что основную опасность для университета представляет не отсутствие способностей, а недостаток мотивации. Характерную для нее имплицитную модель личности можно сформулировать словами классика: люди по своей природе ленивы и нелюбопытны. Даже обладающие превосходными способностями сотрудники, будучи предоставлены сами себе, предпочтут не работать. Поэтому контролер требуется в вагонах любого класса. Можно предполагать, что преобладание в обществе (или в тех его сегментах, которые имеют голос в обустройстве академического мира) той или иной системы верований во многом определяет результат общественных дебатов<sup>23</sup>.

Вторым фактором являются предпочтения данного общества в отношении способов координации коллективных действий. Выше упоминалась позитивная ценность, которой наделяется в России преемственность академических поколений внутри вуза. Она в некотором смысле может считаться частью более общего предпочтения объединения в границах одной организации максимума производственных функций — того, что

<sup>23</sup> Те, кто уже занимает академические позиции, безусловно, предпочли бы, чтобы на них смотрели, руководствуясь логикой селективной системы, и воспринимали их как стоящих выше необходимости какого-то контроля. В России эта аргументация принимает несколько иную форму: ученые ссылаются не на то, что они прошли жесткий отбор (который отсутствовал), а на то, что они доказали свой статус подлинного ученого, не изменив науке в сложные времена. Любые ссылки на теории личности, характерные для трансформационной логики, в этом контексте воспринимаются как оскорбление [Shapin, 1994].



институциональная экономика называет вертикальной интеграцией [Williamson, 1981]. Примерами вертикальной интеграции «сверху», со стороны экономики, могут служить жесткая привязка выпуска специалистов к потребностям народного хозяйства, спрогнозированным Госпланом, поощрение связей с предприятиями (доведенное до логического предела в создании вузов — институтов, которые должны были обеспечивать кадровые потребности конкретных предприятий) и система распределения. Примером вертикальной интеграции «снизу», со стороны среднего образования, могут служить подшефные школы, которые обеспечивали вузы абитуриентами. В России вертикально интегрированная система, при которой обучение осуществляется по конкретной специальности и даже для занятия позиции на конкретном предприятии, по-прежнему рассматривается как несомненное благо<sup>24</sup>. Такая система черпает себе пополнение в нужных объемах из студентов и аспирантов, не производя «шлака» в виде огромного числа отставших от поезда. Является ли она советским наследием или советское прошлое само по себе было попыткой реализации рационально устроенного «полицейского государства», идеал которого относится к еще более отдаленной эпохе, — дискуссионный вопрос. Здесь мы вынужденно воздерживаемся от исторических экскурсов в генеалогию рассматриваемых систем<sup>25</sup>. Так или иначе, за нега-

<sup>24</sup> Идеал безотходности проявляется, например, в постоянной озабоченности перепроизводством выпускников по специальностям, не востребованным народным хозяйством.

<sup>25</sup> Отметим все же, что с самых первых фаз своего развития российское высшее образование подчинялось институциональной логике, которая противопоставляла его, например, германскому. Хотя Германия была родиной большинства российских профессоров в XVIII — начале XIX в. и во многих отношениях служила источником легитимных институциональных моделей, при трансляции в эти модели вносились поправки, которые делали российский университет непохожим на германский и в догумбольдтовской, и в гумбольдтовской версии. Министерство народного просвещения не признавало ни свободы учиться, ни свободы учить, постоянно пытаясь поставить набор курсов, прослушанных каждым студентом, и содержание этих курсов под контроль. После 1819 г. оно не признавало права отдельных университетов выдавать ученые степени. Неудивительно, что оно не рассматривало и возможности появления пожизненных профессур. Российский профессор был чиновником и, как любой другой чиновник, мог быть освобожден от занимаемой должности приказом министра, причем если лишение классного чина подразумевало совершение уголовного преступления, то увольнение оставлялось полностью на усмотрение вышестоящих. У министра народного просвещения были и иные полномочия, известные другим академическим системам, например право своим распоряжением перевести профессора из одного университета в другой [Беляева, 2011]. В бюрократизированной стране руководители обычно избегают злоупотреблять подобными полномочиями, чтобы не демо-

тивным отношением к внешнему академическому рынку и позитивным — к внутреннему, вероятно, стояла долгая традиция.

Сходная культурная традиция могла наделять самостоятельной ценностью использование сетевых механизмов, которые если и не заменяли собой рынок, то делали его в значительной мере условностью. Доминирование сетей было повсеместным еще несколько десятилетий назад даже в США, где вопрос спроса и предложения на академическом рынке труда обычно решался звонками [Carlow, McGee, 1958]. Вспоминает пожилой американский профессор:

Я бы сказал, что за те почти пятьдесят лет, что прошли с начала моей карьеры, произошли серьезные изменения в том, как предлагают и получают академические позиции. В самом начале моей карьеры все делалось на сугубо персональной основе. Это было то, что мы называли «клубом однокашников» (*old boys network*). Когда в хорошем университете возникала вакансия, старший профессор звонил и спрашивал: «Нет ли у вас кого хорошего на подходе, кого мы могли бы нанять?». Это была очень дискриминационная система, в которую просто не мог прорваться человек со стороны. Потом в 60-х, как вы знаете, случилась серия академических волнений, и быстро распространилось представление, что система должна стать более прозрачной. И университеты пришли к тому, чтобы публиковать все вакансии.

Ему вторит его младший коллега:

Как я понимаю, лет 30–40 назад поиск и младшего, и старшего академического персонала происходил в основном скрыто. Если у вас был научный руководитель, и его спрашивали, и руководитель говорил «Это мой лучший студент за все годы», тогда шансы получить работу были хорошие. У тех, кто подавался сам, было гораздо меньше шансов. При поиске старших профессоров, я думаю, обычно никто даже не публиковал объявление. Сейчас большинство университетов, конечно, обязывают факультеты публиковать объявление.

Последовавший закат академических сетей в западном академическом мире — отдельная тема, которая требует специально-

---

рализовать свой персонал, поэтому фактически увольнения профессоров происходили довольно редко и обычно по веским основаниям. Однако никаких легальных ограничений на такие решения не существовало. Массовый перевод профессоров в другие университеты пытался осуществить Л. А. Кассо, вызвав известный кризис в Московском университете в 1911 г.

го рассмотрения. Открытый конкурс стал обязательен и перестал быть имитацией, во всяком случае для младшего найма (ассистенты), в 1970-х годах, но даже сейчас сети используются параллельно с «чистым» рынком как нанимателем, так и нанимаемым. Вот как описывает интервьюеру сосуществование сетей и рынка американский *associate professor*:

В: Я знаю, что работу ищут по объявлениям в журналах и в банке вакансий ассоциаций, но, возможно, есть еще какие-то каналы?

О: Ну, конечно, люди пишут и-мэйлы, люди разговаривают на конференциях. Конечно, есть формальный рынок труда, на котором работы рекламируются и кандидаты соревнуются за позиции. Но, я думаю, вы как социолог понимаете, что всегда есть неформальная сторона этого рынка, когда люди, которые учились в аспирантуре вместе, друзья, у которых общие интеллектуальные интересы, будут поддерживать связь друг с другом, давать друг другу знать, когда студенты подрастают, кто из них особенно хорош, и так далее. Я думаю, так часто случается.

Сдвиг, скорее, состоял в том, что рынок стал восприниматься как базовый механизм распределения рабочей силы, по отношению к которому сети видятся как полезное, но несколько сомнительное дополнение. В 1950-х иерархия была противоположной: университеты первого ряда полагались на звонки, а открытый рынок понимался как запасной выход, немногим лучший, чем обращение в рекрутинговое агентство [Carlow, McGee, 1958. P. 109–137]. Но то, что стало делом прошлого в преимущественно селективных системах, еще существует в России. Наем, которому не предшествует период длительного знакомства и возможности наблюдения за кандидатом, понимается как дело рискованное и ненадежное. Плюс к этому, долговременная персонализированная связь между нанимателем (которым фактически выступает непосредственный руководитель) и нанимаемым является, как принято считать, гарантией добросовестности и защищает обе стороны от злоупотребления<sup>26</sup>. Страны, в которых господствуют подобные представления, вряд ли будут служить особенно благоприятной средой для распространения селективных систем, и даже будучи навя-

---

<sup>26</sup> В российской истории, особенно для социально-научных дисциплин, предпочтение в пользу сильных сетей, связанных узами политической солидарности, может быть наследием советской эпохи, когда ученым приходилось переживать периодические идеологические наступления и их лояльность друг другу становилась единственной гарантией профессионального выживания [Соколов, 2011].

занными университетам сверху, эти системы легко превращаются в имитацию.

Последним фактором из тех, которые мы квалифицировали как культурные, являются обобщенные ожидания в отношении того, как работает рынок труда. Университеты в России, открывавшие привлекательную вакансию, иногда сталкивались с тем, что совершенно проходные кандидаты не принимали участия в конкурсе, уверенные, что она создается «под кого-то». В лучшем случае они обходными путями осведомлялись у руководителя подразделения, будет ли их заявка приветствоваться и не поставят ли они того в неудобное положение, если «свой» кандидат уже имеется. По умолчанию предполагалось, что конкурс лишь узаконит действие сетевого механизма. Известный ученый, профессор, на разных этапах своей карьеры руководивший несколькими подразделениями в университетах и РАН, объясняет:

Конкурс, как все в этой стране, — это чистая формальность. Конкурс объявляют тогда, когда известно, под кого объявить. Конкурс объявляют под человека.

В: Были случаи, когда было, скажем, два претендента?

О: Да. Было. Но проходил тот, под которого объявлялся конкурс. Если люди умные, они приходили и говорили, допустим, условно: «NN, вот у вас объявлен конкурс. У вас есть человек или мне бы тоже хотелось к вам?» — «Ну, вообще-то, у нас есть человек». — «Все, извините». Это если умный человек. Если глупый, то он подаст заявление, но он не попадет.

Однако во многих случаях даже такая разведка не проводилась, и кандидаты ждали личного приглашения от непосредственного нанимателя. Иногда это приводило к парадоксальным результатам, когда на действительно открытый конкурс на привлекательную вакансию не приходило ни одной заявки, кроме заявок от обычного контингента городских сумасшедших, принимающих все конкурсы за чистую монету. Впрочем, за последние годы картина изменилась хотя бы в некоторых институциях: отчасти сыграл свою роль международный опыт, приобретаемый все большим числом сотрудников вузов, отчасти воздействовал пример других рынков труда, в которых рассылка резюме стала обычным делом.

Третий фактор можно счесть простым отражением второго: когда все члены группы предпочитают сеть рынку, этот факт быстро становится «общим знанием» — все знают, что все опираются на сетевые механизмы, и все знают, что все это знают. Однако, как показывают исследования плюралистического невежества [Prentice, Miller, 1993; Correl et al., 2017], люди могут сколь угодно долго заблуждаться в отношении предпочтений других, причем поведение, основанное на этом заблуждении,

может поддерживать в них эту иллюзию. Если сильные внешние кандидаты не подают заявку на конкурс, потому что думают, что их там не ждут, побеждает внутренний кандидат, и итоги конкурса подтверждают предположение о том, что он является «междусобойчиком», даже если организаторы были бы искренне рады, если бы все было по-другому.

В демографической группе истоков прежде всего важна мобильность населения. Селективный механизм предполагает высокую мобильность рабочей силы. Если потенциальные сотрудники привязаны к месту проживания, то конкурс возможен только в некоторых самых крупных локациях вроде Парижа, Москвы или Нью-Йорка<sup>27</sup>. В небольших населенных пунктах с одной кафедрой по каждой специальности отбор вынужденно будет производиться по модели поезда с открытыми междвагонными дверями или не будет производиться вовсе. Соответственно, университетам в них придется полагаться на трансформирующий контроль и на периодические аттестации.

#### 4.2. Демография

За мобильностью населения стоит множество факторов — от размера страны до устройства коммуникаций в ней и от цен на недвижимость и состояния ипотечного кредитования до уровня женской занятости. Сравнительно небольшие размеры страны, децентрализованная и эффективная система сообщения (не такая, в которой кратчайший коммерческий маршрут по воздуху между Якутском и Магаданом пролегает через Москву) способствуют мобильности рабочей силы. Преобладание двухкарьерных семей скорее сдерживает мобильность, поскольку получение новой работы одним из супругов в другом городе означает, что второму придется отказаться от своей старой работы<sup>28</sup>. Далее, возможность быстро продать старое жи-

<sup>27</sup> В СССР и на первых этапах существования постсоветской России академически мобильными были самые младшие (студенческая и аспирантская мобильность) и самые старшие (под которых университет был готов добыть квартиру) категории ученых.

<sup>28</sup> В США выходом из положения является *spousal hire*, в интервью широко обсуждавшееся как главное отступление от принципа полностью безличного и меритократического найма: условием согласия одного из супругов на работу в данном университете является получение другим супругом позиции в нем же.

*Эти вещи, они все обговариваются [с кандидатом, получившим самые высокие оценки на собеседованиях]. Иногда это срабатывает, иногда нет. Но очень часто бывает так, что кандидат говорит: «Да, я бы очень хотел, но мой супруг или супруга тоже в академии, и им тоже нужна работа. Можете помочь мне с этим?». И департамент пытается устроить это тоже (США, assistant professor).*

В Германии, в которой такие переговоры законодательно запрещены, житейская мудрость рекомендует ученым не рассчитывать на создание семьи до 40 лет.

лье, включая частично погашенный ипотечный кредит, и приемлемая цена аренды благоприятствуют мобильности. В России цена аренды двухкомнатной квартиры недалеко от университета, которая обычно сопоставима с медианной зарплатой преподавателя этого университета, не располагает к мобильности. На географическую мобильность накладывают отпечаток преобладающие в данной культуре паттерны социальных связей, о которых говорилось выше. Культуры, которые высоко ценят крепкую дружбу на всю жизнь, меньше располагают к смене места жительства, чем те, которые допускают легкую смену круга общения. Наконец, затрудняет перемещение широкое распространение множественного найма, при котором доход профессора складывается из совместительства во многих институтах и существует негласный контракт: каждый конкретный вуз платит небольшую зарплату и при этом смотрит сквозь пальцы на то, что профессор подрабатывает в трех других университетах. Множественный найм распространен в развивающихся странах [Altbach, 2012], и, конечно, академическая мобильность в таких условиях ниже, чем на рынках, на которых высокая зарплата обменивается на полную лояльность и поглощенность делами учреждения.

#### 4.3. Экономические ниши университетов и специфика отбираемых качеств

Если первые две группы факторов характеризуют рынок труда в данной стране в целом, то третья специфична для академического рынка труда: мы можем предполагать, что организация встречи спроса и предложения профессорских услуг производна от атрибутов, которые ищут в будущих сотрудниках наниматели. Информация о разных свойствах ученого обладает разной проникающей способностью. Круг осведомленных о его научных достижениях гораздо шире, чем круг осведомленных о достижениях педагогических, и общедоступная информация о первых может считаться более надежной. То, что X — знаменитый ученый, знают все представители данной дисциплины, и даже не работающие в этой дисциплине могут выяснить это, открыв *Google scholar*. Однако только те, кому приходилось работать с ним рука об руку, могут уверенно сказать, готовится ли он к лекциям, заботится ли о тех, чьей научной работой руководит, и могут ли коллеги рассчитывать, что он возьмет на себя часть административной нагрузки.

Университет, который хочет нанимать профессоров исходя из их научной известности, может полагаться на открытый рынок, но университету, который ориентируется прежде всего на их педагогические достижения и коллегиальность, стоит остановиться на ином механизме. Ориентация того или иного вуза определяется его местом в иерархии. В настоящее время повсеместно в мире спонтанно выстраивается иерархия вузов, в которой исследовательские университеты, находящиеся в гло-

бальных рейтингах или претендующие на вхождение в них, занимают верхнюю ступень, а занятые массовым образованием — низшую<sup>29</sup>. Ее выстраивание имеет многообразные следствия для рынков и найма. С одной стороны, внутренняя логика побуждает занимающие высшие и низшие строчки в рейтингах вузы полагаться на разные механизмы найма и опираться на разную организацию карьер: селективная система господствует наверху иерархии, трансформирующая — внизу. С другой стороны, как раз в силу того, что селективная система ассоциируется с элитарностью, она воспроизводится всеми организациями, независимо от их внутренних потребностей. Это воспроизводство может осуществляться как по собственной инициативе, под воздействием имитативного изоморфизма (мы имитируем то, что считается лучшими практиками), так и в силу принудительного изоморфизма, когда следование «лучшим практикам» становится принудительным для всех по команде сверху [DiMaggio, Powell, 1983]. В кампании по внедрению селективной модели могут принимать активное участие сами представители доминирующих институций. Так, в США за запретом инбридинга стоял крестовый поход, инициированный «лучшими школами». Циник или социолог могли бы заподозрить их в том, что они таким образом открывали рынки для собственных выпускников и тем самым дополнительно повышали свою привлекательность для новых поколений абитуриентов аспирантского уровня, предполагавших, что им когда-нибудь придется искать преподавательскую позицию [Eells, Cleveland, 1935].

Если мы вернемся к нашему образу идущих параллельными курсами поездов, то в стратифицированной университетской системе поезда эти движутся не строго бок о бок. Имеющие наибольший статус немного опережают тех, кто имеет несколько меньший, а те, в свою очередь, опережают отстающих. Можно сказать, что поезда, как и вагоны в них, делятся на классы, и те, кто опоздал в вагон третьего класса в поезде первого класса, еще могут вскочить в вагон третьего класса в поезде второго класса. Обладатель гарвардской степени, не ставший *assistant professor* в Принстоне и Беркли (или ставший, но получивший сигнал о том, что его переход на *tenure* маловероятен), может перейти в университет второго класса, и уж точно его будет счастлив взять университет четвертого класса (или университет в стране второго или третьего мира). Исследования показывают, что, во всяком случае в последние десятилетия, движение в обратном направлении практически невозможно; лишь в исключи-

<sup>29</sup> Существуют важные исключения, например, американские четырехлетние *liberal arts* колледжи, не присуждающие степени, но при этом дорогие и престижные. В мировом образовательном зоопарке, однако, они выглядят экзотическим видом.

тельных условиях тот, кто ехал в вагоне третьего класса в поезде третьего класса может переместиться в вагон второго класса в поезде первого класса [Burriss, 2004; Headworth, Freese, 2015].

Вы окончили, скажем, аспирантуру в Гарварде или в Стэнфорде, но в тот год не было позиций или они все были заняты в университетах равного вам статуса, и вы стараетесь перейти в [университет] следующего... статуса, не самого низкого в иерархии, потому что американских университетов очень много и иерархия... тут ведь есть не только первый и второй ранг университетов, есть пятый и шестой, если включать профтехобразование и *community* колледжи, есть, наверное, и седьмой ранг какой-нибудь. И из аспирантуры вы, как правило, уходите в университет рангом ниже или такого же ранга. Скажем, из нашего университета, который второго ранга, студенты и аспиранты обычно попадают в университет третьего ранга или четвертого даже, и потом они оттуда потихонечку пытаются вернуться на тот ранг, который обеспечивали им их преподаватели бывшие, поддерживают связи с научными руководителями... Ну, естественно, это не только протекция, это еще очень зависит от того, насколько востребованы внутри дисциплины темы, которыми вы занимаетесь, поэтому тематика так быстро меняется (США, *assistant professor*).

Этот механизм дает дополнительные гарантии пассажирам поездов первого класса и сокращает шансы пассажиров поездов третьего и четвертого. Соответственно, те, кто стоит у руля в поездах первого класса, обычно склонны превозносить достоинства меритократического открытого конкурса и использовать доступные им рычаги для его продвижения<sup>30</sup>. В силу их большей легитимности элементы селективной системы могут быть распространены за пределы, в которых они являются безусловно эффективными, и проникать в университеты, отвечающие в основном за массовое образование и не особо нуждающиеся в выдающихся исследователях. Однако чем дальше они выходят за границы популяции, для которой они функциональны, тем больше недовольства вызывают, и тем больше риск, что они приобретут чисто декоративный характер. Этот эффект, видимо, будет проявляться особенно сильно, когда вузовская иерархия ярко выражена<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> То, что PhD из периферийных университетов не имеют шансов устроиться на работу, на которой эта степень необходима, приводит к периодическому возобновлению дискуссии о том, этично ли для таких вузов вообще выдавать ученую степень.

<sup>31</sup> К Германии модель с запаздывающими поездами не подходит, поскольку отсчет академического времени начинается в момент, когда ин-



Помимо изоморфизма, каким бы ни было его происхождение, на организацию воздействуют иные силы, такие как спрос на ее услуги со стороны студентов или наличие донорского финансирования, реагирующего на наличие в рядах профессоров научных суперзвезд. Необходимость обеспечить эффективность привлечения ресурсов из многообразных источников, на которые университет может ориентироваться, вероятно, оказывает на его тактику не меньшее влияние, чем следование легитимному образцу. К. Дженкс и Д. Рисмен в классической «Академической революции» [Jencks, Riesman, 2002] связывают появление мобильных рынков профессорского труда и пожизненных контрактов — двух составляющих нашей селективной схемы — с распространением среди студентов профессиональной мотивации, которая побуждает их искать школу с самыми компетентными профессорами, а не с самым элитарным студенческим составом, как это было в большинстве колледжей прежде. Научные достижения профессоров превратились в фактор рекламы университета, а поскольку научное признание распределено предельно неравномерно, научные суперзвезды могли не только взвинтить цены на свои услуги, но и потребовать пожизненных контрактов, независимости в выборе тем исследований и участия в управлении. Новые запросы студентов заставили университеты начать дрейф в сторону селективной модели<sup>32</sup>.

дивид садится в какой-либо поезд, и продолжается вне зависимости от того, сколько раз он переходит из одного поезда в другой. Этот фактор, возможно, дополнительно способствует тому, что иерархия университетов в Германии менее выражена, чем в США: никакой вуз не может дать полные гарантии трудоустройства. Можно предполагать, что, помимо академических систем с выраженной вузовской иерархией, распространение селективной модели будет происходить легче в странах, где доминирующей организационной формой являются небольшие департаменты, в которых число позиций жестко ограничено и которые при всем желании не могут ужаться, чтобы предоставить талантливому выпускнику место. Большие факультеты располагают обычно большей свободой маневра в этом отношении, что может дополнительно располагать их к восприятию трансформационной модели.

<sup>32</sup> Ориентация на научные достижения как на универсальный сигнал качества является классическим случаем поиска ключа под фонарем: такого рода сигналы в целом обладают куда большей проникающей способностью и недвусмысленностью. Исследовательским университетам свойственно демонстрировать стоическое отношение к очевидной недостаточности научных достижений для всесторонней оценки кандидата.

*«Мы на самом деле не сильно-то напрягаемся по поводу этого [способность профессоров, нанятых на открытом рынке, преподавать], мы типа предполагаем, что оно как-то само собой наладится. Мы тут серьезно относимся только к исследованиям» (профессор, США).*

По записи невозможно установить, с какой долей самоиронии сказаны эти слова.

Относительная значимость всех перечисленных факторов различается в разных системах; в целом экстремальные значения одного из них, вероятно, могут перестроить вокруг него всю систему. Скажем, предельно низкая мобильность неизбежно сделает селективную систему нефункциональной, или тотальное недоверие к моральным качествам ученых сделает ее невозможной.

**5. Заключение** Полярные идеальные типы, описанные в этой статье, эмпирически допускают множество переходных степеней. Во всех системах действуют некоторые комбинации внутреннего и внешнего рынков труда, а контроль на входе сегодня везде дополняется хотя бы каким-то контролем на выходе. В литературе преобладает мнение, что глобально наблюдаемое движение является движением от селективных к трансформирующим системам, хотя в частности мы находим массу отступлений от этой тенденции [Enders, 2001. P. 12–14]. Ее выражением можно считать развитие дуальных систем, в которых традиционные *tenure-track* дополняются всевозможными *non-tenure track* позициями, прежде всего инструкторского ранга. Поскольку контракты с учеными, занимающими такие позиции, краткосрочны, но при этом могут возобновляться неограниченное количество раз при условии удовлетворенности студентов курсами, они становятся, по сути, трансформирующим анклавом в преимущественно селективной системе, причем размеры этого анклава могут быть сопоставимы с самой системой.

*Lecturer* в Америке — это означает не постоянно нанятый, а преподаватель, от которого вообще не предполагается никакой научной работы. Вот *lecturer* должен преподавать шесть... Университет оставляет за собой право не формализовать особенно и не афишировать какой-то договоренности, для того чтобы предотвратить, конечно, забастовочные давления, потому что там очевидна несправедливость. Это уже преподаватели второй категории, и фактически у них нет шансов стать кадровыми преподавателями, нет *tenure track*, и они будут преподавать гораздо больше за в целом меньшие деньги, не самые меньшие, но там тоже как договорятся. Меньше всего, я так понимаю, у нас платят преподавателям иностранных языков, там, по-моему, 25 тысяч в общем у них зарплата, на уровне секретарш и ниже (США, *assistant professor*).

Другим выражением той же тенденции является стремление делать если не контракты как таковые, то дополнительные бонусы, которыми пользуются профессора, вроде исследовательского

финансирования и денег на поездки, зависимыми от их научной «продуктивности». Движение в этом направлении к 2010 г. наблюдалось даже в Германии, остающейся во многих отношениях эталоном селективной системы.

Глобальное движение к трансформирующим системам обычно связывают с общим распространением бюрократической подозрительности с ее скептицизмом по поводу человеческой природы (например, [Shore, Wright, 1999]). Эта тенденция, однако, не является безусловной. Так, в американских университетах увеличение доли временного персонала, не имеющего пожизненного найма и не стоящего на пути к нему, не сопровождается полной отменой последнего, а, скорее, сопутствует закреплению за пожизненным наймом статуса контрактов более высокого класса, дополняемых все новыми и новыми привилегиями.

Информант из одного из американских университетов описал это так:

Когда нанимали меня, мне дали зарплату и сказали: «Мы купим тебе компьютер, и в этом году можешь читать на курс меньше», — и только. Но когда мы сейчас нанимаем младших преподавателей, мы даем им исследовательское финансирование, освобождаем от чтения многих курсов, если они еще не завершили диссертацию, даем им что-то типа стипендии... Предложения, которые мы делаем сегодня, куда привлекательнее, чем то, которое получил я, так что я думаю: «Ну надо же, если бы я только получил все эти богатства, когда искал работу!». И это не только здесь, это везде так, потому что аспирантуры конкурируют и не могут предложить меньше, чем конкурент (профессор, США).

Аналогично селективная система институционализируется глобально под воздействием образцов университетов, лидирующих в мировых рейтингах, в том числе в странах, традиционно бывших оплотом трансформационности. Примерами этого в России являются открытые международные конкурсы и ординарные профессуры в Высшей школе экономики. Вместо замены поездов с закрытыми внутренними дверями поездами с открытыми дверями или наоборот мы наблюдаем соседство тех и других на одних и тех же линиях, а заодно появление двухэтажных поездов, в нижнем этаже которых межвагонные двери открыты, а в верхнем — закрыты.

Дополнительный импульс развитию трансформирующих систем, видимо, придало распространение формальных показателей продуктивности. В теории эти показатели должны были достичь того же, что и селективная система, но куда меньшей ценой. Если наем и продвижение в должности зависят от ка-

чества журналов, в которых публиковался индивид, то задачи отбора делегируются редакторам журналов; если учитываются цитатные показатели, то эти задачи решаются множеством авторов, цитирующих или не цитирующих статьи в этих журналах. Один из американских информантов остроумно заметил, что опора на публикации при отборе кандидатов сродни отдаче экспертизы на аутсорсинг. Поскольку множество авторов конкурируют за публикационное пространство и за внимание коллег, и поскольку эта конкуренция не сдерживается факторами типа низкой мобильности населения, не исключено, что трансформирующая система может приобрести все достоинства селективной даже в структурных условиях, при которых институционализация последней невозможна.

Есть ли основание считать, что одна из систем в абсолютном смысле лучше другой? Страны, которые за последние два века служили образцами для подражания при построении исследовательских университетов, — Германия в XIX в. и США в конце XX и начале XXI в. — представляли собой именно селективные системы. Сегодня в топ-20 мировых рейтингов, безусловно, преобладают университеты, следующие селективной модели<sup>33</sup>. Происходит ли это потому, что селективная модель является лучшей в том смысле, что она способствует научному прогрессу? Существует ряд социологических аргументов в пользу этой позиции. Селективная модель делает инвестиции в порождение новых идей оптимальной рыночной стратегией для ученого [Bloor, 1976]<sup>34</sup>. В поезде с открытыми внутренними дверями, но без выходов наружу продвижение будет зависеть от усмотрения тех, кто занимает купе в вагонах старших классов. Даже выдающиеся ученые могут поддерживать преимущественно тех, кто развивает их учение, или тех, кто безропотно соглашается взять на себя дополнительную часть административных и преподавательских обязанностей, но не тех, кто пытается превзойти их достижения. В этом смысле трансформирующие институты находятся под постоянной угрозой, что каждое следующее поколение окажется слабее предыдущего (описание этой динамики на примере российских университетов начала XIX в. см.: [Костина, 2013]). Если это предположение верно, то для

<sup>33</sup> Строго говоря, в британских университетах, многие из которых присутствуют на верхних строках рейтингов, нет пожизненных контрактов с 1988 г. (вместо этого существует процедура *reappointment*), однако увольнение кого-то из их старших профессоров за, скажем, недостаточную публикационную активность будет представлять собой беспрецедентное событие.

<sup>34</sup> Та же теория объясняет расцвет нововременной науки в целом политической фрагментацией и конкуренцией дворов за блестящих ученых [Wuthnow, 1979].

некоторых стран структурные и культурные факторы, поощряющие трансформирующую модель, одновременно сдерживают интеллектуальный рост.

Хотя эти рассуждения сами по себе вполне правдоподобны, к ним надо относиться с известной осторожностью. Во-первых, двух примеров — Германии и США — явно недостаточно для подобного свержобобщения, тем более что в них самих обнаруживается масса исключений<sup>35</sup>. Кроме того, рядом с преимущественно селективными американскими и германскими университетами в глобальных рейтингах находятся гораздо менее селективные британские. Как показывают примеры Франции или России, неселективная конструкция академического мира вовсе не исключает возникновения научной сверхдержавы. Очевидно, что неинституциональные факторы также играют свою роль, и часто они перевешивают чисто институциональные. Трансформирующая система университетов Российской империи не помешала появлению Менделеева и Павлова, разве что сыграла некоторую роль в преждевременном прекращении Золотого века.

Во-вторых, все эти аргументы относятся исключительно к выполнению университетами своей исследовательской миссии. В нашем распоряжении очень мало точных сведений о том, как каждая из систем справляется с задачей отбора мотивированных преподавателей, но есть основания полагать, что отбор на основании исключительно исследовательских достижений, к которому селективная система тяготеет, мотивирует ученых распределять свои силы не в пользу студентов. И если такое распределение может быть оправдано в сегментах университетской системы, отвечающих прежде всего за исследования и подготовку ученых, то, будучи транслированным в сегмент, отвечающий за массовое образование, оно может иметь весьма неприглядные последствия. В этом смысле система с поездами двух моделей, путешествующими по одним и тем же дорогам, или с двухэтажными поездами лучше удовлетворяет все запросы, предъявляемые сегодня к высшему образованию, чем система, которая целиком привержена какой-то одной модели.

---

<sup>35</sup> Важнейшим исключением является относительно широкое распространение внутреннего найма в университетах, находящихся на самом верху иерархии [Burris, 2004]. Оно обычно объясняется тем, что число занимающих первые строчки рейтингов очень невелико, а брать на работу преподавателей из университетов низшего ранга они категорически отказываются, так что им волей-неволей приходится брать своих выпускников, если нет подходящих чужих.

**Литература**

1. Беляева О. М. (2011) Академическое сообщество Петербургского университета в ректорство Э. Д. Гримма: конфликты в профессорской среде // Диалог со временем. Вып. 34. С. 215–235.
2. Горелова О. Ю. (2016) Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 229–258. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-229-258.
3. Губа К. С. (2011) Publish or Perish, или развенчание меритократии в науке // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 210–225. doi: 10.17323/1814-9545-2011-3-210-225.
4. Губа К. С. (2015) «Merton College»: от концептуализации к эмпирической программе социологии науки // Журнал социологии и социальной антропологии. № 2. С. 130–145.
5. Козлова Л. А. (2001) «Без защиты диссертации...»: статусная организация общественных наук в СССР, 1933–1935 гг. // Социологический журнал. № 2. С. 145–158.
6. Костина Т. В. (2013) Профессора «старые» и «новые»: «антиколлегальная» реформа С. С. Уварова // Е. А. Вишленкова, И. М. Савельева (ред.) Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 212–238.
7. Сивак Е. В., Юдкевич М. М. (2009) Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 170–187. doi: 10.17323/1814-9545-2009-1-170-187.
8. Соколов М. М. (2011) Рынки труда, стратификация и карьеры в советской социологии // Экономическая социология. № 4. С. 37–72.
9. Соколов М. М., Чуйкина С. А., Сафонова М. А., Зименкова Т. В., Губа К. С. (2015) Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах. М.: Новое литературное обозрение.
10. Соколов М. М., Лопатина С. Л., Яковлев Г. А. (2018) От товариществ к учреждениям. Конституционная история российских вузов. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 120–145. doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-120-145.
11. Юдкевич М. М., Горелова О. Ю. (2015) Академический инбридинг: причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 73–83.
12. Allison P. D., Long J. S., Krauze T. K. (1982) Cumulative Advantage and Inequality in Science // American Sociological Review. Vol. 47. No 5. P. 615–625.
13. Altbach P. G. (ed.) (2012) Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts. New York: Routledge.
14. Baldi S. (1995) Prestige Determinants of First Academic Jobs of New Sociology PhDs, 1983–1992 // The Sociological Quarterly. Vol. 36. No 4. P. 777–789.
15. Ben-David J. (1971) Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States. London: Transaction Publishers.
16. Bloor D. (1978) Polyhedra and Abomination of Leviticus // The British Journal for the History of Science. Vol. 11. No 3. P. 245–272.
17. Burris V. (2004) The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks // The American Sociological Review. Vol. 69. No 2. P. 234–264.
18. Camacho J. P. (2001) Investment Is the Best Cure for Inbreeding // Nature. Vol. 413. P. 479–480.
19. Caplow T., McGee R. (1958) The Academic Marketplace. New Brunswick, NJ: Transaction.

20. Carmichael H. L. (1988) Incentives in Academics: Why is there Tenure? // *Journal of Political Economy*. Vol. 96. No 3. P. 453–472.
21. Clark B. (1977) *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in National University System*. Chicago: University of Chicago.
22. Clark B. R. (1986) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California.
23. Correll S. J., Ridgeway C. L., Zuckerman E. W., Jank S., Jordan-Bloch S., Nakagawa S. (2017) It's the Conventional Thought that Counts: How Third-Order Inference Produces Status Advantage // *American Sociological Review*. Vol. 82. No 2. P. 297–327.
24. Crane D. (1965) Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition // *American Sociological Review*. Vol. 30. No 5. P. 699–714.
25. Crane D. (1969) Social Class Origin and Academic Success: The Influence of Two Stratification Systems on Academic Careers // *Sociology of Education*. Vol. 42. No 1. P. 1–17.
26. Crane D. (1970) The Academic Marketplace Revisited: A Study of Faculty Mobility Using Carter Ratings // *The American Journal of Sociology*. Vol. 75. No 6. P. 953–964.
27. DiMaggio P., Powell W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Institutional Fields // *The American Sociological Review*. Vol. 48. No 2. P. 147–160.
28. Doeringer P. B., Piore M. J. (1985) *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
29. Eells W. C., Cleveland A. C. (1935) The Effects of Inbreeding // *The Journal of Higher Education*. Vol. 6. No 6. P. 323–328.
30. Eisenberg T., Wells M. T. (2000) Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within // *Journal of Legal Studies*. Vol. 29. No 1. P. 369–388.
31. Enders J. (2001) Between State Control and Academic Capitalism: A Comparative Perspective on Academic Staff in Europe // Enders J. (ed.) *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport, CT: Greenwood. P. 1–24.
32. Enders J., Musselin Ch. (2008) Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century // *Higher Education to 2030*. Vol. 1. P. 125–150.
33. Etzioni A. (1959) Authority Structure and Organizational Effectiveness // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 4. No 1. P. 43–67.
34. Godechot O., Louvet A. (2010) *Academic Inbreeding: An Evaluation*. <http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>
35. Gouldner A. (1957) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 2. No 3. P. 281–306.
36. Han S.-K. (2003) Tribal Regimes in Academia: A Comparative Analysis of Market Structures across Disciplines // *Social Networks*. Vol. 25. No 3. P. 251–280.
37. Hargens L., Hagstrom W. (1967) Sponsored and Contest Mobility of Academic Scientists // *Sociology of Education*. Vol. 40. No 1. P. 24–38.
38. Headworth S., Freese J. (2015) Credential Privilege or Cumulative Advantage? Prestige, Productivity, and Placement in the Academic Sociology Job Market // *Social Forces*. Vol. 94. No 3. P. 1257–1282.
39. Jencks C., Riesman D. (2002) *The Academic Revolution*. New Brunswick; London: Transaction Publishers.

40. Lamont M. (2009) *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge, MA: Harvard University.
41. Latour B., Woolgar S. (1979) *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. London; Beverley Hills: Sage.
42. Long J. S., Allison P. D., McGinnis R. (1993) Rank Advancement in Academic Careers: Sex Differences and the Effects of Productivity // *American Sociological Review*. Vol. 58. No 3. P. 703–722.
43. Masten S. E. (2006) Authority and Commitment: Why Universities, Like Legislatures, are not Organized as Firms // *Journal of Economics & Management Strategy*. Vol. 15. No 3. P. 649–684.
44. McGee R. (1960) The Function of Institutional Inbreeding // *American Journal of Sociology*. Vol. 65. No 5. P. 483–488.
45. McKenzie R. (1996) In Defense of Academic Tenure // *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) / Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*. Vol. 152. No 2. P. 325–341.
46. Merton R. (1968) The Matthew Effect in Science // *Science*. Vol. 159. P. 56–63.
47. Merton R. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago.
48. Meyer J., Schofer W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century // *American Sociological Review*. Vol. 70. No 6. P. 898–920.
49. Musselin C. (2005) European Academic Labor Markets in Transition // *Higher Education*. Vol. 49. No 1–2. P. 135–154.
50. Musselin C. (2009) *The Market for Academics*. London: Routledge.
51. Pfeffer J., Leong A., Strehl K. (1977) Paradigm Development and Particularism: Journal Publication in Three Scientific Disciplines // *Social Forces*. Vol. 55. No 4. P. 938–951.
52. Phelan S., Lin Z. (2001) Promotion Systems and Organizational Performance: A Contingency Model // *Computational & Mathematical Organization Theory*. Vol. 7. No 3. P. 207–232.
53. Prentice D. A., Miller D. T. (1993) Pluralistic Ignorance and Alcohol Use on Campus: Some Consequences of Misperceiving the Social Norm // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 64. No 2. P. 210–243.
54. Rijcke S. D., Wouters P. F., Rushforth A. D., Franssen T. P., Hammarfelt B. (2015) Evaluation Practices and Effects of Indicator Use—A Literature Review // *Research Evaluation*. Vol. 25. No 2. P. 161–169.
55. Rosovsky H. (1991) *The University: A Owner's Manual*. New York: W. W. Norton & Company.
56. Shapin S. (1994) *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-Century England*. Chicago: University of Chicago.
57. Siow A. (1998) Tenure and Other Unusual Personnel Practices in Academia // *Journal of Law, Economics, & Organization*. Vol. 14. No 1. P. 152–173.
58. Shore C., Wright S. (1999) Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education // *Journal of the Royal Anthropological Institute*. No 2. P. 557–575.
59. Skocpol T., Sommers M. (1980) The Uses of Comparative History in Macrosociological Inquiry // *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 22. No 2. P. 174–198.
60. Starr P. (1982) *The Social Transformation of American Medicine*. New York: Basic Books.
61. Stephans P. (1996) The Economics of Science // *Journal of Economic Literature*. Vol. 34. No 3. P. 1199–1235.



62. White H. (1970) *Chains of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University.
63. Williamson O. E. (1981) *The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach* // *The American Journal of Sociology*. Vol. 87. No 3. P. 548–577.
64. Wuthnow R. (1979) *The Emergence of Modern Science and World-System Theory* // *Theory and Society*. Vol. 8. No 2. P. 215–293.

## Transformative and Selective Systems: A Study in Comparative Sociology of Academic Markets Careers

Author **Mikhail Sokolov**

Candidate of Sciences in Sociology, Professor, European University at St. Petersburg. Address: 6/1a Gagarinskaya Str., 191187 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

**Abstract** The article explores the relationship between academic career structure and labor market organization characterizing different national academic systems. Selective and transformative systems are described as two opposite ideal types. The principal constitutive difference between them is that the selective system requires scholars to move between organizations at least ones during their academic career, and introduces time limits for staying at the lower steps of the academic ladder, while transformative systems do not prohibit inbreeding or ban staying indefinitely at lower academic ranks. The academic systems of Great Britain, Germany, Russia, USA, and France are used to demonstrate how this fundamental difference is related to many other parameters of institutional organization of national academic worlds, such as labor market competitiveness, selection procedures complexity, whether the labor market is driven by supply or demand, the level of geographic mobility, the presence of tenure, the role of formal indicators in academic productivity assessment, and the overall status of the academic profession.

**Keywords** national academic system, selective academic system, transformative academic system, academic labour markets, recruitment, selection process, academic mobility, tenure, academic career, inbreeding.

- References**
- Allison P. D., Long J. S., Krauze T. K. (1982) Cumulative Advantage and Inequality in Science. *American Sociological Review*, vol. 47, no 5, pp. 615–625.
- Altbach P. G. (ed.) (2012) *Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts*. New York: Routledge.
- Baldi S. (1995) Prestige Determinants of First Academic Jobs of New Sociology PhDs, 1983–1992. *The Sociological Quarterly*, vol. 36, no 4, pp. 777–789.
- Belyaeva O. (2011) Akademicheskoe soobshchestvo Peterburgskogo universiteta v rektorstvo E. D. Grimma: konflikty v professorskoy srede [The Academic Community of the University of St Petersburg under the Rector E. D. Grimm: Conflicts among the Professors]. *Dialogue with Time*, iss. 34, pp. 215–235.
- Ben-David J. (1971) *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. London: Transaction Publishers.
- Bloor D. (1978) Polyhedra and Abomination of Leviticus. *The British Journal for the History of Science*, vol. 11, no 3, pp. 245–272.
- Burris V. (2004) The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks. *The American Sociological Review*, vol. 69, no 2, pp. 234–264.
- Camacho J. P. (2001) Investment Is the Best Cure for Inbreeding. *Nature*, vol. 413, pp. 479–480.
- Caplow T., McGee R. (1958) *The Academic Marketplace*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Carmichael H. L. (1988) Incentives in Academics: Why is there Tenure? *Journal of Political Economy*, vol. 96, no 3, pp. 453–472.
- Clark B. (1977) *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in National University System*. Chicago: University of Chicago.

- Clark B. R. (1986) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California.
- Correll S. J., Ridgeway C. L., Zuckerman E. W., Jank S., Jordan-Bloch S., Nakagawa S. (2017) It's the Conventional Thought that Counts: How Third-Order Inference Produces Status Advantage. *American Sociological Review*, vol. 82, no 2, pp. 297–327.
- Crane D. (1965) Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition. *American Sociological Review*, vol. 30, no 5, pp. 699–714.
- Crane D. (1969) Social Class Origin and Academic Success: The Influence of Two Stratification Systems on Academic Careers. *Sociology of Education*, vol. 42, no 1, pp. 1–17.
- Crane D. (1970) The Academic Marketplace Revisited: A Study of Faculty Mobility Using Carter Ratings. *The American Journal of Sociology*, vol. 75, no 6, pp. 953–964.
- DiMaggio P., Powell W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Institutional Fields. *The American Sociological Review*, vol. 48, no 2, pp. 147–160.
- Doeringer P. B., Piore M. J. (1985) *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Eells W. C., Cleveland A. C. (1935) The Effects of Inbreeding. *The Journal of Higher Education*, vol. 6, no 6, pp. 323–328.
- Eisenberg T., Wells M. T. (2000) Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within. *Journal of Legal Studies*, vol. 29, no 1, pp. 369–388.
- Enders J. (2001) Between State Control and Academic Capitalism: A Comparative Perspective on Academic Staff in Europe. *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions* (ed. J. Enders), Westport, CT: Greenwood, pp. 1–24.
- Enders J., Musselin Ch. (2008) Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. *Higher Education to 2030*, vol. 1, pp. 125–150.
- Etzioni A. (1959) Authority Structure and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, vol. 4, no 1, pp. 43–67.
- Godechot O., Louvet A. (2010) *Academic Inbreeding: An Evaluation*. Available at: <http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html> (accessed 22 April 2019).
- Gorelova O. (2016) Mezhevuzovskaya mobilnost prepodavateley rossiyskikh vuzov [Cross-University Mobility of University Teaching Staff in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 229–258. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-229-258.
- Gouldner A. (1957) Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles. *Administrative Science Quarterly*, vol. 2, no 3, pp. 281–306.
- Guba K. (2015) "Merton College": ot kontseptualizatsii k empiricheskoy programme sotsiologii nauki ["Merton College": from Conceptualization to Empirical Research Program of the Sociology of Science]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, no 2, pp. 130–145.
- Guba K. (2011) Publish or perish, ili Razvenchanie meritokratii v nauke [Publish or Perish, or Debunking the meritocracy in science]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 210–225. doi: 10.17323/1814-9545-2011-3-210-225.
- Han S.-K. (2003) Tribal Regimes in Academia: A Comparative Analysis of Market Structures across Disciplines. *Social Networks*, vol. 25, no 3, pp. 251–280.

- Hargens L., Hagstrom W. (1967) Sponsored and Contest Mobility of Academic Scientists. *Sociology of Education*, vol. 40, no 1, pp. 24–38.
- Headworth S., Freese J. (2015) Credential Privilege or Cumulative Advantage? Prestige, Productivity, and Placement in the Academic Sociology Job Market. *Social Forces*, vol. 94, no 3, pp. 1257–1282.
- Jencks C., Riesman D. (2002) *The Academic Revolution*. New Brunswick; London: Transaction Publishers.
- Kostina T. (2013) Professora “starye” i “novye”: “antikollegialnaya” reforma S. S. Uvarova [Professors, “Old” and “New”: Sergey Uvarov’s “Anti-Collegial” Reform]. *Soslovie russkikh professorov. Sozdateli statusov i smyslov* [The Professoriate Caste in Russia: Generators of Statuses and Meanings] (eds E. Vishlenkova, I. Savelyeva), Moscow: HSE, pp. 212–238.
- Kozlova L. (2001) “Bez zashchity dissertatsii...”: statusnaya organizatsiya obshchestvennykh nauk v SSSR, 1933–1935 gg. [Non-Thesis Degrees: Making Up the Status of Social Sciences in the Soviet Union, 1933–1935]. *Sociological Journal*, no 2, pp. 145–158.
- Lamont M. (2009) *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Latour B., Woolgar S. (1979) *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. London; Beverley Hills: Sage.
- Long J. S., Allison P. D., McGinnis R. (1993) Rank Advancement in Academic Careers: Sex Differences and the Effects of Productivity. *American Sociological Review*, vol. 58, no 3, pp. 703–722.
- Masten S. E. (2006) Authority and Commitment: Why Universities, Like Legislatures, are not Organized as Firms. *Journal of Economics & Management Strategy*, vol. 15, no 3, pp. 649–684.
- McGee R. (1960) The Function of Institutional Inbreeding. *American Journal of Sociology*, vol. 65, no 5, pp. 483–488.
- McKenzie R. (1996) In Defense of Academic Tenure. *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) / Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, vol. 152, no 2, pp. 325–341.
- Merton R. (1968) The Matthew Effect in Science. *Science*, vol. 159, pp. 56–63.
- Merton R. (1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago.
- Meyer J., Schofer W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, vol. 70, no 6, pp. 898–920.
- Musselin C. (2005) European Academic Labor Markets in Transition. *Higher Education*, vol. 49, no 1–2, pp. 135–154.
- Musselin C. (2009) *The Market for Academics*. London: Routledge.
- Pfeffer J., Leong A., Strehl K. (1977) Paradigm Development and Particularism: Journal Publication in Three Scientific Disciplines. *Social Forces*, vol. 55, no 4, pp. 938–951.
- Phelan S., Lin Z. (2001) Promotion Systems and Organizational Performance: A Contingency Model. *Computational & Mathematical Organization Theory*, vol. 7, no 3, pp. 207–232.
- Prentice D. A., Miller D. T. (1993) Pluralistic Ignorance and Alcohol Use on Campus: Some Consequences of Misperceiving the Social Norm. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 64, no 2, pp. 210–243.
- Rijckie S. D., Wouters P. F., Rushforth A. D., Franssen T. P., Hammarfelt B. (2015) Evaluation Practices and Effects of Indicator Use—A Literature Review. *Research Evaluation*, vol. 25, no 2, pp. 161–169.
- Rosovsky H. (1991) *The University: A Owner’s Manual*. New York: W. W. Norton & Company.

- Shapin S. (1994) *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-Century England*. Chicago: University of Chicago.
- Siow A. (1998) Tenure and Other Unusual Personnel Practices in Academia. *Journal of Law, Economics, & Organization*, vol. 14, no 1, pp. 152–173.
- Sivak E., Yudkevich M. (2009) Akademicheskiy inbriding: za i protiv [Academic Inbreeding: Pro and Contra]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 170–187. doi: 10.17323/1814-9545-2009-1-170-187.
- Shore C., Wright S. (1999) Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, no 2, pp. 557–575.
- Sokopol T., Sommers M. (1980) The Uses of Comparative History in Macro-sociological Inquiry. *Comparative Studies in Society and History*, vol. 22, no 2, pp. 174–198.
- Sokolov M. (2011) Rynki truda, stratifikatsiya i karjery v sovetsoy sotsiologii [Labor Markets, Stratification and Careers in Soviet Sociology]. *Economic Sociology*, no 4, pp. 37–72.
- Sokolov M., Lopatina S., Yakovlev G. (2018) Ot tovarishchestva k uchrezhdeniyam: konstitutsionnaya istoriya rossiyskikh vuzov [From Partnerships to Bureaucracies: The Constitutional Evolution of Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 120–145. doi: 10.17323/1814-9545-2018-3-120-145.
- Sokolov M., Chuykina S., Safonova M., Zimenkova T., Guba K. (2015) *Kak stanoviyatsya professorami: akademicheskie karyery, rynki i vlast v pyati stranakh* [How Professors Are Appointed: Academic Careers, Academic Marketplace, and Academic Power across Five Countries]. Moscow: The New Literary Observer.
- Starr P. (1982) *The Social Transformation of American Medicine*. New York: Basic Books.
- Stephans P. (1996) The Economics of Science. *Journal of Economic Literature*, vol. 34, no 3, pp. 1199–1235.
- White H. (1970) *Chains of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Williamson O. E. (1981) The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach. *The American Journal of Sociology*, vol. 87, no 3, pp. 548–577.
- Wuthnow R. (1979) The Emergence of Modern Science and World-System Theory. *Theory and Society*, vol. 8, no 2, pp. 215–293.
- Yudkevich M., Gorelova O. (2015) Akademicheskiy inbriding: prichiny i posledstviya [Academic Inbreeding: Causes and Consequences]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 73–83.

# Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования

**М. А. Новикова, А. А. Реан**

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2018 г.

**Новикова Мария Александровна**  
кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории профилактики асоциального поведения Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mpovikova@hse.ru

**Реан Артур Александрович**  
доктор психологических наук, профессор, руководитель Лаборатории профилактики асоциального поведения Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: arean@hse.ru

Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20.

**Аннотация.** Феномен школьной травли (буллинга) рассматривается с точки зрения его взаимосвязи с составляющими школьного климата. Приводятся основные характеристики буллинга: распространенность, возрастные и социальные характеристики, данные об эффективности

различных программ его профилактики. Особое внимание среди факторов, влияющих на распространенность травли в школе, уделяется такому компоненту школьного климата, как социальные связи — отношения учителя и учеников, а также учеников между собой. В частности, приводятся данные о бытующих в учительской среде представлениях о феномене травли, о стратегиях, которыми пользуются педагоги в ситуациях, когда она возникает, о влиянии отношений учителей с детьми на риск вовлеченности последних в травлю. Статья носит аналитический характер и основывается на зарубежных и отечественных научных публикациях, преимущественно изданных в последнее десятилетие.

**Ключевые слова:** буллинг, школьная травля, школьный климат, представления учителей о буллинге, стратегии поведения учителей, программы профилактики школьной травли.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97

**Школьная травля: виды, возрастные особенности, эффективность противодействия**

Целью статьи является выделение тех особенностей школьного климата, которые оказывают влияние на распространенность агрессивного поведения, в первую очередь травли (буллинга). Согласно определению, данному Центром контроля и профилактики заболеваний США, буллинг — это любое нежелательное агрессивное поведение, которое включает видимый (или

ощущаемый) дисбаланс сил между агрессором и жертвой, повторяется неоднократно и приносит вред или создает дистресс физического, психологического, социального, образовательного характера [Gladden et al., 2014]. Буллинг всегда имеет место в определенном социальном контексте, в котором подобное поведение поддерживается и поощряется, что увеличивает вероятность его повторения в будущем. В разных коллективах буллинг принимает разные формы, в этой статье речь будет идти о школьном буллинге.

Традиционно выделяют физический, вербальный буллинг, а также социальную агрессию. В зависимости от того, знает ли жертва, кто именно является агрессором по отношению к ней, различают прямой и косвенный буллинг (последний чаще встречается среди девочек, в отношении которых в общественном сознании есть неявный запрет на прямое выражение негативных эмоций [Underwood, 2003]). Исследователи и практики выделяют также кибербуллинг, в котором для агрессивного преследования человека используются возможности интернета — анонимность и большой охват аудитории [Бочавер, Хломов, 2014]. В ситуации травли ребенок может выступать в разных позициях: жертвы, агрессора (булли), а также свидетеля, причем у последнего также есть выбор вариантов поведения: максимальное отстранение, косвенная или прямая поддержка булли, защита жертвы [Olweus, 2013].

Судя по результатам метаанализа 80 исследований, проведенных в разных странах, в среднем с травлей регулярно сталкиваются 35% школьников [Zych et al., 2017]. Распространенность буллинга оценивается в блоке PISA, посвященном благополучию (*well-being*) школьников. По данным за 2015 г., российские показатели виктимизации значимо выше среднего по странам ОЭСР: 27% школьников в нашей стране регулярно сталкиваются с буллингом, 9,5% школьников оказываются участниками или свидетелями агрессивных проявлений часто (при средних по странам ОЭСР показателях 18,7 и 8,9% соответственно).

Согласно большинству исследований, распространенность буллинга с возрастом снижается [Whitney, Smith, 1993; Konishi et al., 2017]. На выборке российских школьников было показано, что в 6-м классе жертвами буллинга становятся 15,7% учащихся, в 7–8-м классе — 12,3%, в 9–10-м — 6% [Сафронова, 2014]. Однако в другом исследовании не было обнаружено значимого снижения виктимизации в период с 6-го по 9-й класс [Александров и др., 2018]. Жертвами школьной травли чаще всего становятся мальчики и девочки в возрасте 13–14 лет, при этом у девочек распространенность буллинга по мере взросления начинает снижаться, а у мальчиков остается высокой до 16 лет [Вишневецкая, Бутовская, 2010]. Учащиеся младшей школы (8–

10 лет) в подавляющем большинстве уже умеют пользоваться средствами травли, хотя 40% из них прибегают к ним редко. Однако 13% младших школьников пользуются этими приемами активно [Бутовская, Луценко, Ткачук, 2012].

Формы травли различаются в сельских и городских школах России. И в городе, и в сельской местности дети чаще всего прибегают к вербальной травле, самый распространенный вариант которой — оскорбления, но в городе они встречаются почти в 1,5 раза чаще, чем на селе. Физическая агрессия более характерна для школ мегаполиса, равно как и прямые формы травли; в сельской местности школьники чаще прибегают к травле косвенной [Бутовская, Русакова, 2016]. По данным Д. А. Александрова и соавторов, от типа школы (СОШ, ООШ, гимназия) не зависит, как часто ребенок будет становиться жертвой агрессивных действий со стороны других учеников<sup>1</sup>. При этом есть различия в том, как часто ребенок будет свидетелем агрессии других детей по отношению друг к другу и к учителям: меньше всего свидетелей агрессии в ООШ, в гимназиях и СОШ их примерно поровну [Александров и др., 2018].

В многочисленных зарубежных исследованиях [Del Rey, Ortega, 2008; Lister, 2015], а также и на российской выборке показано влияние социальных стратификационных факторов (образование и материальный статус семьи) на социальное самочувствие подростка в классе. Дети, родители которых имеют только среднее образование, подвергаются физическому и психологическому насилию значимо чаще тех, чьи родители имеют высшее образование. Дети из высокообеспеченных семей отмечают, что не сталкивались ни с одним из видов насилия в школе, почти в половине случаев, а среди малообеспеченных детей ни разу не столкнувшихся с травлей на 15% меньше [Собкин, Смылова, 2012]. В Финляндии, однако, социально-экономический статус семьи и этническая принадлежность не являются значимыми предикторами буллинга, более важными с точки зрения появления травли являются социальная иерархия и групповые нормы в классе и школе, а также отношения учителя и ученика [Saarento, Salmivalli, 2015].

Вовлеченность в травлю в школе имеет как незамедлительные, так и отсроченные последствия, причем страдают как жертвы, так и агрессоры, и свидетели [Zuch et al., 2017]. У де-

---

<sup>1</sup> Несмотря на то что Д. А. Александров с соавторами используют в названии шкал опросника формулировку «личный опыт жертвы буллинга и кибербуллинга», на наш взгляд, в данном случае правомерно говорить именно о жертве агрессивных действий со стороны других детей, так как в вопросах, предложенных детям, не учитываются специфические характеристики буллинга: дисбаланс сил, повторяемость, намеренность, сложность самозащиты для жертвы.



тей, подвергшихся буллингу, снижается академическая успеваемость, они чаще прогуливают школу, меньше вовлекаются в жизнь класса [Buhs, 2005; Nakamoto, Schwartz, 2010]. В недавних работах показано, что буллинг может приводить к клинической депрессии [Ford et al., 2017] и суицидальным мыслям [Lardier et al., 2016].

Первая из реализованных в мире программ противодействия травле — *Bullying Prevention Program* Д. Олвеуса — была претворена в жизнь в рамках Берлинского проекта в 1982–1985 гг. В нее входит набор стратегий для работы на нескольких уровнях: школы, класса, а также отдельно взятого ученика. Основными целями программы являются повышение осведомленности всего школьного сообщества о проблеме буллинга, ясная оппозиция по отношению к травле со стороны взрослых, а также меры по поддержке и защите жертв травли [Olweus, 2013]. Не меньшей популярностью пользуется и проект KiVa (*Kiusaamista Vastaan* — «Против буллинга» (фин.), также финское слово *kiva* означает «милый, дружелюбный») [Salmivalli et al., 2013].

Закономерно возникает вопрос о том, насколько эффективны программы предотвращения травли. Метаанализ исследований [Farrington, Ttofi, 2009] показывает, что в странах, где такие программы распространены в наибольшей степени (США, Великобритания, Скандинавские страны), показатели буллинга примерно на 20% ниже, чем в странах, не осуществляющих эти программы. Однако метаанализ результатов оценки эффективности 12 антибуллинговых программ в США, проведенный с опорой на статистику трагедий, связанных с вооруженными нападениями в старшей школе, показал, что после 8-го класса положительный эффект этих программ практически сходит на нет, более того, в некоторых случаях он становится отрицательным [Yeager et al., 2015].

Родители считают, что школа далеко не всегда эффективно предотвращает травлю: подавляющее большинство семей в США сталкиваются с противодействием со стороны школы, если обращаются с требованиями принять меры в ситуации травли, и в итоге им либо предлагают перевести ребенка в другую школу, либо ребенок в той или иной форме остается в позиции жертвы [Brown, Aalsma, Ott, 2013]. Недавний опрос 160 родителей школьников в Австралии показал, что травле подвергались половина детей и в 36% случаев школа не предприняла никаких действий, чтобы их защитить [Rigby, 2017].

Таким образом, даже в странах, в которых реализация программ противодействия буллингу в школах является законодательно предписанной (США, Австралия, Германия и др.), сегодня эта проблема еще далека от разрешения. Среди факторов риска буллинга традиционно выделяют характеристики семьи, индивидуальные особенности ребенка, а также параметры шко-

лы, в которой он учится, такие как социально-экономические характеристики контингента, кадровые ресурсы, территориальное положение, материальная обеспеченность учебного заведения (сходный набор показателей формирует так называемый индекс социального благополучия школы [Пинская, Косарецкий, Фруммин, 2011]).

В данной работе мы ставим перед собой задачу выявить основные характеристики школьного климата — прежде всего взаимоотношений учителя и ученика, представлений учителей о буллинге и об оптимальных стратегиях поведения в ситуации столкновения с ним, — которые могут быть факторами риска или, напротив, профилактики распространения травли в школах. В анализ вошли результаты отечественных и зарубежных исследований, проведенных преимущественно за последние 10 лет; критерием отбора эмпирических статей были размеры и репрезентативность выборки, использование количественных методов обработки данных.

### **Школьный климат как фактор буллинга**

Большинство исследователей включают в понятие школьного климата следующие составляющие: 1) взаимоотношения агентов внутри класса; 2) физическая среда (характеристика школы, классов); 3) индивидуальные факторы (чувство принадлежности к школе, дисциплина); 4) культура организации (ожидания, правила, нормы) [Чиркина, Хавенсон, 2017]. Сложившееся «понятие школьного климата лежит на пересечении школьной структуры и школьной культуры» [Федунина, 2014. С. 117].

Школьный климат стал самостоятельным предметом исследований со второй половины XX в., с середины 1960-х до 1990-х он рассматривался преимущественно в контексте изучения факторов, оказывающих влияние на образовательные достижения учащихся. В последние десятилетия школьный климат стал оцениваться на уровне взаимодействия учителя и ученика с точки зрения влияния на учебную мотивацию, социализацию, поведение учеников, а также на распространенность школьного насилия. Формирование образовательной среды как безопасного пространства признается частью интегральной миссии школы [Федунина, Сугизаки, 2012], и исследователи все чаще обращаются к школьному климату как к конструкту, который дает возможность предсказать распространенность буллинга и одновременно стать точкой приложения усилий для его предотвращения.

Среди основных составляющих школьного климата, прямо или косвенно связанных с распространенностью буллинга, выделяют школьную безопасность (нормы и правила, физическую и субъективно ощущаемую учениками безопасность), ощущение связи со школой, причастности к ней (переживаемое как учени-

ками, так и их родителями), а также социальные отношения (как между учителями и учениками, так и учеников друг с другом). К примеру, наличие четко сформулированных и однозначных внутришкольных правил — таких, которые самими учениками расцениваются как «всегда соблюдающиеся» и «справедливые», — однозначно способствует снижению травли [Ma, 2002; Aldridge, Mcchesney, Afari, 2018]. Важно, чтобы несоблюдение правил, в том числе инициирование буллинга и иных форм агрессии, влекло за собой известные последствия для любого из учеников или учителей; также важно, чтобы сами учащиеся привлекались к разработке внутришкольного устава [Guerra, Williams, Sadek, 2011]. В недавнем исследовании шведских коллег было показано, что школы сильно различаются по показателям осведомленности учеников о внутришкольных правилах (в разных школах, участвовавших в исследовании, о них знали от 52 до 100% учащихся), а также по степени вовлеченности учеников в принятие внутришкольных решений (от 0 до 92,5% соответственно) [Laftman, Östberg, Modin, 2017].

Отношения с учителем — один из главных факторов, влияющих на частоту возникновения травли [Mucherah et al., 2018; Александров и др., 2018]. Ученики должны быть уверены, что в случае возникновения конфликтных ситуаций они легко могут попросить у взрослых помощи [Eliot et al., 2010]. Травли меньше в тех школах, где учителя и другие сотрудники гарантированно вмешиваются, став свидетелями нападения или узнав о нем [Laftman, Östberg, Modin, 2017]. Однако жертвы далеко не всегда обращаются за помощью: частота и длительность издевательств не являются предикторами обращения к учителю [Hunter, Boyle, 2004], и детей, которые долго подвергаются травле и никому об этом не говорят, значимо больше, чем тех, кто, сообщив о буллинге, смог вырваться из этого круга. Согласно теории Р. Ньюмана об адаптивном и неадаптивном поиске помощи [Newman, 2008], принимая решение о том, стоит ли обратиться к учителю, жертва травли оценивает возможные негативные последствия этого обращения. Каковы же негативные ожидания, в силу которых подросток готов отказаться от обращения к учителю, даже если знает, что учитель наверняка остановит травлю? М. Боултон с соавторами в исследовании, проведенном на британских школьниках, показал, что три наиболее частые причины отказа от обращения за помощью к учителю, даже если она потенциально эффективна, — это неодобрение одноклассников (75,5%), переживание собственной слабости (64,2%) и стремление к автономии, т.е. желание самостоятельно решить проблему (58,8%) [Boulton et al., 2017]. Меньше склонны обращаться за помощью старшеклассники (8–11-й класс) по сравнению с учащимися средней школы, мальчики по сравнению с девочками, жертвы неоднократной травли по сравнению с теми,

кто никогда прежде жертвой не был. Таким образом, если ученик реально подвергается травле, даже его убежденности в том, что учитель способен эффективно ему помочь, часто оказывается недостаточно для обращения за помощью, так как оно ассоциируется со снижением социального статуса (хотя у жертвы он обычно и так невысок) и потерей самоуважения.

Судя по результатам серии интервью с жертвами травли, которые провели шведские исследователи, еще сложнее, чем решить, рассказывать взрослым о самом факте травли или скрывать его, оказывается для детей принять решение о том, чтобы продолжать рассказывать о совершаемом по отношению к ним насилии и дальше [Bjereld, Daneback, Petzold, 2017]. Критически важна реакция взрослого на первое упоминание ребенка о том, что он стал жертвой: если ученик чувствует, что его не слушают или не принимают всерьез, скорее всего, он больше никогда рассказывать о происходящем не будет. Очевидно, именно поэтому чаще становятся жертвами травли те дети, у которых нет хороших отношений со взрослыми: ни с учителями, ни с родителями [ibid.]. Из опрошенных 7 тыс. шведских школьников в возрасте 11, 13, 15 лет часто становились жертвами травли 5,5%, и именно эти дети значительно чаще сообщали, что не испытывают уверенности в своих учителях, переживают сложности в общении с родителями и уверены в том, что взрослым не интересно то, о чем они говорят.

Отношения с учителем — отдельный фактор, влияющий на степень виктимизации ребенка вне зависимости от его отношений с одноклассниками [Serdiouk, Berry, Gest, 2016]. Независимо от того, много ли у ребенка друзей, теплые, наполненные поддержкой отношения с учителем — значимый предиктор того, что травле он будет подвергаться меньше. В рамках лонгитюда, продолжавшегося один учебный год, параллельно рассматривались группы учеников 1-го, 3-го и 5-го класса. Наличие большого числа друзей защищало детей от травли в 3-м и 5-м классе, но не в 1-м, что свидетельствует о повышении значимости мнения сверстников по мере взросления детей. Важность хороших отношений с учителем оставалась неизменной. Сходные результаты получены и в другом исследовании: значимым предиктором снижения травли для учащихся средней и старшей школы (7–12-й класс), которые находятся в группе высокого риска виктимизации, оказалось наличие поддержки со стороны сверстников, а для учащихся младшей школы (3–5-й класс) — поддержка учителей [Gage, Prykanowsky, Larson, 2014].

Буллинг всегда тесно связан с характеристиками социальной ситуации и не происходит вне ее. Этот факт лег в основу гипотезы о том, что отношения с учителем по-разному влияют на вовлеченность ученика в травлю в зависимости от того, каков его социальный статус в классе [Longobardi et al., 2018]. На ос-

новании данных социометрии исследователи поделили 435 учащихся 6–8-го класса на четыре группы: «популярных», «отвергаемых», «незаметных» и «неоднозначных». Оказалось, что чаще всего инициаторами травли являются дети из группы «отвергаемых», которые находятся при этом в конфликте с учителем. Такая связь есть и для групп «популярных» и «неоднозначных» учеников, но она гораздо слабее. Что касается школьников, попавших в категорию «незаметных», они чаще поддерживают нападения и травлю в случае, если находятся с учителем в близких и доверительных отношениях. Можно предположить, что активная конфликтная позиция по отношению и к учителям, и к сверстникам у «отвергаемых» учеников представляет собой попытку повысить свой социальный статус; страха конфликтов они не испытывают, поскольку им, по сути, нечего терять. У «незаметных» конфликтов с одноклассниками нет, на них просто не обращают внимания, и невысокий статус в иерархии не позволяет им чувствовать себя достаточно уверенными для того, чтобы выступать в роли активных агрессоров. С другой стороны, заручившись поддержкой учителей, они стараются по возможности выступать на стороне буллы, солидаризироваться с ними, тем самым надеясь постепенно получить признание других детей.

Представления учителя о том, что такое травля, определяют его поведение в проблемной ситуации [Swearer, Hymel, 2015]. Учитель по-разному характеризует случаи травли учеников и по-разному реагирует на них в зависимости от того, расценивает ли он инцидент как серьезное нарушение интересов жертвы или же считает виновной саму жертву травли; от того, соответствует ли ребенок представлениям учителя о том, как должна вести себя жертва; от того, чувствует ли учитель эмпатию по отношению к ребенку [Mishna et al., 2005]. ИмPLICITные представления учителя о буллинге связаны с полом и возрастом его учеников и оказывают влияние на выбор стратегии, которую он будет использовать, столкнувшись с травлей в классе [Kochenderfer-Ladd, Pelletier, 2008]. Так, в отношении мальчиков буллинг гораздо чаще рассматривается как неизбежное зло, т. е. такое явление расценивается как нормативное. Причина, вероятно, состоит в большей склонности мальчиков к открытому проявлению агрессии, которая всегда заметна со стороны. Учителя реже вмешиваются в ситуации травли, в которые вовлечены мальчики: предполагается, что они сами способны себя защитить. Советов вроде «Поставь обидчиков на место» учителя мальчикам почти не дают, поскольку, вероятно, считают, что не стоит провоцировать их на еще более агрессивное поведение. Такое предположение получило эмпирическое подтверждение: было показано, что в классах, где учитель активно

**Представления  
учителей  
о школьной  
травле и предпо-  
читаемые  
стратегии  
совладания**

настраивает детей на то, что они должны быть способными «наподдать обидчику», уровень виктимизации возрастает у мальчиков, а также у высокоагрессивных девочек [Troop-Gordon, Ladd, 2015]. При этом если учителя просто внушают детям, что нужно уметь постоять за себя, виктимизация у мальчиков падает: похоже, в этом случае они начинают прибегать к самозащите неагрессивными способами.

Среди кенийских старшекласников абсолютное большинство уверены, что учителя вмешиваются с целью остановить травлю, если замечают ее; в женских школах это происходит в 85% случаев, а в мужских — в 95%<sup>2</sup> [Mucherah et al., 2018]. Авторы не обнаружили различий в уровне вовлеченности в травлю в зависимости от пола или возраста испытуемых, однако выявили связь распространенности буллинга с типом школы, в которой учится ребенок. Вероятность стать жертвой или агрессором значительно выше у учениц женских школ, чем у учеников мужских школ. В описываемом исследовании не было получено данных, которые позволили бы судить о том, является более низкий уровень травли у мальчиков результатом того, что учителя в их школах активнее по сравнению с женскими школами вмешиваются в ситуацию буллинга, или лучше его распознают, или, находясь под влиянием стереотипов о более высоком уровне агрессии у мальчиков, проводят свои интервенции «упреждающе».

Российские учителя имеют достаточно точные представления о том, каковы формы буллинга и как он может протекать, и эти представления соответствуют современным научным данным [Бочавер, Жилинская, Хломов, 2015]. Описывая случаи школьной травли, учителя упоминают как прямые (вербальная агрессия, физическая агрессия, насмешки, унижение), так и косвенные (отвержение, игнорирование) ее формы. Давая объяснение феномену травли, учителя в основном используют два паттерна: по их мнению, травля происходит либо по схеме «ксенофобия (класс) — инаковость (жертва)», либо «потребность во власти и авторитете (преследователь) — страх отвержения (свидетели)». Респонденты хорошо осведомлены о широком списке возможных негативных последствий травли, «касающихся не только жертвы и преследователя, но также и свидетелей, и учителей, что указывает на вероятность существования у них мотивации на исключение ситуаций травли» [Там же. С. 113]. Когда учителя описывают способы своего реагирования на буллинг, становится понятно, насколько велико расхождение между их знаниями и реальным опытом; теоретические знания почти никогда не реализуются в их профессиональной практи-

<sup>2</sup> В кенийской системе образования в наиболее престижных национальных школах дети учатся с проживанием, и в старших классах мальчики и девочки обучаются раздельно.

ке, в большинстве случаев они действуют бессистемно, полагаясь на собственный опыт и интуицию.

На основании опроса большой группы американских школьных учителей и их учеников были выделены три основных варианта учительской позиции по отношению к травле [Troop-Gordon, Ladd, 2015]. Учителя, уверенные в том, что жертва буллинга должна уметь постоять за себя, зачастую дают советы подобного рода своим ученикам, а также много контактируют с родителями, вероятно, также для того, чтобы те помогли своим детям научиться защищаться в ситуации травли. Активное обращение к родителям жертв может приводить к увеличению травли в группе мальчиков, но не девочек. В старших классах для обидчиков помощь родителей является сигналом о несамостоятельности и слабости жертвы. Учителя, для которых буллинг — норма, реже вмешиваются в конфликтную ситуацию, если узнают о ней или становятся ее свидетелями; такие учителя никогда не помогают жертве, если не испытывают к ней личной симпатии. Третью группу составили учителя, которые уверены, что наилучший способ обезопасить жертву — это дать ей возможность избегать агрессивных сверстников. Эти учителя помогают детям найти возможность «укрыться» от преследователей, а также стараются разделить агрессоров и жертв в пространстве класса, чтобы у них было меньше случаев взаимодействовать. Эти педагоги также помогают детям-жертвам найти других детей, с которыми они могли бы играть и общаться. Это очень важная стратегия и глубоко психологически оправданная. Переживание чувства принадлежности, аффилиативная потребность является базовой фундаментальной потребностью личности. В случае с буллингом важно не просто изолировать жертву от индивидуально-группового агрессора, необходимо подобрать ему такую группу, в которой он чувствовал бы себя комфортно и в которой его потребность в принадлежности была бы реализована. Простое ограждение жертвы от буллии без включения его в другую группу ни к чему, кроме запуска механизма перманентного стресса, не приведет.

Немецкие исследователи предложили 625 учителям, среди которых примерно 75% — женщины, оценить гипотетическую ситуацию травли в классе с точки зрения того, какую стратегию поведения они предпочтут [Burger et al., 2015]. Среди возможных альтернатив были действия, направленные на работу с жертвой; с буллии; привлечение других взрослых; игнорирование ситуации; действия с опорой на собственный авторитет. Подавляющее большинство учителей (82%) сочли наиболее уместными принудительные дисциплинарные воздействия и апелляцию к собственному авторитету. Второй по популярности оказалась стратегия по работе с агрессором, третьей — привлечение взрослых; обращение к жертве оказалось на вто-

ром с конца месте; игнорировать инцидент не был готов никто из опрошенных. Сходная структура «портфеля стратегий» учителей по противодействию травле, в котором использование учительского авторитета и наказание агрессора заняли лидирующие места, обнаружена и в других странах — в Великобритании, Финляндии, США. Опасность такого подхода заключается в том, что не делается попыток формирования у буллы эмпатии по отношению к жертве, а также понимания того, какой вред нанесли его действия и как чувствует себя жертва. Результаты дисциплинарных мер обычно оказываются кратковременными, и агрессор старается перейти на скрытые формы травли, в которых сложнее быть уличенным.

Неэффективность жесткого контроля и дисциплинарных мер в отношении травли показана во многих современных зарубежных исследованиях. Группа филиппинских ученых провела среди учащихся старшей школы (средний возраст 14,3 года,  $N = 401$ ) опрос с целью оценить распространенность силовых воздействий — вербальных (грубые замечания) и физических (шлепки и т. п.) — со стороны педагогов, частоту возникновения травли и мнение подростков о том, насколько учителя готовы оказывать им помощь [Banzon-Librojo, Garabiles, Alampay, 2017]. Полученные данные оказалось возможным описать при помощи структурной модели, согласно которой склонность учителя к силовым методам воздействия является положительным предиктором как распространенности травли, так и восприятия учащимися учителей как фигур, не готовых прийти на помощь. В отличие от исследований, осуществленных на европейских выборках, в филиппинской выборке тот факт, что дети не воспринимают учителя как человека, способного оказать помощь, не влияет на распространенность травли. Возможным объяснением могут быть национальные особенности школьной культуры: фигура учителя в принципе рассматривается как достаточно авторитарная и дистантная, не ориентированная на оказание помощи и поддержку психологического комфорта учащегося.

Применение силовых методов (будь то жесткое вербальное принуждение или физическое воздействие на ученика вроде удара линейкой по пальцам) легитимизирует жестокость по отношению к окружающим, и учащиеся воспроизводят ее в межличностной коммуникации; эта закономерность, по сути, является кросс-культурной. Так, эстонские исследователи эмпирически выявили влияние контролирующего поведения учителя на эмоциональные переживания и поведение подростков (средний возраст 12,9 года,  $N = 600$ ) [Hein, Кока, Hagger, 2015]. Подростков просили дать оценку поведению их школьных преподавателей физкультуры. В построенной авторами структурной модели учитывались четыре типа учительского контролирующего поведения: задействование внешней мотивации



и материальных вознаграждений, негативное подкрепление нежелательных действий ребенка с апелляцией к личным переживаниям педагога («Ты так подвел меня своим проигрышем»), угрозы и запугивание, чрезмерный контроль сфер жизни ученика, не связанных с предметом. Два из перечисленных типов контролирующего поведения учителя — негативное подкрепление и запугивание — оказались положительными предикторами переживания сильной неудовлетворенности базовых психологических потребностей у детей (по теории самодетерминации Дэси и Райана, которой руководствовались авторы, это потребности в автономии, компетентности, принадлежности), которое вызывало их гнев, и следствием его являлись действия по инициированию травли. Иными словами, если вследствие контролирующего поведения учителя подросток не чувствует себя достаточно автономным, у него повышается потребность в том, чтобы контролировать сверстников; лишенный возможности чувствовать себя компетентным, ученик попытается продемонстрировать свое физическое превосходство; чувствуя себя изолированным от соучеников, он может начать вести себя агрессивно.

Число исследований феномена школьной травли неуклонно растет, и география их охватывает практически весь земной шар. Причиной этому являются как широкая распространенность этой формы деструктивного поведения среди детей и подростков, так и тяжелые последствия травли для их психического, физического, социального благополучия.

Травля происходит только в рамках определенной социальной ситуации, в которой ученики испытывают сильные негативные переживания (гнев, страх, фрустрацию), а агрессивное поведение по отношению к более слабым, будучи следствием этих переживаний, помогает поддержать или повысить свой статус в группе.

Школьный климат — точнее, такие его составляющие, как переживание безопасности в школе, принадлежности к ней и, в наибольшей степени, социальные отношения (между учителем и учениками, а также отношения учеников между собой) — является значимым фактором буллинга.

На основании исследований можно сделать выводы о том, какие характеристики школьного климата являются факторами, способствующими снижению травли. В первую очередь это формирование личных положительно окрашенных отношений учителя и учеников, и это актуально для любого школьного возраста, в то время как дружеские отношения со сверстниками как профилактика травли выходят на первый план только в средней и старшей школе. Конфликт же с учителем является фактором

## **Заключение**

увеличения риска виктимизации, особенно для ребенка, и так непопулярного среди одноклассников.

Крайне важными факторами предотвращения травли являются трансляция учителями своей готовности прийти на помощь в случае возникновения конфликтов среди детей, а также неотвратимое наступление последствий неприемлемого поведения в равной степени абсолютно для всех учащихся (отсутствие «любимчиков»).

Среди стратегий поведения в ситуации травли наиболее популярными у учителей сегодня являются апелляция к авторитету и жесткие дисциплинарные взыскания по отношению к агрессору. В проведенных исследованиях показана несостоятельность подобных мер в отношении буллинга: единственными их результатами становятся, с одной стороны, легитимизация жестокости в коллективе, а с другой — переход буллии к более скрытым и изоциренным методам нападков. Наиболее эффективными оказываются стратегии, предполагающие вовлечение в разрешение ситуации других взрослых, в том числе родителей, и плотную работу как с агрессором, так и с жертвой. Буллии необходимо, во-первых, дать понять, какой его поведение приносит вред, что чувствует жертва, и как он может это исправить. Жертве нужно помочь обрести для себя безопасное пространство, а также дружественный круг общения.

## Литература

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Ходоренко Д. К., Тенишева К. А. (2018) Школьный климат: концепция и инструмент измерения. М.: Изд. дом ВШЭ.
2. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. (2015) Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. Т. 6. № 1. С. 103–113.
3. Бочавер А. А., Хломов К. Д. (2014) Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 11. № 3. С. 177–191.
4. Бутовская М. Л., Луценко Е. Л., Ткачук К. Е. (2012) Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. № 5. С. 139–150.
5. Бутовская М. Л., Русакова Г. С. (2016) Буллинг и буллыеры в современной российской школе // Этнографическое обозрение. № 2. С. 99–115.
6. Вишневская В. И., Бутовская М. Л. (2010) Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. № 2. С. 55–68.
7. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. (2011) Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 148–177. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
8. Сафронова М. В. (2014) Буллинг в образовательной среде — мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. № 3. С. 182–185.
9. Собкин В. С., Смылова М. М. (2012) Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. С. 130–136.

10. Федунина Н. Ю. (2014) Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия // Современная зарубежная психология. № 1. С. 117–124.
11. Федунина Н. Ю., Сугизаки Э. (2012) Насилие в школе. Осмысление проблемы в зарубежных источниках // Современная зарубежная психология. Т. 1. № 3. С. 71–85.
12. Чиркина Т. А., Хавенсон Т. Е. (2017) Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 207–229. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-207-229.
13. Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. (2018) Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours // Learning Environments Research. Vol. 21. No 2. P. 153–172.
14. Banzon-Librojo L. A., Garabiles M. R., Alampay L. P. (2017) Relations between Harsh Discipline from Teachers, Perceived Teacher Support, and Bullying Victimization among High School Students // Journal of Adolescence. Vol. 57. June. P. 18–22.
15. Bjereld Y., Daneback K., Petzold M. (2017) Do Bullied Children Have Poor Relationships with Their Parents And Teachers? A Cross-Sectional Study of Swedish Children // Children and Youth Services Review. Vol. 73. P. 347–351.
16. Boulton M. J., Boulton L., Down J., Sanders J., Craddock H. (2017) Perceived Barriers that Prevent High School Students Seeking Help from Teachers for Bullying and Their Effects on Disclosure Intentions // Journal of Adolescence. Vol. 56. No 40. P. 40–51.
17. Brown J. R., Aalsma M. C., Ott M. A. (2013) The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials // Journal of Interpersonal Violence. Vol. 28. No. 3. P. 494–518.
18. Buhs E. S. (2005) Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept and Classroom Engagement as Mediating Processes // Journal of School Psychology. Vol. 43. No 5. P. 407–424.
19. Burger C., Strohmeier D., Spröber N., Bauman S., Rigby K. (2015) How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies // Teaching and Teacher Education. Vol. 51. October. P. 191–202.
20. Del Rey R., Ortega R. (2008) Bullying en Los Países Pobres: Prevalencia y Coexistencia con Otras Formas de Violencia // International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Vol. 8. No 1. P. 39–50.
21. Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2010) Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence // Journal of School Psychology. Vol. 48. No 6. P. 533–553.
22. Farrington D. P., Ttofi M. M. (2009) School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf>
23. Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. (2017) Bullying and Mental Health and Suicidal Behaviour among 14- to 15-Year-Olds in a Representative Sample of Australian Children // Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. Vol. 51. No 9. P. 897–908.
24. Gage N. A., Prykanowski D. A., Larson A. (2014) School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis // School Psychology Quarterly. Vol. 29. No 3. P. 256–271.
25. Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D. (2014) Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. Atlanta, GA: National

- Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department Of Education.
26. Guerra N. G., Williams K. R., Sadek S. (2011) Understanding Bullying and Victimization during Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study // *Child Development*. Vol. 82. No 1. P. 295–310.
  27. Hein V., Koka A., Hagger M. S. (2015) Relationships between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students // *Journal of Adolescence*. No. 42. P. 103–114.
  28. Hunter S. C., Boyle J. M., Warden D. (2004) Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The Influence of School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74. No 3. P. 375–390.
  29. Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E. (2008) Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization // *Journal of School Psychology*. Vol. 46. No. 4. P. 431–453.
  30. Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. (2017) Investigating Associations between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling // *School Psychology International*. Vol. 38. No 3. P. 240–263.
  31. Koth C. W., Bradshaw C. P., Leaf P. J. (2008) A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 100. No. 1. P. 96–104.
  32. Ladd G. W., Kochenderfer-Ladd B. (2002) Identifying Victims of Peer Aggression from Early to Middle Childhood: Analysis of Cross-Informant Data for Concordance, Estimation of Relational Adjustment, Prevalence of Victimization, and Characteristics of Identified Victims // *Psychological Assessment*. Vol. 14. No 1. P. 74–96.
  33. Låftman S. B., Östberg V., Modin B. (2017) School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study // *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 28. No 1. P. 153–164.
  34. Lardier Jr D. T., Barrios V. R., Garcia-Reid P., Reid R. J. (2016) Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: The Influence of School Bullying and Other Mediating Risk Factors // *Journal of Child & Adolescent Mental Health*. Vol. 28. No 3. P. 213–231.
  35. Lister C. E., Merrill R. M., Vance D. L., West J. H., Hall P. C., Crookston B. T. (2015) Victimization among Peruvian Adolescents: Insights into Mental/Emotional Health from the Young Lives Study // *Journal of School Health*. Vol. 85. No 7. P. 433–440.
  36. Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. (2018) Student-Teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status // *Journal of Adolescence*. Vol. 63. February. P. 1–10.
  37. Ma X. (2002) Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders // *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 13. No 1. P. 63–89.
  38. Macleod I. R. (2007) A Study of Administrative Policy Responses to Bullying in Illinois Secondary Schools. Chicago: Loyola University.
  39. Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J. (2005) Teachers' Understanding of Bullying // *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*. Vol. 28. No 4. P. 718–738.
  40. Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. (2018) The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Percep-

- tions of Bullying in High School // *Journal of Adolescence*. Vol. 62. January. P. 128–139.
41. Nakamoto J., Schwartz D. (2010) Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-Analytic Review // *Social Development*. Vol. 19. No 2. P. 221–242.
  42. Newman R. S. (2008) Adaptive and Nonadaptive Help Seeking with Peer Harassment: An Integrative Perspective of Coping and Self-Regulation // *Educational Psychologist*. Vol. 43. No 1. P. 1–15.
  43. Oldenburg B., Van Duijn M., Sentse M., Huitsing G., Van der Ploeg R., Salmivalli C., Veenstra R. (2015) Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective // *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 43. Iss. 1. P. 33–44.
  44. Olweus D. (2013) Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes // K. H. Rubin, J. B. Asendorf (eds) *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. P. 315–341.
  45. Rigby K. (2017) How Australian Parents of Bullied and Non-Bullied Children See Their School Responding to Bullying // *Educational Review*. <https://www.ncab.org.au/media/2535/parent-paper-educational-review.pdf>
  46. Saarento S., Salmivalli C. (2015) The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying // *Child Development Perspectives*. Vol. 9. No 4. P. 201–205.
  47. Salmivalli C., Poskiparta E., Ahtola A., Haataja A. (2013) The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland // *European Psychologist*. Vol. 18. No 2. P. 79–88.
  48. Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. (2016) Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year // *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 46. September. P. 63–72.
  49. Swearer S. M., Hymel S. (2015) Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model // *American Psychologist*. Vol. 70. No 4. P. 344–353.
  50. Troop-Gordon W., Ladd G. W. (2015) Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization // *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 43. No 1. P. 45–60.
  51. Ttofi M. M., Farrington D. P. (2011) Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review // *Journal of Experimental Criminology*. Vol. 7. No 1. P. 27–56.
  52. Underwood M. K. (2003) *Social Aggression among Girls*. New York; London: Guilford Press.
  53. Whitney I., Smith P. K. (1993) A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools // *Educational Research*. Vol. 35. No 1. P. 3–25.
  54. Yeager D. S., Fong C. J., Lee H. Y., Espelage D. L. (2015) Declines in Efficacy of Anti-Bullying Programs among Older Adolescents: Theory and a Three-Level Meta-Analysis // *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 37. March-April. P. 36–51.
  55. Zych I., Farrington D., Llorent V. J., Ttofi M. M. (2017) *Protecting Children against Bullying and its Consequences*. London: Macmillan Publishers.

## Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience

**Authors** **Maria Novikova**

PhD in Psychology, Research Fellow of the Laboratory for Asocial Behavior Prevention, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mnovikova@hse.ru

**Arthur Rean**

PhD in Psychology, Professor at the Psychology Chair, Head of the Laboratory for Asocial Behavior Prevention, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: arean@hse.ru

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

**Abstract** The phenomenon of school bullying is considered from the point of its connection with the domains of school climate. Main characteristics of school bullying are given, specifically its prevalence, age, gender and socio-economical correlates, as well as effectiveness of most common anti-bullying programmes. Social relationships, both student–teacher and peer-to-peer are discussed as a significant factor of victimisation. Particularly data on teachers' perspectives on bullying, their main preferred strategies of coping with respective situations in classroom and characteristics of relations with students which affect the risk of victimisation of the latter are in the main focus. The paper is analytically designed and based mostly on the findings presented in the past 10 years research, both Russian and foreign.

**Keywords** bullying, teachers' perspectives on bullying, teachers' strategies, effectiveness of anti-bullying programmes.

- References**
- Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. (2018) Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours. *Learning Environments Research*, vol. 21, no 2, pp. 153–172.
- Alexandrov D., Ivaniushina V., Khodorenko D., Tenisheva K. (2018) *Shkolnyj klimat: konceptsiya i instrument izmerenija* [School Climate: Concept and Measurement Tool]. Moscow: HSE.
- Banzon-Librojo L. A., Garabiles M. R., Alampay L. P. (2017). Relations between Harsh Discipline from Teachers, Perceived Teacher Support, and Bullying Victimization among High School Students. *Journal of Adolescence*, vol. 57, June, pp. 18–22.
- Bjereld Y., Daneback K., Petzold M. (2017) Do Bullied Children Have Poor Relationships with Their Parents and Teachers? A Cross-Sectional Study of Swedish Children. *Children and Youth Services Review*, vol. 73, pp. 347–351.
- Bochaver A., Khlomov K. (2014) Kiberbullying: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologij [Cyberbullying: Harassment in the Space of Modern Technologies]. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 11, no 3, pp. 177–191.
- Bochaver A., Zhilinskaya A., Khlomov K. (2015) Shkolnaya travlya i pozitsiya uchitelej [School Bullying and Teachers' Attitudes]. *Social Psychology and Society*, vol. 6, no 1, pp.103–113.
- Boulton M. J., Boulton L., Down J., Sanders J., Craddock H. (2017) Perceived Barriers that Prevent High School Students Seeking Help from Teachers for Bullying and their Effects on Disclosure Intentions. *Journal of Adolescence*, vol. 56, no 40, pp. 40–51.

- Brown J. R., Aalsma M. C., Ott M. A. (2013) The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 28, no 3, pp. 494–518.
- Buhs E. S. (2005) Peer Rejection, Negative Peer Treatment, and School Adjustment: Self-Concept and Classroom Engagement as Mediating Processes. *Journal of School Psychology*, vol. 43, no 5, pp. 407–424.
- Burger C., Strohmeier D., Spröber N., Bauman S., Rigby K. (2015) How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies. *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, October, pp. 191–202.
- Butovskaya M., Rusakova G. (2016) Bulling i bullery v sovremennoi rossiiskoi shkole [Bullying and Bullies in Today's Russian School]. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 2, pp. 99–115.
- Butovskaya M., Lutsenko O., Tkachuk K. (2012) Bulling kak sociokulturnyj fenomen i ego svyaz s chertami lichnosti u mladshikh shkolnikov [Bullying as a Sociocultural Phenomenon and Its Relation to Personality Traits among Younger School Children]. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 5, pp. 139–150.
- Chirkina T., Khavenson T. (2017) Shkolnyy klimat: Istoriya ponyatiya, podkhody k opredeleniyu i izmereniyu v anketakh PISA [School Climate: The History of the Concept, Approaches to Defining, and Measurement in PISA Questionnaire]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 207–229. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-207-229.
- Eliot M., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2010) Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help for Bullying and Threats of Violence. *Journal of School Psychology*, vol. 48, no 6, pp. 533–553.
- Farrington D. P., Ttofi M. M. (2009) *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Available at: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/229377.pdf> (accessed 10 April 2019).
- Fedunina N. (2014) Psihologicheskij klimat v shkole: k voprosu o strukture ponyatiya [Psychological school climate: On the structure of the notion]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, no 1, pp. 117–124.
- Fedunina N., Sugizaki J. (2012) Nasilie v shkole. Osmyslenie problemy v zaru-bezhnyh istochnikah [Violence in school. Foreign sources comprehension]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol 1, no 3, pp. 71–85.
- Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. (2017). Bullying and Mental Health and Suicidal Behaviour among 14- to 15-Year-Olds in A Representative Sample Of Australian Children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, vol. 51, no 9, pp. 897–908.
- Gage N. A., Prykanowski D. A., Larsson A. (2014). School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, vol. 29, no 3, pp. 256–271.
- Gladden R. M., Vivolo-Kantor A. M., Hamburger M. E., Lumpkin C. D. (2014). *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U. S. Department of Education.
- Guerra N. G., Williams K. R., Sadek S. (2011) Understanding Bullying and Victimization during Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, vol. 82, no 1, pp. 295–310.
- Hein V., Koka A., Hagger M. S. (2015). Relationships between Perceived Teachers' Controlling Behaviour, Psychological Need Thwarting, Anger and Bullying Behaviour in High-School Students. *Journal of Adolescence*, no 42, pp. 103–114.
- Hunter S. C., Boyle J. M., Warden D. (2004) Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The Influence of

- School-Stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, no 3, pp. 375–390.
- Kochenderfer-Ladd B., Pelletier M. E. (2008) Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, vol. 46, no 4, pp. 431–453.
- Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. (2017). Investigating Associations between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling. *School Psychology International*, vol. 38, no 3, pp. 240–263.
- Koth C. W., Bradshaw C. P., Leaf P. J. (2008) A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 1, pp. 96–104.
- Ladd G. W., Kochenderfer-Ladd B. (2002) Identifying Victims of Peer Aggression from Early to Middle Childhood: Analysis of Cross-Informant Data for Concordance, Estimation of Relational Adjustment, Prevalence of Victimization, and Characteristics of Identified Victims. *Psychological Assessment*, vol. 14, no 1, pp. 74.
- Låftman S. B., Östberg V., Modin B. (2017) School Climate and Exposure to Bullying: A Multilevel Study. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 28, no 1, pp. 153–164.
- Lardier Jr D. T., Barrios V. R., Garcia-Reid P., Reid R. J. (2016). Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: The Influence of School Bullying and Other Mediating Risk Factors. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, vol. 28, no 3, pp. 213–231.
- Lister C. E., Merrill R. M., Vance D. L., West J. H., Hall P. C., Crookston B. T. (2015) Victimization among Peruvian Adolescents: Insights into Mental/Emotional Health from the Young Lives Study. *Journal of School Health*, vol. 85, no 7, pp. 433–440.
- Longobardi C., Iotti N. O., Jungert T., Settanni M. (2018). Student-Teacher Relationships and Bullying: the Role of Student Social Status. *Journal of Adolescence*, vol. 63, February, pp. 1–10.
- Ma X. (2002) Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, no 1, pp. 63–89.
- MacLeod I. R. (2007) *A Study of Administrative Policy Responses to Bullying in Illinois Secondary Schools*. Chicago: Loyola University.
- Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J. (2005) Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, no 4, pp. 718–738.
- Mucherah W., Finch H., White T., Thomas K. (2018) The Relationship of School Climate, Teacher Defending and Friends on Students' Perceptions of Bullying in High School. *Journal of Adolescence*, vol. 62, January, pp. 128–139.
- Nakamoto J., Schwartz D. (2010) Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-Analytic Review. *Social Development*, vol. 19, no 2, pp. 221–242.
- Newman R. S. (2008). Adaptive and Nonadaptive Help Seeking with Peer Harassment: An Integrative Perspective of Coping and Self-Regulation. *Educational Psychologist*, vol. 43, no 1, pp. 1–15.
- Oldenburg B., van Duijn M., Sentse M., Huitsing G., van der Ploeg R., Salmivalli C., Veenstra R. (2015) Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, iss. 1, pp. 33–44.



- Olweus D. (2013) Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Outcomes. *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (eds K. H. Rubin, J. B. Asendorff), Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 315–341.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I. (2011) Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsialnykh kontekstakh [Effective Schools in Complex Social Contexts]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 148–177. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
- Rey Alamillo R. D., Ortega Ruiz R. (2008) Bullying en Los Países Pobres: Prevalencia y Coexistencia con Otras Formas de Violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, no 1, pp. 39–50.
- Rigby K. (2017) *How Australian Parents of Bullied and Non-Bullied Children See Their School Responding to Bullying*. Available at: <https://www.ncab.org.au/media/2535/parent-paper-educational-review.pdf> (accessed 10 April 2019).
- Saarento S., Salmivalli C. (2015) The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, vol. 9, no 4, pp. 201–205.
- Safronova M. V. (2014) Bulling v obrazovatel'noj srede-mify i real'nost' [Bullying in Educational Environment—Myths and Reality]. *The World of Science, Culture and Education*, no 3, pp. 182–185.
- Salmivalli C., Poskiparta E., Ahtola A., Haataja A. (2013) The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *European Psychologist*, vol. 18, no 2, pp. 79–88.
- Serdiouk M., Berry D., Gest S. D. (2016) Teacher-Child Relationships and Friendships and Peer Victimization across the School Year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 46, September, pp. 63–72.
- Sobkin V. S., Smyslova M. M. (2012) Zhertvy shkolnoj travli: vliyanie socialnykh faktorov [Victims of School Bullying: Influence of Social Factors]. *Issues of Educational Sociology*, vol. XVI, no XXVIII, pp. 130–136.
- Swearer S. M., Hymel S. (2017) Understanding the Psychology of Bullying: Moving toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, vol. 70, no 4, pp. 344–353.
- Troop-Gordon W., Ladd G. W. (2015) Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, no 1, pp. 45–60.
- Ttofi M. M., Farrington D. P. (2011) Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, vol. 7, no 1, pp. 27–56.
- Underwood M. K. (2003) *Social Aggression among Girls*. New York; London: Guilford.
- Vishnevskaya V., Butovskaya M. (2010) Fenomen shkolnoj travli: agressory i zhertvy v rossijskoj shkole [The Phenomenon of School Bullying: Aggressors and Victims in Russian School]. *Etnograficheskoe obozrenie*, no 2, pp. 55–68.
- Whitney I., Smith P. K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying In Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, vol. 35, no 1, pp. 3–25.
- Yeager D. S., Fong C. J., Lee H. Y., Espelage D. L. (2015) Declines in Efficacy of Anti-Bullying Programs among Older Adolescents: Theory and a Three-Level Meta-Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 37, March-April, pp. 36–51.
- Zych I., Farrington D., Llorent J., Ttofi M. M. (2017) *Protecting Children against Bullying and Its Consequences*. London: Macmillan.

# Выпускники инженерно-технических и экономических специальностей: между спросом и предложением

**Е. Я. Варшавская, Е. С. Котырло**

Статья поступила  
в редакцию  
в сентябре 2018 г.

**Варшавская Елена Яковлевна**  
доктор экономических наук, профессор кафедры управления человеческими ресурсами, факультет бизнеса и менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: evarshavskaya@hse.ru

**Котырло Елена Станиславовна**  
доктор экономических наук, доцент департамента прикладной экономики, факультет экономических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ekotyrl@hse.ru

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

**Аннотация.** На основании микроданных Федерального наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование в 2010–2015 гг., проведенного Росстатом в апреле — сентябре 2016 г., анализируется переход «учеба — работа» у выпускников инженерно-технических и экономических специальностей. Успешность этого перехода рассматривается как показатель соотношения предложения и спроса на их труд. Методы исследования — дескриптивный и регрессионный анализ.

Анализ статистических данных на макроуровне показал, что численность специалистов инженерно-технического профиля, получивших высшее образование в 1990–2000-х годах, превышала число специалистов, покидающих рынок труда по возрасту. Рост агре-

гированного предложения труда работников с инженерной подготовкой в пореформенный период происходил на фоне сжатия спроса на их труд, связанного главным образом с существенным сокращением числа занятых в промышленности.

Установлено, что шансы найти работу, продолжительность ее поиска, показатели соответствия первой работы уровню и профилю образования фактически одинаковы для молодых дипломированных инженеров и экономистов. Размеры их стартовой зарплаты также статистически не различаются. Тем самым не получило подтверждения предположение о высоком неудовлетворенном спросе на специалистов в области техники и технологии и об избыточном предложении специалистов в области экономики и управления. Показано, что декларируемый дефицит специалистов инженерного профиля не связан с недостатком их предложения на макроуровне.

Выводы исследования могут быть использованы при формировании программ развития высшего образования на федеральном и региональном уровне.

**Ключевые слова:** высшее инженерно-техническое образование, высшее экономическое образование, рынок труда выпускников, переход «учеба — работа», спрос на труд, предложение труда, дефицит инженерных кадров, перепроизводство экономистов.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-98-128

Занятость выпускников в последнее время является объектом пристального общественного внимания. Политики, государственные чиновники, работодатели, эксперты нередко отмечают разрыв между профессионально-квалификационной структурой контингента выпускников системы высшего образования и потребностями рынка труда. В частности, весьма распространено мнение, что в российской экономике существует неудовлетворенный спрос на инженерно-технические кадры, но, несмотря на это, вузы готовят экономистов, менеджеров, юристов и работников других «популярных» профессий, предложение которых избыточно<sup>1</sup>.

Эта точка зрения обычно подтверждается данными статистики высшего образования. Действительно, численность студентов, обучающихся в вузах, составила в начале 2016/2017 учебного года 4399,5 тыс. человек, увеличившись по сравнению с 1991/1992 учебным годом (2762,8 тыс. человек) в 1,6 раза<sup>2</sup>. При этом рост числа студентов сопровождался их существенным перераспределением по специальностям и направлениям подготовки. В течение пореформенных лет доля окончивших вузы по экономическим и юридическим, а также социально-гуманитарным специальностям устойчиво росла, в то время как удельный вес дипломированных специалистов в области техники и технологии, педагогики и медицины сокращался [Варшавская, 2016]. Так, в когорте выпускников вузов 1991–1995 гг. каждый пятый (21,1%) получил экономическое образование, среди выпускников 2011–2015 гг. уже треть (34,3%) имели дипломы экономистов. Доля получивших инженерно-техническое образование среди выпускников 1991–1995 гг. составляла 28,0%, а через 20 лет она сократилась до 22,0%<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Дискуссии о нехватке инженерно-технических специалистов ведутся не только в России. В США и Великобритании первые утверждения о недостаточной численности STEM-специалистов (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) прозвучали еще в начале 1950-х годов, и эта точка зрения до сих пор является весьма распространенной среди политиков и работодателей. Вместе с тем исследования, проведенные независимыми экспертами, свидетельствуют, что недостаток STEM-специалистов в этих странах как минимум значительно преувеличен, а возможно, отсутствует вовсе [Lowell, Salzman, 2007; Metcalf, 2010; Salzman, 2013; Smith, Gorard, 2011; Teitelbaum, 2014; Xue, Larson, 2015].

<sup>2</sup> Своего максимума (7513,1 тыс. человек) численность студентов вузов достигла в начале 2008/2009 учебного года.

<sup>3</sup> Названные тенденции являются частью более долгосрочных трендов. Так, доля дипломированных специалистов в области экономики и управления устойчиво растет в России с начала 1970-х годов. Удельный вес получивших инженерное образование наиболее интенсивно снижался в течение 1970–1990-х годов, а с начала 2000-х стабилизировался [Варшавская, 2016].

Обратим внимание на одно немаловажное обстоятельство. Приведенные выше оценки, как и выводы о дисбалансе на рынке труда, построенные на их основе, практически полностью сфокусированы на стороне предложения труда. «Такой асимметричный подход не вполне корректен с аналитической и далеко не нейтрален с нормативной точек зрения. Велика вероятность, что выводы для экономической и образовательной политики, формулируемые на его основе, во многих случаях могут оказаться контрпродуктивными» [Капелюшников, 2012. С. 52]. Очевидно, что для обоснованных утверждений о существовании дефицита или избытка работников тех или иных специальностей требуется учет не только предложения, но и спроса на труд. Однако если определить объем и структуру предложения труда достаточно просто, то оценки спроса представляют собой гораздо более сложную задачу, для решения которой не всегда имеются необходимые данные. Как следствие, вопрос о соотношении спроса и предложения труда анализируется либо на макроуровне [Коровкин, 2011], либо на уровне укрупненных квалификационных групп [Капелюшников, 2012; Смирнов, Капустин, 2018]. Исследований, в которых данная проблематика рассматривается в разрезе отдельных профессий и специальностей, совсем немного [Гимпельсон и др., 2009; Стукен, 2018]. В. Е. Гимпельсон с коллегами представили оценки соотношения профессии по диплому и текущего занятия работников [Гимпельсон и др., 2009]. Т. Ю. Стукен анализирует качество занятости выпускников Сибирского федерального округа, используя показатели трудоустройства в соответствии с уровнем и профилем полученного образования [Стукен, 2018]. Авторы обеих публикаций не нашли подтверждения предположению о неудовлетворенном спросе на специалистов в области техники и технологии и об избыточном предложении экономистов и менеджеров.

Цель данной работы — проанализировать переход «учеба — работа» у выпускников инженерно-технических и экономических специальностей, чтобы использовать показатели успешности этого перехода как индикатор соотношения предложения и спроса на их труд. Мы исходим из предположения, что наличие дисбаланса должно отражаться на входе выпускников соответствующего профиля на рынок труда: дефицит специалистов (в нашем случае инженеров) будет способствовать более успешному переходу от обучения к трудовой деятельности, а избыток (экономистов) будет его затруднять.

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе рассматриваются методологические подходы к оценке дефицита или избытка работников отдельных профессиональных групп, на основе которых во втором разделе формулируются исследовательский подход и гипотезы. В третьем разделе приводится описание данных и методов исследования. Результаты ана-

лиза данных и тестирования выдвинутых гипотез представлены в четвертом и пятом разделах. В заключении сформулированы выводы исследования.

Наиболее популярными в определении дефицита квалификаций и профессий являются два подхода. Первый, так называемая модель социального спроса (*social demand model*), предполагает, что недостаток работников существует тогда, когда их численность меньше величины, определяемой исходя из социальных, политических, идеологических и других неэкономических целей или критериев [Blank, Stigler, 1957]. Например, нехватка научно-технических кадров в стране объясняется тем, что их недостаточно для обеспечения национальной безопасности, лидерства в сфере научных разработок и инноваций, преодоления отставания от других стран и т. п. В дискурсе о дефиците работников в области STEM в США и Великобритании в течение 70 лет (с середины XX в. до настоящего времени) превалировал именно такой подход [Smith, 2017; Stevenson, 2014].

Второй подход, назовем его экономическим, основывается на положениях теории спроса и предложения на рынке труда. В соответствии с ним дефицит возникает тогда, когда спрос на работников определенной профессии и/или квалификации превышает их предложение при рыночной ставке заработной платы. Такое определение было сформулировано в ставшей классической работе Д. Бланка и Д. Стиглера [Blank, Stigler, 1957]. Если исходить из этого определения, критерием существования дефицита будет рост относительной заработной платы. К. Эрроу и У. Кэпрон, развивая идеи Д. Бланка и Д. Стиглера, сформулировали теорию динамического дефицита, в которой наряду с важностью реакции заработной платы обращали внимание на темпы изменения спроса на труд [Arrow, Sargon, 1959]. Причинами динамического дефицита являются постоянный и быстрый рост спроса на определенные профессии и квалификации, низкая эластичность предложения труда, необходимость временных затрат для ценовой подстройки фирм, особенности функционирования социально-экономических институтов (например, системы профессионального образования и подготовки). Экономический подход к трактовке дефицита предполагает, что недостаток рабочей силы связан только с такими ситуациями, когда спрос на труд не может быть удовлетворен доступным предложением при существующих рыночных ставках заработной платы [Cedefop, 2015; McGuinness, Pouliakas, Redmond, 2018; Shah, Burke, 2005; Veneri, 1999]. «Во многих случаях так называемый дефицит не является реальным дефицитом, поскольку возникает от того, что работодатель не может заплатить сложившуюся ставку заработной платы за определенный навык» [Meager, 1986. P. 240].

## **1. Методология оценки дефицита квалификаций и профессий**

Для оценки соотношения спроса и предложения используются разные показатели, их можно разделить на две группы. В первую входят экономические индикаторы, отражающие состояние рынка труда (обычно в разрезе отдельных квалификационных или профессиональных групп). К числу наиболее часто используемых относятся уровень занятости и безработицы и их динамика, изменение относительных заработных плат, данные о вакансиях и их соотношение с численностью безработных [Barnow, Trutko, Piatak, 2013; Cohen, Zaidi, 2002; Shah, Burke, 2005; Veneri, 1999]. В ряде случаев для оценки могут применяться данные о количестве отработанных часов, о потоках входящих и выходящих с рынка труда, о численности иммигрантов, о затратах фирм на подготовку и переобучение [MAC, 2008; Shah, Burke, 2005]. Использование этих индикаторов позволяет оценить соотношение спроса и предложения труда на макроуровне. Вторую группу показателей представляют данные опросов работодателей о наличии дефицита по определенным квалификационным или профессиональным группам, о существовании вакансий, о скорости их закрытия, о проблемах, связанных с наймом тех или иных работников. Эти индикаторы отражают ситуацию на микроуровне. Они позволяют получить информацию о трудно заполняемых вакансиях и не всегда согласуются с результатами оценки соотношения спроса и предложения на макроуровне [Гимпельсон, 2004; 2010; Cedefop, 2015; Green, Machin, Wilkinson, 1998]. По мнению исследователей, оценки величины дефицита, построенные на результатах опросов работодателей, нередко являются завышенными, что следует учитывать при разработке рекомендаций на их основе [Downs, 2009; Meager, 1986; Shah, Burke, 2005; Smith, 2017]. Наиболее известные методики оценки избытка/недостатка по профессиональным группам работников используют несколько показателей, отражающих состояние рынка труда, дополняя их данными опросов работодателей (например, [MAC, 2008; Veneri, 1999]).

## **2. Исследовательский подход**

Дисбаланс спроса и предложения труда определенных профессиональных групп будет отражаться на положении этих групп на рынке труда, в том числе на входе выпускников соответствующих специальностей в сферу занятости. Действительно, если на рынке труда существует избыток работников какой-либо специальности (например, экономистов), то обладатели соответствующих дипломов будут сталкиваться с ограниченным предложением рабочих мест, что должно увеличивать продолжительность поиска работы после завершения обучения и сокращать вероятность быть занятым. Столкнувшись с большой конкуренцией на профессиональном рынке труда, обладате-

ли «неправильной» (избыточной) профессии будут вынуждены соглашаться на работу на позициях, требующих более низкого уровня образования, и/или по другим специальностям. Исследования показали: если на рынке труда наблюдается дисбаланс спроса и предложения, то выпускники с большей вероятностью занимают рабочие места, предполагающие уровень образования ниже полученного ими [Croce, Ghignoni, 2012; McGuinness, Pouliakas, 2016; Verhaest, van der Velden, 2013; Verhaest, Selami, van der Velden, 2017; Wieling, Borghans, 2001]. Снижается в этих условиях и вероятность работы по своей специальности [Frenette, 2004; Ghignoni, Verashchagina, 2014; Robert, 2014; Wieling, Borghans, 2001; Wolbers, 2003]. Таким образом, при наличии дефицита специалистов инженерно-технического профиля и избытка экономистов следует ожидать лучших показателей перехода «учеба — работа» для выпускников технических направлений по сравнению с окончившими вузы по экономическим специальностям.

Для оценки входа на рынок труда используются характеристики первого места работы выпускника, а именно уровень заработной платы, соответствие занимаемой позиции полученному уровню образования (вертикальное соответствие), работа по специальности (горизонтальное соответствие)<sup>4</sup>. Кроме того, оценивается продолжительность поиска первой работы и вероятность быть занятым.

На основании анализа предшествующих исследований сформулированы следующие гипотезы.

- Гипотеза 1.* Продолжительность поиска работы у выпускников, имеющих инженерно-техническое образование, меньше по сравнению с теми, кто получил экономическую подготовку.
- Гипотеза 2.* Уровень занятости у выпускников инженерно-технических специальностей выше, чем у экономистов.
- Гипотеза 3.* Выпускники инженерно-технического профиля чаще работают на позициях руководителей и специалистов высшего уровня квалификации, чем выпускники-экономисты.
- Гипотеза 4.* Выпускники-инженеры чаще работают по специальности, чем экономисты.
- Гипотеза 5.* Заработная плата молодых дипломированных инженеров выше, чем у выпускников-экономистов.

Подтверждение выдвинутых гипотез будет означать, что на российском рынке труда наблюдается дефицит молодых специалистов инженерно-технического профиля и перепроизводство

<sup>4</sup> Мы используем для анализа характеристики первого, а не текущего места работы, поскольку именно первое трудоустройство отражает выход на рынок труда выпускников после завершения образования.

экономистов; в противном случае мы получим основания для опровержения этого утверждения.

**3. Данные и метод** Эмпирической основой исследования выступили данные Федерального наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. Это выборочное наблюдение представляло собой дополнительный модуль к ежемесячному обследованию рабочей силы и было проведено Росстатом в апреле—сентябре 2016 г. Опросом были охвачены лица, имеющие среднее профессиональное и высшее образование и завершившие обучение в 2010–2015 гг., всего около 36 тыс. выпускников<sup>5</sup>. Для целей нашего исследования были отобраны данные о респондентах, получивших высшее экономическое и инженерно-техническое образование. Выделение целевых групп было произведено на основе Общероссийского классификатора специальностей по образованию ОК 009–2003<sup>6</sup>. К получившим экономическое образование были отнесены выпускники по направлению подготовки «Экономика и управление», к получившим инженерно-техническое образование — выпускники по направлению подготовки «Техника и технологии»<sup>7</sup>. Численность экономистов составила 7040 человек (34,3% общего числа опрошенных выпускников с высшим образованием), инженеров — 4489 человек (21,8%).

В качестве переменных, которые отражают различия в успешности трудоустройства выпускников ( $y_i$ ), выступают:

- 1) заработная плата на первом месте работы (ее логарифм);
- 2) соответствие занимаемой позиции полученному уровню образования (бинарная переменная: принимает значение 1 для тех, кто работает на позициях руководителя или специалиста высшего уровня квалификации, 0 — в остальных случаях);
- 3) работа по профессии на первом месте работы (бинарная переменная: принимает значение 1 для тех, кто работает по профессии, 0 — в противном случае);
- 4) вероятность быть трудоустроенным на момент опроса для тех, кто окончил вуз более года назад;
- 5) продолжительность поиска первой работы.

<sup>5</sup> Подробнее об исследовании см.: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/index.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html)

<sup>6</sup> Использование данного, а не нового ОК 009–2016, классификатора, обусловлено тем, что именно он действовал в момент опроса.

<sup>7</sup> Как в старом, так и в новом классификаторе специальностей по образованию направления подготовки инженерно-технического профиля описаны гораздо более подробно и детально, чем экономические.



Были рассмотрены логлинейная модель (расширенное минцеровское уравнение) для зарплаты, регрессионная модель Кокса для продолжительности поиска работы, линейная вероятностная модель для остальных зависимых переменных. Выбор линейной вероятностной модели продиктован необходимостью сопоставления оценок по множеству спецификаций. В линейной вероятностной модели коэффициенты — это предельные изменения вероятности события, что существенно упрощает анализ и сопоставление. Кроме того, качество вероятностных моделей чувствительно к допущению нормальности ошибок регрессионной модели. Это довольно жесткое требование, которому редко соответствуют свойства модели для реальных данных [Ai, Norton, 2003].

В качестве независимых использованы следующие переменные:

- 1) индивидуальные характеристики: пол, возраст, состояние в браке ( $Z_2$ );
- 2) характеристики человеческого капитала: стаж работы, форма обучения (очная/очно-заочная/заочная), финансирование обучения (бюджетное/платное), территория обучения (в месте проживания/в другом регионе/за рубежом)<sup>8</sup> ( $Z_3$ );
- 3) характеристики первого места работы: сектор (формальный/неформальный), отрасль, соответствие работы полученной профессии ( $Z_4$ );
- 4) характеристики локального рынка труда: тип поселения (городское/сельское), регион проживания, отраслевая структура региона (доля добывающей, обрабатывающей промышленности, производства электроэнергии и жилищного строительства в ВРП выше медианного значения и выше третьего квартиля) ( $Z_5$ ).

Каждый показатель успешности перехода «учеба — работа» оценивался с пятью наборами регрессоров. Первая спецификация включала только бинарную переменную (*Ingener*: 1 — техника и технологии, 0 — экономика и управление), отличающую инженеров от экономистов, и фиксированные региональные эффекты. Затем к этому набору постепенно добавлялись четыре группы объясняющих переменных, описанные выше, а также эти наборы, умноженные на бинарную «инженер/экономист». Таким образом, различия в успешности входа на рынок труда экономистов и инженеров учитывались как бинарной переменной, так и неоднородностью индивидуальных характеристик, пока-

---

<sup>8</sup> На предварительном этапе включалась также форма собственности вуза (частная/государственная), в дальнейшем она была исключена из-за мультиколлинеарности.

зателей человеческого капитала, первого места работы и локального рынка труда. Расчеты выполнены по нескольким видам подвыборок. В базовую подвыборку включены респонденты, искавшие работу после завершения обучения, поскольку именно данная группа выпускников непосредственно выходила на рынок труда.

Таким образом, модель может быть представлена в следующем виде:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Ingener}_i + \text{Ingener}_i \sum_j \beta_{2j} Z_{i2} + \dots + \text{Ingener}_i \sum_j \beta_{5j} Z_{i5} + \text{Territ}_i + \varepsilon_i,$$

где наборы коэффициентов  $\beta$  определяются выбором одной из спецификаций, указанных выше, с соответствующим перечнем переменных  $Z_j$ , а зависимая переменная  $y_i$  — одна из характеристик успешности трудоустройства. Территориальные фиксированные эффекты включены в каждую спецификацию.

#### 4. Выпускники с инженерно-техническим и экономическим образованием на рынке труда

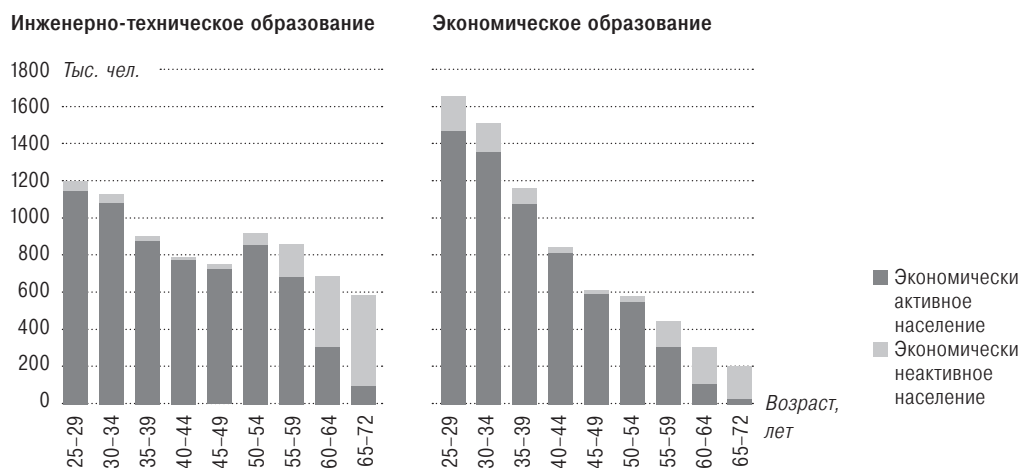
##### 4.1. Макроэкономический контекст

Обсудим сначала общие тенденции предложения и спроса на труд инженерно-технических и экономических специалистов.

По данным обследования рабочей силы, численность лиц, получивших высшее образование по направлению «Техника и технология», в более молодых возрастных когортах превышает число обладателей соответствующих дипломов в старших возрастах (рис. 1). Так, специалистов инженерно-технического профиля в возрасте 25–34 лет в 1,5 раза больше, чем в возрасте 55–64 лет, т. е. в группе, покидающей рынок труда. Если рассматривать только экономически активное население, численность которого определяет агрегированное предложение труда, этот разрыв увеличивается до 2,2 раза. Представленные данные не дают оснований утверждать, что вузы стали готовить меньше дипломированных инженеров, тем самым создавая дефицит таких кадров. Наблюдается и значительный рост численности населения, имеющего высшее экономическое образование. Среди 25–34-летних получивших высшее образование экономического профиля в 4 раза больше, чем среди 55–64-летних. Для экономически активного населения разрыв достигает 6,5 раза.

Для оценки спроса используем статистику занятости по отраслям, заработных плат и вакансий. Очевидно, что основной спрос на труд специалистов инженерно-технического профиля предъявляет производственная сфера, в первую очередь промышленность, а также строительство, транспорт и связь. По нашим расчетам, это около двух третей рабочих мест, требующих инженерной подготовки. Спрос на работников, получивших экономико-управленческую подготовку, более диверсифицирован. Он генерируется не только производственными предприятиями,

Рис. 1. Численность населения с высшим инженерно-техническим и экономическим образованием по возрастным группам, 2016 г.



но и организациями, действующими в сфере торговли, деловых и социальных услуг, государственного управления. Три четверти рабочих мест, предполагающих высшее экономическое образование, сосредоточено в сфере услуг. Хотя изменение отраслевых классификаторов затрудняет расчеты динамики, основные тенденции очевидны. В пореформенный период численность работающих в промышленности, в том числе и занятых квалифицированным трудом, устойчиво сокращалась. Занятость же в сфере услуг росла, особенно заметно в торговле, финансах, государственном управлении. Совокупные потери занятости в промышленности составили за 1990–2010-е годы около 10 млн человек. Численность работающих в торговле и общественном питании увеличилась за тот же период более чем на 8 млн человек, в государственном управлении — на 2 млн, в финансовой деятельности — на 900 тыс. человек. Кроме того, стимулом роста спроса на экономистов выступило развитие малого бизнеса. Логично предположить, что в пореформенные годы агрегированный спрос на инженеров, скорее всего, сокращался, а на специалистов экономическо-управленческого профиля рос.

Одним из показателей динамики спроса и предложения является изменение относительных зарплат. По данным обследований Росстата, в среднем заработные платы инженерно-технических специалистов росли в 2005–2015 гг. с 2–3%-ным превышением по сравнению с зарплатами экономистов, возможно, «отыгрывая» ускоренное увеличение вознаграждений

экономистов, наблюдавшееся в 1990-е годы. Такая динамика зарплат не дает оснований утверждать, что наличествует существенный неудовлетворенный спрос на инженеров. Об этом же свидетельствует и статистика вакансий. По данным Росстата, в 2008–2016 гг. удельный вес вакансий в общем числе рабочих мест по большинству инженерных профессий составлял 2,2–3,0%, по экономическим специальностям — 1,5–2,2%.

Итак, промежуточный вывод из анализа статистических данных заключается в том, что предложение труда специалистов и с инженерно-технической, и экономической подготовкой в 1990–2010-е годы росло, причем последних — весьма интенсивно. С другой стороны, агрегированный спрос на инженеров как минимум не увеличивался, а, скорее всего, сжимался, а на экономистов — рос, возможно, несколько отставая по темпам от роста их предложения. Таков макроэкономический фон, на котором далее мы будем рассматривать данные опроса выпускников.

#### 4.2. Характеристики выпускников<sup>9</sup>

Среди выпускников-экономистов только четверть мужчин, а среди инженеров — лишь четверть женщин (табл. 1). Такой гендерный дисбаланс отражает сложившиеся представления о мужских и женских профессиях. Средний возраст опрошенных — 28,2 года. Примерно половина выпускников состоят в браке.

Выпускники инженерно-технического профиля чаще, чем экономисты, получали высшее образование, обучаясь очно и на местах, финансируемых за счет бюджета. Экономистам независимо от формы обучения приходится платить за образование чаще, чем получившим инженерные специальности. Более половины (54,7%) выпускников-очников экономического профиля обучались на платной основе, среди выпускников-инженеров таких только треть (32,9%). Среди обучавшихся заочно платно учились 91,8% экономистов и 78,0% инженеров.

Совмещение учебы и работы распространено среди выпускников обеих специальностей: каждый второй постоянно или временно работал во время учебы. У половины экономистов и почти у 58% инженеров работа во время учебы была связана с получаемой профессией.

#### 4.3. Выход на рынок труда

Две трети выпускников, завершив обучение, искали работу. Поиск работы в равной мере распространен среди экономистов и инженеров (62,6 и 63,8% соответственно). Поиском работы значительно чаще занимались выпускники очных отделений (83,2% экономистов и 78,1% инженеров) по сравнению с теми,

<sup>9</sup> Здесь и далее в разделе данные приведены для всех выпускников 2010–2015 гг. соответствующих специальностей.

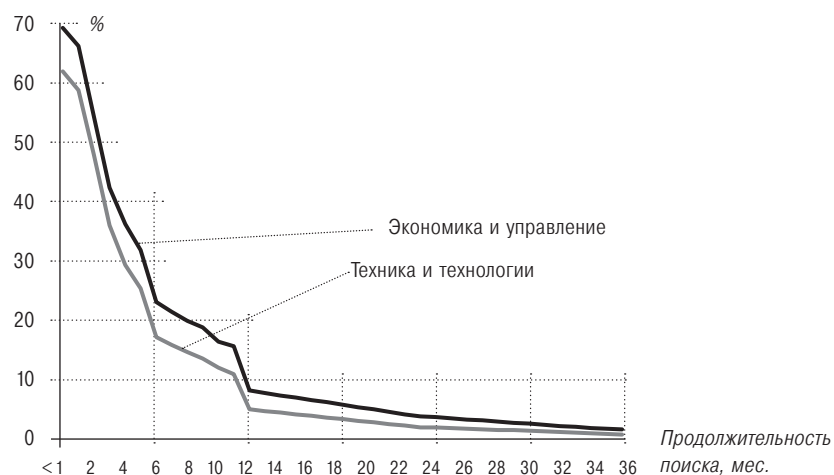
**Таблица 1. Социально-демографические характеристики выпускников с экономическим и инженерно-техническим образованием, %**

	Экономика и управление	Техника и технологии
Пол		
Мужчины	<b>23,3</b>	<b>74,2</b>
Женщины	<b>76,7</b>	<b>25,8</b>
Семейное положение		
Состоят в браке	52,8	45,9
Не состоят в браке	47,2	54,1
Форма обучения		
Очная	<b>55,8</b>	<b>69,9</b>
Очно-заочная	10,3	8,5
Заочная	<b>33,8</b>	<b>21,5</b>
Финансирование обучения		
За счет бюджета	<b>29,6</b>	<b>54,1</b>
На платной основе	<b>70,4</b>	<b>45,9</b>
Работа во время обучения		
Работали постоянно	<b>37,9</b>	<b>30,1</b>
Работали время от времени	13,9	18,2
Не работали	48,2	51,7

*Примечание.* Здесь и далее выделены показатели, различия между которыми значимы на уровне 95%.

кто учился заочно (34,8% экономистов и 28,7% инженеров). Причины отказа от поиска работы одинаковы для выпускников обеих специальностей, но существенно дифференцированы по формам обучения. Среди получивших заочное образование фактически единственной причиной отказа от поиска стало продолжение работы на том же месте, что и во время обучения. Этот вариант ответа выбрали 82,2% экономистов и 81,5% инженеров. Причины отказа от поиска работы для выпускников очников более разнообразны, хотя и в этом случае чаще всего называлось продолжение занятости на «старом» месте (24,5% экономистов и 26,8% инженеров). 22,6% получивших экономические специальности очно назвали в качестве причины отказа от поиска работы семейные обстоятельства, 9,5% — получение

Рис. 2. Доля респондентов, не нашедших работу



предложения от работодателя, 8,5% — отсутствие необходимости работать. Выпускники-очники инженерно-технического профиля в качестве таких причин отметили призыв в Вооруженные силы (13,4%), получение предложения от работодателя (12,9%) и получение работы по распределению (12,5%). Более детальный анализ показал, что различия в причинах отказа от поиска работы среди очников обусловлены в основном гендерным составом выпускников по анализируемым специальностям.

Медианная продолжительность поиска работы составляет 3 месяца для выпускников экономических специальностей и 2 месяца для дипломированных инженеров. При этом 30,8% экономистов и 38,1% инженеров нашли первую работу практически сразу — менее чем за месяц. В целом выпускники инженерно-технических специальностей быстрее находят работу по сравнению с экономистами (рис. 2). Существенных различий между юношами и девушками нет.

Подавляющее большинство выпускников — 90,0% экономистов и 93,0% инженеров — после завершения обучения были трудоустроены. Среди женщин доли нашедших работу одинаковы: 89,5% экономистов и 88,7% инженеров. Есть незначительные различия среди юношей: работают 91,5% получивших экономическое образование и 94,5% инженеров.

Основной проблемой, с которой столкнулись выпускники при устройстве на первую работу, является отсутствие опыта. На это указали три четверти экономистов и две трети инженеров. Далее следуют низкий уровень заработной платы, отсутствие подходящих рабочих мест и невозможность найти работу

Таблица 2. Трудности при устройстве на первую работу, %

	Экономика и управление			Техника и технологии		
	Все	Муж.	Жен.	Все	Муж.	Жен.
Отсутствие опыта работы	<b>74,6</b>	<b>70,4</b>	76,0	<b>67,2</b>	<b>64,7</b>	74,0
Низкий уровень предлагаемой зарплаты	41,2	42,0	40,9	41,7	43,7	36,4
Отсутствие подходящих рабочих мест	<b>30,7</b>	32,1	30,2	<b>35,4</b>	36,0	33,9
Не смог найти работу по полученной профессии	20,9	<b>24,6</b>	<b>19,6</b>	22,1	<b>20,9</b>	<b>25,1</b>
Несоответствие квалификационным требованиям	5,7	4,6	6,2	6,3	5,9	7,2
Дискриминация (по полу, национальности, наличию детей и проч.)	1,7	0,9	2,0	0,8	0,1	2,7
Не прошел тестирование (по компьютерным навыкам, знанию иностранного языка)	1,6	1,5	1,6	1,1	1,2	0,9
Ограниченные возможности по состоянию здоровья	0,4	0,7	0,2	0,6	0,7	0,5
Другое	5,1	5,1	5,1	5,1	5,0	5,4
N, человек	3392	878	2514	2003	1446	557

по полученной специальности (табл. 2). Принципиальных различий между выпускниками анализируемых специальностей нет. Об отсутствии подходящих рабочих мест несколько чаще говорили инженеры. На такую трудность, как невозможность найти работу по полученной профессии, чаще указывали представители гендерной группы, составляющей меньшинство в данной специальности, т. е. юноши-экономисты и девушки-инженеры.

Не сталкивались с трудностями при устройстве на первую работу 16,5% выпускников инженерно-технического профиля и 12,5% получивших экономическое образование. Внутри каждой из специальностей об отсутствии сложностей в равной мере говорят юноши и девушки (16,9% мужчин и 15,3% женщин — инженеров; 12,2% мужчин и 12,6% женщин — экономистов). Однако получившие очное образование отрицали их наличие втрое чаще по сравнению с заочниками: среди дипломированных экономистов не сталкивались с трудностями при трудоустройстве 17,0% очников и 6,2% заочников, среди инженеров — 20,6 и 6,4% соответственно.

Таблица 3. Характеристики занятости на первой работе, %

	Экономика и управление			Техника и технологии		
	Все	Муж.	Жен.	Все	Муж.	Жен.
Группа занятий						
Руководители	8,8	<b>13,8</b>	<b>7,2</b>	8,1	<b>8,8</b>	<b>5,7</b>
Специалисты высшего уровня квалификации	50,9	<b>40,2</b>	54,2	49,3	<b>47,9</b>	53,7
Специалисты среднего уровня квалификации	13,3	13,7	<b>13,2</b>	12,4	12,9	<b>10,9</b>
Служащие	<b>6,4</b>	<b>2,4</b>	7,7	<b>2,7</b>	<b>0,9</b>	8,3
Работники сферы обслуживания и торговли	<b>14,1</b>	<b>13,8</b>	14,2	<b>8,4</b>	<b>7,0</b>	12,8
Квалифицированные работники с/х-ва	0,3	0,3	0,3	0,5	0,6	0,2
Квалифицированные рабочие	<b>2,2</b>	<b>6,4</b>	<b>0,9</b>	<b>9,9</b>	<b>11,8</b>	<b>4,1</b>
Операторы, сборщики, водители	<b>2,2</b>	<b>5,9</b>	<b>1,0</b>	<b>6,3</b>	<b>7,2</b>	<b>3,4</b>
Неквалифицированные рабочие	1,8	<b>3,6</b>	1,3	2,4	<b>2,8</b>	1,1
Связь работы с полученной специальностью						
Связана (да, скорее да)	<b>62,6</b>	<b>52,0</b>	65,9	<b>67,0</b>	<b>68,4</b>	62,9
Не связана (нет, скорее нет)	<b>37,4</b>	<b>48,0</b>	34,1	<b>33,0</b>	<b>31,6</b>	37,1
Заработная плата						
Средняя, тыс. руб.	<b>22,9</b>	<b>26,5</b>	<b>21,9</b>	<b>28,5</b>	<b>30,0</b>	<b>23,3</b>
Медиана, тыс. руб.	<b>20,0</b>	<b>25,0</b>	20,0	<b>25,0</b>	<b>28,0</b>	20,0

#### 4.4. Характеристики первой работы

59,7% выпускников экономических и 57,4% выпускников инженерно-технических специальностей работают в качестве руководителей или специалистов высшего уровня квалификации (табл. 3). Иначе говоря, доля работающих в соответствии с уровнем полученного образования практически одинакова в анализируемых группах. Вместе с тем нисходящая квалификационная мобильность у получивших инженерное образование значительно больше, чем у экономистов. Почти каждый пятый (18,6%) дипломированный инженер трудится как рабочий, что втрое больше по сравнению с экономистами (6,2%).

Около двух третей выпускников обеих специальностей утверждают, что их первая работа связана с полученной профессией. Однако если у девушек связь работы со специальностью практически не зависит от полученной профессии, то среди юношей ситуация иная. Только половина (52,0%) мужчин-экономи-



стов признали наличие связи между работой и специальностью, что почти на треть меньше, чем среди юношей с дипломами инженеров.

Заработная плата выпускников инженерно-технических специальностей на первом месте работы составляет 28,5 тыс. руб., экономических — 22,9 тыс. руб., т. е. на 20% ниже. Зарботки юношей превосходят заработную плату девушек.

В соответствии со сформулированными гипотезами оценены регрессии для лог-зарплаты, вероятности трудоустройства по профессии, соответствия должности уровню образования, продолжительности поиска работы и вероятности быть занятым. В табл. 4 представлены результаты проверки каждой из гипотез последовательным включением групп переменных, названных в разделе 3. Указаны только значения параметра при бинарной переменной «инженер/экономист», их значимость, объем выборки и доля вариации, объясненная моделью, — коэффициент детерминации. Отчеты с полным набором объясняющих переменных для каждой зависимой переменной представлены в приложении.

Результаты оценки расширенного минцеровского уравнения с последовательным включением перечисленных групп факторов свидетельствуют о том, что значимое превышение зарплат инженеров по сравнению с экономистами наблюдается только в регрессиях с фиксированными региональными эффектами (табл. 4). Однако при контроле на индивидуальные характеристики, показатели человеческого капитала, места работы и локального рынка труда обнаруживается, что зарплаты инженеров не выше, а ниже зарплат начинающих экономистов, хотя различие не значимо в большинстве спецификаций. Оценки регрессий с полным набором переменных показывают, что на величину заработной платы влияют социально-демографические характеристики выпускника, форма обучения, особенности локального рынка труда (приложение, столбец 1). Специальность по диплому не является значимым фактором. Единственным видом профессиональной деятельности, обеспечивающим выпускникам-инженерам выигрыш в зарплате по сравнению с экономистами, является занятость в сфере государственного управления.

Наши данные не подтверждают существование значимых различий между инженерами и экономистами в вероятности работать по специальности (табл. 4; приложение, столбец 2). В трудоустройстве по профессии важны отрасль первого места работы и региональные особенности экономики. Выпускники-инженеры, работающие в торговле и государственном управлении,

## **5. Переход «учеба — работа»: есть ли различия между выпускниками инженерно-технических и экономических специальностей?**

### **5.1. Заработная плата**

### **5.2. Работа по профессии**

Таблица 4. Значения параметра при бинарной переменной «инженер/экономист»

Зависимая переменная	Включены региональные фиксированные эффекты (1)	Добавлены индивидуальные характеристики (2)	Добавлены характеристики человеческого капитала (3)	Добавлены характеристики места работы (4)	Добавлены характеристики локального рынка труда (5)
Зарплата (логарифм)	0,194*** (0,013)	-0,195* (0,107)	-0,177 (0,121)	-0,282 (0,183)	-0,247 (0,186)
Наблюдений	3939	3939	3939	3939	3939
$R^2$	0,336	0,379	0,404	0,424	0,430
Работа по профессии	0,047*** (0,013)	-0,050 (0,113)	-0,009 (0,129)	0,022 (0,148)	-0,017 (0,150)
Наблюдений	6540	6540	6540	6540	6540
$R^2$	0,053	0,063	0,098	0,182	0,187
Соответствие должности уровню образования	0,014 (0,014)	0,178 (0,114)	0,190 (0,129)	0,170 (0,149)	0,187 (0,151)
Наблюдений	6936	6936	6936	6540	6540
$R^2$	0,054	0,056	0,108	0,359	0,361
Вероятность быть занятым	0,015** (0,007)	0,015 (0,069)	0,098 (0,078)	-0,006 (0,080)	0,001 (0,079)
Наблюдений	6936	6936	6936	6936	6936
$R^2$	0,067	0,075	0,161	0,269	0,271
Продолжительность поиска работы	0,113*** (0,023)	0,100 (0,191)	0,395* (0,224)	-0,007 (0,233)	-0,056 (0,240)
Наблюдений	6936	6936	6936	6936	6936
Псевдо- $R^2$	0,004	0,005	0,009	0,012	0,013

Стандартные ошибки в скобках.

Значимость: \*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

трудятся по специальности на 27–31% и 18–22% реже, чем экономисты, занятые в этих видах деятельности. Проживание в регионах с высоким уровнем развития обрабатывающей промышленности и электроэнергетики увеличивает шансы работать по профессии для молодых инженеров. Женщины, получившие техническое образование, работают по профессии на 10% реже, чем женщины-экономисты. Это различие еще сильнее для женщин, состоящих в браке: семейные женщины-инженеры на 14–15% реже работают по специальности по сравнению с обладательницами экономических дипломов, вышедшими замуж. Скорее всего, эти результаты отражают сложившиеся представ-

ления об инженерной профессии как преимущественно мужском занятии.

Вероятность занять должность, соответствующую уровню полученного образования, принципиально не различается у инженеров и экономистов (табл. 4; приложение, столбец 3). Трудоустройство по профессии снижает вероятность соответствия первой работы молодых инженеров уровню образования (приблизительно на 10% по сравнению с экономистами). Можно предположить, что выпускники-инженеры в ряде случаев начинают трудовую биографию с относительно низкой должности, чтобы в последующем, после получения практического опыта, продвинуться по карьерной лестнице. Такая практика начала работы с более низких позиций существует в первую очередь на промышленных предприятиях с относительно высоким уровнем оплаты труда. Косвенно это подтверждается тем, что занятость в добывающей промышленности и производстве электроэнергии снижает вероятность соответствия работы полученному уровню образования инженеров на 24 и 21% соответственно. Кроме того, в ряде случаев работа по специальности, но на позициях, формально не предполагающих наличие высшего образования (для инженеров это главным образом позиции рабочих), может означать, что использование современных технологий требует высокого уровня профессионального образования при формально низкой позиции в должностной иерархии. Поэтому вертикальное несоответствие не всегда означает невостребованность полученных в высшей школе знаний и навыков.

**5.3. Работа на позициях, соответствующих уровню образования**

Значимые различия между инженерами и экономистами в продолжительности трудоустройства проявляются для тех, кто искал (и нашел) работу в формальном секторе экономики (табл. 4; приложение, столбец 4). Для инженеров сроки поиска работы в этом секторе примерно на 19% продолжительнее, чем для экономистов, что может свидетельствовать об ограниченном предложении рабочих мест со стороны корпоративного сектора для данной профессиональной группы. Речь идет не столько о недостаточном количестве вакансий для молодых дипломированных инженеров, сколько о том, что предлагаемые рабочие места не соответствуют запросам выпускников, в том числе и в отношении заработной платы. Продолжительность поиска работы может увеличиваться и за счет того, что именно

**5.4. Продолжительность поиска работы<sup>10</sup>**

<sup>10</sup> Продолжительность поиска работы моделировалась в интервале до двух лет. Продолжительность поиска для тех, кто делал это дольше, ограничивалась двумя годами. Мы предполагаем, что спустя два года активные поиски работы заканчивались и выпускники временно покидали рынок труда.

студенты инженерно-технического профиля ожидают получить наиболее высокую отдачу от образования (в абсолютном и относительном выражении) [Прахов, 2017], а также из-за несоответствия компетенций, формируемых у выпускников, требованиям современного производства [Мягков, 2016].

**5.5. Вероятность быть занятым**<sup>11</sup> Значимых различий в вероятности найти работу между экономистами и инженерами не наблюдается (табл. 4; приложение, столбец 5). Исключение составляет группа инженеров, время от времени работавших во время учебы. Их шансы быть трудоустроенными примерно на 3% ниже, чем у экономистов из аналогичной группы.

Итак, и описательная статистика, и результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что между выпускниками инженерно-технических и экономических специальностей нет значимых различий в вероятности найти работу, быть занятым на должности, соответствующей уровню образования, работать по профессии. Не обнаружено и значимых различий в величине заработной платы на первом месте работы. Иначе говоря, вход на рынок труда у молодых специалистов обеих анализируемых профессий происходит практически одинаково.

**6. Заключение** Вопреки сложившимся представлениям численность инженерно-технических специалистов, получивших профильное образование в 1990–2000-е годы, превышала число специалистов, покидающих рынок труда по возрасту. При этом рост агрегированного предложения труда работников с инженерной подготовкой в пореформенный период происходил на фоне сжатия спроса на их труд, связанного главным образом с существенным сокращением числа занятых в промышленности. Таким образом, анализ статистики на макроуровне ставит под сомнение обоснованность утверждений о дефиците инженерных кадров.

Оценки перехода «учеба — работа» также не подтверждают широко распространенные представления о нехватке молодых специалистов инженерно-технического профиля и перепроизводстве экономистов. Шансы найти работу, продолжительность ее поиска, показатели соответствия первой работы уровню и профилю образования приблизительно одинаковы для молодых дипломированных инженеров и экономистов. Размеры их стартовой зарплаты также статистически не различаются. Иначе говоря, рынок труда не сигнализирует об избытке одних и нехватке других специалистов. Эти выводы в целом согласуются

<sup>11</sup> Вероятность быть занятым оценивалась для респондентов, завершивших обучение не позднее чем за один год до момента опроса.

с результатами других российских исследователей [Гимпельсон и др., 2009; Стукен, 2018].

Проблема дефицита специалистов инженерного профиля, о которой настойчиво говорят работодатели, имеет мало общего с недостатком предложения на макроуровне. Неконкурентоспособная заработная плата, размер которой нередко не соответствует ожиданиям выпускников инженерно-технического профиля, является одной, но, безусловно, не единственной причиной кадрового дефицита. За пределами исследования осталось влияние транзакционных издержек. Возможно, из-за недостатка информации об открывающихся на локальных рынках труда узкопрофильных вакансиях, а также ввиду высоких затрат на переезд невостребованными оказываются специализированные навыки инженеров, как правило, более узкие по сравнению с компетенциями, которые получают выпускники-экономисты.

Основываясь на результатах исследования, можно заключить, что директивное сокращение бюджетного приема на экономические специальности и увеличение числа мест для подготовки профессионалов в области техники и технологии вряд ли приведет к лучшему заполнению инженерных вакансий. Следствием роста доступности инженерно-технического образования может стать усиление негативного отбора на инженерные специальности и позитивного — на экономические. Доступность инженерно-технического образования для недостаточно подготовленных абитуриентов приведет к росту государственных расходов на профессиональную подготовку, и эти расходы не дадут в дальнейшем желаемой отдачи ни на индивидуальном, ни на национальном уровне. Перед высшими учебными заведениями стоит задача сформировать образовательные модели, учитывающие структуру и специфику экономики региона, всесторонне координировать образовательную деятельность с работодателями, построить систему мониторинга трудоустройства выпускников, отражающую их востребованность на рынке труда. Важной государственной задачей является создание институциональных условий, способствующих координации и взаимодействию между субъектами образовательного рынка, а также обеспечение их достоверной информацией.

1. Варшавская Е. Я. (2016) Российские работники с высшим образованием: анализ образовательных специальностей // Вопросы статистики. № 9. С. 31–39.
2. Гимпельсон В. Е. (2004) Дефицит квалификации и навыков на рынке труда: недостаток предложения, ограничения спроса или ложные сигналы работодателей // Вопросы экономики. № 3. С. 76–93.
3. Гимпельсон В. Е. (2010) Нужны ли нашей промышленности квалифицированные работники? История последнего десятилетия // Экономическая социология. Т. 11. № 4. С. 24–69.

## Литература

4. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И., Карабчук Т. С., Рыжикова З. А., Биляк Т. А. (2009) Выбор профессии: чему учились и где пригодились // *Экономический журнал ВШЭ*. № 2. С. 172–216.
5. Капелюшников Р. И. (2012) Спрос и предложение высококвалифицированной рабочей силы в России. Ч. 1 // *Вопросы экономики*. № 2. С. 52–66.
6. Коровкин А. Г. (2011) Проблемы согласования спроса на рабочую силу и ее предложения на российском рынке труда // *Проблемы прогнозирования*. № 2. С. 103–123.
7. Мягков А. Ю. (2016) Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // *Социологические исследования*. № 6. С. 102–109.
8. Прахов И. А. (2017) Детерминанты ожидаемой отдачи от высшего образования в Москве // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 1. С. 25–57. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-25-57.
9. Смирнов С. Н., Капустин А. К. (2018) Оценка структурных разрывов между спросом и предложением на рынках труда регионов Российской Федерации // *Вопросы статистики*. № 10. С. 28–36.
10. Стукен Т. Ю. (2018) Качество занятости выпускников на региональных рынках труда // *Вестник КемГУ. Серия: Политические, социологические и экономические науки*. № 1. С. 33–39. doi:10.21603/2078-8975-2018-1-33-39.
11. Ai C., Norton E. C. (2003) Interaction Terms in Logit and Probit Models // *Economics Letters*. Vol. 80. No 1. P. 123–129. doi:10.1016/S0165-1765(03)00032-6.
12. Arrow K. J., Capron W. (1959) Dynamic Shortages and Price Rises: The Engineer-Scientist Case // *Quarterly Journal of Economics*. Vol. 73. No 2. P. 292–308.
13. Barnow B. S., Trutko J. W., Piatak J. S. (2013) Occupational Labor Shortages: Concepts, Causes, Consequences, and Cures. Kalamazoo, MI: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
14. Blank D. M., Stigler G. J. (1957) The Demand and Supply of Scientific Personnel. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
15. Cedefop (2015) Skill Shortages and Gaps in European Enterprises: Striking a Balance between Vocational Education and Training and the Labour Market. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/042499>
16. Cohen M. S., Zaidi M. A. (2002) Global Skill Shortages. Northampton, MA: Edward Elgar.
17. Croce G., Ghignoni E. (2012) Demand and Supply of Skilled Labour and Overeducation in Europe: A Country-Level Analysis // *Comparative Economic Studies*. Vol. 54. No 2. P. 413–439. doi: 10.1057/ces.2012.12.
18. Downs A. (2009) Identifying Shortage Occupations in the UK // *Economic and Labour Market Review*. Vol. 3. No 5. P. 23–29. doi: <https://doi.org/10.1057/elmr.2009.73>.
19. Frenette M. (2004) The Overqualified Canadian Graduate: The Role of the Academic Program in the Incidence, Persistence, and Economic Returns to Overqualification // *Economics of Education Review*. Vol. 23. No 1. P. 29–45. doi: 10.1016/S0272-7757(03)00043-8.
20. Ghignoni E., Verashchagina A. (2014) Educational Qualifications Mismatch in Europe: Is It Demand or Supply Driven? // *Journal of Comparative Economics*. Vol. 42. No 3 P. 670–692. doi: 10.1016/j.jce.2013.06.006.
21. Green F., Machin S., Wilkinson D. (1998) The Meaning and Determinants of Skills Shortages // *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Vol. 60. No 2. P. 165–187.

22. Lowell B. L., Salzman H. (2007) Into the Eye of the Storm: Assessing the Evidence on Science and Engineering Education, Quality, and Workforce Demand. Research Report. Urban Institute. <http://ssrn.com/abstract=1034801>.
23. MAC (2008) Skilled Shortage Sensible: The Recommended Shortage Occupation Lists for the UK and Scotland. [www.ukba.homeoffice.gov.uk/site-content/documents/aboutus/workingwithus/mac/macreport2008](http://www.ukba.homeoffice.gov.uk/site-content/documents/aboutus/workingwithus/mac/macreport2008)
24. McGuinness S., Pouliakas K. (2016) Deconstructing Theories of Overeducation in Europe: A Wage Decomposition Approach. IZA Discussion Paper no 9698. Bonn: Institute for the Study of Labor. <http://ftp.iza.org/dp9698.pdf>
25. McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P. (2018) Skills Mismatch: Concepts, Measurement and Policy Approaches // *Journal of Economic Surveys*. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>.
26. Meager N. (1986) Skill Shortages Again and the UK Economy // *Industrial Relations Journal*. Vol. 17. No 3. P. 236–248.
27. Metcalf H. (2010) Stuck in the Pipeline: A Critical Review of STEM Workforce Literature // *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*. Vol. 6. No 2. <https://escholarship.org/uc/item/6zf09176>
28. Robert P. (2014) Job Mismatch in Early Career of Graduates under Post-Communism // *International Journal of Manpower*. Vol. 35. No 4. P. 500–513. <https://doi.org/10.1108/IJM-05-2013-0113>
29. Salzman H. (2013) What Shortages? The Real Evidence about the STEM Workforce // *Issues in Science and Technology*. Vol. 29. No 4. P. 58–67. <http://www.jstor.org/stable/43315795>
30. Shah C., Burke G. (2005) Skill Shortages: Concepts, Measurement and Policy Responses // *Australian Bulletin of Labour*. Vol. 31. No 1. P. 44–71.
31. Smith E., Gorard S. (2011) Is There a Shortage of Scientists? A Re-Analysis of Supply for the UK // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 59. No 2. P. 159–177. doi: 10.1080/00071005.2011.578567.
32. Smith E. (2017) Shortage or Surplus? A Long-Term Perspective on the Supply of Scientists and Engineers in the USA and the UK // *Review of Education*. Vol. 5. No 2. P. 171–199. doi: 10.1002/rev3.3091.
33. Stevenson H. J. (2014) Myths and Motives behind STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Education and the STEM-Worker Shortage Narrative // *Issue in Teacher Education*. Vol. 23. No 1. P. 133–146.
34. Teitelbaum M. S. (2014) *Falling Behind? Boom, Bust, and the Global Race for Scientific Talent*. Princeton: Princeton University.
35. Xue Y., Larson R. C. (2015) STEM Crisis or STEM Surplus? Yes and Yes // *Monthly Labor Review*. Vol. 138. No 5. P. 1–13.
36. Veneri C. (1999) Can Occupational Labour Shortages Be Identified Using Available Data? // *Monthly Labor Review*. Vol. 122. No 3. P. 15–21.
37. Verhaest D., van der Velden R. (2013) Cross-Country Differences in Graduate Overeducation // *European Sociological Review*. Vol. 29. No 3. P. 642–653. doi: 10.1093/esr/jcs044.
38. Verhaest D., Sellami S., van der Velden R. (2017) Differences in Horizontal and Vertical Mismatches across Countries and Fields of Study // *International Labour Review*. Vol. 156. No 1. P. 1–23. doi: 10.1111/j.1564-913X.2015.00031.x.
39. Wieling M., Borghans L. (2001) Discrepancies between Supply and Demand and Adjustment Processes in the Labour Market // *Labour*. Vol. 15. No 1. P. 33–56. doi: 10.1111/1467-9914.00154.
40. Wolbers M. H. (2003) Job Mismatches and Their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe // *European Sociological Review*. Vol. 19. No 3. P. 249–266. doi: 10.1093/esr/19.3.249.

**Приложение.  
Оценки регрессий с полным набором переменных**

Переменные	Лог-зарплата (1)	Трудоустройство по профессии (2)	Соответствие должности уровню образования (3)	Продолжительность поиска работы (4)	Вероятность быть занятым (5)
<b>Инженер (база — экономист)</b>	<b>-0,247</b> (0,186)	<b>-0,017</b> (0,150)	<b>0,187</b> (0,151)	<b>-0,056</b> (0,240)	<b>0,001</b> (0,079)
Возраст	0,006** (0,003)	-0,003 (0,003)	-0,0003 (0,002)	-0,024*** (0,005)	0,003** (0,002)
Пол (база — мужской) женский	-0,138*** (0,025)	0,062** (0,024)	-0,019 (0,021)	0,067* (0,039)	-0,004 (0,012)
Пол женский, состоит в браке	-0,068* (0,037)	0,091** (0,040)	0,008 (0,036)	-0,026 (0,064)	0,008 (0,021)
Состоит в браке (база — не состоит)	0,065** (0,033)	-0,035 (0,036)	0,001 (0,032)	0,072 (0,057)	0,020 (0,020)
Стаж	0,029*** (0,009)	0,028*** (0,008)	0,016** (0,007)	0,149*** (0,022)	0,032*** (0,004)
Стаж в квадрате	-0,002** (0,001)	-0,002*** (0,001)	-0,001* (0,001)	-0,010*** (0,002)	-0,003*** (0,001)
Форма обучения (база — очная) очно-заочная	-0,020 (0,039)	-0,044 (0,039)	0,019 (0,033)	-0,104* (0,061)	-0,046** (0,022)
заочная	-0,072** (0,033)	-0,069** (0,032)	-0,052** (0,026)	-0,166*** (0,053)	-0,063*** (0,021)
Работа во время обучения (база — не работал) постоянно	0,062* (0,035)	-0,076** (0,034)	-0,046* (0,027)	-0,049 (0,055)	0,013 (0,018)
время от времени	0,025 (0,024)	-0,085*** (0,025)	-0,042** (0,021)	0,0812** (0,039)	0,036*** (0,012)
Территория обучения (база — регион проживания) другой регион	0,097*** (0,029)	-0,033 (0,029)	0,054** (0,025)	0,032 (0,043)	-0,009 (0,016)
за рубежом	-0,121* (0,065)	0,136 (0,141)	-0,056 (0,105)	0,034 (0,257)	0,015 (0,069)
Учился платно (база — на бюджете)	-0,042** (0,017)	-0,058*** (0,018)	-0,021 (0,016)	-0,138*** (0,030)	0,0003 (0,009)
Занятость в формальном секторе (база — неформальный)	0,036 (0,030)	0,113*** (0,025)	0,0303 (0,021)	0,608*** (0,046)	0,238*** (0,015)
Руководитель, специалист высшего уровня (база — другие группы)	0,071*** (0,023)				



Е. Я. Варшавская, Е. С. Котырло

**Выпускники инженерно-технических специальностей: между спросом и предложением**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Отрасль (база — не указана)					
Сельское хозяйство		0,526*** (0,084)	0,121 (0,090)		
Добывающая пром-ть	0,189* (0,0108)	0,410*** (0,099)	0,128 (0,099)		
Обрабатывающая пром-ть	0,042 (0,074)	0,444*** (0,059)	0,194** (0,079)		
Производство и распределе- ние электроэнергии	0,154 (0,102)	0,380*** (0,086)	0,197** (0,093)		
Строительство	0,124 (0,082)	0,501*** (0,065)	0,146* (0,082)		
Торговля, общественное питание, гостиницы	0,052 (0,073)	0,330*** (0,056)	-0,005 (0,077)		
Транспорт и связь	0,055 (0,076)	0,420*** (0,061)	0,026 (0,081)		
Финансы, операции с недви- мостью	0,061 (0,073)	0,542*** (0,056)	0,132* (0,078)		
Государственное управление	-0,089 (0,074)	0,535*** (0,058)	0,216*** (0,079)		
Образование и здравоохра- нение	-0,066 (0,077)	0,449*** (0,062)	0,211*** (0,080)		
Прочие	-0,049 (0,090)	0,295*** (0,078)	0,088 (0,094)		
Работает по профессии	0,060*** (0,022)		0,513*** (0,017)		
Доля добывающей пром-ти в ВРП (база — ниже медианы)					
выше медианы	0,489*** (0,140)	-0,066 (0,138)	-0,056 (0,117)	-0,902*** (0,218)	-0,123 (0,110)
выше 3-го квартиля	0,172* (0,097)	0,083 (0,105)	-0,082 (0,101)	0,244 (0,206)	0,110** (0,055)
Доля обрабатывающей пром-сти в ВРП (база — ниже медианы) выше медианы	0,656*** (0,111)	-0,195* (0,111)	-0,136 (0,115)	0,407 (0,255)	0,218*** (0,069)
выше 3-го квартиля	-0,012 (0,065)	-0,208*** (0,061)	-0,196*** (0,056)	0,692*** (0,176)	0,202*** (0,055)
Доля производимой электро- энергии в ВРП (база — ниже медианы) выше медианы	0,374*** (0,071)	-0,139* (0,076)	-0,174** (0,077)	0,425** (0,206)	0,211*** (0,057)
выше 3-го квартиля	-0,086 (0,108)	-0,354*** (0,086)	-0,082 (0,078)	0,098 (0,191)	0,198*** (0,060)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Площадь вводимого жилья (м <sup>2</sup> /1 руб. ВРП) (база — ниже медианы) выше медианы	-0,545*** (0,109)	0,056 (0,109)	-0,146 (0,109)	0,225 (0,203)	0,071 (0,059)
выше 3-го квартиля	-0,728*** (0,161)	0,034 (0,136)	-0,043 (0,125)	0,270 (0,253)	0,078 (0,069)
Сельское поселение (база — городское)	-0,033 (0,022)	-0,027 (0,022)	-0,007 (0,019)	-0,051 (0,035)	-0,024* (0,014)
<b>Выигрыш / проигрыш инженеров</b>					
Возраст	0,008* (0,005)	0,004 (0,005)	-0,004 (0,005)	-0,002 (0,009)	0,001 (0,003)
Пол (база — мужской) женский	-0,003 (0,038)	-0,094** (0,038)	0,049 (0,033)	-0,118* (0,064)	0,011 (0,018)
Пол женский, состоит в браке	-0,048 (0,059)	-0,147** (0,059)	0,028 (0,054)	0,138 (0,102)	0,014 (0,029)
Состоит в браке	-0,021 (0,040)	0,073* (0,043)	-0,005 (0,040)	0,024 (0,071)	-0,007 (0,022)
Стаж	0,011 (0,015)	-0,005 (0,013)	-0,008 (0,013)	-0,015 (0,039)	-0,001 (0,007)
Стаж в квадрате	-0,001 (0,002)	0,0003 (0,001)	0,001 (0,001)	-0,0004 (0,005)	0,0004 (0,001)
Форма обучения (база — очная) очно-заочная	-0,082 (0,066)	-0,047 (0,065)	-0,006 (0,056)	0,062 (0,110)	0,0289 (0,034)
заочная	0,029 (0,060)	-0,032 (0,060)	-0,060 (0,051)	-0,054 (0,103)	-0,036 (0,036)
Работа во время обучения (база — не работал) постоянно	-0,014 (0,065)	0,009 (0,056)	-0,038 (0,046)	0,027 (0,099)	0,009 (0,028)
время от времени	0,033 (0,033)	0,067* (0,035)	0,066** (0,032)	-0,125** (0,060)	-0,031* (0,016)
Территория обучения (база — регион проживания) другой регион	-0,047 (0,043)	0,062 (0,041)	-0,086** (0,038)	0,178*** (0,067)	0,023 (0,022)
за рубежом	0,040 (0,095)	-0,167 (0,195)	0,241* (0,142)	-0,179 (0,339)	0,028 (0,115)
Учился платно (база — на бюджете)	0,030 (0,027)	0,067** (0,027)	0,017 (0,025)	0,018 (0,046)	-0,016 (0,013)
Занятость в формальном секторе (база — неформальный)	0,001 (0,051)	-0,039 (0,040)	0,026 (0,036)	0,192** (0,079)	-0,007 (0,026)

Е. Я. Варшавская, Е. С. Котырло

**Выпускники инженерно-технических специальностей: между спросом и предложением**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Отрасль					
Сельское хозяйство		-0,135 (0,131)	-0,101 (0,137)		
Добывающая пром-сть	0,032 (0,156)	0,140 (0,126)	-0,243* (0,137)		
Обрабатывающая пром-сть	0,047 (0,127)	0,032 (0,091)	-0,134 (0,109)		
Производство и распределе- ние электроэнергии	-0,028 (0,147)	0,142 (0,114)	-0,220* (0,124)		
Строительство	0,082 (0,132)	-0,056 (0,096)	-0,131 (0,112)		
Торговля, рестораны, гостиницы	0,095 (0,127)	-0,308*** (0,090)	-0,140 (0,108)		
Транспорт и связь	0,104 (0,129)	-0,055 (0,094)	-0,124 (0,111)		
Финансы, операции с недви- мостью	0,085 (0,127)	-0,049 (0,089)	0,021 (0,109)		
Государственное управление	0,236* (0,130)	-0,220** (0,095)	-0,091 (0,114)		
Образование и здравоохра- нение	0,031 (0,138)	-0,094 (0,100)	-0,088 (0,114)		
Прочие	0,145 (0,168)	-0,124 (0,129)	-0,081 (0,139)		
Работает по профессии	0,001 (0,033)		-0,098*** (0,029)		
Доля добывающей пром-ти в ВРП (база — ниже медианы)					
выше медианы	-0,051 (0,034)	0,018 (0,035)	0,051 (0,033)	0,086 (0,061)	-0,005 (0,017)
выше 3-го квартиля	0,049 (0,036)	-0,032 (0,034)	-0,017 (0,031)	0,046 (0,059)	0,019 (0,017)
Доля обрабатывающей пром-ти в ВРП (база — ниже медианы) выше медианы	-0,035 (0,035)	0,023 (0,035)	0,010 (0,033)	0,070 (0,062)	-0,020 (0,017)
выше 3-го квартиля	0,028 (0,030)	0,078** (0,031)	0,022 (0,028)	0,022 (0,053)	-0,022 (0,015)
Доля производимой электро- энергии в ВРП (база — ниже медианы) выше медианы	-0,029 (0,029)	0,034 (0,030)	0,007 (0,028)	-0,035 (0,054)	-0,014 (0,014)
выше 3-го квартиля	0,046 (0,033)	0,063* (0,035)	-0,049 (0,032)	-0,135** (0,058)	-0,022 (0,017)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Площадь вводимого жилья (м <sup>2</sup> /1 руб. ВРП) (база — ниже медианы) выше медианы	-0,037 (0,033)	-0,069** (0,032)	-0,005 (0,030)	0,063 (0,057)	0,024 (0,016)
выше 3-го квартиля	0,021 (0,037)	0,050 (0,036)	0,020 (0,033)	0,016 (0,060)	0,019 (0,017)
Сельское поселение (база — городское)	-0,051 (0,035)	-0,022 (0,034)	-0,035 (0,031)	0,0793 (0,054)	0,016 (0,019)
Наблюдений	3939	6540	6540	6936	6936
R <sup>2</sup>	0,430	0,187	0,361	0,0126	0,271

Фиксированные региональные эффекты не приводятся.

Робастные стандартные ошибки в скобках.

Значимость: \*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

## Graduates in Engineering and Economics: Between Demand and Supply

### Elena Varshavskaya

Doctor of Sciences in Economics, Professor, Department of Human Resource Management, School of Business Administration, Faculty of Business and Management, National Research University Higher School of Economics. E-mail: evarshavskaya@hse.ru

Authors

### Elena Kotyrlo

Doctor of Sciences in Economics, Associate Professor, Department of Applied Economics, Faculty of Economic Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ekotyrlo@hse.ru

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

Microdata from the National Employment Survey of 2010–2015 Vocational and University Graduates conducted by the Russian Federal State Statistics Service (Rosstat) in April–September 2016 is used to analyze the study-to-work transition of graduates in engineering and economics. Transition effectiveness is used to estimate the ratio of demand and supply of graduates' labor. Research methods include descriptive and regression analysis.

Abstract

Statistical analysis of macro data shows that the number of skilled engineers who obtained degrees in 1990–2000 exceeded the number of engineers exiting the labor force upon reaching the age of retirement during that period. While aggregate supply of engineering workforce was growing during the post-reform era, demand for their labor was shrinking—mostly due to a considerable decline in industrial jobs.

It has been established that chances of getting a job, average time that it takes to find one, and the degree of first-job educational and skill match are pretty much the same for young qualified engineers and economists. No statistically significant difference has been observed between their starting salaries, either. Therefore, no evidence has been found to support the hypothesis about a high unmet demand for qualified engineers and surplus of workforce in economics and management. The study demonstrates that the reported shortage of engineers has nothing to do with low aggregate supply.

Research findings could be used in the design of academic programs for higher education at national and regional scales.

graduate labor market, study-to-work transition, labor demand and supply, shortage of engineers, surplus of economists.

Keywords

- Ai C., Norton E. C. (2003) Interaction Terms in ILogit and Probit Models. *Economics Letters*, vol. 80, no 1, pp. 123–129. doi.10.1016/S0165-1765(03)00032-6.
- Arrow K. J., Capron W. (1959) Dynamic Shortages and Price Rises: The Engineer-Scientist Case. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 73, no 2, pp. 292–308.
- Barnow B. S., Trutko J. W., Piatak J. S. (2013) *Occupational Labor Shortages: Concepts, Causes, Consequences, and Cures*. Kalamazoo, MI: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Blank D. M., Stigler G. J. (1957) *The Demand and Supply of Scientific Personnel*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cedefop (2015) *Skill Shortages and Gaps in European Enterprises: Striking a Balance between Vocational Education and Training and the Labour Market*. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/042499>

References

- Cohen M. S., Zaidi M. A. (2002) *Global Skill Shortages*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Croce G., Ghignoni E. (2012) Demand and Supply of Skilled Labour and Overeducation in Europe: A Country-Level Analysis. *Comparative Economic Studies*, vol. 54, no 2, pp. 413–439. doi: 10.1057/ces.2012.12.
- Downs A. (2009) Identifying Shortage Occupations in the UK. *Economic and Labour Market Review*, vol. 3, no 5, pp. 23–29. doi: <https://doi.org/10.1057/elmr.2009.73>.
- Frenette M. (2004) The Overqualified Canadian Graduate: The Role of the Academic Program in the Incidence, Persistence, and Economic Returns to Overqualification. *Economics of Education Review*, vol. 23, no 1, pp. 29–45. doi: 10.1016/S0272-7757(03)00043-8.
- Ghignoni E., Verashchagina A. (2014) Educational Qualifications Mismatch in Europe: Is It Demand or Supply Driven? *Journal of Comparative Economics*, vol. 42, no 3, pp. 670–692. doi: 10.1016/j.jce.2013.06.006.
- Gimpelson V. (2004) Defitsit kvalifikatsii i navykov na rynke truda: nedostatok predlozheniya, ogranicheniya sprosa ili lozhnye signaly rabotodateley [Shortage of Skills in the Labor Market: Limited Supply, Lack of Demand, or False Signals from Employers?]. *Issues of Economics*, no 3, pp. 76–93.
- Gimpelson V. (2010) Nuzhny li nashey promyshlennosti kvalifitsirovannyye rabotniki? Istoriya poslednego desyatiletia [Does the Russian Industry Need Skilled Labour? Evidence from Recent History]. *Economic Sociology*, vol. 11, no 4, pp. 24–69.
- Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Karabchuk T., Ryzhikova Z., Bilyak T. (2009) Vybor professii: chemu uchilis' i gde prigodilis' [Occupational Choice: What We Learn and Where We Work]. *HSE Economic Journal*, no 2, pp. 172–216.
- Green F., Machin S., Wilkinson D. (1998) The Meaning and Determinants of Skills Shortages. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 60, no 2, pp. 165–187.
- Kapeliushnikov R. (2012) Spros i predlozhenie vysokokvalifitsirovannoy rabochey sily v Rossii. Chast 1 [Demand and Supply of Skilled Labor in Russia: Who Ran Faster? Part I]. *Issues of Economics*, no 2, pp. 52–66.
- Korovkin A. (2011) Problemy soglasovaniya sprosa na rabochuyu silu i yeye predlozheniya na rossiyskom rynke truda [The Problems of Matching Workforce Demand and Supply in Russia's Labor Market]. *Studies on Russian Economic Development*, no 2, pp. 103–123.
- Lowell B. L., Salzman H. (2007) *Into the Eye of the Storm: Assessing the Evidence on Science and Engineering Education, Quality, and Workforce Demand. Research Report*. Urban Institute. Available at: <http://ssrn.com/abstract=1034801> (accessed 20 April 2019).
- MAC (2008) *Skilled Shortage Sensible: The Recommended Shortage Occupation Lists for the UK and Scotland*. Available at: [www.ukba.homeoffice.gov.uk/sitecontent/documents/aboutus/workingwithus/mac/macreport2008](http://www.ukba.homeoffice.gov.uk/sitecontent/documents/aboutus/workingwithus/mac/macreport2008) (accessed 20 April 2019).
- McGuinness S., Pouliakas K. (2016) *Deconstructing Theories of Overeducation in Europe: A Wage Decomposition Approach*. IZA Discussion Paper no 9698. Bonn: Institute for the Study of Labor. <http://ftp.iza.org/dp9698.pdf>
- McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P. (2018) Skills Mismatch: Concepts, Measurement and Policy Approaches. *Journal of Economic Surveys*. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>
- Meager N. (1986) Skill Shortages Again and the UK Economy. *Industrial Relations Journal*, vol. 17, no 3, pp. 236–248.
- Metcalfe H. (2010) Stuck in the Pipeline: A Critical Review of STEM Workforce Literature. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*,

- vol. 6, no 2. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/6zf09176> (accessed 20 April 2019).
- Myagkov A. (2016) Studenty tekhnicheskogo vuza: professionalnye kompetent-sii i ozhidaniya na rynke truda [Technical University Students: Professional Competences and Expectations on the Labour Market]. *Sociological Studies*, no 6, pp. 102–109.
- Prakhov I. (2017) Determinanty ozhidaemoy otdachi ot vysshego obrazovaniya v Moskve [Determinants of Expected Return on Higher Education in Moscow]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 25–57. doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-25-57.
- Robert P. (2014) Job Mismatch in Early Career of Graduates under Post-Communism. *International Journal of Manpower*, vol. 35, no 4, pp. 500–513. <https://doi.org/10.1108/IJM-05-2013-0113>
- Salzman H. (2013) What Shortages? The Real Evidence about the STEM Workforce. *Issues in Science and Technology*, vol. 29, no 4, pp. 58–67. <http://www.jstor.org/stable/43315795>
- Shah C., Burke G. (2005) Skill Shortages: Concepts, Measurement and Policy Responses. *Australian Bulletin of Labour*, vol. 31, no 1, pp. 44–71.
- Smirnov S., Kapustin A. (2018) Otsenka strukturnykh razryvov mezhdou i predlozheniem na rynkakh truda regionov Rossijskoy Federatsii [Evaluation of Structural Gaps Between Supply and Demand on the Labour Markets in the Regions of the Russian Federation]. *Voprosy statistiki*, no 10, pp. 28–36.
- Smith E., Gorard S. (2011) Is There a Shortage of Scientists? A Re-Analysis of Supply for the UK. *British Journal of Educational Studies*, vol. 59, no 2, pp. 159–177. doi: 10.1080/00071005.2011.578567.
- Smith E. (2017) Shortage or Surplus? A Long-Term Perspective on the Supply of Scientists and Engineers in the USA and the UK. *Review of Education*, vol. 5, no 2, pp. 171–199. doi: 10.1002/rev3.3091.
- Stevenson H. J. (2014) Myths and Motives behind STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Education and the STEM-Worker Shortage Narrative. *Issue in Teacher Education*, vol. 23, no 1, pp. 133–146.
- Stuken T. (2018) Kachestvo zanyatosti vypusknikov na regionalnykh rynkakh truda [The Quality of Employment of Graduates on Regional Labour Markets]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic Sciences*, no 1, pp. 33–39. doi:10.21603/2078-8975-2018-1-33-39.
- Teitelbaum M. S. (2014) *Falling Behind? Boom, Bust, and the Global Race for Scientific Talent*. Princeton: Princeton University.
- Xue Y., Larson R. C. (2015) STEM Crisis or STEM Surplus? Yes and Yes. *Monthly Labor Review*, vol. 138, no 5, pp. 1–13.
- Varshavskaya E. (2016) Rossijskie rabotniki s vysshim obrazovaniem: analiz obrazovatelnykh spetsialnostey [Russian Employees with Higher Education: Analysis of Areas of Study]. *Voprosy statistiki*, no 9, pp. 31–39.
- Veneri C. (1999) Can Occupational Labour Shortages Be Identified Using Available Data? *Monthly Labor Review*, vol. 122, no 3, pp. 15–21.
- Verhaest D., van der Velden R. (2013) Cross-Country Differences in Graduate Overeducation. *European Sociological Review*, vol. 29, no 3, pp. 642–653. doi: 10.1093/esr/jcs044.
- Verhaest D., Sellami S., van der Velden R. (2017) Differences in Horizontal and Vertical Mismatches across Countries and Fields of Study. *International Labour Review*, vol. 156, no 1, pp. 1–23. doi: 10.1111/j.1564-913X.2015.00031.x.

- Wieling M., Borghans L. (2001) Discrepancies between Supply and Demand and Adjustment Processes in the Labour Market. *Labour*, vol. 15, no 1, pp. 33–56. doi: 10.1111/1467-9914.00154.
- Wolbers M. H. (2003) Job Mismatches and Their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. *European Sociological Review*, vol. 19, no 3, pp. 249–266. doi: 10.1093/esr/19.3.249.



# Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно- образовательном рынке

**П. А. Жданов, И. Б. Тростянская, А. А. Барсуков,  
Н. А. Полихина**

---

## **Жданов Павел Андреевич**

кандидат политических наук, специалист отдела аналитики и мониторинга Федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований». E-mail: zhdanov@5top100.ru

## **Тростянская Ирина Борисовна**

кандидат политических наук, начальник научно-аналитического отдела Федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований». E-mail: trostyanskaya@sociocenter.info

## **Барсуков Андрей Александрович**

начальник отдела аналитики и мониторинга Федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований». E-mail: barsukov@5top100.ru

## **Полихина Надежда Александровна**

исполняющая обязанности директора Федерального государственного автономного научного учреждения «Центр социологических исследований». E-mail: polihina@sociocenter.info

Адрес: 109004, Москва, ул. Земляной Вал, 50а/8, стр. 2.

**Аннотация.** Представлены результаты исследования компетенций руководителей вузов, в том числе обеспечивающих эффективное функционирование университета на глобальном научно-образовательном рынке. Проанализированы механизмы назначения и выбора глав вузов в разных странах. Собраны данные

о профессиональном опыте 93 руководителей университетов: 52 ректоров ведущих российских вузов (в том числе 21 ректор университетов Проекта 5–100) и 41 руководителя зарубежных университетов, входящих в топ-100 институционального рейтинга QS2018 г. В рамках анализа профессионального опыта руководителей вузов рассмотрены такие параметры, как опыт работы за рубежом; опыт работы в бизнесе на должности не ниже директора департамента; опыт работы в научной организации, в том числе на руководящих позициях; наукометрические показатели; опыт работы в структурах или при структурах органов власти; возраст руководителей; научно-педагогический стаж; стаж работы руководителем университета; опыт работы ректором в другом вузе. Выявлены значительные различия в компетенциях руководителей зарубежных университетов и российских ректоров: ректоры зарубежных университетов-лидеров обладают более разнообразным опытом в разных сферах деятельности, необходимым для выстраивания эффективной работы университета, а также более профессионально мобильны.

**Ключевые слова:** ректоры высших учебных заведений, профессиональная карьера ректора, международный опыт руководства университетом, компетенции руководителя вуза, менеджмент в образовании, Проект 5–100.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-129-158

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2018 г.

В постиндустриальной экономике, основанной на знаниях, «знания играют решающую роль, а создание и использование знаний становится источником роста, определяющим конкурентоспособность компаний, регионов и стран» [Мильнер, 2008]. Таким образом, в современной экономической системе знание становится основным фактором производства [Клейнер, 2005], а инновации и образование — одними из основных ее элементов [Арыстанбекова, 2008; Дагаев, 2008. С. 4; Максаковский, 2012; OECD, 1996].

Центры экономической активности смещаются от производственных организаций, составлявших основу индустриальной экономики, к организациям, способным производить знания, — а значит, возрастает роль университетов как институтов, которые могут создавать знания и распространять их. О продолжающемся усилении инфраструктурной и институциональной значимости университетов в обществе и экономике свидетельствует и тенденция к увеличению темпов получения новых знаний.

Такое фундаментальное смещение парадигм, лежащих в основе общественного уклада, требует существенных изменений в принципах организации и управления университетами. Необходимость поиска новых форм организации и управления побудила многие страны проводить реформы в области науки и образования и внедрять различные инициативы академического превосходства для повышения своей конкурентоспособности на мировой арене за счет качества и привлекательности национальной системы высшего образования. Концептуальными подходами к трансформации университетов являются модели исследовательского университета [Альтбах, Салми, 2012], университета третьего поколения [Виссема, 2016] и предпринимательского университета [Кларк, 2011]. Данные подходы опираются на ряд ключевых тенденций в сфере науки и образования, среди которых рост затрат на исследования, глобализация и глобальная конкуренция, увеличение числа обучающихся, необходимость в получении и производстве междисциплинарных научных знаний.

Многие элементы данных моделей уже сегодня встречаются в реальной практике работы университетов. Ведущие российские университеты все чаще опираются на данные концепции при разработке своих стратегий развития. Государство стремится имплементировать лучшие практики зарубежных вузов в российскую систему образования через реализацию различных проектов на конкурсной основе.

Успешность трансформации университета в конкурентоспособный научно-образовательный центр, готовый отвечать на вызовы экономики знаний, во многом зависит от его управленческой команды во главе с ректором или президентом. Личные

качества главы университета, его профессиональный опыт — важная составляющая эффективности проводимых в университете изменений.

Для приведения компетенций ректоров вузов в соответствие с мировыми трендами государство поставило задачу разработать профессиональные стандарты руководителей образовательных учреждений высшего образования. Она решается в рамках формирования и утверждения профессиональных стандартов широкого спектра видов деятельности, инициированного Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и Постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О правилах разработки и утверждения профессиональных стандартов». В соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации (ст. 195.1) «профессиональный стандарт — характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции».

С целью определения необходимого набора компетенций руководителей образовательных учреждений высшего образования проведен сравнительный анализ профессионального опыта ректоров ведущих российских вузов и руководителей университетов — лидеров мирового научно-образовательного пространства, исходя из предположения, что опыт оказывает существенное влияние на формирование управленческих компетенций.

Набор компетенций, необходимых менеджменту университета, определяется функциями, выполняемыми университетом в обществе, а также спектром социальных групп, с которыми взаимодействует университет. С каждым следующим этапом становления современного университета [De Ridder-Symoens, 1992, 1996; Ruegg, 2004; 2011; Коннов, Репина, 2015] число социальных групп, влияющих на работу университета, увеличивалось, оказывая влияние на цели и задачи менеджмента и формируя запрос к компетенции руководителя (табл. 1).

Таким образом, отвечая на вызовы внешней среды, университет постоянно наращивает список выполняемых им функций, и пропорционально увеличивается спектр компетенций, необходимых его руководителю.

В настоящее время внешняя среда меняется стремительно, генерируя новые вызовы, на которые должен реагировать университет. «Динамичная внешняя среда не позволяет остановиться на однажды сделанных изменениях методов управления вузом и его организационной структуры. Другими слова-

## **1. Руководитель вуза: этапы становления профессии**

Таблица 1. Социальные группы, влияющие на работу университета, в разных исторических моделях, и расширение компетенций руководителя

Модель университета	Основные социальные группы	Последовательное расширение списка необходимых компетенций руководителя
Болонская модель (Болонский университет, основан в 1088 г.)	Студенты	Умение взаимодействовать со студентами на основе их интересов и требований, предоставляя качественное образование
Парижская модель (Парижский университет, основан в 1208 г.)	Высококвалифицированные преподаватели, способные не только обучать студентов, но и развивать научное знание, а также студенты	Умение привлекать и удерживать наиболее талантливых специалистов в области получения знаний и в области образования, понимание тенденций в развитии научного знания
Берлинская (гумбольдтовская) модель (Берлинский университет, основан в 1809 г.)	Студенты, преподаватели, исследователи, государство как основной заказчик специалистов определенных направлений и научного знания	Умение обеспечивать не только качественное образование, но и проведение исследований, а также эффективно взаимодействовать с государством [Андреев, 2009]
Американская модель (конец XIX в., в частности Университет Джонса Хопкинса, Университет Кларка, Стэнфордский университет, Чикагский университет [Коннов, Репина, 2015; Михайлова, 2010])	Студенты, преподаватели, исследователи, государство, а также промышленность и бизнес, взаимодействуя с которыми, университет коммерциализирует знания	Умение внедрять элементы предпринимательского подхода, в том числе и в сфере управления [Keller, 1983. P. 6–7], т. е. эффективный руководитель университета данного типа должен гарантировать достижение следующих основных целей: «преподавание, исследования и оказание услуг» [Кларк, 2011. С. 31]
Модель нового американского университета (Университет штата Аризона, начало XXI в. [Кроу, Дэбарс, 2017])	Студенты, преподаватели, исследователи, государство, промышленность и бизнес, а также взрослые профессионалы, проходящие переподготовку и повышение квалификации и составляющие новую для университета категорию студентов, представители и руководство местного сообщества, во взаимодействии с которыми университет решает социальные задачи территорий, частные и государственные предприятия, организующие инновационные проекты	«В таких университетах нередко происходит гибридизация миссий и функций вузов традиционных типов, а также комбинация различных организационных форм, наиболее подходящих для достижения многообразия запланированных целей и результатов» [Фруммин, 2017. С. 9–10]

ми, основное направление трансформации состоит в создании адаптивной системы управления университетом» [Грудзинский, 2004]. Структура управления университета существенно трансформируется [Keller, 1983], усложняется, в значительном числе случаев происходит разделение структур, отвечающих за научно-преподавательскую деятельность и за административные

вопросы [Альтбах, Салми, 2012], принятие наиболее важных решений передается на операционный уровень [Кларк, 2011. С. 29] — уровень менеджеров, новых представителей управленческой команды университета.

Переход управления от представителей научно-образовательной сферы к профессиональным управленцам получил название «менеджериализм» или «новый менеджериализм» — «принятие структурами общественного сектора тех организационных форм и технологий, управленческих практик и ценностей, которые существуют в секторе частного предпринимательства» [Дим, 2004. С. 44]. Данная управленческая модель основана на конкуренции как между университетами, так и между подразделениями и сотрудниками университета, в том числе за финансирование, а также на критериях продуктивности и эффективности, которые часто определяются количественно [Дим, 2004; Абрамов, 2011], т. е. на тех же показателях, которые характеризуют работу предприятий реального сектора экономики, бизнес-структур.

Возглавляя управляемый профессиональными менеджерами университет, ректор должен быть компетентен в вопросах институционального продвижения вуза, а значит — в области связей с общественностью, мобилизации финансовых средств, отношений с выпускниками и правительственными организациями. Дж. Слинкер считает, что вопрос о роли президента в институциональном развитии университета является фундаментальным вопросом высшего образования [Slinker, 1988]. Другой принципиальный для успешности деятельности университета вопрос, относящийся к компетенции ректора, — распределение полномочий между высшими управленческими органами в вузе. Разделение лидерства и руководящих функций между попечителями, президентом и преподавателями в современном американском университете анализируют Р. Легон, Дж. Ломбарди и Г. Роудс [Legon, Lombardi, Rhoades, 2013]. Несмотря на то что, как правило, в штате университета имеются сотрудники, специализирующиеся на фандрайзинге, президенты университетов и деканы играют ведущую роль в привлечении финансирования в университеты и осуществлении диверсификации источников финансирования, которая является одной из глобальных тенденций в сфере высшего образования [Hodson, 2010]. Одна из актуальных задач руководителей университетов — обеспечение успешного функционирования вуза как мультикультурного образовательного учреждения [Rosser, 1990].

Выстраивание внешней политики вуза — безусловная прерогатива ректора. Ведущим направлением этой политики в современном университете является интернационализация. На основании опроса 350 президентов университетов, вице-президентов и деканов из 33 стран и 65 университетов (в ис-

следовании принимали участие только вузы, связанные партнерскими отношениями с Университетом Южной Флориды) Дж. Салливан установил, что руководство глобальных университетов — вузов, в наибольшей степени интегрированных в глобальную научно-образовательную повестку, — воспринимает стратегию интернационализации как свой высший приоритет, а руководство международных, национальных и местных учреждений оценивает интернационализацию как приоритет среднего уровня [Sullivan, 2011].

М. Монахан и А. Шах исследовали модели лидерства, характерные для руководителей университетов категории Masters I<sup>1</sup> и колледжей, с помощью *Leadership Orientations (Self) Instrument* [Bolman, 2010]. В соответствии с четырехфакторной моделью лидерства Л. Болмана и Т. Дила руководители для решения сложных проблем используют несколько фреймов: структурный фрейм, фрейм кадрового ресурса, политический фрейм, символический фрейм. Результаты исследования показали, что одним из основных факторов, влияющих на стиль руководства, является численность студентов в учебном заведении: чем больше обучающихся в университете, тем чаще руководители пользовались более гибкой комбинированной моделью лидерства. Такая закономерность выбора модели лидерства объясняется тем, что по мере роста числа обучающихся увеличивается количество групп, с которыми необходимо эффективно взаимодействовать руководителю для решения расширяющегося спектра задач [Monahan, Shah, 2011].

С другой стороны, стиль лидерства не является объективно заданной характеристикой, это субъективная конструкция: она складывается из особенностей интерпретации президентом колледжа собственной лидерской роли, направлений деятельности вуза, которым он уделяет преимущественное внимание, предпочитаемых способов действий и отношения к жизни колледжа. На основании этих переменных А. Нойман и Э. Бенсимон создали типологию стилей лидерства президентов колледжей [Neumann, Bensimon, 1990].

Анализируя опыт Китая в развитии системы высшего образования, К. Кук уделила особое внимание предыдущему профессиональному опыту руководителей университетов как важному предиктору успешности вуза. Она подчеркивает, что профессиональное развитие профессорско-преподавательского и руководящего состава вузов, в особенности учеба за границей, являются основной стратегией китайского правительства в улучшении национальной системы образования [Cook, 2008].

---

<sup>1</sup> Университеты категории Masters I — университеты, которые либо не имеют докторантуры, либо проводят менее 20 докторских защит в год.

Кроме профессионального опыта, современные исследователи учитывают роль личностной и семейной составляющих в деятельности руководителей университетов и колледжей в США [Navice, Williams, 2005], гендерные различия в стиле управления университетов [Deem, Ozga, 1996] и другие личностные особенности, вносящие вклад в формирование стиля управления.

Повышение значимости университетов для формирования конкурентоспособности стран на современном этапе развития, значительное внимание к качеству образовательной и научной деятельности университетов обусловили рост интереса к изучению роли главы университета в его трансформации в ведущий мировой научно-образовательный центр. Значительное внимание данной тематике уделяют китайские [Liu Xian-jun, 2006; Hua, 2002] и малайзийские [Mabel Tan, Fatt Hee Tie, Yan Piaw Chua, 2014] исследователи.

Вклад ректора в трансформацию университета, его возможности влиять на изменение управленческой структуры, процессы интернационализации, повышение качества образования, развитие научной деятельности — темы, актуальные и для России, которая взяла курс на повышение конкурентоспособности своей системы высшего образования, ее интеграцию в мировое научно-образовательное пространство.

Серию исследований по изучению российского ректорского корпуса провел С. Д. Резник. В его работах рассматриваются различные аспекты деятельности ректоров в современных российских условиях [Резник, 2013], профессиональная и карьерная траектория ректоров [Резник, 2009], организация деятельности ректора [Резник, Фомин, 2013], самоконтроль при организации рабочего времени и роль личностной эффективности ректора в поддержании конкурентоспособности организации [Там же]. В результате автор пришел к выводу о наличии существенных резервов для дальнейшего улучшения деятельности руководящих кадров высших учебных заведений. Повысить профессионализм управления вузами, по мнению С. Д. Резника, могли бы, в частности, разработка профессиональных стандартов ректора, ежегодная аттестация кадрового резерва руководящего состава, повышение квалификации ректоров (расширение их компетенций) в сфере управления и экономики [Резник, 2013].

Э. В. Галажинский [2017] исследует компетенции российских ректоров в контексте модели университета третьего поколения. Основываясь на анализе интервью с ректорами, он выделяет два основных новых требования к современным ректорам: медийность, публичность ректора и целесообразность разделения позиций ректора и управленца-менеджера. Причиной возникновения новых требований является все возрастающая роль

университета в развитии региона, его участие в формировании актуальной региональной повестки, что отражается на изменении компетенций ректорского состава: «ректоры становятся фигурами, существенно определяющими социальную и политическую жизнь региона».

Таким образом, изучение профессиональных компетенций высшего руководящего состава университетов актуально как для теории, так и для практики образования, особенно в странах, где реализуются инициативы превосходства в области образования.

## **2. Дизайн исследования**

Данное исследование основано на анализе информации о профессиональном опыте руководителей университетов, полученной из открытых источников, в том числе с сайтов вузов, персональных страниц руководителей университетов в интернете, в социальных сетях, а также наукометрических показателей в базе *Scopus* и на аналитической платформе *SciVal*. Данные собирались в период с 5 февраля по 9 марта 2018 г. по единой форме.

Собраны 93 профиля руководителей университетов: 52 профиля ректоров российских вузов и 41 профиль руководителей зарубежных вузов. Среди российских ректоров вузов выделены две группы: ректоры, возглавляющие университеты, входящие в Проект повышения конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект 5–100)<sup>2</sup> (21 профиль) и ректоры ведущих университетов РФ<sup>3</sup>, не входящих в Проект 5–100 (31 профиль).

Университеты Проекта 5–100 выбраны для участия в исследовании, поскольку в них осуществляется комплекс мероприятий по трансформации вуза в ведущий мировой научно-образовательный центр. Анализ компетенций ректоров данных университетов представляется важным в контексте обозначен-

<sup>2</sup> Проект реализуется во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в соответствии с которым к 2020 г. должно быть обеспечено вхождение не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов.

<sup>3</sup> В соответствии с ч. 10 ст. 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Указом Президента РФ от 9 сентября 2008 г. № 1332 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования».



**Таблица 2. Распределение вузов, входящих в топ-100 институционального рейтинга QS World University Rankings 2018 г., по странам и количество рассматриваемых в исследовании профилей руководителей зарубежных университетов**

Страна	Вузы страны в топ-100 рейтинга QS		Профили руководителей зарубежных вузов	
	Количество	Доля, %	Количество	Доля, %
США	31	31	12	29
Великобритания	16	16	7	17
Австралия	8	8	3	7
Китай	6	6	3	7
Япония	5	5	1	2
Гонконг	5	5	2	5
Корея	4	4	1	2
Швейцария	4	4	2	5
Канада	4	4	2	5
Германия	3	3	2	5
Франция	2	2	1	2
Швеция	2	2	0	0
Сингапур	2	2	2	5
Нидерланды	2	2	1	2
Дания	1	1	1	2
Бельгия	1	1	0	0
Россия	1	1	0	0
Тайвань	1	1	0	0
Аргентина	1	1	1	2
Ирландия	1	1	0	0
Общий итог	100	100	41	100

Источник: QS World University Rankings 2018.

Примечание: МГУ им. М. В. Ломоносова, входящий в топ-100 рейтинга QS, учитывался в исследовании в совокупности российских университетов.

ных целей по выводу университета на мировой уровень. Во вторую группу отобраны университеты из числа наиболее сильных российских научно-образовательных центров, нацеленных не только на повышение качества образования, но и на развитие науки, увеличение вклада в развитие региона и страны в целом.

Группу зарубежных вузов составляют университеты, входящие в первую сотню институционального рейтинга *QS World University Rankings 2018 г.*<sup>4</sup>, как определенный ориентир для российских университетов (табл. 2). Выделенная группа руководителей зарубежных университетов характеризует их общие черты вне зависимости от страновой специфики: расхождение показателей между выборкой и совокупностью всех руководителей университетов топ-100 рейтинга QS по каждой из стран составило не более 3%.

### **3. Результаты**

#### **3.1. Механизмы назначения руководителей университетов**

Ключевые фигуры в университетском менеджменте в разных странах носят разные названия. В США, Японии и Франции главу исполнительного менеджмента называют президентом, в Швеции — ректором. В некоторых странах, например в Германии, глава исполнительного менеджмента может называться как ректором, так и президентом. Есть страны, в которых топ-менеджмент университета включает и ректора, и президента, например Нидерланды [Правдина и др., 2016]. В Англии функции административного руководства университетом, как правило, возлагаются на вице-канцлера [Филиппов, 1998].

Общих для всех стран правил выбора кандидатуры на должность руководителя университета нет. Тем не менее в большинстве вузов руководитель подотчетен коллективному органу управления вузом (совет, сенат, коллегия и т. п.) в отношении результатов деятельности вуза. В исследовании Всемирного банка, посвященном системе управления в высшем образовании, отмечается: «Важный смысл международных структурных реформ последнего времени заключается в том, что совет и руководитель вуза получают дополнительные полномочия, а национальные правительства настоятельно рекомендуют им адаптировать для своих целей управленческие модели, используемые в бизнесе» [Всемирный банк, 2004].

Государство в большинстве случаев играет существенную роль в финансировании университетов, поэтому оно заинтересовано в эффективном расходовании выделенных средств и стремится оказывать влияние как на систему управления в университете в целом, так и на процедуры выбора его руководителя.

Непосредственное назначение руководителя университета министерством практикуется в Венгрии. Также через утверждение государством, но в той или иной степени опосредованное коллегиальным органом (советом) университета, проходят ру-

<sup>4</sup> QS World University Rankings. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>.

ководители университетов в Австрии, Германии, Швеции. К этой группе стран относится и Россия.

Процедура выбора руководителя государственного университета в России регламентируется ст. 51 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и уставом образовательного учреждения. Согласно закону возможны четыре варианта назначения руководителя государственной образовательной организации высшего образования:

- избирается на общем собрании вуза с последующим утверждением учредителем;
- назначается учредителем образовательной организации;
- назначается Президентом Российской Федерации;
- назначается Правительством Российской Федерации.

Некоторые ведущие российские вузы имеют особый правовой статус. Так, согласно Федеральному закону от 10 ноября 2009 г. № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» ректоры данных университетов назначаются на должность только Президентом РФ. В соответствии с Постановлением Правительства от 16 января 2014 г. № 33 «О порядке назначения ректоров подведомственных Правительству Российской Федерации образовательных организаций» ректоры Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова, а также Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» назначаются Правительством Российской Федерации.

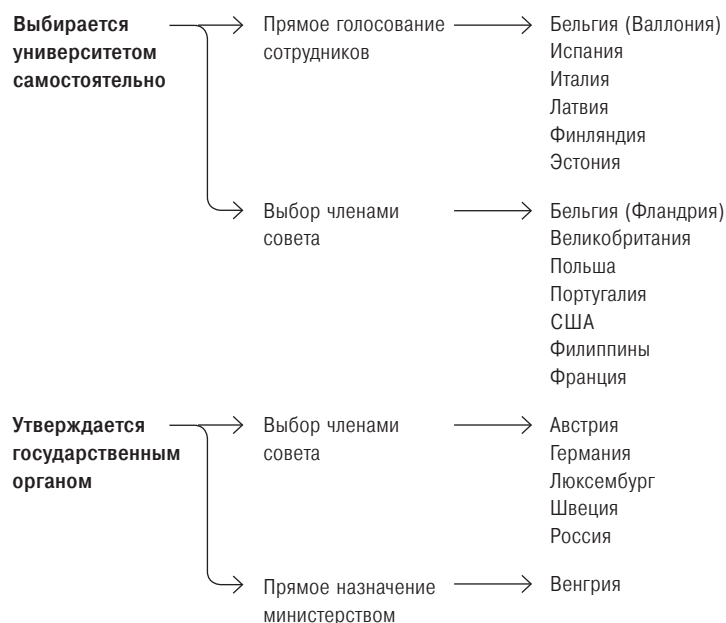
Частные образовательные организации вправе самостоятельно определять процедуры назначения руководителей.

В Великобритании, США и Франции университеты самостоятельно выбирают себе руководителей на основании решения коллегиального органа. В некоторых странах руководителя университета избирают прямым голосованием сотрудники, например в Испании, Италии, Финляндии (рис. 1).

Независимо от механизма назначения руководителя университета требования к их отбору во многих случаях совпадают. Часто необходимым условием выдвижения кандидата на должность руководителя вуза является наличие у него должности профессора и степени доктора наук. В некоторых странах, например в Бельгии, Сербии, Польше, руководитель вуза может избираться только из числа сотрудников университета. В других странах, например в США, Великобритании, Китае, на высшие руководящие должности в университете приглашаются специалисты или бывшие руководители из других университетов.

Рис. 1. Процедуры назначения руководителя университетов в некоторых странах мира

Источник:  
University Autonomy in Europe III, 2017, <https://eua.eu/resources/publications/351:university-autonomy-in-europe-iii-country-profiles.html>; Election Procedures of Higher Education Institution Rectors, 2013, <http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2013/05/Eu-Comparison.pdf>

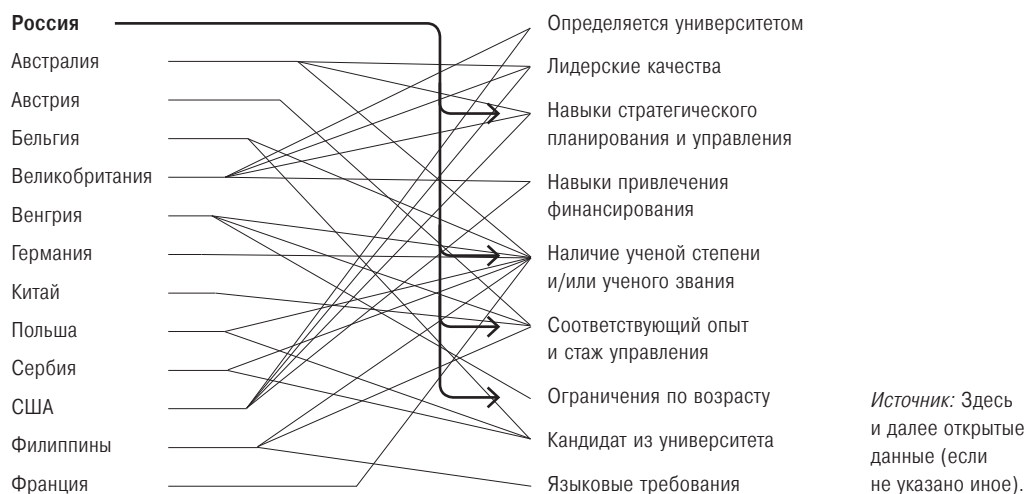


Требования к квалификации руководителей российских вузов указаны в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, в разделе «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования». Согласно данному документу претенденту на должность руководителя вуза необходимо:

- «высшее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления, управления персоналом, управления проектами, менеджмента и экономики;
- наличие ученой степени и ученого звания;
- стаж научной или научно-педагогической работы не менее пяти лет»<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».

Рис. 2. Квалификационные требования к должности руководителя университета в странах мира



Квалификационные требования к должности руководителя университета в разных странах представлены на рис. 2.

Процедуры и сложившая практика назначения руководителей в российских вузах и в университетах, входящих в топ-100 общего рейтинга QS (прежде всего в США и Великобритании, которые по количеству университетов в обозначенном рейтинговом диапазоне являются лидерами), различаются.

Наиболее часто руководитель вуза назначался из числа сотрудников в университетах — участниках Проекта 5–100. В других ведущих российских университетах также достаточно широко распространена такая практика. А среди руководителей университетов, входящих в топ-100 общего рейтинга QS, только каждый третий ранее был сотрудником университета, который он сейчас возглавляет (рис. 3).

Как в российской, так и в международной практике, если ректор назначается из числа сотрудников вуза, чаще всего это бывает проректор. Достаточно распространенным в международной практике является назначение руководителей университетов из числа деканов — около 33,3%. В России данная практика встречается значительно реже (рис. 4).

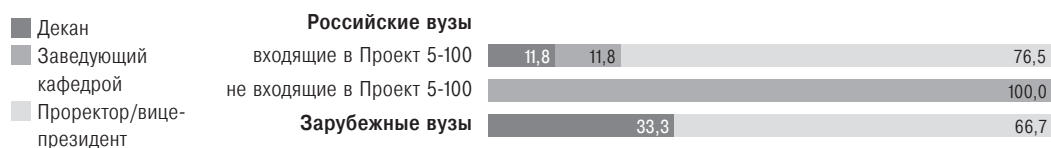
К базовым характеристикам руководителей университета относятся возраст, ученая степень и ученое звание, научно-педагогический стаж, а также стаж работы руководителем университета: они позволяют проанализировать накопленный опыт

### 3.2. Базовые характеристики руководителей университета

Рис. 3. Доля руководителей вузов, назначенных из числа сотрудников вуза, %



Рис. 4. Должности, с которых назначаются руководители вузов из числа сотрудников вуза, %



деятельности как в академической сфере, так и в сфере административного управления академическим учреждением.

Так же как и во многих странах, в России действуют ограничения по возрасту для руководящих работников вузов. Максимальный возраст для ректора составляет 65 лет, однако по представлению ученого совета вуза «учредитель имеет право продлить срок пребывания ректора в своей должности до достижения им возраста 70 лет»<sup>6</sup>. Медианное значение возраста руководителей зарубежных вузов сопоставимо с медианным значением возраста их российских коллег: данный показатель у руководителей зарубежных вузов составляет 60,3 года, у ректоров российских вузов — участников Проекта 5–100 — 60,8 года, у ректоров вузов, не входящих в Проект 5–100, — 59,6 года (рис. 5).

Все руководители ведущих зарубежных университетов имеют ученую степень доктора наук<sup>7</sup> и звание профессора. Среди российских ректоров вузов — участников Проекта 5–100 около 15% имеют ученую степень кандидата наук и ученое звание доцента. Среди руководителей вузов, не входящих в Проект 5–100, доля кандидатов наук и доцентов составляет 12 и 16% соответственно (табл. 3).

Руководители вузов, как правило, имеют продолжительный научно-педагогический стаж. Медианное значение для руково-

<sup>6</sup> В ред. федеральных законов от 2 июля 2013 г. № 185-ФЗ, от 22 декабря 2014 г. № 443-ФЗ.

<sup>7</sup> За рубежом в подавляющем числе случаев доктором наук считается специалист, защитивший PhD-диссертацию после обучения в аспирантуре (аналог в России — кандидат наук).

Рис. 5. **Возраст руководителей российских и зарубежных университетов, лет**

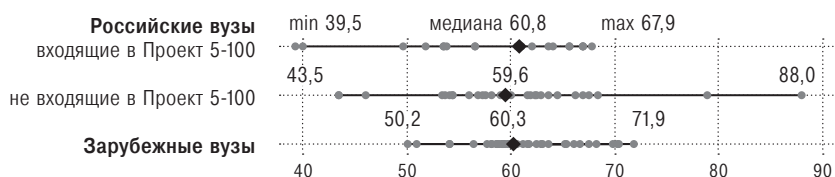


Таблица 3. **Ученая степень и ученое звание руководителей вузов, %**

	Российские вузы		Зарубежные вузы
	входящие в Проект 5-100	не входящие в Проект 5-100	
Доктор наук	85	88	100
Кандидат наук	15	12	
Профессор	85	84	100
Доцент	15	16	

Источник: Открытые данные.

дителей зарубежных вузов составило 32 года, у российских руководителей вузов данный показатель несколько меньше: у руководителей вузов Проекта 5–100 — 29 лет, у ректоров вузов, не входящих в Проект 5–100, — 25 лет (рис. 6).

Такая характеристика ректора, как стаж его работы руководителем университета, который он в настоящий момент возглавляет, позволяет оценить взаимосвязь между длительностью нахождения ректора на руководящей должности и пребыванием вуза в категории университетов-лидеров. Стаж работы руководителем университета может также являться косвенным индикатором управленческих компетенций руководителя. Российские ректоры имеют солидный опыт руководства университетами. Так, медианное значение стажа работы в должности руководителя для ректоров вузов Проекта 5–100 составляет 8 лет, для ректоров вузов, не входящих в Проект 5–100, — 6,3 года. Таким образом, многие российские ректоры занимают свой пост более одного срока подряд, а среди ректоров университетов Проекта 5–100 данный показатель приближается к двум срокам. В зарубежных университетах-лидерах практика длительного нахождения одного человека на должности руководителя не полу-

Рис. 6. Научно-педагогический стаж руководителей вузов, лет

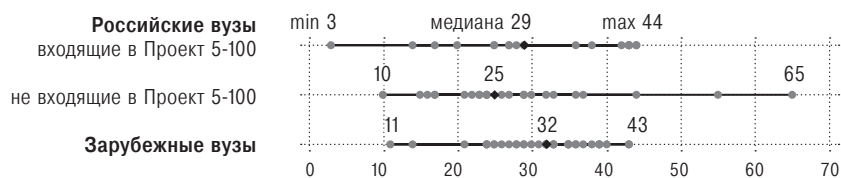


Рис. 7. Стаж работы руководителем университета, лет



чила распространения: соответствующее медианное значение составляет 4,2 года (рис. 7).

### 3.3. Компетенции руководителей университетов в сфере науки

Одним из основных направлений деятельности университета, стремящегося стать ведущим научно-образовательным центром, является проведение научных, в том числе междисциплинарных, исследований, которые требуют привлечения специалистов из разных областей. Руководителю такого университета необходимы компетенции в сфере науки.

Практически все (97,5%) главы иностранных университетов работали в научных организациях, причем 87,5% занимали руководящие должности. Возможно, такие высокие показатели связаны, в частности, с достаточно широким распространением в мире практики функционирования научных центров в тесной взаимосвязи с образовательными учреждениями. Что касается российских ректоров, то половина руководителей вузов Проекта 5–100 работали в научных организациях, в том числе 42% занимали в них руководящие позиции. Треть ректоров вузов, не участвующих в Проекте 5–100, также имеют опыт работы в научной организации, и 26% — на руководящих позициях (рис. 8).

Еще одной характеристикой, свидетельствующей о научной компетенции ректора, является наличие у него опыта руководства научным журналом. Руководители зарубежных университетов, входящих в топ-100 общего рейтинга QS, чаще, чем их российские коллеги, занимают или занимали такую должность (рис. 9).

О вовлеченности руководителя вуза в научную деятельность свидетельствуют наукометрические показатели, в частности ин-



Рис. 8. Наличие опыта работы руководителей вузов в научной организации, в том числе на руководящих позициях, %

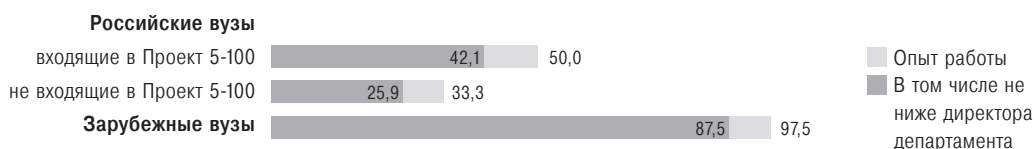
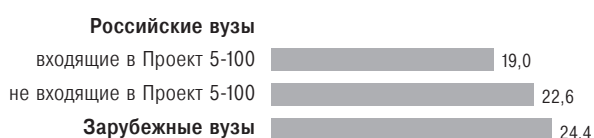


Рис. 9. Наличие опыта руководства научным журналом, %



декс Хирша. Несмотря на то что значение этого индекса зависит от области, в которой работает ученый, представляется возможным использовать его для сравнения уровня научной компетенции руководителей учреждений, так как в данном случае речь идет об усредненном (медианном) показателе по разным и достаточно большим группам университетов.

У руководителей зарубежных университетов, входящих в топ-100 общего рейтинга QS, медианное значение индекса Хирша в несколько раз выше, чем у российских ректоров (рис. 10). Такой разрыв, во-первых, свидетельствует о значительно большей видимости для мирового научного сообщества результатов исследований зарубежных руководителей университетов, а во-вторых, о более сильной вовлеченности зарубежных руководителей университетов в научную работу.

Медианное значение нормализованного индекса цитирования за период 1996–2017 гг.<sup>8</sup> у руководителей зарубежных вузов, входящих в топ-100, более чем в 3 раза превышает аналогичный показатель ректоров ведущих российских университетов (рис. 11). Проводя такие сравнения, необходимо, однако, учитывать тот факт, что большинство ректоров российских вузов начали публиковаться в научных журналах, проиндексированных международными базами данных, недавно.

<sup>8</sup> Аналитическая платформа SciVal не дает возможности анализа ранее 1996 г.

Рис. 10. Индекс Хирша руководителей вузов

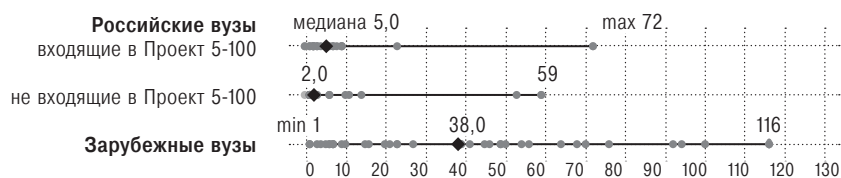
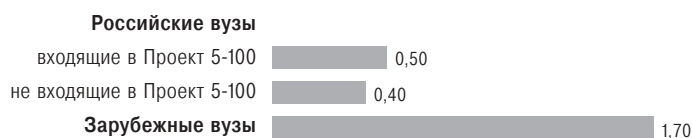


Рис. 11. Нормализованный индекс цитирования руководителей вузов (FWCI), 1996–2017 гг. (медиана)



Источник: SciVal, 2018.

### 3.4. Компетенции руководителей университетов в сфере интернационализации

Современный университет, чтобы быть признанным на мировом уровне, должен встраиваться в глобальные сети студенческой и академической мобильности, циркуляции научного знания, образовательных траекторий. Международный опыт работы руководителя вуза может расширять его возможности по интеграции университета в глобальное научное сообщество.

У руководителей зарубежных университетов, входящих в группу лидеров, намного больше опыта международного взаимодействия, чем у российских ректоров. Во-первых, среди них гораздо больше тех, кто работал за рубежом (рис. 12). Во-вторых, у руководителей зарубежных университетов значительно выше, чем у российских ректоров, доля публикаций с международным участием, являющаяся показателем опыта выстраивания взаимодействий с зарубежными научно-образовательными центрами в исследовательской деятельности.

В среднем (медианное значение) более четверти всех публикаций руководителей зарубежных вузов, входящих в топ-100, за период 1996–2017 гг. приходится на публикации с международным участием. Среди ректоров университетов Проекта 5–100 данный показатель приближается к 6%, среди ректоров российских университетов вне Проекта 5–100 он практически в 2 раза меньше — чуть более 3% (табл. 4). Очевидно, что ректоры университетов Проекта 5–100, несмотря на отсутствие в большинстве случаев опыта работы за рубежом, активно встраиваются в международную повестку, инициируя проведение совместных научных исследований, участвуя в международных коллаборациях, результатом чего являются совместные публикации.

Рис. 12. Доля руководителей вузов, имеющих опыт работы за рубежом<sup>9</sup>, %

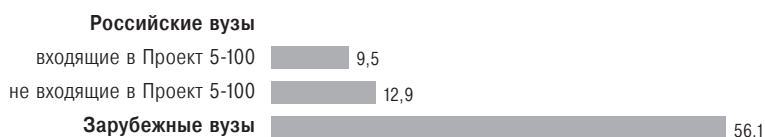


Таблица 4. Доля публикаций с международным участием у руководителей вузов, 1996–2017 гг.

	Медиана, int.collab	Максимальная доля, int.collab, %
<b>Российские вузы</b>		
входящие в Проект 5–100	5,90	100
не входящие в Проект 5–100	3,35	66,8
<b>Зарубежные вузы</b>	27,50	89

Источник: SciVal, 2018.

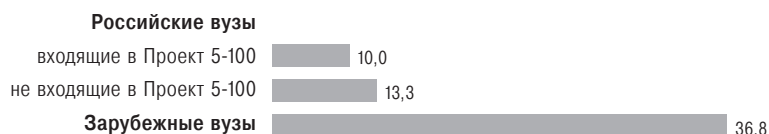
Современный руководитель университета должен уметь выстраивать работу по привлечению финансирования в вуз. Опыт работы в бизнесе может способствовать развитию данной компетенции. У российских ректоров такого опыта меньше, чем у их зарубежных коллег. Опыт работы в бизнесе на должности не ниже директора департамента имеют 36,8% руководителей ведущих зарубежных вузов. Бизнес-опыт руководителя среднего и высшего звена имеют 10% ректоров, возглавляющих вузы—участники Проекта 5–100, и 13,3% ректоров вузов, не входящих в этот Проект (рис. 13).

Поскольку значительную долю финансирования в большинстве вузов составляют средства, получаемые от государства (в том числе через различные конкурсные механизмы), важной компетенцией для руководителей вузов является умение налаживать взаимодействие с государственными структурами. Опыт работы в структурах органов власти или при этих структурах позволяет лучше понять механизмы функционирования государственных учреждений, что способствует повышению результативности сотрудничества с ними. Более половины руководителей вузов (52,4%), входящих в Проект 5–100, имеют опыт

**3.5. Компетенции руководителей университетов в выстраивании партнерских взаимодействий, диверсификации источников финансирования**

<sup>9</sup> Опыт работы за рубежом в данном случае считается опытом работы в стране, отличной от той, в которой ректор на данный момент возглавляет университет.

Рис. 13. Наличие опыта работы руководителей вузов в бизнесе на должности не ниже директора департамента, %



работы в структурах или при структурах органов власти, в том числе 23,8% — на государственной службе. Для ректоров вузов, не входящих в Проект 5–100, эти показатели соответственно составляют 48,4 и 35,5%<sup>10</sup>. Среди руководителей зарубежных университетов меньше имеющих опыт работы в структурах или при структурах органов власти — возможно, вследствие того, что непосредственное влияние государства на научно-образовательную сферу в странах, где расположены университеты-лидеры, слабее, чем в России. Их опыт ограничивается работой в различных советах при органах власти, в которые руководителей вузов привлекают в качестве экспертов (рис. 14).

Важной компетенцией руководителя университета является выстраивание взаимодействий с другими университетами. Опыт работы в других университетах облегчает такое взаимодействие, поскольку обогащает руководителя знанием специфики деятельности разных учреждений высшего образования и расширяет круг его профессиональных контактов. Около 88% руководителей зарубежных вузов ранее работали в другом вузе. Среди российских ректоров данная практика менее популярна: соответствующий показатель составил 33% (рис. 15).

**4. Заключение** Результаты проведенного исследования позволяют создать усредненный портрет российского и зарубежного руководителя университета.

Российский ректор обладает значительными компетенциями в академической сфере (доктор наук, профессор), имеет продолжительный научно-педагогический стаж, долгое время проработал в университете, который сейчас возглавляет. Он в значительном числе случаев имеет опыт работы в научных организациях и в/при структурах органов власти, что помогает ему выстраивать взаимоотношения с ними. Вместе с тем в подав-

<sup>10</sup> Из расчета были исключены ректоры, являющиеся государственными служащими или приравнивающиеся к государственным служащим, но не имеющие опыта работы в структурах или при структурах органов власти.

Рис. 14. Опыт работы руководителей вузов в структурах или при структурах органов власти, %

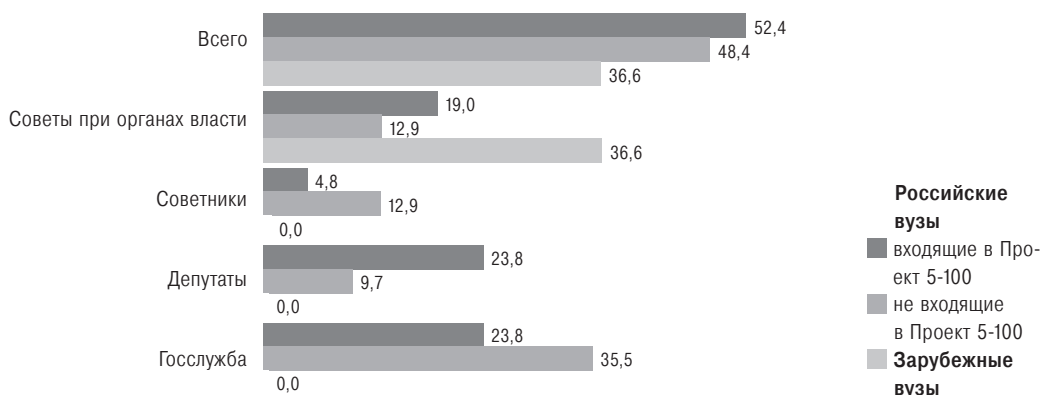
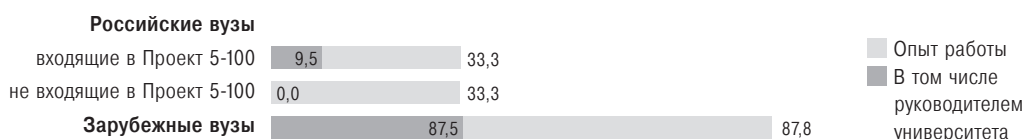


Рис. 15. Опыт работы руководителей вузов в другом университете, в том числе на должности руководителя, %



ляющем большинстве случаев у него нет опыта работы в других университетах, в бизнес-структурах, а также за рубежом. Таким образом, ректор российского вуза имеет высокие компетенции (в том числе и основанные на опыте работы в различных организациях) только в некоторых областях, а также сильно «привязан» к своему университету.

Нацеленность университетов — участников Проекта 5–100 на достижение академических показателей, характерных для ведущих мировых научно-образовательных центров, учет и усвоение мирового опыта и лучших практик позволили их ректорскому составу нарастить компетенции в области научно-исследовательской деятельности. По показателям компетенций в сфере науки они значительно уступают ректорам зарубежных университетов, входящих в топ-100 общего рейтинга QS, но по большинству из них превосходят ректоров ведущих российских вузов, не участвующих в Проекте 5–100. Таким образом, стоящие перед университетом цели определяют компетенции его руководителя, даже в краткосрочной перспективе. Существуют и другие различия между опытом и компетенциями ректорского состава университетов Проекта 5–100 и ведущих

российских университетов вне Проекта. Так, в подавляющем большинстве случаев ректоры университетов Проекта 5–100 ранее работали в университете, который они сейчас возглавляют, среди ректоров других российских вузов данный показатель существенно ниже (около 50%). Более трети ректоров российских университетов вне Проекта 5–100 имеют опыт работы в органах власти, среди ректорского корпуса университетов Проекта 5–100 данный показатель в 1,5 раза ниже.

Руководитель зарубежного университета, входящего в топ-100 общего рейтинга QS, в подавляющем большинстве случаев пришел в университет, который он возглавляет, со стороны, он обладает существенными компетенциями в образовательной и научной сфере, имеет опыт работы за рубежом, а также научного взаимодействия с зарубежными партнерами. В значительном числе случаев ранее он работал в реальном секторе экономики, бизнесе, а также привлекался органами власти в качестве эксперта — работал или работает сейчас в советах при структурах органов власти. Таким образом, руководитель зарубежного университета обладает широким спектром компетенций в различных областях, профессионально мобилен, легко адаптируется к новым условиям.

Суммируя основные разрывы в компетенциях между руководителями зарубежных университетов и российскими ректорами, можно определить основные отличия руководителей зарубежных университетов:

- наличие опыта работы за рубежом, взаимодействия с зарубежными партнерами в научной сфере;
- наличие опыта работы в учреждениях разного типа — в научных организациях, других университетах, в бизнес-структурах;
- наличие значительного опыта в проведении научно-исследовательской работы;
- отсутствие опыта работы в вузе, который в настоящий момент возглавляют;
- меньший стаж работы руководителем в университете, который возглавляют.

Как и зарубежные руководители университетов, российские ректоры обладают высокими компетенциями в академической сфере: имеют существенный научно-педагогический стаж, ученую степень доктора наук и ученое звание профессора. В данной области у них достаточно компетенций для трансформации университета в ведущий мировой научно-образовательный центр.

Таким образом, с целью подготовки кадрового резерва для российского ректорского корпуса предполагаемым претендентам необходимо наращивать компетенции по всему спектру на-

правления деятельности современного университета, в том числе в области предпринимательства и интернационализации. Вместе с тем представляется целесообразным не только заимствовать зарубежные практики, но и опираться на опыт эффективных российских ректоров, которые уже добились значительных успехов в трансформации возглавляемых ими университетов в научно-образовательные центры, признанные мировым академическим сообществом, в том числе в определенных научных областях. Проведенное исследование необходимых направлений профессионального развития управленцев в сфере высшего образования позволит более детально определить перечень компетенций и навыков, которыми должен обладать эффективный российский ректор (приложение 1).

1. Абрамов Р. Н. (2011) Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. № 7. С. 37–47.
2. Абрамов Р. Н. (2007) Менеджериализм: экономическая идеология и управленческая практика // Экономическая социология. Т. 8. № 2. С. 92–101.
3. Альтбах Ф. Дж., Салми Д. (ред.) (2012) Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. М.: Весь Мир.
4. Андреев А. Ю. (2009) Российские университеты XVIII — первой половины XIX в. в контексте университетской истории Европы. М.: Знак.
5. Арыстанбекова А. Т. (2008) Экономика, основанная на знаниях // Мировая экономика и международные отношения. № 6. С. 30–33.
6. Бережная Ю. Н., Гуртов В. А. (2009) Динамика распределения возрастных категорий руководителей вузов // Высшее образование в России. № 12. С. 86–90.
7. Виссема Й. Г. (2016) Университеты третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Олимп-Бизнес.
8. Всемирный банк (2004) Система управления в секторе высшего образования: сравнительный анализ и возможные варианты стратегии для Российской Федерации. <http://www.psihdocs.ru/upravleniya-v-sektore-visshego-obrazovaniya.html>
9. Галажинский Э. В. (2017) Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 2. С. 6–8.
10. Грудзинский А. О. (2004) Стратегическое управление университетом: от плана к инновационной миссии // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 9–20.
11. Дагаев А. С. (2008) Экономика знаний в информационном обществе // Информационное общество. № 5–6. С. 40–42.
12. Дим Р. (2004) «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 44–56.
13. Кларк Б. Р. (2011) Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом ВШЭ.

## Литература

14. Кларк Б. Р. (2011) Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М.: Изд. дом ВШЭ.
15. Клейнер Г. Б. (2005) Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты // *Общественные науки и современность*. № 3. С. 56–69.
16. Коннов В., Репина М. (2015) Эволюция моделей университетского управления от *studium generale* до «предпринимательского университета» // *Международные процессы*. Т. 13. № 1. С. 35–47.
17. Кроу М., Дэбарс У. (2017) Модель нового американского университета. М.: Изд. дом ВШЭ.
18. Максаковский В. П. (2012). Экономика знаний. Смоленск: Универсум.
19. Мильнер Б. З. (2008) Управление знаниями в современной экономике. М.: Институт экономики РАН.
20. Михайлова Я. Ю. (2010) Формирование системы высшего образования США // *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. № 1. С. 95–99.
21. Правдина М. А., Груздев И. А., Терентьев Е. А., Ступникова М. Н. (2016) Функционирование коллегиальных управленческих органов с общественным участием в университетах зарубежных стран. М.: НИУ ВШЭ.
22. Резник С. Д. (2009) Карьера ректора: какой ей быть? // *Университетское управление: практика и анализ*. № 5. С. 7–14.
23. Резник С. Д., Фомин Г. Б. (2013) Организация деятельности ректора высшего учебного заведения // *Вестник КемГУ*. Т. 1. № 1. С. 279–283.
24. Резник С. Д. (2012) Организация, планирование и самоконтроль личной деятельности ректора // *Университетское управление: практика и анализ*. № 2. С. 80–93.
25. Резник С. Д. (ред.) (2013) Ректоры России: система и механизмы профессионального становления. М.: НИЦ ИНФРА-М.
26. Филиппов В. М. (1998) Сравнительный анализ систем управления в вузах, организации и экономики образования // *Университетское управление: практика и анализ*. № 1. С. 28–37.
27. Фрумин И. (2017) Почему эта книга будет интересна российскому читателю. Предисловие к книге М. Кроу и У. Дэбарса «Модель нового американского университета». М.: Изд. дом ВШЭ.
28. Adida V., Pereira O., De Marneffe O., Quisquater J. (2009) Electing a University President Using Open-Audit Voting: Analysis of Real-World Use of Helios // *EVT/WOTE'09 Proceedings of the 2009 Conference on Electronic Voting Technology/Workshop on Trustworthy Elections (Montreal, Canada, August 10–11, 2009)*. Berkeley, CA: USENIX Association. P. 10.
29. Bolman L. (2010) Research Using or Influenced by Bolman & Deal's Four Frames. [http://www.leebolman.com/four\\_frame\\_research.htm](http://www.leebolman.com/four_frame_research.htm)
30. Bolman L., Deal T. (1990) *Leadership Orientations (Self): Brookline, MA: Leadership Frameworks*.
31. Cook C. E. (2008) Study Abroad for Chinese University Presidents: How China is Reforming Higher Education // *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 40. No 3. P. 32–39.
32. Deem R., Ozga J. (1996) Coping with Crises and Changing Engendered Cultures: Feminist Academic Managers in UK Higher Education. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference «Working in Higher Education» (Cardiff, December 1996).
33. Deem R., Ozga J. (2004) Women Managing for Diversity in a Post Modern World // C. Marshall (ed.) *Feminist Critical Policy Analysis: A Perspective from Post Secondary Education*. London; New York: Falmer Press. P. 25–40.



34. De Ridder-Symoens H. (ed.) (1992) *A History of the University in Europe. Vol. I. Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University.
35. De Ridder-Symoens H. (ed.) (1996) *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University.
36. Havice P. A., Williams F. K. (2005) *Achieving Balance: Lessons Learned from University and College Presidents* // *College Student Affairs Journal*. Vol. 24. No 2. P. 128–136.
37. Hodson J. B. (2010) *Leading the Way: The Role of Presidents and Academic Deans in Fundraising* // *New Directions for Higher Education*. No 149. P. 39–49.
38. Hua H. A. N. (2002) *President and Educator: Belief and Power of Management* // *Journal of Higher Education*. Vol. 23. No 5. P. 53–56.
39. Mabel Tan, Fatt Hee Tie, Yan Piaw Chua (2014) *Leadership Orientations of an Educational Leader in a Private University in Malaysia* // *Procedia—Social and Behavioral Sciences*. No 114. P. 681–686.
40. Keller G. (1983) *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
41. Legon R., Lombardi J. V., Rhoades G. (2013) *Leading the University: The Roles of Trustees, Presidents, and Faculty* // *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 45. No 1. P. 24–32.
42. Liu Xian-jun (2006) *University President and Strategy—Several Problems Needed to Be Studied in the University Strategy Administration of China* // *Journal of Higher Education*. Vol. 27. No 6. P. 1–7.
43. Monahan M. L., Shah A. J. (2011) *Having the Right Tools: The Leadership Frames of University Presidents* // *The Coastal Business Journal*. Vol. 10. No 1. P. 14–30.
44. Neumann A., Bensimon E. M. (1990) *Constructing the Presidency: College Presidents' Images of Their Leadership Roles. A Comparative Study* // *The Journal of Higher Education*. Vol. 61. No 6. P. 678–701.
45. OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.
46. Rosser J. M. (1990) *The Role of the University President in Realizing the Multicultural University* // *American Behavioral Scientist*. Vol. 34. No 2. P. 223–231.
47. Rüegg W. (ed.) (2004) *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University.
48. Rüegg W. (ed.) (2011) *A History of the University in Europe. Vol. IV. Universities Since 1945*. Cambridge: Cambridge University.
49. Slinker J. M. (1988) *The Role of the College or University President in Institutional Advancement*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University.
50. Sullivan J. (2011) *Global Leadership in Higher Education Administration: Perspectives on Internationalization by University Presidents, Vice-Presidents and Deans*.

**Приложение 1**  
**Глобальные**  
**тенденции в выс-**  
**шем образовании**  
**и формирование**  
**новых професси-**  
**ональных**  
**компетенций**  
**руководителей**  
**университетов**



## The Modern Rector: Competencies Required in the Global Academic Marketplace

**Pavel Zhdanov**

Candidate of Science in Politics, Specialist of the Department of Analytics and Monitoring of the State Autonomous Sociological Research Center. E-mail: zhdanov@5top100.ru

Authors

**Irina Trostyanskaya**

Candidate of Science in Politics, Head of the Analytical Research Department of the State Autonomous Sociological Research Center. E-mail: trostyanskaya@sociocenter.info

**Andrey Barsukov**

Head of the Department of Analytics and Monitoring of the State Autonomous Sociological Research Center. E-mail: barsukov@5top100.ru

**Nadezhda Polikhina**

Acting Director of the State Autonomous Sociological Research Center. E-mail: polihina@sociocenter.info

Address: 50a/8, Zemlyanoy Val Str., Moscow, 109004, Russian Federation.

The article presents the results of studying the competencies of university leaders, including those that ensure university effectiveness in the global academic marketplace. Rector appointment and selection procedures are analyzed across countries. The study uses pre-collected data on careers of 93 university leaders, of which 52 are in charge of Russia's leading universities (including 21 Project 5–100 institutions) and 41 govern foreign universities ranked in the top 100 of the QS World University Rankings® 2018. The following parameters are analyzed as constituent parts of university leaders' rectorship experience: working abroad experience, business work experience as Head of Department or higher, academic work experience including top management positions, scientometric indicators, work experience in public service, age, years of teaching and research experience, years of university leadership experience, years of rectorship at another university. Significant differences have been revealed in the competencies possessed by university leaders in Russia and abroad. The rectors of top foreign universities have a more diverse experience in varied fields necessary to ensure university effectiveness, and they also demonstrate higher career mobility.

Abstract

higher education institution rector, rectorship, global university governance experience, university management competencies, management in education, Project 5–100.

Keywords

Abramov R. (2007) Menedzherializm: ekonomicheskaya ideologiya i upravlencheskaya praktika [Managerialism: Economic Ideology and Managerial Practice]. *Economic Sociology*, vol. 8, no 2, pp. 92–101.

Abramov R. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya. Konflikt i vzaimodeystvie [Managerialism and the Academic Profession: Conflict and Interplay]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 37–47.

Adida B., Pereira O., De Marneffe O., Quisquater J. (2009) Electing a University President Using Open-Audit Voting: Analysis of Real-World Use of Helios. EVT/WOTE'09 Proceedings of the *Conference on Electronic Voting Tech-*

References

- nology/Workshop on Trustworthy Elections (Montreal, Canada, August 10–11, 2009), Berkeley, CA: USENIX Association, p. 10.
- Altbach Ph. G., Salmi J. (eds) (2012) *Doroga k akademicheskomu sovershenstvu: stanovlenie issledovatel'skikh universitetov mirovogo klassa* [The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities]. Moscow: Ves Mir.
- Andreev A. (2009) *Rossiyskie universitety XVIII—pervoy poloviny XIX v. v kontekste universitetskoj istorii Evropy* [Russian Universities of the 18th–First Half of the 19th Century in the Context of the History of the University in Europe]. Moscow: Znak.
- Arystanbekova A. (2008) Ekonomika, osnovannaya na znaniyakh [Knowledge-Based Economy]. *World Economy and International Relations*, no 6, pp. 30–33.
- Berezhnaya J., Gurtov V. (2009) Dinamika raspredeleniya vozrastnykh kategoriy rukovoditeley vuzov [Dynamics of Age Categories Distribution of Heads of Higher Educational Institutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no 12, pp. 86–90.
- Bolman L. (2010) *Research Using or Influenced by Bolman & Deal's Four Frames*. Available at: [http://www.leebolman.com/four\\_frame\\_research.htm](http://www.leebolman.com/four_frame_research.htm) (accessed 10 April 2019).
- Bolman L., Deal T. (1990) *Leadership Orientations (Self)*. Brookline, MA: Leadership Frameworks.
- Clark B. R. (2011) *Sozdanie predprinimatelskikh universitetov: organizatsionnye napravleniya transformatsii* [Creating Entrepreneurial universities: Organizational Pathways of Transformation]. Moscow: HSE.
- Clark B. R. (2011) *Sistema vysshego obrazovaniya: akademicheskaya organizatsiya v kross-natsionalnoy perspektive* [The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective]. Moscow: HSE.
- Cook C. E. (2008) Study Abroad for Chinese University Presidents: How China is Reforming Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 40, no 3, pp. 32–39.
- Crow M. M., Dabars W. B. (2017) *Model novogo amerikanskogo universiteta* [Designing the New American University]. Moscow: HSE.
- Dagaev A. (2008) Ekonomika znaniy v informatsionnom obshchestve [Knowledge Economy and the Information Society: Ten Years Later]. *Information Society*, no 5–6, pp. 40–42.
- Deem R. (2004) "Novy menedzherializm" i vysshee obrazovanie: upravlenie kachestvom i produktivnostyu raboty v universitetakh Velikobritanii ['New Managerialism' and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 44–56.
- Deem R., Ozga J. (1996) *Coping with Crises and Changing Engendered Cultures: Feminist Academic Managers in UK Higher Education*. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference "Working in Higher Education" (Cardiff, December 1996).
- Deem R., Ozga J. (2004) Women Managing for Diversity in a Post Modern World. *Feminist Critical Policy Analysis: A Perspective from Post Secondary Education* (ed. C. Marshall), London; New York: Falmer, pp. 25–40.
- De Ridder-Symoens H. (ed.) (1992) *A History of the University in Europe. Vol. I. Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University.
- De Ridder-Symoens H. (ed.) (1996) *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University.
- Filippov V. (1998) Sravnitelny analiz sistem upravleniya v vuzakh, organizatsii i ekonomiki obrazovaniya [Comparative Analysis of University Governance

- Systems, Organization and Economics of Education]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 28–37.
- Froumin I. (2017) *Pochemu eta kniga budet interesna rossiyskomu chitatelyu. Predislovie k knige M. Krou i U. Debarsa "Model novogo amerikanskogo universiteta"* [Why This Book Is Going to Be of Interest to the Russian Reader. A Foreword to Designing the New American University by Michael M. Crow and William B. Dabars]. Moscow: HSE.
- Galazhinsky E. (2017) Vostrebovannye kompetentsii rukovoditeley universitetov: mirovye trendy vs rossiyskie protsessy v obrazovanii [In-Demand Competencies of University Leaders: Global Trends vs Russian Practices]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 2, pp. 6–8.
- Grudzinsky A. (2004) Strategicheskoe upravlenie universitetom: ot plana k innovatsionnoy missii [Strategic Management of Universities: From Plan to Innovative Mission]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 9–20.
- Havice P. A., Williams F. K. (2005) Achieving Balance: Lessons Learned from University and College Presidents. *College Student Affairs Journal*, vol. 24, no 2, pp. 128–136.
- Hodson J. B. (2010) Leading the Way: The Role of Presidents and Academic Deans in Fundraising. *New Directions for Higher Education*, no 149, pp. 39–49.
- Hua H. A. N. (2002) President and Educator: Belief and Power of Management. *Journal of Higher Education*, vol. 23, no 5, pp. 53–56.
- Keller G. (1983) *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- Kleyner G. (2005) Stanovlenie obshchestva znaniy v Rossii: sotsialno-ekonomicheskie aspekty [The Making of a Knowledge Society in Russia: Socioeconomic Aspects]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 3, pp. 56–69.
- Konnov V., Repina M. (2015) Evolyutsiya modeley universitetskogo upravleniya ot studium generale do "predprinimatelskogo universiteta" [Evolution of University Management Models from "Studium generale" to "Entrepreneurial University"]. *International Trends*, vol. 13, no 1, pp. 35–47.
- Legon R., Lombardi J. V., Rhoades G. (2013) Leading the University: The Roles of Trustees, Presidents, and Faculty. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 45, no 1, pp. 24–32.
- Liu Xian-jun (2006) University President and Strategy—Several Problems Needed to Be Studied in the University Strategy Administration of China. *Journal of Higher Education*, no 6, pp. 1–7.
- Mabel Tan, Fatt Hee Tie, Yan Piaw Chua (2014) Leadership Orientations of an Educational Leader in a Private University in Malaysia. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, no 114, pp. 681–686.
- Maksakovsky V. (2012) *Ekonomika znaniy* [Knowledge Economy]. Smolensk: Universum.
- Milner B. (2008) *Upravlenie znaniyami v sovremennoy ekonomike* [Knowledge Management in Modern Economy]. Moscow: Institute of Economics, Russian Academy of Sciences.
- Mikhaylova Ya. (2010) Formirovanie sistemy vysshego obrazovaniya SShA [The Developing Factors of the USA Educational System]. *Humanities Research in the Russian Far East*, no 1, pp. 95–99.
- Monahan M. L., Shah A. J. (2011) Having the Right Tools: The Leadership Frames of University Presidents. *The Coastal Business Journal*, vol. 10, no 1, pp. 14–30.
- Neumann A., Bensimon E. M. (1990) Constructing the Presidency: College Presidents' Images of Their Leadership Roles. A Comparative Study. *The Journal of Higher Education*, vol. 61, no 6, pp. 678–701.

- OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.
- Pravdina M., Gruzdev I., Terentyev Y., Stupnikova M. (2016) *Funktsionirovanie kollegialnykh upravlencheskikh organov s obshchestvennym uchastiem v universitetakh zarubezhnykh stran* [How Collegial Bodies with Public Participation Operate in Foreign Universities]. Moscow: HSE.
- Reznik S. (2009) Karyera rektora: kakoy ey byt? [Rectors Career: What Is It?]. *University Management: Practice and Analysis*, no 5, pp. 7–14.
- Reznik S. D. (2012) Organizatsiya, planirovanie i samokontrol lichnoy deyatel'nosti rektora [Organization, Planning and Self-Control Control Rector's Personal Activity]. *University Management: Practice and Analysis*, no 2, pp. 80–93.
- Reznik S. (ed.) (2013) *Rektory Rossii: sistema i mekhanizmy professionalnogo stanovleniya* [Rectors in Russia: The System and Mechanisms of Career Development]. Moscow: INFRA-M Engineering Research Center.
- Reznik S. D., Fomin G. B. (2013) Organizatsiya deyatel'nosti rektora vysshego uchebnogo zavedeniya [Organisation of the University Rector's Activity]. *Bulletin of Kemerovo State University*, vol. 1, no 1, pp. 279–283.
- Rosser J. M. (1990) The Role of the University President in Realizing the Multicultural University. *American Behavioral Scientist*, vol. 34, no 2, pp. 223–231.
- Rüegg W. (ed.) (2004) *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University.
- Rüegg W. (ed.) (2011) *A History of the University in Europe. Vol. IV. Universities Since 1945*. Cambridge: Cambridge University.
- Slinker J. M. (1988) *The Role of the College or University President in Institutional Advancement*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University.
- Sullivan J. (2011) *Global Leadership in Higher Education Administration: Perspectives on Internationalization by University Presidents, Vice-Presidents and Deans*. Available at: <https://scholarcommons.usf.edu/etd/3370/> (accessed 10 April 2019).
- Wissema J. G. (2016) *Universitety tretyego pokoleniya: upravlenie universitetom v perekhodny period* [Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition]. Moscow: Olimp-biznes.
- World Bank (2004) *Sistema upravleniya v sektore vysshego obrazovaniya: sravnitelny analiz i vozmozhnye varianty strategii dlya Rossiyskoy Federatsii* [Governance in Higher Education: Comparative Analysis and Possible Strategies for the Russian Federation]. Available at: <http://www.psihdocs.ru/upravleniya-v-sektore-visshego-obrazovaniya.html> (accessed 10 April 2019).

# Связь процессуального качества образовательной среды и показателей развития речи

**А. Н. Веракса, М. Н. Гаврилова, Д. А. Бухаленкова**

---

**Веракса Александр Николаевич**

член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. E-mail: veraksa@yandex.ru

**Гаврилова Маргарита Николаевна**

аспирант факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. E-mail: gavrilovamrg@gmail.com

**Бухаленкова Дарья Алексеевна**

младший научный сотрудник факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Адрес: 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9.

**Аннотация.** Представлен обзор зарубежных исследований связи процессуального качества образовательной среды с показателями развития речи у детей дошкольного возраста. Под процессуальным качеством понимается качество взаимодействия воспитателя с детьми. Актуальность работы обусловлена результатами многочисленных исследований, которые показали, что развитие речи в дошкольном возрасте выступает важным предиктором успеваемости ре-

бенка на школьной ступени обучения. Анализ и систематизация результатов исследований произведены отдельно для частных шкал методики *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS): методическая поддержка, эмоциональная поддержка и организация работы в группе. Показано, развитие каких компонентов речи (фонетический, лексический, символический) в большей степени зависит от процессуального качества образовательной среды, а каких — в меньшей. Представлены результаты корреляционных и лонгитюдных исследований. Согласованность результатов исследований свидетельствует об эффективности применяемого в них инструмента оценки процессуального качества образовательной среды — методики CLASS и о значимом влиянии процессуального качества образовательной среды на развитие указанных компонентов речи.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, образовательная среда, Classroom Assessment Scoring System, речь, словарный запас, фонематический слух.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-159-178

Статья поступила в редакцию в октябре 2018 г.

---

Качество образования приобрело сегодня статус самостоятельного направления исследований [Burchinal et al., 2009; Peisner-Feinberg et al., 2001]. За последнее десятилетие пробле-

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 17-29-09112/18.

матика этих исследований стала более дифференцированной. Отдельные группы работ посвящены анализу влияния качества образовательной среды на когнитивное, эмоциональное, социальное развитие дошкольников [Palermo et al., 2007]. Увеличивается количество междисциплинарных исследований, направленных на разработку наиболее эффективных стратегий финансовых инвестиций в развитие образования [Barnett, 2008; Heckman, 2006]. Общим для перечисленных направлений исследований является рассмотрение в них качества образовательной среды детского сада как одного из ведущих факторов, оказывающих влияние на развитие детей [Mashburn et al., 2008; Pianta, La Paro, Hamre, 2008].

В данной статье проведен обзор исследований связи процессуального качества образовательной среды с развитием речи дошкольников. Интерес к изучению развития речи обусловлен его значимостью в становлении мышления, регуляторных функций и в формировании психологической готовности ребенка к школьному обучению.

### **Качество образовательной среды**

В современных исследованиях выделяются два компонента качества образовательной среды: структурный и процессуальный. Структурно качество оценивается через индикаторы, легко поддающиеся квантификации: численность детей и педагогов в группе, наличие материалов и оборудования для разворачивания игровой и творческой деятельности детей, легкость доступа к материалам, стаж и уровень профессиональной подготовки педагогов [NICHD Early Child Care Research Network, 2005]. Для оценки структурного качества в мировой исследовательской практике применяются шкалы *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* [Harms, Clifford, Cryer, 2014]. Данный инструмент охватывает также и некоторые аспекты процессуального качества образовательной среды. Однако получаемая оценка носит комплексный характер, и в обычной практике применения методики в полной мере не раскрывает особенностей взаимодействия внутри группы детского сада.

Процессуальное качество более трудоемко в диагностике, поскольку оценить нужно взаимодействия воспитателя с детьми. Характеристики процессуального качества выделены на основании психологических теорий развития человека. Из теории привязанности [Bowlby, 1969] берет свое начало такая характеристика, как динамика межличностных отношений; из теории экологических систем [Bronfenbrenner, 1986] — совокупность иерархических подсистем; культурно-исторический подход [Vygotsky, 1980] обосновал важную роль общения в психическом развитии ребенка. Для определения этих характеристик в наибольшей степени пригодна методика оценки процессуального



качества образовательной среды *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* [Pianta, La Paro, Hamre, 2008; Алмазова, Бухаленкова, Симонян, 2018].

В данной работе мы сосредоточились на рассмотрении процессуального качества как фактора развития речи, поскольку ряд исследований свидетельствует о том, что на развитие речи влияет прежде всего именно этот компонент качества образовательной среды [Justice, Piasta, 2011; Vasilyeva, Waterfall, 2011]. В частности, развитие речи в дошкольном возрасте связано с характеристиками взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками в группе детского сада [Catts, Adlof, Weismer, 2006; Curby et al., 2009; Hu et al., 2016; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; и др.]. При анализе рассматриваемых исследований мы рассчитываем выяснить, какие составляющие процессуального качества образовательной среды в группе детского сада влияют на речевое развитие дошкольников в наибольшей степени. Актуальность обзора обеспечивается впервые проведенным анализом и систематизацией разрозненных результатов исследований в данной области на русском языке. Обзор направлен на поиск ответа на следующие исследовательские вопросы.

1. Согласованы ли между собой результаты исследований по указанной теме, в которых для оценки процессуального качества образовательной среды была применена методика CLASS?
2. Оказывает ли качество взаимодействия педагога с воспитанниками в группе детского сада статистически значимое влияние на развитие речи у детей?
3. Различается ли сила этого влияния в зависимости от социально-экономического статуса семей и индивидуально-психологических характеристик детей?

Развитие речи — комплексное обозначение ряда психических процессов, которые необходимы для овладения ребенком средствами устной и письменной речи. В опубликованном отчете *The National Early Literacy Panel* в развитии речи выделяются следующие компоненты: фонетический, лексический, синтаксический и символический [Lonigan, Shanahan, 2009]. Фонетический компонент включает восприятие устной речи и отдельных звуков, а также самостоятельное произнесение ребенком звуков и слов в результате выработки артикуляционных навыков. Лексический компонент развития речи характеризуется успешностью освоения значений слов (лексических единиц) и выражается в богатстве словарного запаса. Развитие синтаксиса и грамматики означает освоение правил, с помощью которых

**Показатели  
развития речи**

формируются предложения. И наконец, символический компонент включает обучение ребенка графическому обозначению звуков (букв), развитие начальных навыков чтения и письма.

Схожие классификации элементов развития речи представлены в работах отечественных психологов. Т. В. Ахутина с коллегами предлагают рассматривать оральный праксис как проявление артикуляционного развития речи; воспроизведение ритмов, слов и понимание устной речи — как результат фонетического развития; знание ребенком названий предметов и действий — как признак лексического развития; синтаксическому показателю развития речи соответствует понимание и использование механизмов синтаксической организации высказывания [Ахутина и др., 1996]. Л. С. Цветкова и И. Ю. Абелева выделяют в структуре речи сенсомоторный, лексико-грамматический и психологический уровни развития [Абелева, 2012; Цветкова, 2004]. На сенсомоторном уровне закладывается акустическое восприятие устной речи. На лексико-грамматическом уровне производится обработка речи (понимание слов и структуры отдельных высказываний). На психологическом уровне развития происходит осмысление и понимание текста или устной речи.

В данном обзоре мы будем опираться на классификацию, предложенную *The National Early Literacy Panel*, поскольку она в полной мере соответствует методологии рассматриваемых исследований [Lonigan, Shanahan, 2009]. Эти исследования ограничиваются изучением фонетического, лексического и символического показателей развития речи и не включают синтаксический показатель. Вероятно, это связано со сложностью определения уровня освоения синтаксических правил языка детьми дошкольного возраста.

### **Стратегия поиска исследований**

В обзор включены исследования связи процессуального качества образовательной среды с показателями развития речи (фонетическим, лексическим и символическим), опубликованные период с 2009 по 2018 г. При отборе работ мы учитывали соотношение численности педагогов и детей в исследуемых группах детских садов (не включены исследования, где на 10 детей приходилось 3 и более воспитателей). В обзор также не вошли исследования, выборку которых составляли группы численностью менее 13 детей. Поиск полнотекстовых версий работ производился с использованием электронных баз данных *Web of Science* и *eLibrary*. Всего найдено 30 исследований, но удовлетворили указанным выше критериям 25. В рассматриваемых исследованиях участвовали дети в возрасте от 3 до 7 лет, посещавшие детские сады в Австралии, Великобритании, Китае, Португалии, США, Финляндии, Швеции.

Для оценки процессуального качества образовательной среды во всех рассматриваемых исследованиях использована методика *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) [Pianta, La Paro, Hamre, 2008], поскольку она в полной мере отвечает задачам выявления особенностей взаимодействия воспитателя с детьми в группе детского сада. В основу создания методики положены данные эмпирических исследований, свидетельствующие о том, что ключевую роль в процессе психического развития играет взаимодействие ребенка со взрослым [Downer, Sabol, Hamre, 2010]. Методика построена по принципу структурированного наблюдения. Для получения необходимой информации о взаимодействии в группе эксперт проводит несколько 20-минутных циклов наблюдения во время занятий или общения персонала с детьми. На протяжении каждого цикла тщательно фиксируются особенности взаимодействия воспитателя с группой детей, а также ход общения детей друг с другом по трем направлениям: эмоциональная поддержка, методическая поддержка и организация работы в группе.

### **Методика оценки процессуального качества**

Шкала эмоциональной поддержки позволяет оценить успешность создания педагогом эмоционально комфортной атмосферы в группе. Для этого общение персонала с детьми должно быть дружелюбным (в буквальном переводе «теплым») и поддерживающим. Важным следствием оказываемой эмоциональной поддержки являются получение детьми удовольствия от занятий, ощущение комфорта при нахождении в группе и достаточная автономность при выборе занятий и партнеров по общению.

Шкала методической поддержки предназначена для оценки педагогических средств, которые использует воспитатель для формирования мыслительных и речевых навыков у детей. В ней фиксируется, каким образом воспитатель стимулирует познавательную мотивацию детей и вовлекает их в образовательный процесс (применение разнообразных материалов и разных модальностей взаимодействия). Оценка по шкале будет высокой, если воспитатель регулярно создает интересные детям проблемные ситуации и способствует тому, чтобы дети их самостоятельно разрешали, поддерживая и развивая детские идеи. Важная составляющая применяемых воспитателем педагогических средств — качество обратной связи, которую он предоставляет детям: она должна быть индивидуальной, развернутой, воспитатель должен не сообщать ребенку правильный ответ, а стимулировать порождение новых идей.

Шкала «организация работы в группе» позволяет оценить эффективность используемых педагогом воспитательных стратегий и качество организации учебного процесса. Высокая оценка по данной шкале ставится в случае, если воспитатель способствует развитию у детей навыков управления собствен-

ным поведением, имеет четкие и непротиворечивые ожидания от поведения детей, доступно излагает правила взаимодействия в группе и способствует их соблюдению во всех ситуациях.

Таким образом, наблюдая за реальной жизнью группы детского сада, эксперт может с помощью *Classroom Assessment Scoring System* широко и полно оценить качество взаимодействия внутри нее. Три шкалы фиксируют разные аспекты взаимодействия и позволяют в дальнейшем проводить дифференцированный анализ особенностей процессуального качества образовательной среды.

### **Методики оценки развития речи**

Развитие фонетического компонента речи (фонетический слух, понимание устной речи) оценивалось при помощи методик *Test of Preschool Early Literacy* [Lonigan et al., 2007], *Phonological Awareness and Literacy* [Invernizzi et al., 2004] и методики оценки развития фонетического слуха Торппа [Torppa et al., 2007].

Для проверки словарного запаса у детей использовались *Peabody Picture Vocabulary Test* [Dunn et al., 1965], *Test de Vocabulario Imagenes Peabody* [Dunn et al., 1986], *Chinese Version of the Peabody Picture Vocabulary Test* [Lu, Liu, 2005], а также *Picture Vocabulary Subtest of the Woodcock-Johnson* [Woodcock et al., 2001]. Понимание детьми экспрессивной речи тестировалось с применением методики *The Oral & Written Language Scale* [Carrow-Woolfolk, 1995].

Заключение о сформированности символической функции речи исследователи делали на основании оценки знания детьми букв и чисел при помощи методики Вудкока—Джонсона [Woodcock et al., 2001], *Tool for Assessing Reading and Writing Skills* [Lerikkanen, Poikkeus, Ketonen, 2006] и тестирования их представлений о видах и функциях письменной речи с помощью методик *The Preschool Word and Print Awareness* [Justice, Piasta, 2011] и *The Test of Preschool Early Literacy* [Lonigan et al., 2007].

### **Корреляционные исследования**

М. Перлман с коллегами [Perlman et al., 2016] для оценки связи процессуального качества образовательной среды с психическим развитием детей провели метаанализ 10 исследований, в которых оценивались лексический и символический компоненты развития речи [Aikens et al., 2010; 2012; Bulotsky-Shearer et al., 2014; Burchinal et al., 2009; Curby, Brock, Hamre, 2013; Dotterer et al., 2013; Peisner-Feinberg et al., 2008; Peisner-Feinberg, Schaaf, LaForett, 2013; Weiland et al., 2013; West et al., 2010]. Совокупный объем выборки составил более 7 тыс. детей в возрасте от 4 до 6 лет. Метаанализ не выявил значимых связей между словарным запасом и знанием букв у детей, с одной стороны, и показателями методики CLASS — с другой. Возможно,

однако, что такой результат объясняется применением неэффективного метода анализа данных: С. Вейланд с соавторами в методологическом исследовании показала, что применение корреляционных процедур для оценки взаимосвязей качества образовательной среды и психического развития детей является малоэффективным методом анализа [Weiland et al., 2013]. Вероятно, резкий спад количества проводимых в данной предметной области корреляционных исследований связан с необходимостью предварительного уточнения степени эффективности применяемых методов.

Альтернативой корреляционному анализу являются лонгитюдные исследования. Их дизайн позволяет на протяжении длительного времени проследить особенности развития детей, посещающих группы детских садов, различающиеся по качеству образовательной среды. Б. Хатвилд отмечает, что данный тип исследований представляет собой разновидность естественно-эксперимента, в котором экспериментальным воздействием выступает само качество образовательной среды [Hatfield et al., 2016]. Лонгитюдный метод позволяет контролировать влияние на развитие речи дополнительных факторов (социально-экономического статуса семьи, культурной и национальной принадлежности детей и др.) путем оценки силы влияния процессуального качества образовательной среды на развитие речи. С этой целью исследователи проводят двукратное обследование детей — в начале и в конце учебного года. Анализ различий между результатами начальной и повторной диагностики делает возможной экспериментальную оценку вклада характеристик образовательной среды в психическое развитие. Рассмотрим лонгитюдные исследования, в которых в числе показателей психического развития анализировались характеристики развития речи.

### **Лонгитюдные исследования**

В ряде исследований обнаружено значимое влияние качества методической поддержки на символическое и лексическое развитие речи [Aikens et al., 2010; Burchinal et al., 2009; 2010; Dotterer et al., 2013; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008]. Установлено, что дети из групп с высоким качеством методической поддержки значительно превосходят в обогащении за учебный год словарного запаса, в понимании экспрессивной речи и знании букв воспитанников группы с низким качеством методической поддержки. Дж. Машбурн отмечает: «Развивающий эффект во многом зависит от качества взаимодействия воспитателя с детьми, в то время как реализуемая в детском саду образовательная программа, численность групп и подготовка специалистов не оказывают существенного влияния на развитие детей» [Mashburn et al., 2008. P. 742].

Й. Гуо с коллегами обнаружили, что эмоциональная и методическая поддержка выступают статистически значимыми предикторами лексического и символического развития речи [Guo et al., 2010]. Спустя несколько лет Й. Гуо и коллеги предприняли попытку анализа влияния на лексическое развитие речи двух факторов: процессуального качества образовательной среды и возрастного состава группы, которую посещает ребенок [Guo et al., 2014]. На протяжении учебного года дети посещали разновозрастные и одновозрастные группы, различающиеся процессуальным качеством образовательной среды. Значимое влияние на увеличение словарного запаса из анализируемых параметров оказало только качество организации работы в группе.

Несколько исследовательских групп показали, что качество эмоциональной поддержки значимо влияет на развитие символической стороны речи [Hamre, Pianta, 2005; Pakarinen et al., 2017; Silinskas et al., 2017]. Финским исследователям во главе с Г. Силинскасом удалось обнаружить, что это влияние сохраняется вплоть до 1-го класса: «Навыки чтения на момент окончания 1-го класса начальной школы значительно лучше развиты у детей, имевших опыт взаимодействия с чутким и отзывчивым воспитателем, который точно формулировал правила и свои ожидания от поведения детей» [Silinskas et al., 2017. P. 1]. В данных работах были обнаружены различия в силе влияния, оказываемого качеством взаимодействия на развитие речи, в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Б. Хамре и Р. Пианта показали, что развивающий эффект выше для детей из семей с низким социально-экономическим статусом, для имеющих поведенческие нарушения и для испытывающих коммуникативные и познавательные сложности. Е. Пакаринен с коллегами обнаружили, что развивающий эффект сильнее проявляется у детей, изначально испытывавших трудности в развитии речи, чем у детей, которые не сталкивались с такими сложностями.

Исследователи из Китая анализировали эффективность работы детских садов, оценивая связь между объемом денежного финансирования организаций и достижениями детей в когнитивном развитии [Hu et al., 2016]. Оказалось, из всех анализируемых параметров только качество взаимодействия воспитателя с детьми значимо влияет на лексическое развитие. Наиболее сильное влияние на лексическое развитие оказало качество методической поддержки, затем по убыванию — качество эмоциональной поддержки и организации работы в группе.

Б. Хатфилд с коллегами обнаружили, что по развитию символической и фонетической функции речи дети, имевшие опыт регулярного посещения групп с высоким качеством организации работы в группе, значимо превзошли воспитанников групп с низким качеством организации работы в группе [Hatfield et al.,

2016]. При этом качество организации работы в группе значимо влияет на развитие речи только при высоком уровне эмоциональной поддержки.

Т. Сэйбол с коллегами изучили влияние на развитие речи качества взаимодействия в группе и степени вовлеченности детей в образовательный процесс [Sabol, Bohlmann, Downer, 2018]. Вовлеченность в образовательный процесс оценивалась как активность участия детей в прямом взаимодействии с воспитателями, сверстниками и наличие у них познавательного интереса. Обнаружено влияние качества методической поддержки и организации работы в группе на развитие символического компонента речи. Исследователи отмечают, что степень вовлеченности ребенка в образовательный процесс выступила более мощным предиктором развития речи, чем показатели процессуального качества образовательной среды. Результаты задают новую перспективу исследований качества образовательной среды, поскольку свидетельствуют о значимости индивидуально-психологических особенностей детей — субъектов образовательного процесса.

Метаанализ исследований связи качества образовательной среды с показателями развития речи у детей дошкольного возраста, проведенный М. Перлманом с коллегами [Perlman et al., 2016], не обнаружил статистически значимых связей между интересующими нас показателями среды и развития речи. Аналогичный результат получен и в другом метаанализе [Cornelius-White, 2007]. Более информативными оказались лонгитюдные исследования. В сводной таблице (табл. 1) представлены результаты рассмотренных исследований связи показателей методики CLASS с развитием фонетического, лексического и символического компонентов речи у детей дошкольного возраста.

Анализ данных работ позволяет ответить на исследовательские вопросы, поставленные в обзоре. Первый вопрос касался согласованности результатов исследований, направленных на изучение связи развития речи у дошкольников с особенностями процессуального качества образовательной среды, оцениваемыми при помощи методики CLASS. Оценки влияния методической поддержки на развитие компонентов речи у детей очевидно согласованы: в подавляющем большинстве рассмотренных исследований статистически значимое влияние было обнаружено. Однако заметна несогласованность в оценках влияния эмоциональной поддержки на развитие компонентов речи. Мы полагаем, что различия в степени обнаруженного в разных исследованиях влияния данного показателя на развитие речи могут быть связаны с проблемой «формы и содержания» общения. Шкала эмоциональной поддержки позволяет

## Обсуждение

Таблица 1. Связи показателей методики CLASS с компонентами развития речи у детей дошкольного возраста

Автор	Вы-борка	Воз-раст, лет	Методики оценки развития речи	ЭП	МП	ОГ
Aikens N. et al., 2010	3315	3–4	[PPVT-4; Dunn, 2006] — лексический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент		+	-
Guo Y. et al., 2010	328	3–5	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [PWPA; Justice, 2001] — символический компонент [PALS; Internizzi, 2004] — фонетический компонент	+	+	-
Guo Y. et al., 2014	130	4–5	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент	-	-	+
Burchinal M. et al., 2010	1129	3–4	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [OWLS; Woolfolk, 1995] — фонетический компонент Знание букв — символический компонент	-	+	
Dotteter et al., 2012	3584	3–5	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [OWLS; Woolfolk, 1995] — фонетический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент	-	+	
Howes C. et al., 2008	2800	3–4	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [OWLS; Woolfolk, 1995] — фонетический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент	-	+	
Mashburn J. et al., 2008	2439	4–5	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [OWLS; Woolfolk, 1995] — фонетический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент	-	+	
Hamre B. et al., 2005	919	5–6	[PPVT-4; Dunn, 2006] — лексический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент	+	-	
Hamre B. et al., 2013	1407	4–5	[PPVT-4; Dunn, 2006] — лексический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент	-	-	
Silinskas G. et al., 2017	1029	5–7	Чтение букв и слов — символический компонент	+	-	+
Pakarinen E. et al., 2017	515	6–7	[Торппа, 2007] — фонетический компонент	+	-	+
Hu Y. et al., 2013	589	5–6	[C-PPVT-R; Lu, 2005] — лексический компонент	+	+	+
Hartfield B. et al., 2015	875	3–4	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [OWLS; Woolfolk, 1995] — фонетический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент	-	+	-
Burchinal M. et al., 2013	929	4–5	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [OWLS; Woolfolk, 1995] — фонетический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент		+	
Sabol T. et al., 2018	211	4–5	[PPVT-III; Dunn, 1997] — лексический компонент [WJ-III; Woodcock, 2001] — символический компонент [TOPEL; Lonigan, 2007] — фонетический компонент	-	+	-

Примечания: а) ЭП — Эмоциональная поддержка, МП — Методическая поддержка, ОГ — Организация группы; б) «+» — в исследовании обнаружена положительная значимая связь между рассматриваемыми параметрами; «-» — в исследовании не обнаружена значимая положительная или отрицательная связь между рассматриваемыми параметрами; в) пустые клетки обозначают отсутствие данных о связях между рассматриваемыми параметрами.



в первую очередь оценить успешность создания воспитателем эмоционально комфортной атмосферы в группе, а шкала методической поддержки предполагает оценку практики применения педагогом методик, направленных на развитие словарного запаса и речевых навыков у детей. Можно заключить, что качество методической поддержки действительно оказывает более существенное влияние на развитие речевых навыков у детей.

Многие исследователи развития речи в детском возрасте не уделяли внимания качеству организации работы в группе, не оценивали влияние данного фактора. Но те немногочисленные исследования, которые включали в рассмотрение данный параметр, свидетельствуют о его значимости. Так, при высоком качестве организации работы в группе у детей интенсивнее развиваются лексический [Curby et al., 2009; Hu et al., 2016], фонетический [Hu et al., 2016; Sabol, Bohlmann, Downer, 2018] и символический компоненты речи [Pakarinen et al., 2017; Silinskas et al., 2017]. Шкала «организация группы» методики CLASS позволяет оценить применяемые воспитателем методы повышения у детей интереса к занятиям, стимулирования их вовлеченности и способностей к обучению. Мы предполагаем, что исследования с включением данной шкалы могут обнаружить важные связи, поскольку оцениваемые в ней характеристики взаимодействия также способствуют более успешному усвоению детьми новых речевых навыков.

Второй вопрос состоял том, оказывает ли качество взаимодействия педагога с воспитанниками в группе детского сада статистически значимое влияние на развитие речи у детей. В ряде крупномасштабных лонгитюдных исследований показано, что дети, имевшие опыт длительного посещения групп с высоким качеством образовательной среды, значимо превосходят в развитии речи детей, посещавших группы с низким уровнем качества по ряду параметров: у них больше словарный запас [Aikens et al., 2010; Curby, Brock, Hamre, 2013; Dotterer et al., 2013; Guo et al., 2010; Howes et al., 2008; Hu et al., 2016; Mashburn et al., 2008; Pakarinen et al., 2017]; они успешнее распознают и называют буквы [Aikens et al., 2010; Burchinal et al., 2010; Hamre et al., 2013]; лучше понимают устную речь [Mashburn et al., 2008]; их представления о письменной речи более развернутые [Guo et al., 2010; Hatfield et al., 2016].

Мы полагаем, что возможным объяснением более интенсивного развития речи у детей, посещающих группы с высокими показателями процессуального качества образовательной среды, является активное расширение воспитателем зоны ближайшего развития детей [Vygotsky, 1980]. Вероятно, за счет организации воспитателем позитивных процессов взаимодействия в группе (высокая оценка по шкале «эмоциональная поддержка») дети чувствуют себя защищенно и уверенно, с интересом

включаются в обсуждение различных вопросов и задач. Воспитатель стимулирует развитие мыслительных навыков у детей, поощряет рассуждения детей и создает ситуации, требующие обсуждения в группе (высокая оценка по шкале «методическая поддержка»). Дети в группах с высоким уровнем процессуального качества получают регулярный опыт формулирования и выражения собственных идей, что гораздо реже встречается в группах с низким уровнем процессуального качества методической поддержки.

Третьим исследовательским вопросом обзора являлся вопрос о зависимости влияния, оказываемого процессуальным качеством среды на развитие речи, от социально-экономических и индивидуально-психологических характеристик детей. Судя по результатам исследований, сила этого влияния не одинакова у детей, различающихся при поступлении в детский сад социально-экономическим статусом семьи, наличием отклонений в поведении, познавательных и коммуникативных сложностей [Hamre et al., 2013; Sabol et al., 2018; Silinskas et al., 2017]. Размер развивающего эффекта оказывается значимо больше для детей из семей с низким социально-экономическим статусом, для имеющих поведенческие проблемы и трудности в обучении и для испытывающих сложности во взаимодействии со сверстниками, чем для детей, не относящихся к этим категориям. Таким образом, указанные риски в развитии ребенка могут быть скомпенсированы благодаря высокому качеству взаимодействия воспитателя с детьми в группе детского сада.

Используя результаты данного обзора, необходимо иметь в виду ряд его важных ограничений. Так, в работе не был учтен фактор возрастной гомогенности групп детских садов. В большинстве исследований принимали участие дети в возрасте 4–5 лет, но в некоторых выборочную совокупность составляли дети в возрасте от 5 до 6 лет. На разных возрастных этапах взаимодействие педагога с детьми может оказывать разное влияние на развитие одних и тех же компонентов речи. Кроме того, из-за недостаточности в опубликованных отчетах информации о культурных и национальных особенностях участников исследований мы не учитывали в обзоре культурные особенности регионов, в которых были проведены исследования.

**Заключение** В обзоре проанализированы результаты исследований связи процессуального качества образовательной среды с показателями развития речи у дошкольников. Значительное количество исследований показало, что качество организации взаимодействия воспитателя с детьми оказывает существенное влияние на развитие речи у детей. Так, дети, посещавшие группы детского сада с высоким качеством взаимодействия, имеют более

обширный словарный запас, знают больше букв и лучше понимают устную речь, чем дети из групп с низким уровнем процессуального качества образовательной среды. Таким образом, есть основания утверждать, что каждый из рассмотренных компонентов речи (фонетический, лексический и символический) получает более интенсивное развитие в условиях высокого качества организации взаимодействия в группе.

Достаточно высокая согласованность результатов исследований позволяет сделать вывод, что методика CLASS является весьма эффективным инструментом для получения информации о качестве взаимодействия воспитателя с детьми в исследованиях связи процессуального качества образовательной среды с развитием речи у детей дошкольного возраста. Таким образом, CLASS является перспективной методикой, которая отвечает логике культурно-исторического подхода и может быть полезна для исследователей качества образовательной среды на российской выборке. Также методика может быть использована в разработке рекомендаций для развития образовательной среды в детских садах и в практике дошкольных образовательных учреждений.

1. Абелева И. Ю. (2012) Механизмы коммуникативной речи: учеб. монография. М.: Парадигма.
2. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Симонян М. С. (2018) Изучение образовательной среды с помощью методики CLASS: теоретические основания и практические перспективы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 4 (86). С. 40–68.
3. Ахутина Т. В., Игнатьева С. Ю., Максименко М. Ю., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Яблокова Л. В. (1996) Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 2. С. 51–58.
4. Цветкова Л. С. (2004) Нейропсихологическая реабилитация больных. М.: Изд. дом РАО.
5. Aikens N., Tarullo L., Hulsey L., Ross C., West J., Xue Y. (2010) A Year in Head Start: Children, Families and Programs. ACF-ORPRE Report. Washington: US Department of Health and Human Services.
6. Aikens N., Moiduddin E., Xue Y., Tarullo L., West J. (2012) Data Tables for Child Outcomes and Classroom Quality in FACES2009 Report. OPRE Report 2012–37b. Washington, DC: Administration for Children and Families.
7. Barnett W. S. (2008) Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications. Boulder, CO: Education and Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
8. Bowlby J. (1969) Attachment and Loss. Vol. I. Attachment. New York, NY: Basic Books.
9. Bronfenbrenner U. (1986) Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives // Developmental Psychology. Vol. 22. No 6. P. 723–742.
10. Bulotsky-Shearer R.J., Bell E. R., Carter T. M., Dietrich S. L. (2014) Peer Play Interactions and Learning for Low-Income Preschool Children: The

## Литература

- Moderating Role of Classroom Quality // *Early Education and Development*. Vol. 25. No 6. P. 815–840.
11. Burchinal P., Kainz K., Cai K., Tout K., Zaslow M., Martinez-Beck I., Rathgeb C. (2009) Early Care and Education Quality and Child Outcomes. Washington, DC: Child Trends.
  12. Burchinal M., Vandergrift N., Pianta R., Mashburn A. (2010) Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 25. No 2. P. 166–176.
  13. Carrow-Woolfolk E. (1995) Oral and Written Language Scales. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
  14. Catts H. W., Adlof S. M., Weismer S. E. (2006) Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 49. No 2. P. 278–293.
  15. Cornelius-White J. (2007) Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis // *Review of Educational Research*. Vol. 77. No 1. P. 113–143.
  16. Curby T. W., Brock L. L., Hamre B. K. (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills // *Early Education and Development*. Vol. 24. No 3. P. 292–309.
  17. Curby T. W., LoCasale-Crouch J., Konold T. R., Pianta R. C., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D., Barbarin O. (2009) The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence // *Early Education and Development*. Vol. 20. No 2. P. 346–372.
  18. Dotterer A. M., Burchinal M., Bryant D., Early D., Pianta R. C. (2013) Universal and Targeted Pre-Kindergarten Programmes: A Comparison of Classroom Characteristics and Child Outcomes // *Early Child Development and Care*. Vol. 183. No 7. P. 931–950.
  19. Downer J., Sabol T. J., Hamre B. (2010) Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes // *Early Education and Development*. Vol. 21. No 5. P. 699–723.
  20. Dunn L. M., Padilla E. R., Lugo D. E., Dunn L. M. (1986) TVIP: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación Hispanoamericana. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
  21. Dunn L. M., Dunn L. M., Bulheller S., Häcker H. (1965) Peabody Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
  22. Guo Y., Tompkins V., Justice L., Petscher Y. (2014) Classroom Age Composition and Vocabulary Development among At-Risk Preschoolers // *Early Education and Development*. Vol. 25. No 7. P. 1016–1034.
  23. Guo Y., Piasta S. B., Justice L. M., Kaderavek J. N. (2010) Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26. No 4. P. 1094–1103.
  24. Hamre B., Hatfield B., Pianta R., Jamil F. (2014) Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development // *Child Development*. Vol. 85. No 3. P. 1257–1274.
  25. Hamre B. K., Pianta R. C., Downer J. T., DeCoster J., Mashburn A. J., Jones S. M., Brackett M. A. (2013) Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms // *The Elementary School Journal*. Vol. 113. No 4. P. 461–487.

26. Hamre B. K., Pianta R. C. (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? // *Child Development*. Vol. 76. No 5. P. 949–967.
27. Harms T., Clifford R. M., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College.
28. Hatfield B. E., Burchinal M. R., Pianta R. C., Sideris J. (2016) Thresholds in the Association between Quality of Teacher–Child Interactions and Preschool Children’s School Readiness Skills // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 36. No 561–571.
29. Heckman J. J. (2006) Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children // *Science*. No 312 (5782). P. 1900–1902.
30. Howes C., Burchinal M., Pianta R., Bryant D., Early D., Clifford R., Barbarin O. (2008) Ready to Learn? Children’s Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 23. No 1. P. 27–50.
31. Hu B. Y., Mak M. C. K., Neitzel J., Li K., Fan X. (2016) Predictors of Chinese Early Childhood Program Quality: Implications for Policies // *Children and Youth Services Review*. Vol. 70. September. P. 152–162.
32. Invernizzi M., Sullivan A., Meier J., Swank L. (2004) *Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
33. Justice L. M., Piasta S. (2011) Developing Children’s Print Knowledge through Adult-Child Storybook Reading Interactions: Print Referencing as an Instructional Practice // S. B. Neuman, D. K. Dickinson (eds) *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford. Vol. 3. P. 200–213.
34. Lerkkanen M. K., Poikkeus A. M., Ketonen R. (2006) *ARMI–Luku-ja Kirjoitustaidon Arviointimateriaali 1*. Luokalle. Helsinki: WSOY.
35. Lonigan C. J., Shanahan T. (2009) *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Washington, DC: National Institute for Literacy.
36. Lonigan C. J., Wagner R. K., Torgesen J. K., Rashotte C. A. (2007) *TOPEL: Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
37. Lu L., Liu H. H. (2005) *Chinese Version of Peabody Picture Vocabulary Test–Revised Manual*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing Co Ltd.
38. Mashburn A. J., Pianta R. C., Hamre B. K., Downer J. T., Barbarin O. A., Bryant D., Howes C. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills // *Child Development*. Vol. 79. No 3. P. 732–749.
39. NICHD Early Child Care Research Network (2005) Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading // *Developmental Psychology*. Vol. 41. No 2. P. 428–442.
40. Pakarinen E., Lerkkanen M. K., Poikkeus A. M., Rasku-Puttonen H., Eskelä-Haapanen S., Siekkinen M., Nurmi J. E. (2017) Associations among Teacher–Child Interactions, Teacher Curriculum Emphases, and Reading Skills in Grade 1 // *Early Education and Development*. Vol. 28. No 7. P. 858–879.
41. Palermo F., Hanish L. D., Martin C. L., Fabes R. A., Reiser M. (2007) Preschoolers’ Academic Readiness: What Role Does the Teacher–Child Relationship Play? // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 22. No 4. P. 407–422.
42. Peisner-Feinberg E. S., Schaaf J. M. (2008) Evaluation of the North Carolina More at Four Pre-Kindergarten Program: Performance and Progress

- in the Seventh Year (2007–2008). Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute.
43. Peisner-Feinberg E., Schaaf J., LaForett D. (2013) Children's Growth and Classroom Experiences in Georgia's Pre-K Program: Findings from the 2011–2012 Evaluation Study. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute.
  44. Peisner-Feinberg E.S., Burchinal M. R., Clifford R. M., Culkin M. L., Howes C., Kagan S. L., Yazejian N. (2001) The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade // *Child Development*. Vol. 72. No 5. P. 1534–1553.
  45. Perlman M., Falenchuk O., Fletcher B., McMullen E., Beyene J., Shah P. S. (2016) A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (The Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes // *PloS one*. No 11 (12). P. 657–660.
  46. Pianta R. C., La Paro K M., Hamre B. K. (2008) Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K. Baltimore, MD: Brookes.
  47. Sabol T. J., Bohlmann N. L., Downer J. T. (2018) Low-Income Ethnically Diverse Children's Engagement as a Predictor of School Readiness Above Preschool Classroom Quality // *Child Development*. Vol. 89. No 2. P. 556–576.
  48. Silinskas G., Pakarinen E., Lerkkanen M. K., Poikkeus A. M., Nurmi J. E. (2017) Classroom Interaction and Literacy Activities in Kindergarten: Longitudinal Links to Grade 1 Readers at Risk and not at Risk of Reading Difficulties // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 51. September. P. 321–335.
  49. The Family Life Project Key Investigators (2014) Thresholds in the Association between Child Care Quality and Child Outcomes in Rural Preschool Children // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 29. No 1. P. 41–51.
  50. Torppa M., Tolvanen A., Poikkeus A. M., Eklund K., Lerkkanen M. K., Leskinen E., Lyytinen H. (2007) Reading Development Subtypes and their Early Characteristics // *Annals of Dyslexia*. Vol. 57. No 1. P. 3–32.
  51. Vasilyeva M., Waterfall H. (2011) Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input // S. B. Neuman, D. K. Dickinson (eds) *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford. Vol. 3. P. 36–48.
  52. Vygotsky L. S. (1980) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
  53. Weiland C., Ulvestad K., Sachs J., Yoshikawa H. (2013) Associations between Classroom Quality and Children's Vocabulary and Executive Function Skills in an Urban Public Prekindergarten Program // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 28. No 2. P. 199–209.
  54. West J., Malone L., Hulsey L., Aikens N., Tarullo L. (2010) *Head Start Children Go to Kindergarten*. ACF-OPRE Report. Washington, DC: U. S. Administration for Children & Families.
  55. Woodcock R. W., Mather N., McGrew K.S., Schrank F. A. (2001) *Woodcock-Johnson III Normative Update: Tests of Cognitive Abilities*. Itasca, IL: Riverside.

## Association between the Quality of Teacher-Child Interaction and Language Development

### Aleksander Veraksa

Corresponding Member of RAE, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Chair, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: veraksa@yandex.ru

Authors

### Margarita Gavrilova

Ph. D. Student in Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: gavrilovamrg@gmail.com

### Daria Bukhalenkova

Junior Researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Address: 125009, Moscow, Mokhovaya str., 11/9, Russian Federation.

The article presents a review aimed at studying the relationship between the process quality of the educational environment and the indicators of preschool language development. By process quality is understood the quality of the processes of teacher-child interaction in kindergarten groups (the CLASS™ assessment). The review considers correlation and longitudinal studies. The analysis and systematization of research results is carried out separately for the CLASS™ domains: Instructional Support, Emotional Support and Classroom Organization, which correspond to the emotional, instructional and organizational aspects of teacher-child interactions. The results of the studies testify to the existence of a stable connection between the organizational features of teacher-child interactions and their results of language development. The high level of consistency in the research results testifies to the effectiveness of the method used to assess the process quality of the educational environment—the Classroom Assessment Scoring System (CLASS™) and the significant effect of process quality on preschool language development. This review can be useful for researchers of the quality of preschool education, since it presents systematic results of studies and information on the effectiveness of methods used in them.

Abstract

CLASS, Emotional Support, Instructional Support, Classroom Organization, preschool age, language development.

Keywords

Abeleva I. (2012) *Mekhanizmy kommunikativnoy rechi* [Mechanisms of Communicative Speech]. Moscow: Paradigma.

Ahutina T., Maksimenko M., Polonskaya N., Pylaeva N., Yablokova L. (1996) *Metody nejropsikhologicheskogo obsledovaniya detej 5–6 let* [Methods of Neuropsychological Examination of Children 5–6 years]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 2, pp. 51–58.

Almazova O., Buhalenkova D., Simonyan M. (2018) *Izuchenie obrazovatelnoy sredy s pomoshchyu metodiki CLASS: teoreticheskie osnovaniya i prakticheskie perspektivy* [Educational Environment Evaluation by Means of CLASS: Theoretical Grounds and Practical Perspectives]. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie*, no 4, pp. 40–49.

Aikens N., Tarullo L., Hulseley L., Ross C., West J., Xue Y. (2010) *A Year in Head*

References

- Start: Children, Families and Programs. ACF-ORPRE Report.* Washington: US Department of Health and Human Services.
- Aikens N., Moiduddin E., Xue Y., Tarullo L., West J. (2012) *Data Tables for Child Outcomes and Classroom Quality in FACES2009 Report. OPRE Report 2012–37b.* Washington, DC: Administration for Children and Families.
- Barnett W. S. (2008) *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications.* Boulder, CO: Education and Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Bowlby J. (1969) *Attachment and Loss. Vol. I. Attachment.* New York, NY: Basic Books.
- Bronfenbrenner U. (1986) Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, vol. 22, no 6, pp. 723–742.
- Bulotsky-Shearer R.J., Bell E. R., Carter T. M., Dietrich S. L. (2014) Peer Play Interactions and Learning for Low-Income Preschool Children: The Moderating Role of Classroom Quality. *Early Education and Development*, vol. 25, no 6, pp. 815–840.
- Burchinal P., Kainz K., Cai K., Tout K., Zaslow M., Martinez-Beck I., Rathgeb C. (2009) *Early Care and Education Quality and Child Outcomes.* Washington, DC: Child Trends.
- Burchinal M., Vandergrift N., Pianta R., Mashburn A. (2010) Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, no 2, pp. 166–176.
- Carrow-Woolfolk E. (1995) *Oral and Written Language Scales.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Catts H. W., Adlof S. M., Weismer S. E. (2006) Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 49, no 2, pp. 278–293.
- Cornelius-White J. (2007) Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 113–143.
- Curby T. W., Brock L. L., Hamre B. K. (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, vol. 24, no 3, pp. 292–309.
- Curby T. W., LoCasale-Crouch J., Konold T. R., Pianta R. C., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early D., Barbarin O. (2009) The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, vol. 20, no 2, pp. 346–372.
- Dotterer A. M., Burchinal M., Bryant D., Early D., Pianta R. C. (2013) Universal and Targeted Pre-Kindergarten Programmes: A Comparison of Classroom Characteristics and Child Outcomes. *Early Child Development and Care*, vol. 183, no 7, pp. 931–950.
- Downer J., Sabol T. J., Hamre B. (2010) Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, vol. 21, no 5, pp. 699–723.
- Dunn L. M., Padilla E. R., Lugo D. E., Dunn L. M. (1986) *TVIP: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody: Adaptación Hispanoamericana.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn L. M., Dunn L. M., Bulheller S., Häcker H. (1965) *Peabody Picture Vocabulary Test.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guo Y., Tompkins V., Justice L., Petscher Y. (2014) Classroom Age Composition and Vocabulary Development among At-Risk Preschoolers. *Early Education and Development*, vol. 25, no 7, pp. 1016–1034.



- Guo Y., Piasta S. B., Justice L. M., Kaderavek J. N. (2010) Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, no 4, pp. 1094–1103.
- Hamre B., Hatfield B., Pianta R., Jamil F. (2014) Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, vol. 85, no 3, pp. 1257–1274.
- Hamre B. K., Pianta R. C., Downer J. T., DeCoster J., Mashburn A. J., Jones S. M., Brackett M. A. (2013) Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, vol. 113, no 4, pp. 461–487.
- Hamre B. K., Pianta R. C. (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, vol. 76, no 5, pp. 949–967.
- Harms T., Clifford R. M., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College.
- Hatfield B. E., Burchinal M. R., Pianta R. C., Sideris J. (2016) Thresholds in the Association between Quality of Teacher–Child Interactions and Preschool Children's School Readiness Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 36, pp. 561–571.
- Heckman J. J. (2006) Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, no 312 (5782), pp. 1900–1902.
- Howes C., Burchinal M., Pianta R., Bryant D., Early D., Clifford R., Barbarin O. (2008) Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kinergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, no 1, pp. 27–50.
- Hu B. Y., Mak M. C. K., Neitzel J., Li K., Fan X. (2016) Predictors of Chinese Early Childhood Program Quality: Implications for Policies. *Children and Youth Services Review*, vol. 70, September, pp. 152–162.
- Invernizzi M., Sullivan A., Meier J., Swank L. (2004) *Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Justice L. M., Piasta S. (2011) Developing Children's Print Knowledge through Adult-Child Storybook Reading Interactions: Print Referencing as an Instructional Practice. *Handbook of Early Literacy Research* (eds S. B. Neuman, D. K. Dickinson), New York: Guilford, vol. 3, pp. 200–213.
- Lerkkanen M. K., Poikkeus A. M., Ketonen R. (2006) *ARMI—Luku-ja Kirjoitustaidon Arviointimateriaali 1. Luokalle*. Helsinki: WSOY.
- Lonigan C. J., Shanahan T. (2009) *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lonigan C. J., Wagner R. K., Torgesen J. K., Rashotte C. A. (2007) *TOPEL: Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lu L., Liu H. H. (2005) *Chinese Version of Peabody Picture Vocabulary Test—Revised Manual*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing Co Ltd.
- Mashburn A. J., Pianta R. C., Hamre B. K., Downer J. T., Barbarin O. A., Bryant D., Howes C. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, vol. 79, no 3, pp. 732–749.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005) Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, vol. 41, no 2, pp. 428–442.
- Pakarinen E., Lerkkanen M. K., Poikkeus A. M., Rasku-Puttonen H., Eskelä-Haapanen S., Siekkinen M., Nurmi J. E. (2017) Associations among Teacher–Child

- Interactions, Teacher Curriculum Emphases, and Reading Skills in Grade 1. *Early Education and Development*, vol. 28, no 7, pp. 858–879.
- Palermo F., Hanish L. D., Martin C. L., Fabes R. A., Reiser M. (2007) Preschoolers' Academic Readiness: What Role Does the Teacher–Child Relationship Play? *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 22, no 4, pp. 407–422.
- Peisner-Feinberg E.S., Schaaf J. M. (2008) *Evaluation of the North Carolina More at Four Pre-Kindergarten Program: Performance and Progress in the Seventh Year (2007–2008)*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute.
- Peisner-Feinberg E., Schaaf J., LaForett D. (2013) *Children's Growth and Classroom Experiences in Georgia's Pre-K Program: Findings from the 2011–2012 Evaluation Study*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute.
- Peisner-Feinberg E.S., Burchinal M. R., Clifford R. M., Culkin M. L., Howes C., Kagan S. L., Yazejian N. (2001) The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, vol. 72, no 5, pp. 1534–1553.
- Perlman M., Falenchuk O., Fletcher B., McMullen E., Beyene J., Shah P. S. (2016) A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (The Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PloS one*, no 11 (12), pp. 657–660.
- Pianta R. C., La Paro K M., Hamre B. K. (2008) *Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sabol T. J., Bohlmann N. L., Downer J. T. (2018) Low-Income Ethnically Diverse Children's Engagement as a Predictor of School Readiness Above Preschool Classroom Quality. *Child Development*, vol. 89, no 2, pp. 556–576.
- Silinskas G., Pakarinen E., Lerkkanen M. K., Poikkeus A. M., Nurmi J. E. (2017) Classroom Interaction and Literacy Activities in Kindergarten: Longitudinal Links to Grade 1 Readers at Risk and not at Risk of Reading Difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 51, September, pp. 321–335.
- The Family Life Project Key Investigators (2014) Thresholds in the Association between Child Care Quality and Child Outcomes in Rural Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 41–51.
- Torppa M., Tolvanen A., Poikkeus A. M., Eklund K., Lerkkanen M. K., Leskinen E., Lyytinen H. (2007) Reading Development Subtypes and their Early Characteristics. *Annals of Dyslexia*, vol. 57, no 1, pp. 3–32.
- Tsvetkova L. (2004) *Neiropsikhologicheskaya reabilitatsiya bolnykh: rech i intellektualnaya deyatel'nost* [Neuropsychological Rehabilitation of Patients: Speech and Intellectual Activity]. Moscow: Russian Academy of Education.
- Vasilyeva M., Waterfall H. (2011) Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input. *Handbook of Early Literacy Research* (eds S. B. Neuman, D. K. Dickinson), New York: Guilford, vol. 3, pp. 36–48.
- Vygotsky L. S. (1980) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Weiland C., Ulvestad K., Sachs J., Yoshikawa H. (2013) Associations between Classroom Quality and Children's Vocabulary and Executive Function Skills in an Urban Public Prekindergarten Program. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, no 2, pp. 199–209.
- West J., Malone L., Hulseley L., Aikens N., Tarullo L. (2010) *Head Start Children Go to Kindergarten. ACF-OPRE Report*. Washington, DC: U. S. Administration for Children & Families.
- Woodcock R. W., Mather N., McGrew K.S., Schrank F. A. (2001) *Woodcock-Johnson III Normative Update: Tests of Cognitive Abilities*. Itasca, IL: Riverside.

# Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно?

## Опыт педагогов Свердловской области

**М. Н. Вандышев**

---

### **Вандышев Михаил Николаевич**

кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: m.n.vandyshv@urfu.ru

**Аннотация.** Школа как социальный институт реагирует на рост культурного разнообразия принимающего сообщества и в то же время стабилизирует его через воспроизводство определенной социокультурной идентичности, характерной как для региона, так и для страны в целом.

Проведен опрос 160 педагогов, работающих в сфере общего образования Свердловской области с целью выявить их мнения о совместном с детьми местного сообщества или отдельном обучении детей мигрантов, проанализировать проблемы совместного и отдельного обучения детей мигрантов, рассмотреть возможные меры поддержки представителей педагогического сообщества в связи с появлением указанной категории обучающихся.

Единого мнения в отношении предпочтительной организации обучения детей мигрантов в педагогическом сообществе нет. Около трети опрошенных считают необходимым отдельное обучение таких детей по причине незнания ими языка преподавания (русского). При этом 41% учителей отмечают, что совместное обучение позволяет детям быстрее адаптироваться

и включаться в образовательный процесс. Педагоги, непосредственно взаимодействующие с детьми мигрантов в образовательных учреждениях, перечисляют ряд проблем и сложностей, связанных с появлением указанной категории обучающихся: слабая подготовленность детей к освоению учебной программы, в том числе плохое знание русского языка; случаи обострения отношений между детьми с разным миграционным опытом; конфликты между родителями детей мигрантов и родителями детей местного сообщества; трудности налаживания отношений педагогов с родителями детей мигрантов; недостаточно отрегулированный правовой статус мигрантов; непонимание, вызванное различиями в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение. По мнению большинства респондентов, активность государства как субъекта образовательной политики должна заключаться в том, чтобы развивать профессиональные компетенции педагогов (76%). Более половины опрошенных считают необходимым дополнительное финансирование обучения детей мигрантов и введение доплат учителям, работающим с указанной категорией обучающихся.

**Ключевые слова:** дети мигрантов, интеграция мигрантов, инклюзивное образование, поликультурное образование, Свердловская область.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198

Статья поступила в редакцию в мае 2018 г.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 16-02-00422-ОГН ОГН-А «Мониторинг внешней трудовой миграции в разработке инструментария повышения социально-экономического благополучия регионов России» (2016–2018 г.).

**Дети мигрантов  
как вызов  
системе  
образования**

На протяжении последних 20 лет наблюдался рост трудовой миграции в Россию, одним из следствий которого стало появление детей трансграничных мигрантов в школах принимающего сообщества. Свердловская область, являясь экономически и социально относительно успешным регионом, принимает трансграничных мигрантов — преимущественно из стран Средней Азии. Узбекистан, Кыргызстан и Таджикистан — страны-лидеры по числу въезжающих на территорию региона трудовых мигрантов. Часть мигрантов прибывают с детьми дошкольного и школьного возраста. У мигрантов, проживающих и работающих в России, рождаются дети, которые затем претендуют на получение дошкольного и школьного образования. На основании Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» все дети школьного возраста должны посещать соответствующие образовательные учреждения. Успешность обучения детей мигрантов, их встраивания в сложившуюся систему отношений в принимающем сообществе зависят от того, насколько готовой оказывается образовательная инфраструктура к приему этих детей, от того, как педагогическое сообщество оценивает возможности включения их в образовательное пространство региона и предоставления им равных с местными детьми образовательных шансов. В Указе Президента от 31 октября 2018 г. «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 гг.»<sup>1</sup> повышение доступности образовательных услуг для иностранных граждан, открытость образовательных учреждений провозглашается в качестве одного из приоритетов.

Один из показателей, характеризующий миграционную ситуацию в регионе, — приживаемость, закрепляемость мигрантов на новой территории. Он позволяет судить об успешности интеграции мигрантов в принимающее сообщество. Если мигранты привозят с собой детей из страны исхода, если у них рождаются дети в России — это важные сигналы об их намерении интегрироваться в российское общество. Обращение к социальным институтам — это не просто желание «жить лучше», это показатель доверия и индикатор закрепления новых членов городского сообщества на территории, а значит, и общей установки на интеграцию. Роль принимающей стороны заключается в том, чтобы сформулировать общие правила, политику интеграции.

В современном мире многие страны столкнулись с необходимостью включения детей трансграничных мигрантов в местные сообщества. Анализируя опыт школ США, Г. Ли отмечает, что семьи мигрантов (беженцев) сталкиваются с символическим противодействием со стороны городских школ, в его основе ле-

<sup>1</sup> <http://kremlin.ru/events/president/news/58986>

жат отсутствие общих правил приема детей мигрантов, моноязычная идеология и моноязычное поведение агентств по переселению (государственных миграционных служб) [Li, 2018]. Исследователи процесса интеграции детей мигрантов в новую среду акцентируют внимание на обесценивании их человеческого капитала в школах [Sadownik, 2018]. Одним из ключевых вопросов становится конструирование идентичности детей мигрантов. Дискуссии выстраиваются вокруг возможных вариантов соотношения идентичности родительской семьи и доминирующего местного населения. Аналитическими полюсами становятся, с одной стороны, требование отказа от родительской идентичности и ее «замены» на местную, с другой — сохранение своей уникальности и поиск вариантов взаимодействия, политики толерантности к различиям, в том числе в школах. Директор одной из школ г. Екатеринбурга, активно принимающей детей мигрантов рассуждает на эту тему следующим образом: «Мы обычно просим родителей, чтобы в семье они общались на родном языке. Потому что родители хуже осваивают новые знания. Мама есть вообще практически не говорящие на русском. И когда они пытаются общаться с детьми на этом неправильном русском, у тех формируется неверная речевая модель. Это ни к чему совершенно. Для ребенка лучше, если дома он слышит свой язык, а в школе — хороший русский, с правильной фонетикой, с правильными склонениями»<sup>2</sup>. Таким образом, школа и представители педагогического сообщества в лице учителей-предметников, классных руководителей и представителей административного корпуса становятся базовым актором влияния на формирование речевой модели, а через нее и на формирование идентичности обучающегося.

Образование — один из ключевых инструментов интеграции. Организация экономического сотрудничества и развития, в частности, регулярно оценивает показатели, характеризующие успешность обучения детей мигрантов в европейских странах, и эти показатели служат основанием для разработки политики европейской интеграции [OECD, 2015]. Очевидно, внедрение таких показателей было бы полезно и в России. По мнению экспертов, отсутствие грамотной образовательной политики в отношении детей мигрантов способно приводить к усилению деструктивной протестной активности, как, например, во Франции в 2005–2006 гг. [Ворожцов, 2006].

На официальном уровне провозглашается недискриминационный характер образования и приверженность России политике формирования инклюзивной образовательной сре-

<sup>2</sup> К чему приведет реформа русского языка? Объясняет директор многонациональной школы на Сортировке // Городской информационный портал «66.ru», 2 декабря 2017 г. <https://66.ru/news/society/205755/>

ды, в частности в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»<sup>3</sup>. На разных этапах социальных преобразований в стране возникали и реализовывались идеи национального образования (особенно в местах компактного проживания так называемых титульных наций), этнокультурных форм образования, поликультурного образования вводился национально-региональный компонент в образовании, отмененный в 2007 г. Дискуссии о том, как следует учитывать многообразие культур в образовательной политике, то вспыхивают, то немного затухают.

Появление новой категории учеников — детей мигрантов стало сегодня одним из ключевых вызовов для системы общего образования [Devine, 2011]. Некоторые особенности этих детей затрудняют их включение в образовательный процесс: начиная от недостаточности правового статуса и заканчивая разницей образовательных программ в обществе исхода и принимающем сообществе [Вандышев и др., 2009]. К тому же они обычно плохо знают русский язык и недостаточно владеют местным культурным кодом, правилами повседневного поведения, принятыми в принимающем сообществе. Встает вопрос о выработке на общенациональном уровне программы мер по конструктивной психологической, социальной и культурной адаптации этой уязвимой категории мигрантов [Нестерова, 2018].

В Швеции в ответ на появление детей мигрантов в дошкольных учреждениях были выработаны две базовые стратегии: рефлексивная стратегия культурной гибкости, направленная на расширение прав и свобод детей; поощрение стремлений родителей осваивать рутинные практики и нормы шведского общества [Lunneblad, 2017]. Эти стратегии обеспечивают, по мнению автора, оптимальное вхождение в шведское общество детей беженцев, испытывавших серьезные трудности при выезде из страны исхода.

Исследования детей мигрантов в системе российского образования активизировались в 2000-х годах. Это связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, в Россию начали прибывать мигранты из стран бывшего СССР, для многих из которых миграция имела не трудовой, но экономический характер<sup>4</sup>. Мигранты часто приезжали семьями. Их детям необходимо было обеспечивать получение образования. Во-вторых, у мигрантов, находящихся на территории России, стали рождаться дети, которых также в соответствии с законодательством страны необходимо вовлекать в процесс образования. Первыми с но-

<sup>3</sup> <https://минобрнауки.рф/документы/1450>

<sup>4</sup> Считается, что трудовая миграция относится к разряду возвратных миграций, в то время как экономическая не предполагает, как правило, возвращения в государство исхода.

вым контингентом обучающихся столкнулись школы в больших городах — Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Краснодаре и др. Именно в них были осуществлены наиболее представительные исследования включения детей мигрантов и детей-мигрантов<sup>5</sup> в институциональную среду российского образования: один из разделов проекта, реализованного при поддержке ИНО-центра под руководством профессора В. И. Дятлова [Дятлов и др., 2009]), выполненный в Екатеринбурге и Свердловской области проект по изучению практик взаимодействия мигрантов и местного сообщества в сфере образования [Вандышев и др., 2009], некоторые другие исследования [Зборовский, Шуклина, Засыпкин, 2015; Деминцева и др., 2017; Уполномоченный по правам человека в городе Москве, 2018].

Отдельный корпус исследований составляет изучение этнического разнообразия российских школ и миграционного статуса учащихся [Александров, Иванюшина, Казарцева, 2015]. Анализируются терминологические сложности, возникающие вследствие появления в школах новых категорий обучающихся [Власова, 2013].

Общим для этих исследований стала попытка понять масштабы и описать границы нового для российского образования явления. Конечно, советский опыт работы с детьми разного этнического происхождения, говорящих на разных языках, довольно богат, но в основном он сосредоточен на проблематике педагогических технологий языковой подготовки, а также на воспитании межнациональной дружбы.

Успешность школы сегодня определяется тем, насколько интегрированы в общество и адаптированы ученики [Аврамова, Логинов, 2016]. В этих условиях обучение детей-мигрантов становится вызовом для школы. Во-первых, уровень входящих знаний, умений и навыков у таких детей нерелевантен общешкольным показателям, и это значит, что показатели учебной деятельности таких детей будут «тянуть вниз» рейтинговые показатели. Во-вторых, обучение детей с особенностями — это проверка компетенций педагогических и административных кадров.

Сложности с подготовкой педагогических кадров для работы с детьми мигрантов фиксируются не только в нашей стране, но и в странах, которые столкнулись с трансграничной миграцией раньше. Одним из вариантов их преодоления стало привлечение в школу педагогических кадров из стран исхода [Velanki, Prince, 2018].

Исследования неравенства в доступе к школьному образованию показывают, что в Москве среди мигрантов посеща-

<sup>5</sup> Эти категории обучающихся детей следует различать вследствие разницы правового статуса [Барзгова и др., 2010].

ют школу только около 83% детей соответствующего возраста [Уполномоченный по правам человека в городе Москве, 2018. С. 76]. Неравенство фиксируется не только в доступе к школе. Установлено, что в школах Тайваня различия в освоении образовательной программы между детьми мигрантов и местными детьми в большей степени связаны не с родительским образованием, а с условиями проживания детей [Наерр, Hsu, 2019]. К аналогичным выводам приходят и исследователи системы школьного образования в Нидерландах. Их вывод заключается в том, что школа становится для детей марокканских и турецких мигрантов тем этапом образовательной траектории, который блокирует дальнейшую карьерную мобильность [Cru1, 2018].

Теоретическими основаниями осмысления и концептуализации процесса интеграции детей мигрантов в принимающее общество сегодня являются:

- 1) академические дискуссии о моделях и содержании взаимодействия мигрантов и принимающего сообщества: от ассимиляции (т. е. отказа от собственной социокультурной идентичности) до более нейтральной абсорбции (критический разбор таких моделей представлен, например, в: [Малахов, 2015]);
- 2) дискуссии о транснационализме. В основании концепции транснационализма [Portes, DeWind, 2007; Faist, 2000] лежит представление о наложении сетей взаимодействия мигрантов с принимающим сообществом (национальным государством с его границами, культурой, образованием, нормами поведения) и обществом исхода (другим государством с другими характеристиками). Такие рекуррентные сети задают специфические условия конструирования социокультурной идентичности не только самих мигрантов, но и их детей (см. детальный анализ в [Barwick, 2018]). Релевантность такого подхода к анализу интеграции мигрантов вызывает сомнения [Yu, 2018], его критикуют сторонники исторического анализа миграции [Roohi, 2019] и космополитической перспективы [Бек, 2008; Brown, 2018];
- 3) исследования, свидетельствующие о нелинейном характере интеграции мигрантов разных поколений в принимающее сообщество, выявляющие роль диаспор в этом процессе [Krawatzek, Sasse, 2018; Варшавер, Рочева, Иванова, 2017; Нестерова, 2018].

В своей работе «Исход: как миграция изменяет наш мир» Пол Коллиер [2016] предлагает не только фиксировать потери от миграции, но и учитывать появляющиеся вместе с ней новые блага и конструктивные способы решения возникающих сложностей в отношениях между мигрантами и принимающим сообществом.



Самый простой аргумент в пользу миграции заключается в том, что принимающее сообщество получает новый человеческий и социальный капитал, не затрачивая при этом ресурсов на его производство.

Все рассмотренные исследования интеграции мигрантов в новое образовательное пространство и принимающее сообщество в целом сосредоточены на детях мигрантов и их родителях, в то время как педагогическое сообщество остается на периферии интереса. В данном исследовании мы рассматриваем процесс интеграции детей мигрантов в школьное сообщество с точки зрения учителей.

Задачи исследования:

- 1) выявить мнения представителей педагогического сообщества о преимуществах и недостатках совместного с детьми местного сообщества и отдельного обучения детей мигрантов;
- 2) проанализировать проблемы совместного и отдельного обучения детей мигрантов;
- 3) рассмотреть возможные меры поддержки представителей педагогического сообщества в связи с появлением указанной категории обучающихся.

На территории Свердловской области, особенно в Екатеринбурге, накоплен большой опыт обучения детей трансграничных мигрантов. За некоторыми образовательными учреждениями здесь прочно закрепилась репутация «мигрантских» школ. В основном они находятся в районах привлекательных для проживания мигрантов — с относительно невысокой стоимостью жилья, расположенных на окраинах города или в районах массовой застройки советского времени [Вандышев, 2016].

Объект исследования — педагогическое сообщество Свердловской области, занятое в сфере общего образования. Значимость анализа представлений учителей для изучения процесса интеграции детей мигрантов в новое для них школьное сообщество обусловлена, во-первых, тем, что педагогическое сообщество — часть принимающего местного сообщества, проживающая на территории поселения и имеющая обширную практику повседневного взаимодействия с местным населением, а значит, впитавшая особенности местной культурной ситуации во всем ее многообразии и противоречивости, а во-вторых — первостепенной ролью учителей в организации обучения детей мигрантов.

Объем выборочной совокупности — 160 единиц наблюдения, метод отбора — теоретический целевой, метод сбора данных — раздаточное формализованное анкетирование. Респондентам

**Эмпирическая  
база исследования**

были предложены как открытые, так и закрытые вопросы. Статистическая обработка проводилась с помощью пакета SPSS, использовались преимущественно методы описательной статистики. Период анкетирования — май 2017 г.

Участники опроса работают в поселениях разного типа: 27% — жители Екатеринбурга, 51% — представители малых и средних городов Свердловской области, остальные проживают в сельских поселениях.

Более половины опрошенных (60%) работают в общеобразовательных учреждениях без особого статуса, каждый десятый — в лицее или гимназии (10%), примерно каждый пятый трудится в детском саду (21%), а остальные в учреждениях дополнительного образования.

Две трети респондентов работают в школах, в которых обучаются дети мигрантов (71%), при этом каждый десятый сообщил, что такие дети есть почти во всех классах школы (11%), в то время как около половины отметили присутствие такой категории учащихся (55%). 33% опрошенных преподают предметы гуманитарного цикла (русский язык, история, литература и проч.), 27% — естественнонаучного цикла (химия, физика, биология и проч.), 9% — физическую культуру. 8% респондентов работают в начальной школе.

### **Результаты опроса**

Потенциал школы, ее стабильность не только как образовательного и социализирующего института, но и как инструмента воспроизводства определенной социокультурной идентичности, характерной для конкретной территории, определяется тем, насколько эффективно она способна реагировать на рост культурного разнообразия, который задается потоками мобильности, в том числе трансграничной миграцией<sup>6</sup>. Институт образования может рассматриваться как место сборки, в котором переплетаются государственные, региональные интересы, интересы разнообразных социальных общностей и институтов, учителей, родителей и собственно детей.

В теоретических дискуссиях представителей образовательного сообщества доминируют два подхода к организации обучения детей мигрантов: концепция поликультурного образования и концепция инклюзивного образования.

Концепция поликультурного образования отражает общую установку на культурное многообразие и распространяется как на этнические, религиозные характеристики обучающихся, так и на их культурные особенности, гендерные, возрастные и другие характеристики. Термин «культурное многообразие» фикси-

<sup>6</sup> Любопытная история сопротивления школы сложившейся репутации «мигрантской» описана в [Lunneblad, Odenbring, Hellman, 2017].

рует все формы «горизонтального» неравенства среди школьников. Соответственно, речь идет о выстраивании отношений между учениками, учителями, родителями на основании принципов культурного разнообразия. Дети мигрантов, обладающие отличным от местного населения культурным и образовательным бэкграундом, с одной стороны, усиливают практики многообразия, но с другой — вполне вписываются в общую модель современного образования.

Результаты опроса показали, что идеи поликультурного образования не являются доминирующими среди опрошенных нами представителей педагогического сообщества Свердловской области. Треть респондентов (31%) считают, что необходимо вводить статус полиэтничной школы. Против такого решения выступают около 19% респондентов. Полученные данные подкрепляют высказываемые в ходе теоретических дискуссий идеи о неопределенности и неоднозначности поликультурной образовательной политики. Больше половины опрошенных представителей педагогического сообщества вообще не смогли сформулировать свое мнение по этому вопросу (50%).

Концепция инклюзивного образования акцентирует внимание на различиях и особенностях и затрагивает несколько категорий обучающихся. Во-первых, это дети с ограниченными возможностями получения образования, обусловленными состоянием здоровья (физического или психического). По оценкам Росстата, такие дети составляют около 2% общей численности<sup>7</sup>. Во-вторых, это дети, испытывающие сложности в обучении вследствие недостаточного знания русского языка и обнаруживающие явный дефицит знаний и владения культурными практиками местного сообщества (недостаточно адаптированные и плохо интегрированные), — дети трансграничных мигрантов (или дети-мигранты). Например, в Санкт-Петербурге до 7% школьников может быть отнесено к этой категории [Александров, Баранова, Иванюшина, 2012]. В Свердловской области к этой категории относится чуть больше 2% учащихся (30 882 человек) [Шеломенцев, 2017. С. 51]. Для обучения детей с ограниченными возможностями получения образования, вызванными состоянием здоровья, требуется создавать безбарьерную образовательную среду, готовить педагогов особых категорий, например дефектологов. Для эффективного обучения трансграничных мигрантов необходимы прежде всего специалисты, способные поддерживать коммуникацию с иноязычными, плохо говорящими на языке местного сообщества детьми, запас знаний у которых существенно отличается от кругозора местных

<sup>7</sup> Численность детей инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии. Росстат, 2016, 2017. [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/zdrav/inv-det.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/zdrav/inv-det.htm)

детей. Например, они могут знать географию, литературу и историю страны исхода, но их представления о России в тех же областях знания могут быть очень скудными. Концепция инклюзивного образования на практике способна объединять такие, казалось бы, разные категории обучающихся. Так, в Екатеринбурге школа № 149 с 2002 г. реализует программы коррекционно-развивающего обучения (специальные коррекционные классы социальной реабилитации) и в то же время имеет репутацию мигрантской, в ней обучаются дети 29 национальностей<sup>8</sup>.

Реализация концепции инклюзивного образования в Свердловской области и в стране в целом сталкивается с двумя сложностями. Во-первых, появление детей мигрантов зачастую непрогнозируемо, оно зависит от трудового поведения их родителей. Дети могут появляться и уезжать в середине учебного года, и фактически никаких способов повлиять на их перемещения у администрации школы нет. О выравнивании уровня развития в таких условиях речи, конечно, идти не может. Во-вторых, в стране в целом и в Свердловской области в частности недостает центров методической и ресурсной поддержки обучения детей-инофонов.

Инклюзивное образовательное пространство — это место обучения, доступное для тех, кто имеет те или иные особенности. Управляя таким пространством, институционально его настраивая, необходимо исходить из того, что инклюзивное — не значит предоставляющее всем равные услуги и не замечающее различий, это пространство, в котором обеспечивается настройка на потребности и возможности людей, имеющих ограничения. Наличие такого образовательного пространства — свидетельство особого «режима видимости», предоставляемого принимающим сообществом для мигрантов и их детей.

В педагогическом сообществе Свердловской области нет единого мнения по поводу раздельного обучения детей принимающего сообщества и мигрантов. Около трети опрошенных считают необходимой организацию такого обучения по причине незнания мигрантами языка преподавания — русского (28%). При этом 41% учителей отметили, что совместное обучение позволяет этим детям быстрее адаптироваться и включаться в образовательный процесс. Очевидна противоречивость суждений учителей по поводу внедрения инклюзивного обучения. В ответ на прямой вопрос подавляющее число опрошенных (90%) декларирует необходимость совместного обучения, но фактически возможность такого обучения сильно ограничивается проблемами, сопровождающими включение детей мигрантов в образовательную среду, о которых говорят опрошенные учителя (табл. 1).

<sup>8</sup> Официальный сайт МБОУ СОШ № 149, г. Екатеринбург. <http://xn-149-5cd3cgu2f.xn-80acgfbsl1azdq.xn-p1ai/sveden/common>

**Таблица 1. Проблемы, возникающие, по мнению учителей, с появлением в составе обучающихся детей трансграничных мигрантов**

	Доля упомянувших данную проблему, %
Плохое знание русского языка	74
Низкий уровень подготовки и невысокие результаты в учебе	70
Плохое знание (или их отсутствие) по отдельным предметам	69
Необходимость проводить дополнительные занятия, чтобы подтянуть приехавших детей	61
Сложности в общении с родителями, в том числе из-за незнания ими русского языка	51
Поступление в школу посреди учебного года	46
Нежелание родителей приехавших детей участвовать в образовательном процессе	45
Учителя недостаточно знают о национальных, культурных, религиозных нормах и традициях приехавших детей	43
Дети мигрантов не знакомы с местными традициями и общепринятыми правилами поведения	39
Дети мигрантов неусидчивы и плохо ведут себя на уроках	34
Отсутствие или неполный комплект документов у родителей детей мигрантов	34
Отсутствие или неполный комплект документов у детей	34
Нежелание родителей-мигрантов оказывать поддержку в ремонте школы и приобретении оборудования	29
Дети мигрантов часто пропускают занятия без уважительной причины	27
Дети мигрантов часто конфликтуют с другими детьми из своего класса и других классов школы	24
Конфликтные отношения между родителями местных и приехавших детей	24

*Примечание:* Доля рассчитывается как сумма положительных выборов на вопрос и включает варианты «очень важно» и «важно». Респонденты имели возможность не только выбрать подходящий вариант из предложенного списка, но и написать свой. В таблице приводятся данные с учетом самостоятельно сформулированных вариантов.

Указанные учителями проблемы, возникающие с появлением в классе детей мигрантов, можно объединить в следующие группы:

- 1) неподготовленность детей к освоению учебной программы (неумение пользоваться коммуникативными инструментами,

- в том числе плохое знание русского языка; отсутствие знаний или недостаточные знания по отдельным дисциплинам, например по истории России, географии, литературе и обществознанию);
- 2) затруднения в налаживании отношений между детьми с разным миграционным опытом;
  - 3) противоречия в отношениях между родителями детей мигрантов и родителями детей местного сообщества;
  - 4) трудности в установлении продуктивной коммуникации педагогического сообщества с родителями детей мигрантов;
  - 5) проблемы институционального порядка, связанные с неопределенным правовым статусом или отсутствием необходимых документов;
  - 6) различия в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение.

По мнению половины опрошенных (49%), численность детей мигрантов в учебных классах необходимо ограничивать: они не должны составлять более 10% учеников. Каждый десятый считает, что можно довести норму присутствия до 20%. Не смогли точно сформулировать своего мнения по этому вопросу 19% представителей педагогического сообщества. Около 18% респондентов заявили, что никаких ограничений вводить не нужно. Судя по такому распределению ответов, идеи инклюзивного обучения детей мигрантов не стали доминирующими среди учителей. Мы наблюдаем здесь сложный процесс перестройки педагогических практик и определенное скрытое сопротивление, имеющее, вероятно, и ценностное содержание. Поэтому важно оценить обоснование, смысловое наполнение аргументации о пользе или вреде отдельного обучения. Распределение ответов представителей педагогического сообщества Свердловской области о плюсах и минусах отдельного обучения представлено в табл. 2 и 3.

Сопоставляя аргументы «за» и «против», приходим к выводу, что отношение учителей к отдельному обучению детей мигрантов зависит от того, какая функция образования выводится на первый план — собственно обучение или социализация как освоение ценностей и норм местного сообщества. Понятно, что важно и то и другое, но на практике оказывается не всегда так. В этом заключается принципиальная сложность интеграции детей мигрантов: необходимо дать четкий ответ на вопрос, что мы хотим получить в результате — людей хорошо образованных или освоивших нормы поведения и жизни, сколь бы искусственным и радикальным ни было это противопоставление.

По мнению большинства респондентов, активность государства как субъекта образовательной политики должна заключаться в том, чтобы развивать профессиональные компетенции пе-

Таблица 2. Аргументы в пользу отдельного обучения

Вариант ответа	Доля ответивших, %
Сложности в освоении учебной программы в связи с плохим знанием русского языка	44
Низкий уровень первоначальной подготовки	25
Необходимость уделять детям дополнительное время (по сравнению с другими детьми), не предусмотренное учебным планом и не оплачиваемое	19
Дети мигрантов себя плохо ведут и мешают другим детям осваивать учебный материал	12
Всего	100

Таблица 3. Аргументы против отдельного обучения

Вариант ответа	Доля ответивших, %
В смешанных группах дети быстрее адаптируются	56
Дети мигрантов вносят культурное разнообразие	22
Дети мигрантов старательные, и они подают хороший пример местным	16
Дети мигрантов прекрасно справляются с учебной программой	6
Всего	100

педагогического сообщества (76%). Более половины опрошенных (54%) считают необходимым дополнительное финансирование обучения детей мигрантов (такие меры также требуют уточнения статуса категории детей мигрантов: нуждаются ли они в особом к себе отношении), а также введения доплат учителям, работающим с указанной категорией обучающихся (57%). Более трети респондентов заявили, что необходимо обеспечить меры психологической поддержки для учителей (36%). В единичных случаях представители педагогического сообщества высказывались также о целесообразности корректировки инструментов контроля знаний (введение индивидуального контроля, изменение ГИА) детей мигрантов.

Представленные результаты исследования показывают, что отношение педагогического сообщества Свердловской области к совместному с местными детьми обучению детей мигрантов носит несколько противоречивый и неоднозначный характер. С одной стороны, учителя признают необходимость обеспечить

## Заключение

всем детям равный доступ к получению образования. С другой стороны, организация совместного обучения сопряжена для образовательного учреждения с целым рядом проблем. Очевидно, что решение состоит в развитии и совершенствовании профессиональных и общекультурных компетенций представителей педагогического сообщества.

В Свердловской области сложился определенный опыт выстраивания взаимодействия с детьми мигрантов. На основании этого опыта можно сделать некоторые выводы, значимые для интеграции детей мигрантов в образовательное пространство и местное сообщество в целом. Во-первых, в регионе и в стране в целом не отрегулирован правовой статус детей мигрантов. Крайне затруднительно получить информацию о численности этой категории населения страны, соответственно отсутствуют сведения о том, посещают ли дети образовательные учреждения. Во-вторых, отсутствует формализованная и ясная система критериев успешности интеграции детей в разрезе образовательных учреждений, местных сообществ, а также общества в целом. В-третьих, накопленный опыт обучения детей мигрантов свидетельствует о том, что образовательные учреждения при условии грамотной интеграционной политики позволяют таким детям накопить значительный социальный капитал и тем самым эффективно препятствуют анклавизации городских пространств и сообществ.

Вопрос о том, вместе или отдельно обучаться детям с разным мигрантским статусом, остается в поле актуальной дискуссии, установочными рамками которой выступают недискриминационный характер образования и максимальная доступность образовательных учреждений для всех категорий обучающихся.

## Литература

1. Аврамова Е. М., Логинов Д. М. (2016) Новые тенденции в развитии школьного образования. По данным ежегодного мониторингового исследования Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 163–185. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-163-185.
2. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. (2012) Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.
3. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. (2015) Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 173–195. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195.
4. Барзгова Е. С., Вандышев М. Н., Лихачева Л. С. (2010) Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. Т. 72. № 1. С. 229–240.
5. Бек У. (2008) Космополитическое мировоззрение. М.: Центр исследований постиндустриального общества.



6. Вандышев М. Н. (2016) Территориальный принцип размещения трудовых мигрантов в большом городе // А. И. Татаркин, А. И. Кузьмин (ред.) Динамика и инерционность воспроизводства населения и замещения поколений в России и СНГ. Т. 2. Демографический потенциал регионов России и СНГ: динамика роста и инерционность изменений. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН. С. 331–337.
7. Вандышев М. Н., Веселкова Н. В., Петрова Л. Е., Прямикова Л. Е. (2009) Взаимодействие детей мигрантов с принимающим сообществом в системе школьного и дошкольного образования: обзор результатов исследования // К. В. Кузьмин, Л. Е. Петрова (ред.) Взаимодействие мигрантов и принимающего сообщества в условиях крупного российского города: сб. науч. ст. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета.
8. Варшавер Е., Рочева А., Иванова Н. (2017) Второе поколение мигрантов в России в возрасте 18–30 лет: характеристики структурной интеграции // Социальная политика и социология. Т. 16. № 5. С. 63–72.
9. Власова Т. (2013) Инклюзивные и эксклюзивные практики в системе национального образования: кейс стади школы с этнокультурным компонентом города Ижевска // Журнал исследований социальной политики. Т. 11. № 2. С. 207–220.
10. Ворожцов Е. В. (2006) Молодежные волнения во Франции: проблемы иммиграции и образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 23–29.
11. Деминцева Е., Зеленова Д., Космидис Е., Опарин Д. (2017) Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. Т. 4. № 4. С. 80–109. <https://doi.org/10.17323/demreview.v4i4.7529>
12. Дятлов В. И. (ред.) (2009) Трансграничные миграции и принимающее сообщество: механизмы и практики взаимной адаптации. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета.
13. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Засыпкин В. П. (2015) Образовательные и адаптационные практики детей мигрантов в условиях межнациональной интолерантности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. Т. 135. № 1. С. 70–83.
14. Коллиер П. (2016) Исход: как миграция изменяет наш мир. М.: Изд-во Института Гайдара.
15. Малахов В. (2015) Интеграция мигрантов: Концепции и практики. М.: Фонд «Либеральная миссия».
16. Нестерова А. (2018) Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки // Журнал исследований социальной политики. Т. 16. № 4. С. 645–660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
17. Шеломенцев А. Г. (ред.) (2017) Региональные особенности международной трудовой миграции в современной России. Оценка факторов и эффектов. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН.
18. Уполномоченный по правам человека в городе Москве (2018) Проблемы защиты прав детей, не имеющих гражданства Российской Федерации, в городе Москва. Отчет о научно-исследовательской работе. [http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20\(мигранты\)%20Макет%20Вобложка.pdf](http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20(мигранты)%20Макет%20Вобложка.pdf)
19. Barwick C. (2018) Transnationalism and Intra-European Mobility among Europe's Second Generation: Review and Research Agenda // Global Networks. Vol. 18. No 4. P. 608–624.

20. Brown B. (2018) Unlikely Cosmopolitans: An Ethnographic Reflection on Migration and Belonging in Sri Lanka // *Anthropological Quarterly*. Vol. 91. No 1. P. 209–236.
21. Crul M. (2018) How Key Transitions Influence School and Labour Market Careers of Descendants of Moroccan and Turkish Migrants in the Netherlands // *European Journal of Education*. Vol. 53. No 4. P. 481–494.
22. Devine D. (2011) *Immigration and Schooling in the Republic of Ireland: Making of Difference?* Manchester: Manchester University.
23. Faist Th. (2000) *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University. doi:10.1093/acprof:oso/9780198293910.001.0001.
24. Haepf T., Hsu M. (2019) Educational Inequalities between Children of Marriage Migrants and Those of Local-Born Parents—Quantile Regression Results from Taiwan // *Applied Economics*. Vol. 51. No 5. P. 465–487.
25. Krawatzek F., Sasse G. (2018) Integration and Identities: The Effects of Time, Migrant Networks, and Political Crises on Germans in the United States // *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 60. No 4. P. 1029–1065.
26. Li G. (2018) Divergent Paths, Same Destiny: A Bourdieusian Perspective on Refugee Families' Negotiation of Urban School Transition in the US // *European Journal of Education*. Vol. 53. No 4. P. 469–480.
27. Lunneblad J. (2017) Integration of Refugee Children and Their Families in the Swedish Preschool: Strategies, Objectives and Standards // *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 25. No 3. P. 359–369.
28. Lunneblad J., Odenbring Y., Hellman A. (2017) A Strong Commitment: Conforming a School Identity at One Compulsory Faith School in a Disadvantaged Area // *Ethnography and Education*. Vol. 12. No 1. P. 112–126.
29. OECD (2015) *Young People with a Migrant Background // Indicators of Immigrant Integration 2015*. Paris: OECD. [http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in\\_9789264234024-en](http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in_9789264234024-en)
30. Portes A., DeWind J. (eds) (2007) *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn Books.
31. Roohi S. (2019) Historicizing Mobility Trajectories of Highskilled Migrants from Coastal Andhra to the United States // *Journal of Interdisciplinary Economics*. Vol. 31. No 1. P. 24–41.
32. Sadownik A. (2018) Belonging and Participation at Stake. Polish Migrant Children about (Mis)Recognition of Their Needs in Norwegian ECECs // *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 26. No 6. P. 956–971.
33. Vellanki V., Prince S. P. (2018) Where Are the “People Like Me”? A Collaborative Autoethnography of Transnational Lives and Teacher Education in the U.S. // *Teacher Educator*. Vol. 53. No 3. P. 313–327.
34. Yu S. (2018) Mobilocality // *Urban Geography*. Vol. 39. No 4. P. 563–586.

## To Include or Not to Include? Immigrant Children Education as Perceived by the Teaching Community in Sverdlovsk Region

**Mikhail Vandyshev**

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor at the Department of Applied Sociology, Ural Federal University. Address: 19 Mira Str., 620002 Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: m.n.vandyshev@urfu.ru

Author

A survey of 160 school teachers was conducted in Sverdlovsk Region to find out what teachers think about whether immigrant children should be included or not, investigate the problems of inclusive and non-inclusive education for immigrant children, and consider feasible support measures for teachers dealing with this student category. As a social institution, the school responds to growing cultural diversity of the host community, while at the same time stabilizing it by reproducing certain sociocultural identities typical of the region and the country as a whole.

Abstract

There is no consensus in the teaching community regarding which policy for immigrant children education should be preferred. About one third of the respondents believe such children should not be included since they do not speak the language of teaching (Russian). Meanwhile, 41 percent report that inclusive education makes adaptation and integration easier for immigrant children. Teachers interacting with immigrant children directly specify the problems and challenges associated with the emergence of this new student category: low learning preparedness, including poor knowledge of Russian; confrontations between children with differing migrant backgrounds; conflicts between immigrant and host community parents; difficulties of cultivating relations between teachers and immigrant parents; the precarious legal status of immigrants; and misunderstanding inflicted by differences in traditions, parenting practices and cultural norms that affect behavior. Most respondents (76%) are convinced that public education policy initiatives should prioritize enhancing teachers' professional competencies. Over half of the respondents find it necessary to increase funding for immigrant children education as well as payment for the teachers involved.

immigrant children, immigrant integration, inclusive education, multicultural education, Sverdlovsk Region.

Keywords

Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) *Deti i roditeli—migranty vo vzaimodeystvii s rossiyskoy shkoly* [Immigrant Children and Their Parents: Interaction with the Russian School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.

References

Alexandrov D., Ivaniushina V., Kazartseva E. (2015) *Etnicheskiy sostav shkol i migratsionnyy status shkolnikov v Rossii* [Ethnic Composition and Migration Status of Primary and Secondary School Students in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 173–195. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195.

Avraamova E., Loginov D. (2016) *Novye tendentsii v razviti shkolnogo obrazovaniya. Po dannym ezhegodnogo monitoringovogo issledovaniya Tsentra ekonomiki nepreryvnogo obrazovaniya RANKhiGS* [New Trends in School Education Development. Based on the Annual Monitoring Research Conducted by the Center of Economy of Continuous Education of the Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)]. *Vopro-*

- sy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 163–185. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-163-185.
- Barazgova E., Vandyshev M., Likhacheva L. (2010) Protivorechiya v formirovaniy sotsiokulturnoy identichnosti detey transgranichnykh migrantov [Socio-cultural Identity Formation Contradictions in the Transboundary Migrants' Children]. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Ser. 2. Humanities and Arts*, vol. 72, no 1, pp. 229–240.
- Barwick C. (2018) Transnationalism and Intra-European Mobility among Europe's Second Generation: Review and Research Agenda. *Global Networks*, vol. 18, no 4, pp. 608–624.
- Beck U. (2008) *Kosmopoliticheskoe mirovozzrenie* [Cosmopolitan Vision]. Moscow: Center for Post-Industrial Studies.
- Brown B. (2018) Unlikely Cosmopolitans: An Ethnographic Reflection on Migration and Belonging in Sri Lanka. *Anthropological Quarterly*, vol. 91, no 1, pp. 209–236.
- Collier P. (2016) *Iskhod: kak migratsiya izmenyaet nash mir* [Exodus: How Migration is Changing Our World]. Moscow: Gaidar Institute for Economic Policy.
- Crul M. (2018) How Key Transitions Influence School and Labour Market Careers of Descendants of Moroccan and Turkish Migrants in the Netherlands. *European Journal of Education*, vol. 53, no 4, pp. 481–494.
- Demitseva E., Zelenova D., Kosmidis E., Oparin D. (2017) Vozmozhnosti adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskovya [Adaptation of Migrant Children in the Schools of Moscow and the Moscow Region]. *Demographic Review*, vol. 4, no 4, pp. 80–109. <https://doi.org/10.17323/demreview.v4i4.7529>
- Devine D. (2011) *Immigration and Schooling in the Republic of Ireland: Making of Difference?* Manchester: Manchester University.
- Dyatlov V. (ed.) (2009) *Transgranichnye migratsii i prinyimayushchee soobshchestvo: mekhanizmy i praktiki vzaimnoy adaptatsii* [Transnational Migrations and Host Communities: Mechanisms and Practices of Mutual Adaptation]. Ekaterinburg: Ural State University.
- Faist Th. (2000) *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University. doi:10.1093/acprof:oso/9780198293910.001.0001.
- Haep T., Hsu M. (2019) Educational Inequalities between Children of Marriage Migrants and Those of Local-Born Parents—Quantile Regression Results from Taiwan. *Applied Economics*, vol. 51, no 5, pp. 465–487.
- Krawatzek F., Sasse G. (2018) Integration and Identities: The Effects of Time, Migrant Networks, and Political Crises on Germans in the United States. *Comparative Studies in Society and History*, vol. 60, no 4, pp. 1029–1065.
- Li G. (2018) Divergent Paths, Same Destiny: A Bourdieusian Perspective on Refugee Families' Negotiation of Urban School Transition in the US. *European Journal of Education*, vol. 53, no 4, pp. 469–480.
- Lunneblad J. (2017) Integration of Refugee Children and Their Families in the Swedish Preschool: Strategies, Objectives and Standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 25, no 3, pp. 359–369.
- Lunneblad J., Odenbring Y., Hellman A. (2017) A Strong Commitment: Conforming a School Identity at One Compulsory Faith School in a Disadvantaged Area. *Ethnography and Education*, vol. 12, no 1, pp. 112–126.
- Malakhov V. (2015) *Integratsiya immigrantov: Kontseptsii i praktiki* [Immigrant Integration: Theories and Practices]. Moscow: Liberal Mission Foundation.
- Moscow Human Rights Commissioner (2018) *Problemy zashchity prav detey, ne imeyushchikh grazhdanstva Rossiyskoy Federatsii, v gorode Moskva. Otchet o nauchno-issledovatel'skoy rabote* [Issues of Safeguarding Child-

- ren with No Russian Citizenship in Moscow. Research Report]. Available at: [http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20\(мигранты\)%20Макет%20Вобложка.pdf](http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20(мигранты)%20Макет%20Вобложка.pdf) (accessed 10 April 2019).
- Nesterova A. (2018) *Deti, okhvachennyye migratsionnymi protsessami: raznoobrazie, vyzovy i diversifikatsiya modeley podderzhki* [Children in Migration Processes: Diversity, Challenges, and Diversification of Models of Adaptation]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 16, no 4, pp. 645–660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
- OECD (2015) *Young People with a Migrant Background // Indicators of Immigrant Integration 2015*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in\\_9789264234024-en](http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in_9789264234024-en) (accessed 10 April 2019).
- Portes A., DeWind J. (eds) (2007) *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn Books.
- Roohi S. (2019) Historicizing Mobility Trajectories of Highskilled Migrants from Coastal Andhra to the United States. *Journal of Interdisciplinary Economics*, vol. 31, no 1, pp. 24–41.
- Sadownik A. (2018) Belonging and Participation at Stake. Polish Migrant Children about (Mis)Recognition of Their Needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 26, no 6, pp. 956–971.
- Shelomentsev A. (ed.) (2017) *Regionalnye osobennosti mezhdunarodnoy trudovoy migratsii v sovremennoy Rossii. Otsenka faktorov i effektivov* [Region-Specific Differences in Transnational Labor Migration in Modern Russia: Assessing the Factors and Effects]. Ekaterinburg: Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences.
- Vandyshev M. (2016) Territorialny printsip razmeshcheniya trudovykh immigrantov v bolshom gorode [Geography of Immigrant Worker Accommodation in Large Cities]. *Dinamika i inertsionnost vosproizvodstva naseleeniya i zameshcheniya pokoleniy v Rossii i SNG. T. 2. Demograficheskiy potentsial regionov Rossii i SNG: dinamika rosta i inertsionnost izmeneniy* [Dynamics and Inertia of Population Reproduction and Generational Replacement in Russia and the CIS Countries. Vol. 2. Demographic Potential of Regions in Russia and the CIS Countries: Growth Dynamics and Resistance to Change] (eds A. Tatarkin, A. Kuzmin), Ekaterinburg: Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, pp. 331–337.
- Vandyshev M., Veselkova N., Petrova L., Pryamikova L. (2009) *Vzaimodeystvie detey immigrantov s primayushchim soobshchestvom v sisteme shkolnogo i doskolnogo obrazovaniya: obzor rezultatov issledovaniya* [How Immigrant Children Interact with Host Communities within School and Preschool Education Systems: An Overview of Research Findings]. *Vzaimodeystvie immigrantov i primayushchego soobshchestva v usloviyakh krupnogo rossiyskogo goroda: sb. nauch. st.* [Interactions Between Immigrants and Host Communities in Large Cities of Russia. Collection of Scholarly Articles] (eds K. Kuzmin, L. Petrova), Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University.
- Varshaver E., Rocheva A., Ivanova N. (2017) *Vtoroe pokolenie migrantov v Rossii v vozraste 18–30 let: kharakteristiki strukturnoy integratsii* [Second-Generation Migrants in Russia of the Age 18–30 Years Old: Characteristics of the Structural Integration]. *Social Policy and Sociology*, vol. 16, no 5, pp. 63–72.
- Vellanki V., Prince S. P. (2018) Where Are the “People Like Me”? A Collaborative Autoethnography of Transnational Lives and Teacher Education in the U.S. *Teacher Educator*, vol. 53, no 3, pp. 313–327.
- Vlasova T. (2013) *Inklyuzivnye i eksklyuzivnye praktiki v sisteme natsionalnogo obrazovaniya: case study shkoly s etnokulturnym komponentom goroda*

- da Izhevsk [Inclusion and Exclusion in Ethnic Education: Case Study of the Ethnic School in Izhevsk]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 11, no 2, pp. 207–220.
- Vorozhcov E. (2006) Molodezhnye volneniya vo Frantsii: problemy immigratsii i obrazovaniya [Youth riots in France: issues of immigration and education]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 23–29.
- Yu S. (2018) Mobilocality. *Urban Geography*, vol. 39, no 4, pp. 563–586.
- Zborovsky G., Shuklina E., Zasipkin V. (2015) Obrazovatelnye i adaptatsionnye praktiki detey migrantov v usloviyakh mezhnatsionalnoy intolerantnosti [Educational and Adaptation Practices of Migrants Children in the Conditions of International Intolerance]. *Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, vol. 135, no 1, pp.70–83.

# Справедливость неравенства, или Кто и как побеждает на олимпиаде по обществознанию

**О. Ю. Бойцова, Д. М. Носов, В. В. Тороп**

Все люди согласны в том, что распределяющая справедливость должна руководствоваться достоинством...

Аристотель. Этика. V, 6.  
Пер. Э. Л. Радлова.  
См.: Этика Аристотеля.  
СПб., 1908.

---

## **Бойцова Ольга Юрьевна**

доктор политических наук, профессор кафедры философии политики и права философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, заместитель председателя Центральной предметно-методической комиссии Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию. Адрес: 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М. В. Ломоносова, учебный корпус «Шуваловский», философский факультет. E-mail: olga.boitsova@gmail.com

## **Носов Дмитрий Михайлович**

кандидат философских наук, доцент, профессор школы философии факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», председатель Центральной предметно-методической комиссии Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: dnossov@hse.ru

## **Тороп Валерия Валерьевна**

кандидат исторических наук, доцент, начальник отдела сопровождения ГИА Центра подготовки педагогов по образовательным областям ГАОУ ВО МИОО, председатель предметной комиссии ОГЭ по обществознанию г. Москвы, член Центральной предметно-методической комиссии Все-

российской олимпиады школьников по обществознанию. Адрес: 127422, г. Москва, ул. Тимирязевская, 36. E-mail: toropw@mioo.ru

**Аннотация.** Авторы статьи — члены Центральной предметно-методической комиссии Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию и жюри заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию обсуждают особенности школьного предмета «обществознание» и специфику подготовки к ЕГЭ по обществознанию и к Всероссийской олимпиаде. Рассматриваются виды и типы заданий на разных этапах олимпиады, анализируются их «подводные камни» и сверхзадачи, раскрываются возможности, перспективы и сложности реализации компетентностного подхода в рамках подготовки к участию во Всероссийской олимпиаде школьников по обществознанию.

**Ключевые слова:** обществознание, компетентностный подход, Всероссийская олимпиада школьников, уравнивающая справедливость, распределяющая справедливость, оценивание, образование, компетенции, социогуманитарное знание, ЕГЭ, контроль качества обучения.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-199-225

Статья поступила в редакцию в сентябре 2018 г.

**1. Принципы справедливости на олимпиаде и ЕГЭ**

Среди возможных ответов на вопрос, для чего нужна предметная олимпиада, утверждение, что она — прямой путь в вуз, занимает если не лидирующее, то одно из первых мест. Такую позицию условно можно назвать прагматично-опекунской — условно, потому что ее разделяют не только родители, нацеливающие ребенка на высшее образование, и педагоги, считающие поступление в вуз чуть ли не основным показателем результативности своей работы, но и сами школьники, озабоченные собственной карьерой. Олимпиада — наименее болезненный и наиболее эффективный способ достижения цели. Действительно, в случае победы выпускник гарантированно становится студентом, причем выбор места обучения максимально широк, а переживания по поводу неопределенности и непредсказуемости результатов минимизируются. Будучи самой распространенной, такая позиция тем не менее не исчерпывает весь спектр причин интереса к олимпиадам, иначе среди их участников не появлялись бы вновь и вновь те, кому уже посчастливилось стать победителем или призером заключительного этапа в прошлые годы.

Безусловно, для школьника помимо исключительно прагматичных стимулов олимпиада обладает привлекательностью как интеллектуальное состязание — как вызов, заставляющий интегрировать все свои знания, как повод испытать себя, проверить эрудицию и показать творческий потенциал, как возможность ощутить свою причастность к числу наиболее сильных учеников страны. Более того, возможность по праву занять свое место среди лучших, т. е. доказать свое право на большее в рамках распределяющей справедливости.

Что же касается жюри, олимпиада для него — своеобразный «прииск», на котором среди массы потенциальных абитуриентов вузов можно выявить тех, кто в наибольшей мере готов к дороге в науку, кто умеет работать с разнообразной и разнотипной информацией, кто способен решать неординарные, комплексные задачи и стремится к углублению знаний и совершенствованию навыков. Собственно, основная задача этой инстанции и состоит в том, чтобы определить лучших из лучших и дать им «зеленую улицу», убрав административно-процессуальные барьеры на пути к высшему образованию.

Выделять таких школьников приходится из числа умных, хорошо подготовленных и мотивированных учеников. Именно поэтому столь остро встает вопрос о справедливости результатов олимпиадных состязаний. В дискуссиях последних лет в адрес олимпиадного судейства часто высказываются обвинения в произвольности и субъективности оценок, в ужесточении требований к ответам при чрезмерной сложности заданий, выходящих за пределы школьной программы. Также звучат упреки в игнорировании региональной специфики, влияющей на качество подготовки участников, что, по мнению критиков, нару-



шает принципы социальной справедливости — уравнивающей (по Аристотелю) справедливости<sup>1</sup>. При этом олимпиада противопоставляется государственной итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), в рамках которой существует кодификация универсальных учебных действий и стандартизация заданий и процедур оценивания.

Действительно, и процедуры, и качество отбора участников олимпиады, особенно заключительного тура, небезупречны, что объясняется комплексом причин как содержательного, так и организационного, административно-финансового характера. В целом «проблему входа» (в отличие от ЕГЭ, где она изначально отсутствует из-за стопроцентной вовлеченности школьников) можно считать одной из главных болевых точек олимпиадного движения.

В этом плане весьма красноречива статистика. В 2017 г. на заключительный этап олимпиады по обществознанию приехали 243 школьника из 58 субъектов Российской Федерации. Самой многочисленной была команда из Москвы (58 человек), в то время как команды 24 регионов состояли каждая из одного участника. В 2018 г. диспропорция лишь усугубилась: на олимпиаду приехали 233 участника из 60 субъектов Российской Федерации. Как и год назад, самой многочисленной была команда из Москвы — 88 участников, 29 регионов имели минимальное представительство: их «команды» состояли из одного участника.

С нашей точки зрения, ситуация, когда 38% мест на заключительном этапе занимают представители одного из 85 субъектов Федерации, является не самой здоровой. Объективно уровень подготовки московской команды выше, чем команд большинства других регионов. Однако в 2018 г. коэффициент эффективности московской команды оказался ниже прошлогоднего. При общей квоте на победителей/призеров в 45% в составе команды г. Москвы по итогам заключительного этапа оказалось 53% участников, получивших дипломы победите-

---

<sup>1</sup> Предпосылая статье эпиграф из «Никомаховой этики», авторы стремились показать, что в основе многих критических замечаний в адрес Всероссийской олимпиады школьников в современных дискуссиях лежит неразличение двух видов справедливости, одну из которых Аристотель называл уравнивающей, а другую — распределяющей. Люди обычно склонны считать, что справедливым является равенство. И во многих случаях это действительно так. Но ведь столь же очевидной будет несправедливость установления равной зарплаты для нобелевского лауреата и дворника с неполным средним образованием. В данном случае и должна применяться распределяющая справедливость. В статье мы попробуем как можно более четко обозначить случаи, когда, с нашей точки зрения, в олимпиадных испытаниях надлежит руководствоваться принципами уравнивающей, а когда — распределяющей справедливости.

лей или призеров: 9 победителей, 38 призеров (годом ранее коэффициент эффективности московской команды составлял 69% — 9 победителей, 31 призер). Таким образом, увеличение числа школьников из Москвы на 52% не дало никакого прироста в числе победителей и лишь на 7 человек увеличило число призеров.

В стране нарастает образовательное (читай — социальное) неравенство. Например, Москва вкладывает большие ресурсы в систему образования. В результате, как сказал руководитель департамента образования и науки Москвы И. Калина в интервью газете «Мир новостей» 22 марта 2018 г., «все это повысило конкурентоспособность московских школьников при поступлении в ведущие вузы на бюджетные места. Скажем, если прежде на известном Физтехе среди первокурсников было примерно 8% наших выпускников, то сейчас — 25%, в ведущем медицинском вузе им. Сеченова на первый курс поступали 7% москвичей, а сейчас — порядка 30%».

Но есть субъекты Российской Федерации (дотационные регионы), в которых средняя зарплата учителей в несколько раз ниже, чем в Москве. И выпускники школ из этих регионов имеют все меньше шансов поступить в МФТИ, так как там раньше 8% мест было занято москвичами, а теперь более чем в 3 раза больше. Может быть, страна теряет талантливых выпускников, которым «не случилось» жить в Москве и учиться в ее школах?

Что же касается самого испытания, то у ЕГЭ и олимпиады есть как сходство, так и существенное различие в трактовке и реализации принципов справедливости. ЕГЭ и олимпиада едины в нормативно-процессуальном отношении. Нормативной базой заданий олимпиады служит Федеральный государственный образовательный стандарт основного и среднего общего образования (ФГОС), устанавливающий общие правила контроля и оценки результатов обучения<sup>2</sup>. В основе этих правил лежит принцип единства образовательного пространства Российской Федерации, который воплощается в жизнь посредством установления единых требований к результатам, структуре и условиям реализации основной образовательной программы, равных возможностей получения качественного среднего (полного) общего образования, воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификации посредством лично и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) об-

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. <http://xn-80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/938>

щего образования. Независимо от того, как школьник попал на олимпиаду, какой регион он представляет, каков уровень его подготовки, каковы его социальные и личностные характеристики, он оказывается в равных условиях со всеми остальными участниками. Принципы равенства условий, в которых проводится испытание, и единства «правил игры» на всем его протяжении — основание уравнивающей справедливости, значимое и для олимпиады, и для государственной итоговой аттестации.

Однако нормативное и процедурное равенство носит формальный характер и неизбежно ведет к неравенству результатов. И на олимпиадах, и на ЕГЭ школьники получают разные баллы в зависимости от успешности выполнения заданий, и такое неравенство является важным основанием распределяющей — фиксирующей неравенство — справедливости каждого из испытаний, т. е. справедливости оценивания.

Несмотря на базовое согласие в принятии идеи справедливости неравенства, в реализации именно данного принципа заключено существенное отличие олимпиады от ЕГЭ.

Справедливость аттестации на Едином государственном экзамене заключается в том, что все школьники с приблизительно схожим уровнем знаний получают одни и те же баллы. Поскольку численность учеников, которые в итоге оказываются с одинаковыми оценками, не лимитирована, внутренней детальной дифференциации (например, среди «70-балльников» или «100-балльников») и не требуется.

Во время олимпиадных испытаний этот принцип справедливости работает иначе. В отличие от ЕГЭ, уровень подготовки школьников на олимпиаде примерно одинаков, особенно на заключительном этапе: откровенно слабых конкурсантов не бывает, а число тех, кто, заметно проигрывая остальным, волею судеб попал-таки на состязание, как правило, невелико. Итак, при приблизительном равенстве стартовых условий необходимо сравнить знания, умения и навыки участников и определить лучших. Поскольку число победителей строго ограничено и олимпиада призвана отделить выигравших от проигравших, требуется точная градуировка.

При этом при прочих равных один школьник, к примеру, может блистать разносторонней эрудицией, другой — впечатлять аналитическими способностями, третий — поражать креативностью, четвертый — демонстрировать редкое умение интегрировать информацию. В ситуации ЕГЭ все они получили бы максимум баллов и оказались на одном уровне. И это было бы справедливо. Но на олимпиаде именно среди них нужно выбрать того, кто займет первое место, и любые виды уравнивания оказываются несправедливыми, поскольку лишают самого сильного претендента заслуженной победы. Справедливым будет выбор в пользу того, кто не только обладает превосход-

ством над остальными участниками во многих сферах, но и способен убедительно показать его.

Именно поэтому для олимпиадных испытаний не пригодны задания и технологии оценивания, используемые при контроле качества образования в рамках ЕГЭ. Конечно, и задания олимпиады, и задания государственной итоговой аттестации должны выявлять знание проблематики общественных наук, владение понятийным аппаратом, навыки работы с разными типами текстов, умение формулировать и отстаивать свою позицию по теоретическим и общественно-политическим вопросам. Но на экзамене в центре внимания стоит проверка усвоения базовых материалов курса, не предполагающая соревновательных практик. А на олимпиаде речь идет об интеллектуальном поединке, в ходе которого не только оценивается знание основ обществознания, но и проверяется умение пользоваться самыми разноплановыми сведениями в решении нестандартных вопросов, ориентироваться в непростых ситуациях, взятых из реальной жизни или теоретически смоделированных.

В отличие от государственной итоговой аттестации олимпиада стремится к оценке креативности и самостоятельности мышления участников. И если для успеха на олимпиаде необходимы не только широкий спектр предметных знаний и развитые навыки их практического применения, но и творческий подход к поставленным задачам, то для успешного прохождения государственной итоговой аттестации подобные требования выглядят излишними.

В олимпиадном формате оценка универсальных учебных действий происходит комплексно: одна форма задания может быть направлена на проверку различных умений. Поэтому составление кодификатора проверяемых олимпиадными заданиями универсальных учебных действий не оправданно, и в этом состоит их принципиальное отличие от заданий, используемых для ЕГЭ.

**2. Пакет заданий:  
логика формирования**

Разработка содержания и формата заданий — важнейшая сторона олимпиадного процесса. Именно задания находятся в зоне повышенного внимания, вокруг них разгораются околоолимпиадные страсти и разворачиваются драматичные события, порой приобретающие детективный характер. По одну сторону — весьма изобретательные попытки участников и их наставников снизить уровень неопределенности: предугадать тематику заданий, просчитать возможные варианты на основе архивных данных или иным способом укрепить свои позиции на грядущих испытаниях. По другую — стремление организаторов обеспечить честность состязания, не допустить появления «счастливчиков», которым удалось бы добиться одностороннего преимущества,

или глобальной утечки информации, способной лишить олимпиаду всякого смысла и ценности.

Что именно требуется проверять в предлагаемых ученикам заданиях? Возможно ли выработать жесткие критерии успешности их решения? Должны ли типы, формат и набор испытаний оставаться стабильными из года в год или же следует их варьировать? Желательно ли заранее объявлять тематику и типы заданий? Эти и многие другие вопросы, связанные с пакетом олимпиадных заданий, вызывают дискуссии, которые и сегодня далеки от завершения. Острота обсуждения требует разъяснения позиции, которой придерживаются разработчики пакета заданий для Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию.

Существует ряд государственных документов, в соответствии с которыми ведется разработка олимпиадных заданий. Центральное место среди нормативных положений занимает ФГОС, содержащий требования к метапредметным результатам обучения, формируемым на основе системы предметных знаний<sup>3</sup>. Согласно ФГОС целью заданий служит проверка:

- а) освоенных межпредметных понятий и регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий;
- б) способности использования межпредметных понятий и универсальных учебных действий в учебной, познавательной и социальной практике;
- в) способности к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности, организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками и построению индивидуальной образовательной траектории.

К числу обязательных требований относится также представление всех содержательных линий школьного курса обществознания, при этом принципиальное значение имеет учет возрастных особенностей участников<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию в 2016/2017 уч. г. [http://www.rosolymp.ru/attachments/10645\\_15%20Social%20Studies%20Recommendations%20SHE%20\\_%202016-2017.pdf](http://www.rosolymp.ru/attachments/10645_15%20Social%20Studies%20Recommendations%20SHE%20_%202016-2017.pdf); <http://olymp.apkpro.ru/mm/mpp/files/obs-m-2017.pdf>

<sup>4</sup> Исключением служат школьный и муниципальный этапы, где ориентиром выступает объем пройденного материала на момент проведения соответствующего этапа олимпиады. Так, в 2016/2017 уч. г. для разработки заданий школьного и муниципального этапов были предложены темы, изученные к моменту или изучаемые в период проведения этих туров. На региональном и заключительном этапе олимпиады соблюдается баланс тем всех содержательных линий курса.

Для реализации всех этих требований необходим комплексный и одновременно прогрессивный подход. Олимпиадные задания должны:

- а) сбалансированно представлять важнейшие предметные поля обществознания;
- б) отвечать логике поэтапного усложнения от параллели к параллели и от этапа к этапу;
- в) требовать самостоятельного и творческого применения сформированных знаний и навыков.

Стержневой принцип составления олимпиадных заданий — соблюдение требования единообразия. При в целом стабильных форматных рамках (например, в каждый пакет включается эссе, логическая задача, задание на установление соответствия) задания должны ставить новую — или с содержательной, или с формальной, или с той и другой стороны одновременно — задачу, неожиданную для участника. Это должна быть нетипичная проблема, для которой у него не заготовлено решение. В противном случае олимпиадные задания не смогут адекватно исполнять возложенную на них миссию выявления одаренных учащихся.

В общем олимпиадном пакете есть также линейка опорных заданий, нацеленных на проверку способности анализировать реальные социальные ситуации, выбирать адекватные способы деятельности и модели поведения в рамках реализуемых основных социальных ролей. Они усложняются от этапа к этапу, но при этом носят «сквозной» характер.

Основная задача школьного этапа — стимулирование интереса к предмету и привлечение к участию в олимпиадном движении. На этом этапе в олимпиадном движении участвуют практически все параллели основного и среднего образования — с 6-го по 11-й классы. Задания этого этапа призваны выявить глубину и широту предметных знаний, но в то же время не должны вызывать серьезных затруднений. Первый тип заданий связан с выбором из предложенных вариантов с кратким или развернутым ответом<sup>5</sup>. Он хорошо знаком школьникам: подобные упражнения они постоянно выполняют в ходе освоения

---

<sup>5</sup> К их числу относятся, например, следующие задания: определить принцип образования рядов («зависимый, достигаемый, предписанный, смешанный»; «сознание, ощущения, эмоции, память» и т. п.) и пояснить ответ; определить верность или ложность утверждений («Когда ожидаемые доходы равняются ожидаемым расходам, бюджет называется сбалансированным»; «Вопросы, относящиеся к авторскому праву и личным неимущественным правам граждан, регулируются нормами трудового права» и т. п.).

гуманитарных предметов в младших классах и при подготовке к государственной итоговой аттестации в старших. Второй тип — комплексные задания, направленные на обобщение, анализ и оценку. К их числу относятся установление соответствия, работа с таблицами, диаграммами и графиками<sup>6</sup>. К числу опорных относятся задания на группировку предложенных изображений в соответствии с определенными обществоведческими понятиями, теориями или социальными явлениями, анализ правового случая или исторической коллизии, решение экономической задачи.

В пакете обязательно присутствуют задания по всем компонентам обществоведческого знания. Они позволяют выявить уровень знаний о многообразии взглядов и теорий по тематике общественных дисциплин, оценить навыки работы с информацией, а также умение объяснять явления и процессы социальной действительности с научных позиций.

Прохождение школьного этапа, как правило, представляет собой наиболее легкое испытание для участника. На следующих этапах увеличивается время проведения олимпиады, усложняются предлагаемые задания и повышаются требования к качеству их выполнения. Если на школьном и муниципальном этапе присутствуют задания с выбором ответа или с кратким ответом, то на региональном этапе подобного рода задания отсутствуют. По мере продвижения к заключительному этапу задания становятся все менее предсказуемыми и узнаваемыми — и в отношении тематики, и в отношении типа действий, которые нужно выполнить участнику.

Начиная с муниципального этапа для 9–11-х классов олимпиада проводится в два тура. На первом туре в пакет преимущественно включаются задания того же типа, что и на школьном этапе, и задания, которые отличаются от них лишь содержательной сложностью. Кроме того, на этом этапе появляются задания, которые напрямую не относятся ни к одной из наук, объединенных в курсе обществознания, например культурологические и логические.

Включение в пакет логических заданий необходимо для оценки общенаучных компетенций участников. Ведь в отличие от олимпиад по другим предметам, которые могут одновременно контролировать как компетенции школьника в рамках конкретной «взрослой» дисциплины (математики, физики, биологии, истории), так и его общенаучные компетенции, олимпиада

---

<sup>6</sup> Например, на графике представлены данные, отражающие ситуацию в стране в начале и в конце года. Школьникам предлагается проанализировать их, определить, какая тенденция прослеживается и какой экономический процесс может стать причиной ее возникновения, и обосновать свой вывод.

по обществознанию лишена такой возможности. На первом туре ее задания выявляют компетенции участника в конкретной области знаний (социологии, экономике или другой дисциплине, входящей в обществознание), но никак не проверяют его общенаучные компетенции. Этот пробел и призваны восполнить задания по логике.

Среди нового типа заданий следует особо отметить задания-притчи, ярко демонстрирующие олимпиадную специфику. В них, с одной стороны, обозначена конкретная ситуация, с другой — налицо ее открытость для самого разнопланового осмысления. У таких заданий нет и не может быть единственно правильного ответа, и от школьника вовсе не требуется отгадать или логически вывести некий заранее известный вариант решения. При проверке жюри принимает во внимание исключительно умение дать интерпретацию ситуации и качество приведенных доказательств, поэтому оценки, полученные участниками, могут отличаться даже в случае одинаковой версии ответа.

Задания по культурологии выполняют двоякую функцию: с одной стороны, они фиксируют интегративную составляющую обществознания, с другой — обеспечивают взаимосвязь теоретических знаний и социального контекста. Именно культурологический ракурс позволяет при анализе предлагаемых ситуаций представить их как единство многообразных деталей, сфокусировать внимание на привычных элементах социального мира и опознать культурные пространства (библиотеки, университеты, театры, музеи и проч.) как пространства практической жизни, «работающие» в экономическом и социально-политическом измерении<sup>7</sup>. Современный немецкий философ Ф. Тенбрук утверждает, что между обществом и культурой вообще сложно провести какую-либо границу, любое явление культуры с необходимостью репрезентирует идеи и ценности того общества, которое его породило: «Культура является общественным фактом постольку, поскольку она является *репрезентативной культурой*, т.е. производит идеи, значения и ценности, которые действительны в силу их фактического признания. Она охватывает все верования, представления, мировоззрения, идеи и идеологии, которые воздействуют на социальное поведение, поскольку они либо активно разделяются людьми, либо пользуются пассивным признанием»(цит. по: [Ионин, 2004. С. 68]).

<sup>7</sup> Так, в 2017 г. на заключительном этапе школьникам 9-го класса было предложено сгруппировать ряд изображений в соответствии с определенной мировоззренческой проблемой. При этом сама эта проблема не была обозначена заранее — участники должны были определить ее и раскрыть ее суть. В данном случае речь шла о справедливом воздаянии и различии между религиозным и светским пониманием принципа, на основании которого оно совершается.



Задание второго тура — написание эссе — представляет собой некую «ловушку» для участников. С одной стороны, это знакомый школьнику жанр. С другой — олимпиадное испытание имеет свою специфику и требует иного подхода к выполнению задания по сравнению, например, с сочинением на ЕГЭ. Олимпиадное эссе традиционно вызывает затруднения при выполнении, и критерии его оценивания, на которые опираются эксперты жюри, часто непонятны школьникам, поэтому стоит особо остановиться на требованиях к этому заданию.

Сложность этого задания варьируется. Младшим параллелям предлагаются задания, нацеленные на подготовку к написанию в будущем сочинения-эссе: например, выбрать утверждение, наиболее точно характеризующее какое-либо социальное качество человека или социальное явление, обосновать свой выбор и привести примеры<sup>8</sup>. Той же цели служит задание составить развернутый план ответа по определенной теме<sup>9</sup>.

Старшим школьникам нужно не просто написать грамотный, связный, содержательный текст, но и продемонстрировать оригинальность и гибкость мысли в сочетании с общей эрудицией и научной фундированностью позиции. Им предлагаются на выбор различные типы источников, задающих тему эссе. Эти источники могут быть представлены как в вербальном (традиционный афоризм), так и в визуальном (картина/рисунок/фотография) виде. Выбор формата источника не влияет на оценку: ни один из вариантов не дает преимуществ. Жюри рассматривает только результат, определяя, насколько удачно школьнику удалось использовать свои знания и навыки при решении поставленной задачи. При этом особое внимание уделяется умению выделять разные аспекты проблемы и устанавливать связи между ними, проводить проблемно-тематическое, понятийное и теоретическое разграничение подходов разных наук и соблюдать предметные границы выбранной дисциплины. Последнее важно потому, что практически все варианты, предлагаемые в качестве задания, носят мультидисциплинарный характер и требуют нестандартного подхода.

---

<sup>8</sup> Например, предлагаются следующие высказывания: «Человек становится взрослым и самостоятельным, когда начинает сам принимать решения и чувствовать за них ответственность»; «Человек становится самостоятельным, когда приобретает собственный взгляд на окружающий мир, но при этом прислушивается к советам и рекомендациям, если у него возникают сомнения». Школьнику следует выбрать, в котором наиболее верно охарактеризована такая черта человека, как самостоятельность, обосновать свой выбор и привести примеры в подтверждение своего выбора.

<sup>9</sup> Пример тем, предлагавшихся в 2017 г.: «Права ребенка и их защита в Российской Федерации»; «Межличностные конфликты: причины и способы разрешения».

Так, изречения, задающие тему эссе, всегда содержат дискуссионный, а зачастую откровенно провокативный тезис, который можно проинтерпретировать с позиций разных социогуманитарных дисциплин<sup>10</sup>. Такая цитата создает ситуацию «авторитетного мнения»: для осмысления предлагается точка зрения прославленного автора, признанного знатока, известного ученого. Участник должен уметь абстрагироваться от давления авторитета, сконцентрироваться на содержании, а не на форме, выбрать ракурс рассмотрения темы, сформулировать свою позицию и обосновать ее, опираясь на обществоведческий научный аппарат<sup>11</sup>.

Сказанное выше о первом туре и эссе в целом справедливо и для последующих этапов — регионального и заключительного. На них также идет последовательное усложнение заданий. Если на муниципальном этапе 11-му классу может быть предложена ситуативная задача по праву, определяющая знание основ одной из отраслей и предусматривающая несложное решение, то на заключительном этапе в пакет включаются сложные задачи, содержащие нормы разных отраслей права, а от участников требуется продемонстрировать навыки смыслового чтения.

Кроме того, появляется новый ракурс проверки компетенций участников — работа с текстами и умение выстраивать логически стройный ответ. На этих этапах в центре внимания оказывается способность анализировать, сортировать и оценивать информацию, заложенную в довольно значительном по объему фрагменте научного текста, формулировать и обосновывать собственную точку зрения и выстраивать аргументацию, выражать свою позицию в письменной, а на заключительном этапе и в устной форме.

Устный тур на заключительном этапе олимпиады по обществознанию также отвечает логике нарастания сложности. Поэтому задания данного тура постоянно меняются. Так, в 2017 г. школьникам следовало выбрать из предложенного списка одну из радикальных социальных реформ и в краткой — семиминутной — речи убедить жюри в ее необходимости. Участник в сво-

<sup>10</sup> К примеру: «Если бы все были богаты, то все были бы бедны» (Марк Твен); «Когда множатся законы и приказы, растет число воров и разбойников» (Лао Цзы); капричос Ф. Гойи «Ты, которому невоготу».

<sup>11</sup> Серьезнейшее затруднение в этом отношении вызвало у участников заключительного этапа 2013 г. высказывание Л. Н. Толстого: «Патриотизм, как чувство, есть чувство дурное и вредное; как учение же — учение глупое, так как ясно, что если каждый народ и государство будут считать себя наилучшими из народов и государств, то все они будут находиться в грубом и вредном заблуждении». Тогда мало кто смог сформулировать обоснованное возражение. Школьники в основном ограничивались либо констатацией собственной растерянности, либо указанием на «недопонимание» писателем поднятой проблемы.

ем выступлении должен был охарактеризовать суть реформы, обозначить ее плюсы и, что особенно важно, минусы, а также обосновать целесообразность ее осуществления вопреки всем издержкам. Это была совсем новая, неожиданная задача. И ее содержание, и критерии оценивания никому не были известны до дня тура, «домашние заготовки» оказались непригодными, и в этой ситуации, выводящей всех участников из «зоны комфорта», они в равной мере имели возможность показать свою эрудицию и творческие способности.

В 2017 г. это задание на заключительном этапе вызвало весьма бурную реакцию педагогов, сопровождавших команды регионов. В связи с этим эпизодом олимпиадного движения мы считаем нужным вернуться к вопросу об уравнивающей и распределяющей справедливости.

Очевидно, что все участники заключительного этапа много и старательно готовятся к нему. И столь же очевидно, что возможности для тщательной подготовки у участников из разных регионов существенно различаются. У школьников Москвы, Санкт-Петербурга, Московской и Ленинградской областей больше шансов получить качественную подготовку, чем у школьников Чукотки или Камчатки, — просто в силу иного уровня образовательных заведений и преподавательских кадров, находящихся в пределах территориальной доступности. И перед членами жюри заключительного этапа встает задача «увидеть», что в ответе участника является проявлением его личных усилий и способностей, а что — свидетельством профессионализма педагога, готовившего школьника к олимпиадным состязаниям.

Центральная предметно-методическая комиссия, разрабатывая к заключительному туру задание, ранее не встречавшееся на олимпиадах, принципиально новое и по содержанию, и по форме, стремится обеспечить уравнивающую справедливость: никто из педагогов-наставников не готовил своих учеников к данному испытанию. Все участники находятся в равных условиях, все оказались в ситуации *terra incognita*, и успешность их выступления зависит исключительно от способностей и компетенций самого участника, его готовности находить решение обществоведческих проблем не на основе «домашних заготовок», а самостоятельно.

В 2018 г. устный тур не претерпел существенных формальных изменений. Однако само задание стало структурно более сложным. Поскольку данное задание порождает наибольшее количество недопонимания, позволим себе здесь его частично проанализировать (само задание приведено в приложении).

Сам тип таких заданий, проверяющий способность справляться с проблемными (нетиповыми) заданиями на основе освоенных компетенций, получил широкое распространение с конца XX в. [Fearon, 1991] и называется *counterfactual thinking*.

Идея такой проверки достаточно проста, хотя и провокативна. Проблемная ситуация, предлагаемая участнику очевидным образом не существует в реальной жизни, например нашествие белых ходяков, как в «Игре престолов». Но находить решение поставленной проблемы он должен на основе своих реальных знаний и компетенций.

Фантастичность ситуации позволяет решающему задачу человеку не чувствовать себя скованным наличными политическими обстоятельствами, национальными и социальными стереотипами, не думать о том, как предложенное решение могло бы сказаться на нем или его близких. Думая «о невозможном», участник олимпиады имеет возможность в максимальной степени раскрыть свои знания и компетенции, умение приложить их к решению конкретной социальной проблемы.

В задании, вынесенном на устный тур в 2018 г., речь идет об абстрактной стране, в которой существует вопиющее социальное неравенство. Задача состоит в том, чтобы смоделировать политические стратегии и тактики различных партий на предстоящих всеобщих парламентских выборах. Появление на заключительном этапе заданий, которые проверяют готовность к действиям в ситуации неопределенности и одновременно стимулируют совершенствование такого рода компетенций, вполне оправданно. Дело в том, что общественное сознание стоит особняком среди других школьных предметов: далеко не все выпускники школ станут профессиональными математиками, химиками или географами, и многое из того, что они учили в школе по данным предметам, им никогда в жизни не понадобится, но каждый из них станет взрослым и самостоятельным членом общества, вся жизнь которого протекает в контексте социальной реальности — а значит, он зачастую будет оказываться в ситуации высокого уровня неопределенности, например в роли избирателя на парламентских выборах. И по итогам того, как школьники справляются с таким неожиданным и действительно трудным заданием, эксперты жюри, руководствуясь принципом распределяющей справедливости, выставляют баллы, которые фиксируют уже не столько региональную дифференциацию, сколько неравенство способностей и компетенций самих участников.

Многоаспектность и предметная широта заданий, выходящих за пределы базовых дисциплин, необходимость привлекать личный опыт для анализа конкретных ситуаций полностью проявляются и в задании, традиционно воспринимаемом как самое сложное, — в критике источника. Тексты для критики, как правило, представляют собой оригинальные фрагменты произведений мыслителей прошлого или известных ученых нашего времени: Х.Арендт, А.Смита, К.Маркса, В.Парето, Г.Спенсера, С.Хантингтона, Ф.Энгельса, Д.Юма и др. Эти тексты сами

по себе — сложный материал для школьника. Они содержательно насыщены и при этом не адаптированы к современному восприятию, их строй и язык представляют дополнительную сложность. Будучи в определенном смысле интеллектуальным вызовом, эти произведения рассчитаны на весьма высокий уровень эрудиции читателя: они показывают всю сложность обществоведческих проблем, разнообразие подходов к их рассмотрению, невозможность решить их «раз и навсегда».

Задания на критический анализ таких текстов позволяют раскрыть как истинный уровень знаний, умений и навыков участника, так и его способность их применять, — прежде всего потому, что данные произведения нельзя однозначно отнести к какой-либо одной из обществоведческих дисциплин. Это лишает школьника возможности оставаться в рамках лишь той науки, в предметном поле которой он ориентируется наиболее уверенно: для получения высокой оценки он вынужден работать в мультидисциплинарном контексте и демонстрировать компетентность в разных областях социогуманитарного знания.

В последние годы на заключительном этапе олимпиады задача на критический анализ источника была усложнена. Школьникам предлагался не один, а три текста. Эти тексты относятся к разным областям социогуманитарного знания (например, один из них философский или культурологический, другой — правовой или социологический, третий — экономический или политологический), однако их авторы придерживаются одной теоретической или идейной позиции. Участник должен был провести сравнительный анализ содержания источников, определить идейный подход, который их объединяет, и выдвинуть альтернативу именно этому подходу, а не идеям, представленным в каждом отдельном тексте.

Ошибки участников, показавших самые низкие результаты, как правило, были вызваны неумением выявить общие теоретические основания в позициях авторов всех трех текстов и попытками оппонировать каждому тексту в отдельности. Несколько более высокие оценки получили школьники, сумевшие определить общее, но затруднившиеся с выбором идейной альтернативы. Действительно, выполнение такого задания предполагает обширную общенаучную эрудицию, наличие углубленных знаний по разным предметам обществоведческого цикла и значительных аналитических способностей, т. е. наилучшим образом служит решению задач олимпиадного испытания.

Необходимость в заданиях такого типа обусловлена спецификой целей и задач олимпиады и принципиально отличает ее от ЕГЭ. У таких заданий (как и у философских притч, о которых шла речь выше) нет единственно правильного ответа, который следовало бы найти. Речь ни в коем случае не идет о соответствии представленного решения неким «ключам», содержащим

верный вариант, и вопрос «А что надо было написать?», часто задаваемый во время показа работ, не имеет ни малейшего смысла. Если говорить о рекомендациях, то они могут касаться только того, как надо выполнять это задание.

Как показывает опыт, вызывает затруднение само понимание задачи: чаще всего критикой школьник считает несогласие с тезисами текста и предлагает в качестве решения комментариев в духе «сказано то-то, а я это отрицаю». Такой подход, очевидно, не может претендовать на успех. Главным показателем сформированности компетенций критического анализа служит способность выявлять и формулировать проблему, содержащуюся в тексте, понимать ее значимость для общественных наук и социальной практики, видеть различные варианты ее рассмотрения. Собственно, указание на то, как иначе можно было бы решить данную проблему, и разбор преимуществ своего варианта перед тем, что предложено авторами текстов, и составляет смысл данного задания. Принципиально важно, что при обосновании своего выбора участник не должен допускать ошибок — фактических, теоретических, логических и проч. Поэтому в качестве успешного решения могут быть признаны (и высоко оценены, что неоднократно подтверждено на практике) варианты, построенные на противоположных мировоззренческих позициях. Это — одна из ключевых особенностей оценивания олимпиадных работ.

### **3. Принципы оценивания: проблемы и решения**

Отмеченные особенности олимпиадных заданий порождают ряд проблем при оценивании результатов их выполнения.

Первая — противоречие между творческим характером заданий и необходимостью единых критериев оценивания их выполнения на муниципальном и региональном этапах. Центральная предметно-методическая комиссия (ЦПМК) оказывается перед нерешаемой задачей: нужно составить критерии, по которым можно было бы одновременно оценивать, если прибегнуть к искусствоведческой аналогии, картины и Карла Брюллова, и Казимира Малевича. Очевидно, что при единых критериях оценивания кто-то неизбежно окажется в проигрыше. Возникает очередная несправедливость.

Насколько можно судить, безусловно удачного решения этой проблемы не существует. Если ЦПМК разработает «мягкие», «гибкие» критерии оценивания работ муниципального и регионального этапа, то эксперты жюри смогут учесть индивидуальное своеобразие каждой конкретной работы участников, однако исчезнет даже иллюзия того, что работы в разных субъектах Федерации будут проверены и оценены сравнимым образом.

Это тот случай, когда принципы уравнивающей справедливости существенно более значимы, чем принципы распреде-

ляющей. Отсутствие коммуникации между муниципальными и региональными жюри компенсируется строгой формализацией отдельных оценочных процедур. Так, например, применительно к эссе разрабатываются чрезвычайно дробные критерии (с точностью до одного-двух из общего количества ста баллов), а для оценки критики текста в качестве ориентира предлагается примерная модель ответа, в которой сформулирована проблема, ее видение автором текста, возможные варианты ее критического осмысления.

Хорошим вариантом достижения уравнивающей справедливости при оценке работ участников может быть проведение специальных курсов подготовки или совещаний-семинаров председателей жюри муниципального и регионального этапов. При этом сформировалось бы определенное профессиональное сообщество, обладающее авторитетом для входящих в него специалистов и потому способное осуществлять функцию саморегулирования. Однако для этого потребуются определенные финансовые затраты на федеральном уровне, что, несомненно, является фактором, тормозящим реализацию этой идеи.

Еще одной проблемой оказывается по-человечески понятное желание региональных жюри «порадеть родному человеку» — хоть чуть, но повысить оценку школьнику «своего» региона, чтобы усилить представительство субъекта Федерации на заключительном этапе. В отдельных случаях регионы стараются затянуть процедуру проверки работ школьников, чтобы публиковать результаты по своему субъекту после того, как другие регионы уже обнародовали баллы участников, — это позволяет «приподнять» оценки по своему субъекту выше проходного балла.

Современные цифровые технологии открывают перед организаторами олимпиады вполне доступные пути решения последней проблемы. Можно работы школьников сканировать и отправлять в центральный оргкомитет. А уже оттуда отсканированные файлы будут рассылаться по региональным жюри на проверку таким образом, чтобы эксперты не знали, работы какого региона присланы им на проверку. И публиковать все результаты проверок в один день.

Иным видится путь решения проблемы оценивания на заключительном этапе, где складывается уникальная ситуация «единства места и времени», когда все эксперты — а они представляют разные обществоведческие науки, разные регионы страны, вузовское и школьное педагогические сообщества, — работают в тесном контакте друг с другом. Возникающие разногласия можно решать в ходе общей дискуссии, и практически всегда удастся достичь консенсуса. Кроме того, жюри заключительного этапа (и это его существенное отличие от муниципального и регионального этапов) имеет возможность кор-

ректировать в случае необходимости критерии оценивания, предложенные ЦПМК. В результате в работе экспертов на заключительном этапе на первый план выходит принцип распределяющей, а не уравнивающей справедливости. Появляется реальная возможность учесть индивидуальные достоинства участников, детально проанализировать их варианты выполнения заданий, учесть то, что не имели возможности предусмотреть члены ЦПМК при разработке критериев оценки выполнения заданий. Условно говоря, у жюри заключительного этапа есть возможность так применять критерии оценивания, что и самые разноплановые работы (если вернуться к вышеприведенной аналогии — полотна и Брюллова, и Малевича) окажутся оцененными справедливо.

Центральная предметно-методическая комиссия в первый же день работы жюри заключительного этапа выносит разработанные критерии оценивания на общее обсуждение всего состава жюри. Эксперты — члены жюри, представляющие региональные вузы и иные региональные учреждения образования, а также те эксперты из федеральной части жюри, которые не входят в состав ЦПМК, обсуждают критерии оценивания и вносят в них коррективы. Общее собрание жюри принимает решение об итоговом варианте критериев.

Эта работа уже в первый день проверки позволяет преодолеть дистанцию между экспертами, существующую в силу того, что каждый из них впервые видит большую часть членов жюри. Но в процессе обсуждения и «калибровки» критериев они высказывают свои суждения и аргументы, видят профессиональный уровень друг друга, проникаются доверием друг к другу. И в дальнейшей работе не воспринимают критерии оценивания как «спущенные сверху», а работают по «своим» — по ставшим своими — критериям. Более того, при появлении в работах участников олимпиады неожиданных ответов, ходов мысли, эти не предусмотренные изначальными критериями ответы обсуждаются всем составом жюри, и критерии оценивания дорабатываются таким образом, чтобы ни один верный или частично верный ответ участника олимпиады не оказался неоцененным.

Ряд проблем при оценивании обусловлен спецификой общественнознания как предмета. Этот предмет носит мультидисциплинарный характер и потому в большей мере, чем другие, нацелен на формирование метапредметных компетенций. При этом он существует только в школе, не имея собственной «взрослой» науки, — в отличие, например, от физики, химии, математики, биологии, которые из школьных классов плавно переходят в студенческие аудитории специализированных факультетов университетов и академических институтов, образуя единое научно-исследовательское пространство. Общественнознание на школьном этапе объединяет несколько дисциплин,



которые на более высоких ступенях образования расходятся, каждая по своей траектории, и в «зрелом» состоянии редко пересекаются. Ученые, заслужившие авторитет в одной науке, например в экономике, чаще всего не являются специалистами ни в философии, ни в политологии, ни в социологии, ни в правоведении. При этом жюри любого этапа олимпиады школьников по обществознанию необходимо проявить свою компетентность во всех социальных науках, составляющих этот предмет. В этом есть и несомненный плюс саморазвития. Будучи членом жюри, педагогу необходимо постоянно обновлять свои знания, сближая свое базовое профильное восприятие проблемы с подходами, принятыми в других социальных науках.

Обществознание по праву занимает значимое место в школьном образовании еще и потому, что компетенции, которые ученики получают при изучении этой интегративной дисциплины, полностью соответствуют целям и задачам современного образования<sup>12</sup>. В первую очередь это формирование целостно-системного представления о социальных явлениях в широком общественном контексте и навыков критико-аналитического познания мира, соотношенного с практиками вовлечения школьников в культурную деятельность.

Интегративный, комплексный характер предмета «обществознание» определяет также и его особую роль в оценке качества образования в российских школах. Он позволяет дать оценку уровня сформированности компетенций. Именно эта позиция является определяющей при составлении заданий и разработке критериев их оценивания.

Олимпиада является формой развернутого контроля, выявляющего способность школьника оперировать имеющимся у него запасом знаний в новых для него ситуациях, в том числе и при решении комплексных проблем, — таких, которые сложно отнести к ведению одной конкретной науки. Чтобы успешно справиться с олимпиадными заданиями, участнику надо не только корректно работать с общенаучной терминологией, но и демонстрировать владение универсальными учебными

---

<sup>12</sup> Обсуждение современных образовательных стратегий см.: [Брызгалина, Смирнова, 2017; Де Кортте, 2014; Жильцова, 2011; Миронов, 2016]. В качестве примера одной из крайних позиций можно привести следующее суждение: «Начнем с обществознания. Его называют интегративным предметом. В действительности — это лукавство. Наше обществознание — эта механическая сумма шести предметов: основ теории познания, экономики, права, социологии, политологии, социальной психологии... Кто-нибудь представляет себе учителя, который владеет сразу шестью науками? Но владеющего суррогатами, которым нельзя реально обучить и которые не создают у детей компетенции, вполне можно представить» (Любимов Л. Л. (2009) Обществознание: братская могила. [https://slon.ru/russia/obshhestvoznание\\_bratskaya\\_mogila-148054.xhtml](https://slon.ru/russia/obshhestvoznание_bratskaya_mogila-148054.xhtml)).

действиями — регулятивными, познавательными и коммуникативными. Нужно показать умение находить и извлекать информацию по заданной теме, переводить информацию из одной знаковой системы в другую, проводить причинно-следственный анализ и определять сущностные характеристики явлений и процессов, причем рассматривать их в контексте сложившихся реалий и возможных перспектив.

Олимпиадную форму контроля знаний критикуют за отсутствие кодификации универсальных учебных действий и стандартизированных заданий, что неизбежно влечет за собой преобладание экспертных оценок над формализованными процедурами выставления баллов — распределяющей справедливости над уравнивающей. Эта принципиальная особенность олимпиадных испытаний порождает упреки в непредсказуемости формата и содержания заданий, что серьезно усложняет задачу подготовки участников олимпиады к их выполнению, которая стоит перед учителем, поскольку предполагает более широкий спектр возможных вариантов ответа.

Основным объектом неодобрения и критики со стороны руководителей команд участников и учителей-наставников оказывается устный тур. Во-первых, он в качестве самостоятельного вида олимпиадного состязания появился только в 2016 г. и еще не стал привычным; во-вторых, к нему очевидно сложнее готовить школьника; в-третьих, его оценка наименее поддается формализации; в-четвертых, такого вида работы нет на предшествующих этапах олимпиады (даже на региональном).

Признавая справедливость этой критики, ЦПМК тем не менее считает целесообразным сохранить устный тур. Среди планируемых результатов изучения дисциплины «обществоведение» следует выделить готовность выпускника к различного рода коммуникациям в социальной среде. Причем владение формами коммуникативной активности не ограничивается только умением излагать свои мысли в письменной форме. Выпускник должен быть готов в публичной речи доказательно излагать свои взгляды, свою позицию, убеждать в своей правоте.

Возможно, руководители команд и сопровождающие боятся столкнуться с субъективностью оценивания устного тура. Однако все выступления участников и их ответы на вопросы членов жюри записываются на видео и сохраняются в виде компьютерных файлов, что позволяет жюри по завершении устного тура собраться в полном составе и просмотреть все выступления участников олимпиады, которые претендуют на высокие баллы или вызывают сомнения у членов жюри, вживую прослушавших речь школьника. В обсуждениях членов жюри, в котором собраны и представители федеральной и региональной составляющей, и вузовские преподаватели, и школьные учителя, производится «калибровка» выставленных баллов. Данная про-

цедура послетурового просмотра устных выступлений школьников позволяет избежать субъективных перекосов в оценивании и обеспечить равные условия для всех участников олимпиады.

Поскольку в основе олимпиадных заданий лежит необходимость выявления всего комплекса умений и навыков, развиваемых дисциплиной обществознание, то введение устного тура стало естественным шагом в эволюции заданий олимпиады. Как писала польский социолог и исследователь морали М. Оссовская [1987], умение держать публичную речь в античные времена было наряду с атлетизмом и искусством владения оружием одним из признаков благородного, аристократического происхождения. Простолюдин в детстве и молодости не имел свободного времени для занятий физическими тренировками и оттачивания навыков публичной речи. Мы живем не во времена гомеровских героев, когда только аристократия могла создать для своих детей возможность заниматься спортом и учиться грамотно, красиво и убедительно излагать свои мысли. Современное образование открывает такую возможность перед всеми учениками. А система Всероссийских олимпиад позволяет выделить лучших из них, позволяет проявиться «аристократам»<sup>13</sup> нашего времени.

Различие форматов олимпиады и государственной итоговой аттестации определяет и специфику подготовки к ним. Так, в рамках урочных занятий подготовить школьника к участию в олимпиаде практически невозможно. Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобренная решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию<sup>14</sup>, отводит на изучение обществознания в основной школе (5–9-й классы) один час в неделю. В соответствии с нормативными документами на этом этапе учитель может организовать внеурочные занятия и выделить дополнительно от 2 до 4 часов в неделю для изучения обществознания<sup>15</sup>. На ступени среднего (полного) общего образования ФГОС предполагает изучение курса только на базовом уровне (1 час в неделю в 10-м классе и 2 часа в 11-м классе), однако возможности подготовки расширяются за счет реализации

---

<sup>13</sup> ἀριστεύς (древне-греч.) — лучший.

<sup>14</sup> Протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерства образования и науки Российской Федерации. <http://fgosreestr.ru/node/2068>

<sup>15</sup> См. подробнее: Письмо Минобрнауки России от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении ФГОС общего образования»; Письмо Минобрнауки России от 14 декабря 2015 г. № 09–3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ»).

индивидуальной образовательной траектории и практики подготовки школьников индивидуальными проектами.

В то же время подготовка к участию в олимпиаде может сочетаться с подготовкой к успешному прохождению государственной итоговой аттестации<sup>16</sup>. Для этого можно выделить элементы оценивания, которые требуют от учащихся применения одинаковых умений и навыков как на олимпиаде, так и на ГИА. Например, такой элемент, как понимание проблемы, оценивается не только в формате олимпиадного эссе, но и при проверке экзаменационного мини-сочинения. К этой же категории можно отнести работу с текстом, структурирование его, выделение основной идеи и представление своего видения поставленной автором текста проблемы — эти элементы проверяются не только в рамках критического анализа источника на олимпиаде, но и в заданиях ЕГЭ.

Такой подход позволяет скорректировать подготовку к участию в интеллектуальных соревнованиях и с минимальными затратами переориентировать обучающихся на достижение положительных результатов в государственной итоговой аттестации. Поэтому олимпиада может не только выявить одаренных и талантливых молодых людей, способных войти в научную элиту России, но и помочь в развитии навыков, необходимых каждому школьнику для успешного прохождения ГИА за курс основного и среднего общего образования.

Для успешной реализации компетентостной стратегии необходимы корректные способы измерения ее результатов. Поскольку формируемые компетенции многоплановы и разнообразны, не только допустимо, но и очень желательно сочетание нескольких инструментов, каждый из которых сфокусирован на определенной задаче. Всероссийская олимпиада школьников по обществознанию нацелена на отбор самых сильных участников — тех, кто обладает наивысшим уровнем знаний, умений и навыков и наибольшими способностями к их применению. Выявление и поддержка одаренных учащихся и талантливой молодежи относится к числу приоритетных задач, определенных государственной стратегией Российской Федерации, о чем свидетельствуют документы, принимаемые на самом высоком уровне<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Это отмечают специалисты, работающие не только в сфере обществознания, но и в других предметных областях [Екимова, 2014; Казарбин, Лунина, 2016].

<sup>17</sup> К их числу относится, к примеру, Указ Президента Российской Федерации от 6 апреля 2006 г. № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи». <http://docs.cntd.ru/document/901974675>

Задача обеспечения «условий для выявления и развития талантливых детей и детей со скрытой одаренностью независимо от сферы

Выступая на заседании попечительского совета фонда «Талант и успех», актуальность этой задачи подчеркнул В. В. Путин: «Сейчас в мире, как вы знаете, идет напряженная борьба за интеллектуальные ресурсы, и для нас очень важно не потерять ни одного талантливого ребенка. Работа по их выявлению и по сопровождению по жизни, во всяком случае в той ее части, которая касается получения образования и профессиональных навыков, должна быть приоритетной»<sup>18</sup>. Система Всероссийских олимпиад школьников — важнейший инструмент решения этой задачи, и интеллектуальные состязания по обществознанию занимают в ней ключевую позицию, позволяя реализовывать (на разных этапах по-разному) принципы как уравнивающей, так и распределяющей справедливости.

### 3-й тур

### Приложение

#### Устное выступление (7 минут)

Великостания — государство с мажоритарной избирательной системой и всеобщим избирательным правом. Общество разделено на три сословия: панство, урбаниты и орачи. Число избирателей от каждого из сословий в настоящее время совпадает с точностью до одного голоса. Сыновья и дочери панства учатся в частных школах высокого уровня, дети урбанитов ходят в городские школы, а юные орачи учатся в деревенских школах, где все предметы ведет один учитель. В ноябре 2018 г. в Великостании пройдут очередные выборы в парламент (в один тур). Правительство будет сформировано той партией, которая получит наибольшее число голосов избирателей.

В обществе широко обсуждается политика в сфере образования. Вопрос о выделении или невыделении квот для представителей сословий при поступлении в высшие учебные заведения Великостании будет центральным на предстоящих выборах. Все партии ведут ребрендинг, и каждая из них нуждается в названии, которое бы ясно выражало ее идеологию.

---

одаренности, места жительства и социально-имущественного положения их семей» сформулирована в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761. <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz4G6VwXbIT>

<sup>18</sup> Путин: для России важно не потерять ни одного талантливого ребенка // Парламентская газета. 19 июля 2016 г. <https://www.pnp.ru/news/detail/136000>

За места в парламенте борются три партии.

Первая партия считает, что система сословного деления и сословных привилегий должна сохраняться и поддерживаться в неизменном виде.

Вторая партия считает, что сословная система должна быть уничтожена, в обществе должно быть установлено юридическое равноправие и обеспечены формально равные возможности для самореализации каждого индивида.

Третья партия считает существующую сословную систему несправедливой и настаивает на том, что представители ныне ущемленных сословий впредь должны во всем иметь преимущества перед первым сословием.

### Задание

Представьте себя в роли молодого, но быстро набирающего популярность политика, у которого появилась возможность выступить на съезде одной из этих партий и бороться за пост лидера партии. Выберите партию и подготовьте речь для выступления на ее ЗАКРЫТОМ съезде, чтобы убедить членов партии выбрать вас своим вождем.

В вашей речи должны быть решены три задачи.

Вы должны *предложить название партии*, которое бы проясляло ее идеологическую позицию и показывало ее место на политической сцене.

В своей речи вам *необходимо продемонстрировать, что вы компетентны в идеологических основаниях программы партии и способны сформулировать ИМЕННО ЕЕ ПОЗИЦИЮ* по вопросу о квотах при поступлении в вуз.

Вам следует *предложить съезду партии лозунги (или основополагающие тезисы)*, отражающие эту позицию, с помощью которых партия привлечет голоса избирателей на парламентских выборах в Великостании и получит возможность сформировать правительство.

### Критерии оценивания

1. Предложенное участником название партии верно отражает ее идеологическую позицию и показывает ее место на политической сцене (от 0 до 10 баллов).
2. Речь участника демонстрирует, что он способен предложить решение обозначенной проблемы (о выделении или невыделении квот для представителей сословий при поступлении в высшие учебные заведения), адекватное политической и идеологической позиции выбранной им партии (от 0 до 30 баллов).

- За<sup>19</sup>. Предложенные участником лозунги отражают позицию его партии, способны привлечь голоса представителей одного из сословий (от 0 до 10 баллов).
- Зб. Предложенные участником лозунги отражают позицию его партии и способны привлечь голоса представителей двух сословий (от 10 до 30 баллов).
- Зв. Предложенные участником лозунги отражают позицию его партии и способны привлечь голоса представителей трех сословий (от 30 до 60 баллов).

**Максимальное количество баллов — 100.**

1. Брызгалина Е. В., Смирнова А. А. (2017) Российское образование, от локальных практик к глобальным трендам (заметки о Форуме «Образование России» /EDU Russia) // Проблемы современного образования. № 3. С. 126–136.
2. Де Кортэ Э. (2014) Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI в. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 8–29. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-8-29.
3. Екимова Н. А. (2014) Оценка эффективности школьного образования на основе данных общероссийских олимпиад // Экономика образования. № 1. С. 33–47.
4. Жильцова И. Ю. (2011) Компетентностный подход в социально-гуманитарном образовании // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. № 1. С. 94–98.
5. Ионин Л. Г. (2004) Социология культуры. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ.
6. Казарбин А. В., Лунина Ю. В. (2016) Олимпиады школьников как индикатор качества образования (на примере физико-математической подготовки школьников в ДВ регионе) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 5. № 1 (14). С. 57–59.
7. Миронов В. В. (2016) Противоречивость реформ российского образования // Поиск. Альтернативы. Выбор. № 1. С. 42–57.
8. Оссовская М. (1987) Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. М.: Прогресс.
9. Этика Аристотеля. СПб., 1908.
10. Fearon J. D. (1991) Counterfactuals and Hypothesis Testing in Political Science // World politics. Vol. 43. No 2. P. 169–195.

## Литература

<sup>19</sup> Оценивание по третьему пункту идет по одному из подпунктов: либо по подпункту За, либо по подпункту Зб, либо по подпункту Зв.

## The Justice of Inequality, or Who Wins the Social Theory Olympiad and How

Authors **Olga Boytsova**

Doctor of Sciences in Politics, Professor at the Philosophy of Politics and Law Department, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University; Deputy Chairman of the Central Subject-Specific Methodology Board of the Russian School Student Olympiad in Social Theory. Address: GSP-1, Faculty of Philosophy, Shuvalov Building, Lomonosov Moscow State University, Lenin Hills, 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: olga.boitsova@gmail.com

**Dmitry Nosov**

Candidate of Sciences in Philosophy, Professor, School of Philosophy, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics; Chairman of the Central Subject-Specific Methodology Board of the Russian School Student Olympiad in Social Theory. Address: 20 Myasnitckaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: dnossov@hse.ru

**Valeriya Torop**

Candidate of Sciences in History, Associate Professor, Head of the Final State Examination Maintenance Department of the Center for Training Subject-Specific Teachers at Moscow Institute of Open Education; Chairman of the Moscow Subject-Specific Committee for Basic State Examination in Social Theory; member of the Central Subject-Specific Methodology Board of the Russian School Student Olympiad in Social Theory. Address: 36, Timiryazevskaya Str., 127422 Moscow, Russian Federation. E-mail: valeriya73@yandex.ru

**Abstract** Being members of the Central Subject-Specific Methodology Board for the Russian School Student Olympiad in Social Theory and members of the jury for its final round, we discuss the specific aspects of teaching social theory at school and preparing for the Unified State Examination and the Russian Olympiad in that subject. We examine different kinds and types of tasks offered in different rounds of the Olympiad, analyze their pitfalls and ultimate objectives, and discover the opportunities, prospects and challenges of applying the competency-based approach in preparing students for the Russian School Student Olympiad in Social Theory.

**Keywords** social theory, competency-based approach, Russian School Student Olympiad, commutative and distributive justice, assessment, education, competencies, humanities and social theories, Unified State Examination (USE), quality assurance in education.

**References** Aristotle (1908) *Etika* [The Nicomachean Ethics]. St. Petersburg.  
 Bryzgalina E., Smirnova A. (2017) Rossiyskoe obrazovanie, ot lokalnykh praktik k globalnym trendam (zametki o forume "Obrazovanie Rossii" / EDU Russia) [Russian Education: From Local Practices to Global Trends (Notes on the EDU Russia Forum)]. *Problems of Modern Education*, no 3, pp. 126–136.  
 De Corte E. (2014) Innovatsionnye perspektivy obucheniya i prepodavaniya v sfere vysshego obrazovaniya v XXI v. [An Innovative Perspective on Learning and Teaching in Higher Education in the 21st Century]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 8–29. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-8-29.  
 Fearon J. D. (1991) Counterfactuals and Hypothesis Testing in Political Science. *World Politics*, vol. 43, no 2, pp. 169–195.



- Ionin L. (2004) *Sotsiologiya kultury* [Sociology of Culture]. Moscow: HSE.
- Kazarbin A., Lunina Yu. (2016) Olimpiady shkolnikov kak indikator kachestva obrazovaniya (na primere fiziko-matematicheskoy podgotovki shkolnikov v DV-regione) [School Olympiad as an Indicator of the Quality of Education (on the Example Physical and Mathematical Training of Students in the Far East Region)]. *ASR: Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no 1 (14), pp. 57–59.
- Mironov V. (2016) Protivorechivost reform rossiyskogo obrazovaniya [The Inconsistency of Reforms in Russian Education]. *Poisk. Alternativy. Vybor*, no 1, pp. 42–57.
- Ossovskaya M. (1987) *Rytsar i burzhua: Issledovaniya po istorii morali* [Chivalry and Bourgeoisie: Research in the History of Human Morality]. Moscow: Progress.
- Yekimova N. (2014) Otsenka effektivnosti shkolnogo obrazovaniya na osnove dannykh obshcherossiyskikh olimpiad [Performance Evaluation of School Education Based All-Russian Olympiad]. *Ekonomika obrazovaniya*, no 1, pp. 33–47.
- Zhiltsova I. (2011) Kompetentnostny podkhod v sotsialno-gumanitarnom obrazovanii [The Competence-Based Approach in the Socio-Humanitarian Education]. *Vestnik sotsialno-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*, no 1, pp. 94–98.

# Просветительские запросы россиян

Л. Н. Духанина, А. А. Максименко

Статья поступила  
в редакцию  
в сентябре 2018 г.

**Духанина Любовь Николаевна**

доктор педагогических наук, председатель Российского общества «Знание», заведующая кафедрой педагогики и методики естественнонаучного образования Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31. E-mail: Duhanina@mail.ru

**Максименко Александр Александрович**

кандидат психологических наук, заместитель председателя комиссии по молодежной политике и спорту Общественной палаты Костромской области. Адрес: 156000, Кострома, ул. Советская, 9а. E-mail: Maximenko.AI@gmail.com

**Аннотация.** Представлены результаты масштабного опроса, проведенного силами Костромского отделения Российского общества «Знание» в 2017 г. В нем исследовались уровень осведомленности населения о локальных и общенациональных просветительских проектах, степень заинтере-

сованности теми или иными темами и форматами просветительских мероприятий, мотивация к периодическому обучению, платежеспособность населения в отношении просветительских продуктов, а также тестировалась концепция просветительского интернет-портала. Авторы анализируют современные глобализационные тренды, влияющие на формат, тематику и технологии организации просветительских мероприятий, а также перспективные просветительские ниши с позиции интересов государства и цифрового общества будущего. Сделаны выводы о востребованных направлениях обучения и предпочитаемых форматах. **Ключевые слова:** запрос на просвещение, просветительские программы, социология просветительства, просветительские предпочтения россиян, отношение к образовательным и развивающим программам, Российское общество «Знание».

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-226-240

## Просветительство в СССР и в современной России

Просветительство, будучи общественной деятельностью, подвижно и откликается на запросы общества, расширяя кругозор людей, содействуя преодолению отживших стереотипов, способствуя системному синтезу уже освоенных человеком знаний, раскрывая горизонты нарождающихся направлений исследования [Григорян, 2010].

Современное понятие «просветительство» отлично от понятия «просвещение» и от того понятия просветительства, которое использовалось в советском обществе. Понятие «просвещение», по мнению многих социальных философов и историков науки,

семантически привязано к определенному этапу формирования культуры нового исторического типа, термином «эпоха Просвещения» традиционно обозначают XVIII век. Без соотнесения с историческим периодом в понятии «просвещение» явно просматриваются не только усилия по устранению пробелов в знаниях у населения, но и нравственная составляющая. В. И. Даль указывал, что «грамота сама по себе не вразумит крестьянина, она скорее собьет его с толку, а не просветит»<sup>1</sup>. В советской научной мысли просветительство подавалось в идеологической обертке: его неотъемлемой характеристикой была устремленность к искоренению социальной несправедливости, церковного мракобесия и философского мистицизма [Якушкина, Илакавичус, 2016]. В настоящее время понятие «просветительство» утратило идеологическую окраску, приобрело утилитарный и технологичный смысл и определяется нами как деятельность по распространению среди населения широкого спектра практик, достижений науки, техники и культуры государственными, коммерческими и общественными институтами на возмездной и безвозмездной основе. Современное просветительство сохраняет за собой функцию воспитания населения в интересах общества и государства [Максименко, 2011] и призвано, как и раньше, сокращать разрыв между уровнем информированности населения в городах-миллионниках и в провинции.

Просветительство в современной России кроме упомянутой выше утилитарности имеет еще несколько особенностей, отличающих его от просветительства эпохи СССР. Среди них — примат индивидуальных практик над коллективными, а также доминирование телесно ориентированных практик (спортивных, гастрономических и др.) над духовно-философскими. Наиболее востребованным тренируемым навыком сегодня является навигация в быстроменяющемся мире, от просветительства ждут помощи в обретении личной траектории и мотивационных драйверов, а не масштабной презентации научной картины мира, расширения кругозора и «расколдовывания» мира, свойственных советскому просветительству.

В эпоху увеличения скорости жизни и учащения стрессов от футурошока [Тоффлер, 2002] обывателю необходимо скорее «заколдовывание» мира: фильтрация чрезмерного потока информации и селекция полезных сведений, а также поиск гармонии в динамично меняющихся условиях окружающей среды. При этом в общей стратегии современного просветительства заметен дефицит превентивного подхода [Помелова, 2009].

---

<sup>1</sup> Письмо В. И. Даля к редактору журнала «Русская беседа» // Русская беседа. 1856. Т. III.

Образ просветителя, как он сложился в научном и просветительском сообществах, также претерпел существенные изменения. Описывая русского просветителя, В. И. Ленин выделял такие черты его личности и отличительные характеристики деятельности, как ненависть к крепостному праву, горячая защита ценностей свободы и самоуправления, всесторонней европеизации России; отстаивание интересов народных масс, главным образом крестьян; борьба с церковными догмами<sup>2</sup>. Современный просветитель не ограничивается борьбой с лженаукой, его стремления не исчерпываются получением престижных премий различных просветительских сообществ. Исследователи дополняют этот образ чертами миссионерства и служения идеалам просветительства [Соломонов, 1993]. Именно подвижничество выделяет просветителя из ряда распространителей идей и продуктов, зачастую лоббируемых индустрией.

Просветительские проекты в России в последние 20 лет выглядят крайне разрозненными как по содержанию, так и по формату: качественные проекты соседствуют с профанационными, волонтерские начинания — с инициативами с той или иной долей государственного или регионального финансирования. Систематического учета просветительских организаций и их проектов на протяжении новейшей истории России не было, и это в значительной степени снижает эффективность просветительской работы в масштабах страны и ограничивает возможности согласованного взаимодействия [Максименко, Данилов, 2017]. Наряду с проектами популяризации науки («Постнаука», «Курилка Гутенберга», *Science Slam*, «Научпоп», *Pint of Science* и др.) активно набирают темпы анимационное и религиозно-конфессиональное просветительство, образовательный туризм, растет рынок эдьютейнмента. Наряду с традиционными институтами — музеями, переходящими к интерактивной работе, — выросли и заняли свою нишу гедонистические форматы просветительства. Продолжают работу в привычном формате для людей «золотого возраста» народные университеты.

**Исследования  
просветитель-  
ских  
предпочтений  
россиян**

Из материалов исследований просветительских предпочтений россиян можно было бы почерпнуть информацию о востребованных темах и форматах, а также о компетенциях и чертах самого субъекта просветительской деятельности. В советское время таких исследований не проводилось, так как партийная система централизованно определяла перечень тем, которые доводились до различных аудиторий. В постсоветское время

<sup>2</sup> Ленин В.И. (1967) От какого наследства мы отказываемся? // В. И. Ленин. Полн. собр. соч. М.: Изд-во полит. литературы. Т. 2. С. 505–550.

активно изучался спрос различных профессиональных групп на те или иные форматы непрерывного профессионального развития (повышения квалификации) и содержание таких занятий. При этом системных общероссийских социальных опросов, посвященных феномену просветительства и системе просветительства, не проводилось.

Одним из немногих исследований феномена просветительства является опрос, проведенный в 2017 г. по заказу Российского общества «Знание» Всероссийским центром изучения общественного мнения. В фокусе онлайн-опроса был интерес российской молодежи (1500 респондентов в возрасте 16–25 лет) к развивающим и просветительским программам. Установлено, что, проектируя программу саморазвития на ближайшие несколько лет, респонденты чаще всего относят к приоритетам творческие занятия (назвали хотя бы раз 50%), танцы, музыку, театр (24%) и спорт (31%), а также вождение автомобиля (36%). Кроме того, молодые люди заинтересованы в приобретении навыков коммуникации (психологические и бизнес-тренинги набирают по 17–18%, ораторское искусство — 12%) и программирования (20%), повышении информационной грамотности и готовы посещать продвинутое курсы по работе с офисными программами (14–15%). Стабильно высок интерес к иностранным языкам, однако без перспектив существенного роста (около 20%), а также к развитию профессиональных компетенций (22%), чаще в формате постдипломного обучения (с максимумом в возрастной группе 24–25 лет).

Декларируемый спрос на дополнительное обучение имеет выраженную гендерную асимметричность по ряду направлений. Так, у юношей выше интерес к программированию (22%), технике (23%), военно-патриотической деятельности (16%), а девушки предпочитают музыку (32%), кулинарию (33%), иностранные языки (25%), искусство (27%), психологические тренинги (21%), мастер-классы по стилю и моде (23%).

Таким образом, данные, полученные в ходе всероссийского онлайн-опроса, подтверждают нашу гипотезу об утилитарной направленности просветительских предпочтений молодежи с явно выраженной гендерной асимметрией. Популярная наука, судя по результатам опроса, не входит в круг интересов молодежи.

Аудиторию опроса ВЦИОМ составила молодежь в возрасте 16–25 лет. Относительно запросов россиян других возрастных групп как по направлениям, так и по темам просветительских мероприятий сколько-нибудь представительных и надежных данных нет.

Рис. 1. Использование опрошенными интернета



### Эмпирическая база исследования

В 2017 г. силами Костромского отделения Российского общества «Знание» было проведено исследование с целью оценки потребности населения в просвещении. Данные собирались методом телефонного САТI-опроса по формализованной анкете. С помощью опроса, которым были охвачены 1110 человек по всей России, предполагалось выявить уровень осведомленности населения о локальных и общенациональных просветительских проектах, определить степень заинтересованности теми или иными темами и форматами просветительских мероприятий, оценить мотивацию к периодическому обучению, получить представление о платежеспособности населения в отношении просветительских продуктов, а также протестировать концепцию просветительского интернет-портала с возможностью подписаться на рассылку анонсов по интересам.

Основная гипотеза исследования состояла в том, что население прежде всего заинтересовано в просветительских проектах по освоению быстро развивающихся технологий, внедрению инноваций в повседневность, т. е. в противодействии футурошоку. Еще одно предположение, которое предполагалось проверить по данным опроса, — о том, что большинством просветительских услуг для широких аудиторий, реализующихся разово и непродолжительно, население готово пользоваться только безвозмездно, а платить согласно за участие в пролонгированных проектах, позволяющих слушателям приобрести определенные навыки.

Опросом была охвачена выборка граждан старше 18 лет, репрезентативная по полу, возрасту, типу населенного пункта про-

Рис. 2. **Востребованные направления просветительства, по мнению опрошенных, %**



живания. 54,3% опрошенных составили женщины. Среди опрошенных 73% ежедневно пользуются интернетом, и только 11% респондентов не являются интернет-пользователями (рис. 1).

В среднем 60,8% опрошенных ощущают нехватку каких-либо знаний или навыков и испытывают потребность в их получении. Выше среднего потребность в обучении у женщин (среди них отдельную группу составляют находящиеся в декрете: их заинтересованность в новых знаниях особенно высока), у представителей более молодых возрастных групп (до 44 лет), у тех, кто ежедневно пользуется интернетом, у жителей крупных горо-

**Потребность  
в знаниях и обучении**

Таблица 1. Наиболее востребованные направления обучения в зависимости от возраста, %

Востребованные направления обучения	Возраст, лет				В среднем по выборке
	18–29	30–44	45–59	≥ 60	
Иностранный язык, русский язык	10,4	12,2	13,2	8,5	11,7
Юриспруденция, право, юридическая грамотность. Финансы, финансовая грамотность	14,2	14,6	7,5	6,0	11,5
Экономика, история, политика, социология	12,6	9,3	10,5	21,0	11,3
Компьютерная и интернет-грамотность	0,6	3,0	15,1	26,0	8,4
Психология, коммуникация, саморазвитие, личная эффективность, ораторское мастерство	10,1	10,3	1,7	8,0	7,5
Здоровье, медицина, педиатрия	8,9	5,0	6,1	7,6	6,5
Домашнее хозяйство, кулинария, цветоводство, садоводство, рукоделие, шитье и вязание	1,7	2,5	12,6	10,7	6,1
IT	9,6	5,2	5,2	1,3	5,8
Бизнес, торговля, продажи, управление	2,8	7,5	6,8	1,0	5,5
Творчество, фотография, рисование, дизайн	5,9	5,7	4,9	2,7	5,2
Точные, естественные, гуманитарные науки	3,6	3,5	6,4	6,7	5,2
Автомобили, механика, техника	7,2	5,7	3,7	3,2	5,2
Архитектура, строительство, ремонт	2,8	7,0	4,5	2,1	4,8
Культура, искусство, театр, литература, музыка	6,1	2,7	4,6	7,0	4,5
Спорт, фитнес, танцы	4,8	5,4	1,2	0,0	3,4
Новые технологии	2,8	2,1	4,4	5,9	3,3
Образование, педагогика	6,2	1,7	2,2	0,8	2,8
Красота, косметология, макияж, стиль, маникюр, парикмахерское дело	3,6	2,6	1,1	0,0	2,1
Воспитание детей/внуков	2,6	1,8	1,8	1,9	2,0
Разное, многое понемногу для общего развития	2,8	1,9	7,6	3,9	3,9
Прочее	17,1	22,8	16,6	15,7	18,9
Затрудняюсь	4,9	8,1	4,0	6,4	6,0

дов, у специалистов и служащих, предпринимателей, фрилансеров. Наиболее востребованные направления обучения: иностранные языки (рис. 2), в том числе русский как иностранный (11,7% респондентов), юридическая и финансовая грамотность (11,5%), общие вопросы истории, экономики, политики, социологии (11,3%), компьютерная и интернет-грамотность (8,4%),



а также личностное развитие, психология, повышение личной эффективности (7,5%).

У молодой аудитории (до 29 лет) наиболее востребованными являются такие темы, как юридическая и финансовая грамотность, личностное развитие и психология, здоровье, IT-технологии, автомобили и техника, образование. Людям в возрасте 30–44 лет также интересны юридические, финансовые вопросы и навыки личной эффективности, при этом заметно смещение интересов по сравнению с молодежью в сторону бизнес-образования, иностранных языков, архитектуры, строительства и ремонта, спорта. Респонденты в возрасте 45–59 лет сообщили, что хотели бы изучать иностранные языки, повышать компьютерную и интернет-грамотность, осваивать навыки ведения домашнего хозяйства и рукоделия. Люди пенсионного возраста готовы разбираться в общих вопросах устройства общества (экономика, политика, социология, история), осваивать компьютер и интернет, получать навыки по ведению домашнего хозяйства и рукоделию, знания в области культуры и искусства (табл. 1).

Судя по данным опроса, осведомленность населения об образовательных проектах и порталах очень низка. Наиболее часто вспоминаемые названия — edu.ru, учи.ру, Википедия, университет «Синергия», *LinguaLeo*.

В классификации контента просветительства, предложенной экспертом Сколковского центра трансформации образования (SEDeC) П. Лукшей, выделяются три уровня знания: о личном благополучии, о глобальных процессах и о будущем. У респондентов, участвовавших в опросе, наиболее востребованным оказался третий уровень (рис. 3). Просветительство в тех областях знаний, которые могут помочь в борьбе с футурошоком, интересно 54% респондентов, что подтверждает гипотезу П. Лукши о том, что рядовой обыватель фрустрирован быстрым развитием технологий, внедрением инноваций в повседневность, он теряется в потоке новых терминов и явлений. Разъяснение населению появляющихся новшеств — одно из направлений деятельности, на котором следует делать акцент Российскому обществу «Знание».

Среди тем, касающихся личного благополучия, наиболее востребованными (назвали более 15% опрошенных) оказались следующие: здоровый образ жизни и правильное питание (21,6%), юридическая и финансовая грамотность (по 20,7%), здоровье взрослых и детей (20,6%), психология отношений (17,6%), иностранные языки (17,4%), основы коммуникации (15,3%), профорентация детей (15,2%).

**Личное благополучие, глобальные процессы или прогнозы на будущее**

Рис. 3. **Интерес респондентов к лекциям той или иной тематики, %**



Среди общеобразовательных лекций респонденты выделили такие темы, как история России, культура, экология и краеведение (более 17% заинтересованных). Основы медиаграмотности как умение отличать ложные новости от правдивых хотели бы освоить 16% опрошенных.

Среди тем, относящихся к разделу «шок от будущего», респонденты отметили вопросы технологических инноваций в медицине, робототехнике, альтернативных источниках энергии и освоении космоса (более 20%). Еще 15% опрошенных интересуются темой криптовалюты.

Таким образом, важной составляющей просветительских запросов современных россиян является понимание событий, которых можно ждать в ближайшем будущем, и тех изменений, которые они вызовут. Если раньше просветительские интересы были направлены на расширение географических представлений (в том числе на освоение космоса) и на понимание исторических закономерностей, то сегодня взгляд потребителей просветительских программ устремлен в беспокойное будущее. В такой переориентации интересов отразился запрос населения на расширение довольно свернутого в последнее время у всех целевых аудиторий горизонта планирования, на возможность продумывать свою жизнь на несколько лет вперед, выбирая рациональные стратегии поведения.

#### **Предпочитаемые форматы обучения и просвещения**

Основными источниками знаний респонденты называют телевидение (телепередачи, документальные фильмы) (49,5%) и интернет, в котором читают статьи и просматривают вебинары, видеоролики (более 42% опрошенных). «Живые» форматы (лекции, мастер-классы) менее популярны: лишь 17–20% респондентов отмечают их как удобные и приемлемые для себя. Возможно, популярность этих форматов ниже в силу их платности. 16% опрошенных пользуются новыми способами получения знаний: через группы в социальных сетях и в блогах (рис. 4). Жен-

Рис. 4. Предпочтительные форматы обучения,  
по мнению респондентов, %



щины больше мужчин расположены к просвещению и обучению в разных форматах — как онлайн, так и офлайн.

В табл. 2 показаны различия в предпочитаемых форматах обучения в зависимости от возраста респондентов. Опрошенные в возрасте до 44 лет готовы обучаться в самых разных формах, в среднем они называют 2,7 варианта предпочтительных форматов обучения. Для этой категории основным источником новых знаний являются интернет (чтение статей, просмотр вебинаров, видеороликов) и телевидение. Молодые люди готовы посещать офлайновые мероприятия — лекции, мастер-классы, тренинги, они в 2 раза чаще, чем респонденты старше 44 лет, выбирают «живое» обучение. Еще одно отличие молодежи 18–29 лет от старших возрастных групп состоит в том, что она активно учится у блогеров и в социальных сетях, участвует в онлайн-марафонах.

Люди «золотого возраста» в среднем указывают лишь два предпочитаемых формата обучения, т. е. они более консервативны в своем выборе и ограничены в доступе к информации. Основным источником знаний для них является телевизор (62%). Интернет, хотя и используется реже, все же стал уже важным каналом обучения (32% пожилых респондентов читают

Таблица 2. **Предпочитаемые форматы обучения в зависимости от возраста респондентов, %**

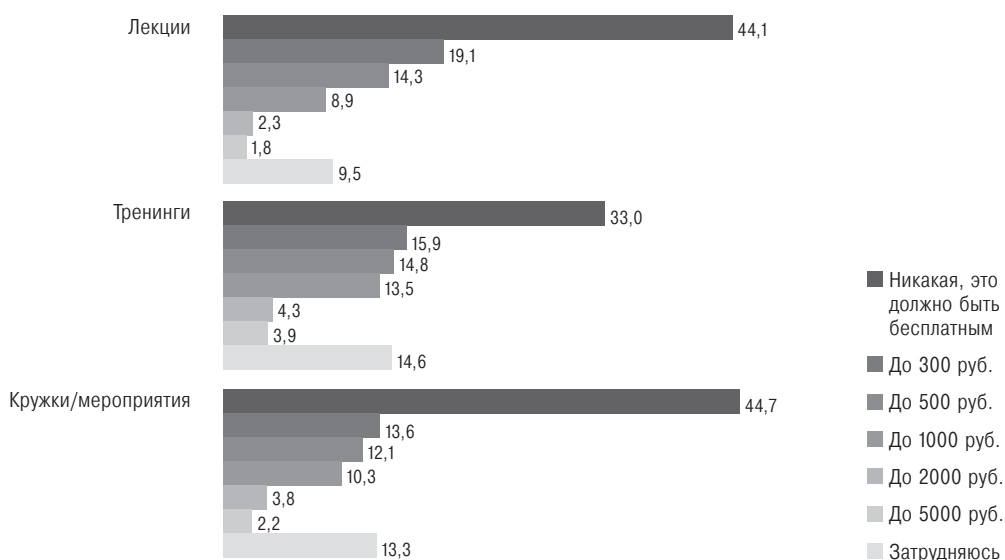
Какие форматы обучения для вас удобны	Возраст, лет			
	18–29	30–44	45–59	≥ 60
Чтение статей в интернете, электронных научно-популярных журналов	45,2	45,0	41,9	32,4
Просмотр образовательных видеороликов, вебинаров в интернете	46,4	49,9	37,5	32,0
Посещение лекций по различной тематике	27,3	21,7	14,4	16,0
Подписка на блогеров по определенным тематикам, на группы в соц. сетях	23,7	18,2	11,8	9,3
Просмотр телепередач, документальных фильмов по ТВ	37,0	47,7	55,0	62,2
Прослушивание аудиокниг, подкастов	15,5	15,2	13,4	7,4
Участие в мастер-классах	21,7	17,4	16,1	9,3
Участие в тренингах	20,0	13,4	8,4	2,8
Участие в онлайн-марафонах	10,1	12,1	7,2	2,0
Клубы/кружки по интересам	9,8	12,6	13,6	16,0
Участие в интеллектуальных играх, научных поединках	13,8	8,0	9,8	8,0
Свой вариант	1,4	4,3	3,8	4,6
Затрудняюсь ответить	1,3	1,2	2,7	0,0
Никакие, не хочу чему-то обучаться	2,6	2,8	6,4	10,2

статьи в интернете, еще столько же смотрят видеоролики, вебинары). В отличие от молодой аудитории, среди пожилых популярны кружки и клубы по интересам.

Таким образом, основным форматом просветительских мероприятий являются телевизор (49,5%) и интернет (42%). «Живые» форматы с трудом набирают 20%. В предпочтениях относительно форматов явно прослеживаются возрастные различия. Молодежь готова экспериментировать с разными форматами, в том числе новыми, готова учиться у популярных медиаперсон (блогеров), тогда как люди старшего возраста предпочитают черпать информацию из телепередач и общения по интересам (в клубах, кружках, лекториях).

На вопрос о том, каков, с их точки зрения, идеальный просветитель, участники фокус-групп в первую очередь отмечают его интеллигентность, высокую эрудицию, статусность. У молодежи он похож на мастера Йода, у старшего поколения — на Федора Анискина.

Рис. 5. Приемлемость оплаты за обучение, по мнению респондентов, %



В списке «профессий будущего» просветитель значится как «профессия-пенсионер», которая покинет мир в ближайшие 15–20 лет. Чтобы этого не произошло, обществу «Знание» важно предусмотреть повышение квалификации просветителей с акцентом на совершенствование их актерских и ораторских навыков.

Более трети опрошенных считают, что любые просветительские мероприятия должны быть бесплатными (рис. 5). Особенно это относится к таким форматам, как лекции и кружки или клубы по интересам (до 45% ожидают, что они будут бесплатными). Для тех, кто готов платить за лекции или кружковые занятия, наиболее приемлемой является сумма до 300 руб. (так ответили от 14 до 19% опрошенных в зависимости от формата обучения) или до 500 руб. (12–15%). Стоимость обучения в форме тренингов, мастер-классов респонденты оценивают выше, чем стоимость лекций и клубных встреч. Однако это не значит, что любые мероприятия (встречи с учеными, интеллектуальные игры, клубы по интересам и проч.) должны быть бесплатными или стоить менее 300 руб., поскольку опрос не был предметным, а значит, при должном продвижении конкретных мероприятий их цена для подписчиков может быть значительно повышена.

### Возмездность просветительских мероприятий

В вопросе оплаты обучения прослеживаются четкие взаимосвязи с возрастом и доходом: чем старше респондент и чем ниже его доходы, тем больше он рассчитывает на бесплатное участие в просветительских мероприятиях и если готов платить, то лишь незначительную сумму.

**Выводы  
и рекомендации**

Запрос на просветительские мероприятия и потребность в знаниях общего характера у населения достаточно высоки, причем отмечается интерес к широкому спектру тем. И если многие направления обучения, такие как иностранные языки, бизнес, бухгалтерское дело, активно предлагаются различными государственными и частными образовательными учреждениями, то большое число направлений остается без «централизованной» систематизации и организации. Это такие темы, как интернет-грамотность, юридическая и финансовая грамотность «для чайников», здоровье взрослых и детей, новые технологии и проч. Кроме того, есть запрос на общее расширение кругозора и эрудиции. Особый интерес вызывают технологии будущего, которые входят в жизнь обывателей и подчас бывают для них непонятны и даже пугающи.

На просветительские предпочтения россиян оказывает влияние массовая культура, и эти предпочтения становятся более прагматичными, чем прежде. Такая динамика запроса аудитории, несомненно, актуализирует проблему сохранения и передачи духовного наследия в межпоколенческом взаимодействии.

Один из наиболее значимых для современных россиян просветительских запросов — понимание ближайшего будущего и тех изменений, которые оно вызовет. В нем отразились расширение горизонта планирования собственной жизни, стремление выбирать рациональные стратегии поведения.

Основным форматом просветительских мероприятий являются телевидение (49,5%) и интернет (42%). «Живые» форматы с трудом набирают 20%. В предпочтениях относительно форматов наблюдаются существенные возрастные различия. Четкие взаимосвязи с возрастом и доходом прослеживаются и в вопросе оплаты обучения: чем старше респондент и чем ниже его доходы, тем больше он рассчитывает на бесплатное участие в просветительских мероприятиях.

Мы видим в просветительстве огромный потенциал и мощный ресурс воспитательной работы. Сегодня она вытеснена запросом на индивидуальные практики самопознания (личной эффективности) и познания окружающего мира. Однако современного россиянина не перестали волновать пути развития государства, проблемы воспитания человека, осмысление роли религии и церкви в жизни человека и общества. Чтобы система

просветительства была способна помочь гражданину в разрешении вопросов, которые ставит перед ним быстро меняющаяся жизнь, она должна искать новые пути получения экспертного мнения, новые средства общения с потребителем, и в этом немалую помощь могут оказать опросы, подобные описанному в данной статье.

1. Григорян Г. Г. (2010) Актуальные проблемы просветительства в современной России. [http://www.prosvetitelstvo.ru/docs/impriipd.php?ELEMENT\\_ID=926](http://www.prosvetitelstvo.ru/docs/impriipd.php?ELEMENT_ID=926)
2. Максименко А.А., Данилов В. Н. (2017) Просветительство в России: проблемы и вызовы. Кострома: Костромская областная просветительно-обучающая организация «Знание».
3. Максименко А. А. (2011) Ценностное управление и его значение в современном менеджменте // Общество. Среда. Развитие. № 2. С. 98–102.
4. Помелова Е. В. (2009) Просветительство как социально-педагогический феномен // Вестник вятского государственного университета. № 4 (3). С. 23–31.
5. Соломонов Ю. Б. (1993) Кризис просветительской модели культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М.: Ин-т философии РАН.
6. Тоффлер Э. (2002) Шок будущего. М.: АСТ.
7. Якушкина М. С., Илакавичус М. Р. (2016) Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств — участников СНГ // Научный диалог. № 3 (51). С. 354–364.

## Литература

## Enlightenment Demands of Russians

Authors **Lyubov Dukhanina**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Chairman of Russian "Znanie" Society, Head of the Department of Pedagogy and Methods of National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute). Address: 31 Kashirskoe Hwy, 115409 Moscow, Russian Federation. E-mail: Duhanina@mail.ru

**Aleksandr Maksimenko**

Candidate of Science in Psychology, Chairman of Kostroma Regional Branch of the Russian Society of Sociologists. Address: 9a Sovetskaya Str., 156000 Kostroma, Russian Federation. E-mail: Maximenko.AI@gmail.com

**Abstract** The article presents the results of a large-scale survey conducted by Russian "Znanie" Society in 2017. The survey measured citizen awareness of local and national enlightenment initiatives, interest in specific topics and formats of educational events, motivation for learning and development, and willingness to pay for educational products, and it also tested the concept of an online enlightenment portal. We analyze the current globalization trends affecting the formats, topics and technology of enlightenment as well as educational niches that could be of public interest and of benefit to the digital future. Conclusions are made about the most in-demand fields of study and format preferences in learning and development.

**Keywords** enlightenment demands, enlightenment programs, sociology of enlightenment, lifelong learning preferences in Russia, attitude towards learning and development programs, Russian "Znanie" Society.

- References**
- Grigoryan G. (2010) *Aktualnye problemy prosvetitelstva v sovremennoy Rossii* [Challenging Enlightenment Issues in Modern Russia]. Available at: [http://www.prosvetitelstvo.ru/docs/impipd.php?ELEMENT\\_ID=926](http://www.prosvetitelstvo.ru/docs/impipd.php?ELEMENT_ID=926) (accessed 10 May 2019).
- Maksimenko A. (2011) Tsennostnoe upravlenie i ego znachenie v sovremennom menedzhmente [Value Management and Its Role in Modern Management]. *Terra Humana*, no 2, pp. 98–102.
- Maksimenko A., Danilov V. (2017) *Prosvetitelstvo v Rossii: problemy i vyzovy* [Enlightenment in Russia: Issues and Challenges]. Kostroma: Znanie.
- Pomelova E. (2009) Prosvetitelstvo kak sotsialno-pedagogicheskiy fenomen [The Enlightenment as a Phenomenon of Native Pedagogics]. *Herald of Vyatka State University*, no 4 (3), pp. 23–31.
- Solomonov Y. (1993) *Krizis prosvetitel'skoy modeli kultury* [Crisis of the Enlightenment Model of Culture] (PhD Thesis abstract). Moscow: Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences.
- Toffler A. (2002) *Shok budushchego* [Future Shock]. Moscow: AST.
- Yakushina M., Ilakavichus M. (2016) Prosvetitelstvo kak resurs razvitiya prostranstva obrazovaniya vzroslykh gosudarstv—uchastnikov SNG [Enlightening as Resource for Adult Education Space Development in CIS]. *Scientific Dialogue*, no 3 (51), pp. 354–364.



# Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты

**К. В. Павленко, К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, Е. В. Сивак**

---

## **Павленко Ксения Викторовна**

кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [kravlenko@hse.ru](mailto:kravlenko@hse.ru)

## **Поливанова Катерина Николаевна**

доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [kpolivanova@hse.ru](mailto:kpolivanova@hse.ru)

## **Бочавер Александра Алексеевна**

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [abochaver@hse.ru](mailto:abochaver@hse.ru)

## **Сивак Елизавета Викторовна**

директор Центра исследований современного детства, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: [esivak@hse.ru](mailto:esivak@hse.ru)

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

**Аннотация.** С целью проанализировать представления родителей школьников о функциях дополнительного образования, выявить стратегии выбора тех или иных вариантов дополнительного образования, которых придерживаются семьи, и результаты, которых

они ждут, проведены анкетный опрос (6648 респондентов), а также полуструктурированные интервью с родителями школьников в российском мегаполисе. Авторы исходят из представления о негетерогенности школьного дополнительного образования с точки зрения решаемых задач и ожидаемых результатов. На основе эмпирических данных рассматриваются компенсирующая и развивающая функции дополнительного образования. Компенсирующая функция заключается в восполнении недостатков школьного образования и предполагает занятия по школьным предметам. Развивающее дополнительное образование выходит за пределы школьной программы и делает образовательное пространство ребенка более разнообразным. На основе анализа интервью выделены две основные стратегии, которых придерживаются семьи при выборе развивающих дополнительных занятий: ориентированная на развитие «гибких» навыков, т. е. метапредметных компетенций, и ориентированная на развитие «жестких» навыков, т. е. на получение специальных знаний в институциональных рамках.

**Ключевые слова:** школа, дополнительное образование, семья, вовлеченность детей в дополнительное образование, компенсирующая функция дополнительного образования, развивающая функция дополнительного образования.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261

Статья поступила в редакцию в мае 2018 г.

С начала 2010-х годов интерес к дополнительному образованию (ДО) в России непрерывно растет. Государственный курс на усиление вовлеченности школьников в ДО, зафиксированный в 2014 г. в Концепции развития дополнительного образования детей<sup>1</sup>, стал катализатором общественной дискуссии об эффективности ДО, критериях его оценки и о том, как оно соотносится с содержанием основного обучения в школе<sup>2</sup>.

Эмпирические исследования дополнительного образования за рубежом можно разделить на два больших блока. Первый фокусируется на проблеме неравенства в доступе к дополнительному образованию. В этих исследованиях сравнивается вовлеченность в ДО представителей разных социальных групп [Lageau, 2011; Vincent, Ball, 2007], оценивается влияние экономического статуса семей на участие молодежи во внешкольной активности [White, Gager, 2007] или влияние семьи в целом на вовлеченность во внешкольную активность и образовательное благополучие детей [Teachman, 2007]. Второй большой блок составляют исследования эффектов от участия в дополнительных занятиях [Lauer et al., 2006]. В них изучается влияние различных видов внешкольной активности на образовательную траекторию и стратегию школьника [Swanson, 2002], на успехи в учебе, и даже на просоциальное поведение подростков [Zaff et al., 2003].

В России наиболее масштабные всесторонние исследования дополнительного образования были проведены в 2010-х годах: опрос более 6 тыс. учащихся 9-го класса в четырех регионах РФ [Иванюшина, Александров, 2014], репрезентативные всероссийские опросы родителей школьников и самих школьников в рамках Мониторинга экономики образования [Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016; Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015; Гошин, Косарецкий, 2017], опрос более 3 тыс. школьников 5–9-х классов в Москве [Собкин, Калашникова, 2013]. Во всех исследованиях анализируется тематическая, возрастная и гендерная структура вовлеченности школьников в ДО. В работе В. А. Иванюшиной и Д. А. Александрова помимо структурированной активности рассматривается и неструк-

<sup>1</sup> Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.

<sup>2</sup> Вебинар «Независимая оценка качества дополнительного образования в зависимости от запроса семей» в Институте образования НИУ ВШЭ (материал 25.08.2017: <https://ioe.hse.ru/news/208447138.html>); Интервью Е. Биятова с С. Г. Косарецким «Косарецкий: дополнительное образованию нужны не стандарты, а гибкие рамки» (материал 15.02.2017 на портале РИА Новости: [https://ria.ru/sn\\_edu/20170215/1488039324.html](https://ria.ru/sn_edu/20170215/1488039324.html)); На ММСО обсудили образовательные результаты дополнительного и неформального образования (материал 04.24.2018 на портале Про\_ДОД: <http://prodod.moscow/archives/6403>).

турированная (например, занятия спортом во дворе) и анализируется влияние вовлеченности во внешкольную активность на самооценку школьника и удовлетворенность школой. В исследованиях В. С. Собкина и Е. А. Калашниковой, а также в опросах, проведенных в рамках Мониторинга экономики образования, большое внимание уделяется неравенству в доступе к ДО, влиянию статуса семей на вовлеченность школьников в разные виды дополнительных занятий.

Отдельную категорию составляют исследования, посвященные анализу не всего спектра ДО, а только занятий по школьным предметам [Прахов, 2014; Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015; Бурдяк, 2015]. Для обозначения платных образовательных услуг, предоставляемых в дополнение к занятиям, входящим в учебный план основных образовательных организаций, обычно используется термин «теневое образование» [Брей, Ликинз, 2016. С. 10]. «Теневое образование» анализируется с точки зрения экономики образования, например изучается эффективность экономических вложений семей [Прахов, 2014; Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015].

Задача нашего исследования состоит в изучении внутренней структуры дополнительного образования с точки зрения решаемых задач и достигаемых результатов. При анализе внутренней структуры ДО мы стараемся выйти за границы деления кружков и секций на платные и бесплатные, а также на традиционные тематические блоки: спорт, музыка, рисование и т. д. Такое деление не учитывает цели посещения ребенком дополнительных занятий, а также ожидания семей относительно результатов занятий и самого процесса обучения.

Разнообразие функций ДО активно обсуждается педагогами — как практиками, так и учеными [Жирова, Малова, 2017; Зуев, Трусова, 2015], но социологических исследований данной проблемы в нашей стране проведено немного. Среди них опросы в рамках Мониторинга экономики образования, в которых семьи школьников опрашивали о мотивах выбора тех или иных кружков для детей, а также об их ожиданиях от различных дополнительных занятий [Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015; Гошин, Косарецкий, 2017]. Например, родителям школьников предлагалось выбрать наиболее важные с их точки зрения цели дополнительных занятий из такого перечня: укрепление здоровья и физическое развитие, реализация интересов и увлечений ребенка, развитие коммуникабельности и умения общаться с людьми, эстетическое воспитание, интеллектуальное развитие, профессиональная ориентация, углубление знаний по определенным предметам, компенсация отставания. В опросах 2013 и 2016 гг. приоритетными для родителей детей, занимающихся в кружках и секциях, оказались такие цели ДО, как самореализация ребенка, приобретение им коммуникатив-

ного опыта, а также физическое развитие и эстетическое воспитание [Гошин, Косарецкий, 2017. С. 21].

В нашем исследовании мы исходим из предположения, что современные семьи имеют разные запросы к системе ДО и в соответствии с этими запросами должны существовать разные форматы ДО, ориентированные на разные результаты. Сегодня, когда происходит переосмысление роли образования в жизни человека (lifelong learning), расширение границ образования (formal, non-formal, informal education), смыкание образования с различными сферами жизни (leisure education), интересен содержательный анализ ДО как наиболее гибкой и открытой сферы образования, в которой данные изменения видны наиболее отчетливо.

На основе количественных данных, полученных в результате опроса родителей школьников, и материалов интервью с ними мы обобщили разнообразные положительные результаты посещения детьми кружков и секций. С помощью анализа стратегий родителей при выборе дополнительных занятий мы выделили более общие роли, которые может играть ДО в жизни ребенка. Представленный анализ позволит понять, на какие результаты может и должна быть нацелена система дополнительного образования и какими способами и инструментами стоит пользоваться для достижения тех или иных результатов.

### **1. Методы сбора данных и выборка**

Опрос представителей семей школьников проводился в 2014–2017 гг. в 15 школах российского мегаполиса. Три школы расположены в центральном районе города, остальные — в нецентральных районах. Опрос был организован с помощью электронных или бумажных анкет (в зависимости от того, какой способ, по мнению администрации школы, обеспечит бы большой охват родителей). В анкету включены вопросы о том, какие дополнительные занятия посещает ребенок, сколько занимает дорога до них и обратно, кто сопровождает ребенка и как он добирается до занятий и др. Бумажную анкету или ссылку на электронную анкету получили все семьи школьников, обучающихся в 2–10-х классах. Возврат анкет составил 24%. Всего опрошены 6648 родителей, 11% из них живут в центральных районах города. 89% респондентов — это матери детей. 68% матерей и 59% отцов из тех, кто заполнил анкету, имеют высшее образование. На рис. 1 представлено распределение участников опроса в соответствии с классом, в котором учится ребенок.

Кроме анкетного опроса, в тот же период были проведены 20 полуструктурированных интервью с ближайшими родственниками учащихся начальной и средней школы. В большинстве случаев это были матери, в трех случаях — бабушки, в двух — отцы. Интервью включало вопросы об обучении и досуге ребен-

Рис. 1. Распределение представителей семей школьников в соответствии с классом, в котором учится ребенок



ка, организации его перемещений по городу и образе жизни семьи в целом. Респонденты рекрутировались через администрацию школ, а также методом снежного кома. Все информанты — жители российского мегаполиса; 17 опрошенных имеют высшее образование и средний уровень дохода; в большинстве семей есть оба родителя и оба работают.

Роль дополнительного образования для современных школьников сложно переоценить. Ряд исследователей считают, что сегодня ДО является обязательным элементом образовательной среды детей в семьях, принадлежащих к среднему классу [Lageau, 2000; 2011; Vincent, Ball, 2007]. Посещение ребенком занятий вне основных школьных уроков — разнообразных кружков, секций и курсов — сегодня и для российского школьника становится нормой. Так, судя по результатам всероссийского репрезентативного опроса, в систему ДО уже сегодня вовлечены 67% детей школьного возраста [Косарецкий и др., 2017]. При этом дети тратят на дополнительные занятия много времени. По данным Мониторинга экономики образования, в котором подробно анализировалось использование свободного времени детьми, различные виды дополнительных занятий занимают у них в среднем 7,5 часа в неделю [Филиппова, Косарецкий, Куприянов, 2015. С. 11].

В нашем исследовании общий показатель вовлеченности в дополнительные активности закономерно выше, поскольку оно проводилось в мегаполисе. Доля детей, которые посеща-

## 2. Результаты исследования

ют хотя бы один вид дополнительных занятий, среди опрошенных составила 76%.

Основное содержательное различие между разными видами дополнительных занятий заключается в том, является ли это образование собственно дополнительным или оно ориентировано на восполнение недостатков школьной программы. Таким образом, можно условно разделить все дополнительные занятия на занятия по школьным предметам (компенсирующая функция ДО) и на занятия, выходящие за рамки основной школьной программы (развивающая функция ДО). Рассмотрим особенности реализации каждой функции более подробно.

### 2.1. Компенсирующая функция дополнительного образования

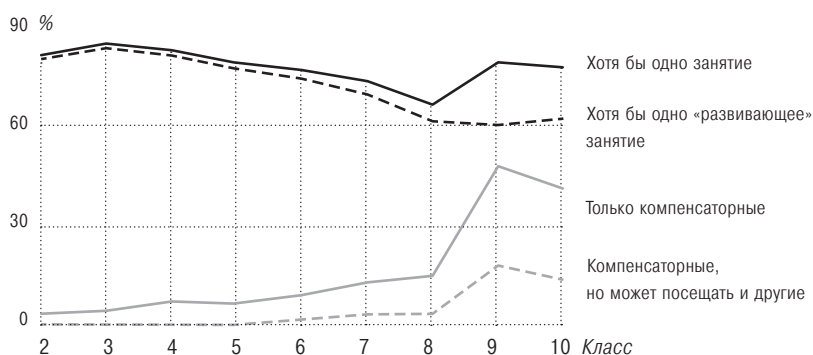
На рис. 2 представлена динамика вовлеченности школьников в занятия по школьным предметам. Доля вовлеченных в компенсаторные дополнительные занятия резко увеличивается в старшей школе, что, по всей вероятности, связано с подготовкой к ЕГЭ и другим экзаменам. Так, в 9-м классе почти половина всех школьников, родители которых приняли участие в опросе, посещают какие-либо занятия по школьным предметам, при этом существенная часть этих школьников (20%) посещают только эти занятия и не ходят на какие-либо другие кружки и секции. Небольшая доля занимающихся на курсах по школьным предметам есть и в основной и даже в начальной школе. Эта доля плавно растет от начальной школы к 8-му классу, когда она достигает 15%.

Скорее всего, в основной школе занятия по школьным предметам напрямую не связаны с подготовкой к поступлению в вуз, а направлены на то, чтобы ребенок справился с основной программой. Вероятно, это занятия с репетитором по тем предметам, по которым ребенок не успевает. А всплеск компенсирующих занятий в старшей школе связан именно с подготовкой к поступлению в вуз.

Таким образом, выбирая для школьника занятия по школьным предметам, родители могут ставить перед собой две разные задачи: подтянуть ребенка по основной школьной программе или помочь ему сдать ЕГЭ на максимальный балл, чтобы поступить в вуз. Эти задачи актуальны для разных групп школьников, что подтверждает анализ взаимосвязи между вовлеченностью в данные занятия и культурным капиталом семьи. Так, доля матерей с высшим образованием среди тех, кто посещает компенсирующие дополнительные занятия во 2–8-м классе, на 10% ниже, чем среди тех, кто посещает компенсирующие дополнительные занятия в 9–10-х классах (65 и 75% соответственно)<sup>3</sup>. То есть для семей со сравнительно низким культур-

<sup>3</sup> Доли матерей с высшим образованием в группах учащихся 2–8-х классов и 9–10-х классов различаются незначимо: 68 и 69,8% соответственно.

Рис. 2. Динамика вовлеченных в систему дополнительного образования (доля посещающих дополнительные занятия)



ным капиталом при выборе компенсирующих дополнительных занятий более актуальна задача справиться со школьной программой хотя бы на среднем уровне. Такие школьники более всего нуждаются в мотивировании и индивидуальном подходе. Семьи же с высоким культурным капиталом, ориентированные на вузы, в которых высокий конкурс, стремятся к максимальным баллам по ЕГЭ. Школьники из таких семей меньше нуждаются в мотивировании, а больше — в эффективных методиках преподавания и «натаскивания» на ЕГЭ.

Таким образом, компенсирующая роль дополнительного образования реализуется по-разному: в начальной и основной школе занятия по школьной программе чаще выбирают семьи с низкими ресурсами, для которых важно, чтобы школьник справился с основной программой; в старшей школе такие занятия чаще выбирают семьи с достаточным количеством ресурсов, которые хотят, чтобы учащийся сдал ЕГЭ на высокий балл и поступил в престижный вуз.

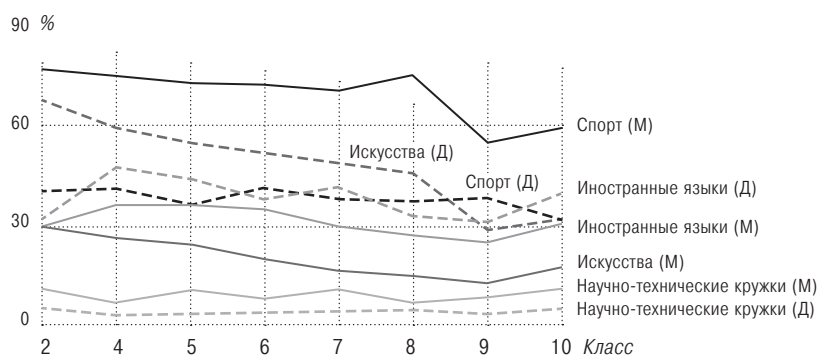
Как видно из рис. 2, доля вовлеченных в занятия, не связанные с основной школьной программой и подготовкой к экзаменам, падает от начальной школы к старшей на 20%. То есть образовательное пространство младших школьников более разнообразно, а для их семей более актуальны задачи всестороннего развития, которые позднее отчасти сменяются прагматическими установками: стремлением к выполнению социальных норм, таких как соответствие школьным требованиям, и/или к продолжению образования.

В исследовании фиксировались следующие направления ДО, выполняющие развивающую функцию: спорт, иностранный

## 2.2. Развивающая функция дополнительного образования

Рис. 3. Динамика вовлеченных девочек и мальчиков в различные развивающие дополнительные занятия (доля посещающих занятия)

*Примечание:*  
На диаграмме ответы родителей учащихся 3-го класса исключены из анализа. Данная группа слишком малочисленна для того, чтобы анализировать ее по подгруппам.



язык, искусства (музыка, рисование, танцы, театр и т. д.), а также научно-технические кружки. На рис. 3 представлено участие мальчиков и девочек разного возраста в тех или иных кружках и секциях.

Часть занятий имеет выраженную отрицательную возрастную динамику (рис. 3). Увлечение мальчиков спортом и искусствами, а также увлечение девочек искусствами сокращается почти в 2 раза от начальной школы к старшей. Можно предположить, что данные виды занятий чаще являются для школьников и их семей развивающим досугом, напрямую не связанным с будущим ребенка и не направленным на овладение каким-то конкретным набором навыков, знаний или умений. В старшем возрасте интерес к данным видам дополнительной активности, скорее всего, сохраняют в основном те школьники, которые связывают с ними свое будущее и/или демонстрируют в этой сфере высокие результаты. Для них, например, спорт, танцы или рисование — это уже не просто полезное времяпрепровождение, а часть их образовательной траектории, которая, возможно, будет иметь продолжение и после окончания обучения в школе.

Интерес же к другим видам ДО — к иностранным языкам, участию в научно-технических кружках и спортивных занятиях для девочек — стабилен и не имеет выраженной возрастной динамики. Скорее всего, эти занятия были сразу выбраны семьями для достижения определенных результатов, значимых для будущего их ребенка. Так, например, иностранный язык связан с получением конкретных знаний и навыков. Выбирая его, семьи ориентируются в первую очередь на образовательные задачи и лишь потом — на перспективы общего развития.



Таким образом, развитие, достигаемое посредством дополнительных занятий, может решать разные задачи и быть направлено на получение разных результатов. Полученные в исследовании количественные данные позволяют выстроить несколько гипотез на основе представленной динамики. Проиллюстрируем данные гипотезы с привлечением качественных данных.

Как мы предположили, при выборе развивающих дополнительных занятий родители могут придерживаться разных стратегий, основанных на представлении о разных результатах обучения. Проанализируем с этой точки зрения мотивы посещения самого распространенного вида ДО — спортивных занятий.

### 2.3. Стратегии семей при выборе развивающих дополнительных занятий

Занятия спортом могут восприниматься семьей как «серьезные», если ребенок обучается в спортивной школе и участвует в соревнованиях. В данном случае для родителей будет важен конкретный вид спорта и сформированные в рамках данного вида спорта навыки и достижения. Даже если возникают препятствия для продолжения занятий, семья будет стремиться к тому, чтобы завершить курсы определенным институциональным подтверждением результативности. Например, ребенок посещает неудобно расположенные занятия по плаванию, пока не получит разряд:

Она занималась плаванием в [название учреждения], там был профессиональный тренер, который ее с 5 лет вел. Но было далеко возить — полтора часа туда, столько же обратно. Поэтому мы получили разряд и сейчас занимаемся аквааэробикой возле дома в бассейне в [название учреждения] (И5, бабушка, 57 лет, девочка, 6-й класс).

Возможна и другая позиция: спорт воспринимается родителями как способ поддержания физического и психологического здоровья ребенка, как среда для социализации и развития коммуникативных навыков:

У нас есть плавание на базе [название учреждения], занимаемся там третий год, порекомендовали тренера хорошо. А вообще плавание у него еще с детского сада было. Это очень хорошо для мальчика — для осанки, физического развития. Тем более ему нравится это: различные стили, общение с ребятами (И3, мама, 45 лет, мальчик, 7-й класс).

Разные задачи, на решение которых может быть направлено дополнительное образование, можно проиллюстрировать также на примере изучения иностранных языков. Если семья выбирает для изучения английский язык, то, скорее всего, потому, что он необходим для обучения за границей, для построения

успешной карьеры и профессионального общения, а также в путешествиях:

Мне кажется, что без языка уже никуда. Все-таки мы стали больше путешествовать, и работа, и связи. Мне кажется, что язык важен в любой профессии, кем бы ты ни был (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

В случае с выбором иного языка, который в меньшей степени связан с образом успешного будущего, родители ссылаются на то, что им или ребенку нравится сам выбранный язык — его звучание, начертание букв. Таким образом, речь идет не об изучении языка ради того, чтобы овладеть конкретным навыком и получить преимущество от его использования, а о развитии других, не связанных с основным предметом компетенций.

Я ей говорю: это же такая красота — рисовать эти иероглифы! Это целые картины! (И5, бабушка, 57 лет, девочка, 6-й класс).

При этом от занятий, от которых не ждут преимуществ для ребенка в будущем и которые не ориентированы на получение какого-то формального статуса (разряда, диплома), а рассматриваются родителями как развивающий досуг, семьи часто отказываются в пользу более «полезных для будущего»:

Раньше ходили на рисование и лепку — еще до школы, рядом с нами, в дом творчества два раза в неделю, потом в школе ходили, но потом стали больше заниматься языком, и сейчас она дома рисует сама, лепит. Перестали ходить куда-то (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

Можно предположить, что если бы те же занятия рисованием приобрели для семьи формальный статус, например ребенок начал бы получать художественное образование и демонстрировать определенные успехи, то отказ от этих занятий даже в пользу ЕГЭ вряд ли был бы таким легким.

Эти выводы согласуются с количественными данными: на рис. 3 видна нисходящая динамика по тем дополнительным занятиям, которые с большой вероятностью являются развивающим досугом.

Таким образом, в результате анализа количественных данных, полученных в ходе опроса родителей школьников, и соотнесения их с результатами интервью можно предположить, что представления каждого родителя о роли ДО в жизни школьника — это некая точка в континууме вариантов от «развивающего досуга» до собственно образования. В данном случае мож-

но использовать метафоры *soft-skills* и *hard-skills* для описания родительских стратегий при выборе дополнительных занятий. Данные стратегии различаются в зависимости от того, с каким образовательным результатом родители связывают посещение кружков и секций ребенком: с формированием «гибких» навыков и метапредметных компетенций<sup>4</sup> или с приобретением «жестких» навыков, т. е. узкоспециальных знаний и умений.

Характерные черты стратегии, ориентированной на развитие «гибких» навыков:

- 1) множественность относительно одинаковых по важности положительных эффектов от занятий;
- 2) отсутствие приверженности к основному предмету занятий;
- 3) учет интереса ребенка к предмету при выборе конкретного вида активности.

Проиллюстрируем отличительные черты этой стратегии на материалах интервью.

1. Родители видят много рядоположенных положительных результатов от того или иного курса ДО. Участие в научно-исследовательской деятельности, по мнению матери, развивает сразу несколько метапредметных навыков и важных компетенций:

Регулярно участвуем в олимпиаде научно-исследовательских работ школьников... Они там выступают с презентацией перед учеными и школьниками, должны представить свою тему. Помимо этого всякие игры командные и творческие задания — песни или танцы, театральное что-то. Во-первых, дети готовятся, это ответственность, они понимают, что им нужно сделать свою работу, стать лучшими. Потом вот все эти выступления публичные — у них нет уже таких границ, что они «бекают», «мекают», боятся и не могут выразить свои мысли перед большой аудиторией, они себя уверенно чувствуют (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

2. Отсутствие приверженности к основному предмету занятий проявляется в том, что ребенок может посещать, например, курсы рисования, однако польза от посещения данных занятий лежит не в плоскости будущих успехов и достижений.

---

<sup>4</sup> Проект «4К современного мира. Формирование компетенций XXI в. и оценка индивидуального прогресса в их развитии». Запущен в июле 2016 г. Реализуется Институтом образования НИУ ВШЭ при поддержке благотворительного фонда «Вклад в будущее». <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>

Для меня рисование — это определенный способ медитации и расслабления, возможность выразить все свои внутренние чувства и эмоции. Мне кажется, когда злишься, когда ты опечален — возьми листок бумаги и порисуй. То есть ребенок может выразить это через рисунок, это хорошо именно для психики (И1, мама, 36 лет, мальчик, 4-й класс).

Выразить эмоции можно не только на бумаге, уравновесить психологическое состояние можно и иначе, например на музыкальных или спортивных занятиях:

Плавание, чтобы немного разгрузалась, вода все-таки расслабляет после насыщенного дня (И6, мама, 33 года, девочка, 6-й класс).

В высказывании ниже речь идет о компьютерных курсах, но родители ребенка в первую очередь говорят не об обучении программированию или овладении специальными программами, а о развитии навыков создания и представления презентаций:

В начальной школе у них были занятия с компьютером, и они делали мультики — лепили, составляли, монтировали, потом презентацию делали. Поэтому для них презентация — это уже не страшно с первого класса (И4, мама, 51 год, девочка, 5-й класс).

3. Родители, придерживающиеся стратегии, ориентированной на развитие «гибких» навыков, учитывают интерес ребенка к предмету при выборе конкретного вида активности:

Дочь хотела на скрипку, но у нас нет здесь поблизости уроков на этом инструменте (И6, мама, 33 года, девочка, 6-й класс).

Был выбор между испанским и немецким. И ребенок сам выбрал испанский. Мне кажется, звучание ей нравится, поэтому выбрала (И5, бабушка, 57 лет, девочка, 6-й класс).

Стратегия выбора ДО, ориентированная на развитие «жестких» навыков, характеризуется:

- 1) фиксацией в большей степени на предмете занятий, чем на интересе ребенка к предмету;
  - 2) стремлением родителей при выборе дополнительных занятий для ребенка поместить их в какую-то институциональную рамку.
1. Фиксация родителей на предмете занятий не означает, что у школьника не может сформироваться устойчивый интерес

к этому предмету, однако если ребенку не понравится, скажем, иностранный язык или математика, то родители скорее будут искать другой подход или другого педагога, чем сменят сам вид дополнительной активности. Крайняя степень фиксации на предмете занятий и порой полное игнорирование интересов учащегося проявляются в первую очередь при выборе компенсирующих занятий. Однако такая установка возможна и в случае с другими видами ДО. Занятия приобретают для родителей тем большую значимость, чем дольше в них вовлечен ребенок, чем более специализированные навыки он приобретает или чем очевиднее становится его одаренность в данной области.

Например, у дочери в какой-то момент в прошлом году, это был седьмой класс, встал вопрос, что «я уже не хочу ходить на это плавание», хотя у нее есть и результат, там третий взрослый разряд, у нее хорошо получается, она хорошо выглядит, все это замечают. Ну, потому что спорт — он делает человека красивым, правильно? <...> Но встал вопрос, что «мне это все наскучило и не интересно». Ну, мы поставили перед ней задачу, что просто так ты оттуда не уйдешь, вот, значит, до прошлого года у нее не было зафиксированных этих результатов, сначала первый юношеский, потом третий взрослый. Мы ей сказали: вот ты отходила семь лет, и просто так бросить — это слишком просто и глупо. Мы ей сказали: ну вот добейся и поставь жирную точку. Вот добейся результатов, чтобы это все было подтверждено, а потом можешь не ходить, а найти себе что-то другое. Ну, в итоге она прекрасно проходила весь прошлый год, сделала вот эти свои результаты, но она не бросила. Ну и, наверное, другой частью мозгов она понимает, что и для нее это плюс, потому что она видит оценку со стороны <...>. Поэтому бросать просто так мы не позволим (И7, мама, 37 лет, девочка, 8-й класс).

2. Выбирая ДО в рамках данной стратегии, родители стремятся к тому, чтобы эти занятия были институционализированы. Например, они хотят, чтобы полученное ребенком дополнительное образование было подтверждено документами: свидетельством об окончании музыкальной или художественной школы, выполнением теста по английскому или сдачей ЕГЭ по школьным предметам. Обычно в рамках таких дополнительных занятий школьник участвует в соревнованиях и конкурсах, и про такие занятия обычно говорят, что «ребенок серьезно занимается» или «занимается профессионально». Желание родителей, чтобы результаты занятий были «подтверждены», звучит и в предыдущей цитате.

Зачастую такие «профессиональные» занятия могут составить серьезную конкуренцию основному образованию. Стратегия, ориентированная на развитие «жестких» навыков, подразумевает выбор ДО, в котором институциональные требования порой такие же жесткие, как в основном образовании:

Успеваемостью в школе я не очень довольна, потому что мы сейчас слишком много времени уделяем спорту. Приходит в восьмом часу вечером и уже уроки не успевает делать, естественно, хочется и отдохнуть ребенку. С тренером пыталась говорить, но для тренера важны успехи в спорте, а не в учебе. Вплоть до того, что если ребенок идет в музей с классом и пропускает занятие, мне уже тренер звонит и выговаривает. И мне это не нравится. Ребенок же должен как-то развиваться помимо спорта. Вроде как и хочется ходить, но если так дальше будет... (ИБ, мама, 33 года, девочка, 6-й класс).

Рамку анализа можно расширить, рассматривая не только стратегии родителей при выборе кружков и секций, а дополнительное образование в целом как институт<sup>5</sup> или совокупность институциональных правил, формальных и неформальных, которые регулируют поведение разных акторов — родителей, педагогов, детей и т.д. Тогда можно предположить, что два типа ожидаемых результатов — формирование «гибких» и «жестких» навыков, — которые задают родительские стратегии, влияют на всех акторов и институциональные правила взаимодействия, создавая две разные модели ДО.

Таким образом, характерной чертой дополнительного образования, ориентированного на развитие «жестких» навыков, является более высокая степень институционального давления на семью. Можно предположить, что она проявляется и в выборе педагогами более директивных и стандартизированных форматов обучения, тогда как модель, ориентированная на «гибкие» навыки, более открыта к интерактивным формам обучения и идейно ближе к обучению через развлечение, или эдьютейнменту (*edutainment*). Если в рамках модели «жестких» навыков мотиватором для детей являются дисциплина и институциональные требования, то в рамках модели «гибких» навыков их мотивируют положительные эмоции и удовольствие. Однако это не означает, что профессионально занимающийся спортом учащийся не испытывает интереса к занятиям и не полу-

<sup>5</sup> Здесь мы трактуем институты в соответствии с неинституциональной традицией как «правила и механизмы, обеспечивающие их выполнение, и нормы поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми» [Норт, 1993. С. 73].

чает удовольствия от них. Речь идет о том, что мотив интереса не является системообразующим. Интерес ребенка непостоянен и может снижаться, например при возникновении трудностей в получении каких-то навыков, которые требуют длительного освоения.

На основе анализа внутренней структуры дополнительного образования и его функций мы выделили родительские стратегии выбора ДО, ориентированные на разные образовательные результаты.

### 3. Заключение

Дополнительное образование может как компенсировать недостатки школьного обучения, так и делать образовательное пространство школьника более разнообразным — развивать навыки и давать опыт, который трудно получить в стенах школы. При выборе развивающих дополнительных занятий родители придерживаются разных стратегий в зависимости от того, какие результаты ДО для них более важны: получение метапредметных компетенций («гибкие» навыки) или конкретных узкоспециальных знаний и навыков («жесткие» навыки). В соответствии с этими ожидаемыми результатами могут выстраиваться не только стратегии родителей, но и сами модели ДО: модель развития «гибких» навыков и модель развития «жестких» навыков. ДО как компенсация недостатков школьной программы, на наш взгляд, не составляет самостоятельную модель, поскольку является «тенью» и продолжением школьной системы. Компенсирующее ДО лишено собственной образовательной цели, его цели продиктованы школьной системой.

Модели развития «гибких» и «жестких» навыков представляют собой разные способы создания образовательной среды для выхода за границы школьной программы, обе модели имеют собственные образовательные цели и результаты, при их применении по-разному выстраиваются отношения организаций ДО со школьником и его семьей, используются разные форматы обучения и механизмы оценивания.

Модель развития «гибких» навыков находится сегодня на этапе становления. Большая часть предложения видов внешкольной активности является порождением советской инфраструктуры ДО, которая нацелена на институционально подтвержденный результат. С точки зрения данной системы семьи, ориентированные на получение «гибких» навыков, не относятся к процессу обучения достаточно серьезно, поскольку для них приоритетными могут быть цели, не связанные с получением знаний по основному предмету. Такие дети могут испытывать трудности при посещении государственных учреждений ДО, которые транслируют приверженность модели развития «жестких» навыков.

Однако модель развития «гибких» навыков имеет очень важные свойства, которых нет у модели развития «жестких» навыков. Только в рамках первой модели ребенок может попробовать себя в максимально разных видах активностей, получить разнообразный опыт, подкрепленный позитивными эмоциями. Она обладает существенно большим потенциалом для формирования интереса к разным видам активностей и, в отличие от второй модели, не имеет таких строгих барьеров на входе. Так, например, ребенок, желающий заниматься художественной гимнастикой или синхронным плаванием, может быть отвергнут в модели «жестких» навыков по причине недостаточных способностей или физических возможностей.

У обеих моделей есть определенные достоинства, обеим есть место в системе ДО, поскольку оба вида результатов, формируемые в рамках двух моделей, имеют ценность для семей. Формирование некоторых компетенций и навыков требует длительной систематической работы, которая должна подкрепляться институциональными правилами, что возможно только в рамках модели развития «жестких» навыков. Метапредметные же компетенции требуют более гибких рамок. И действительно разнообразное образовательное пространство школьника можно сделать, только усиливая модель развития «гибких» навыков посредством включения в систему ДО коротких курсов в эдьютейнмент-формате.

При этом важно, чтобы у всех участников образовательного процесса было единое понимание того, на какие результаты направлено обучение, поскольку разные результаты требуют разных форматов обучения, разной длительности обучения и разных практик взаимодействия со школьниками.

Важно отметить, что разные тематические направления и предметные блоки дополнительных занятий нельзя однозначно отнести к той или иной модели или роли ДО — модели развития «гибких» навыков, модели развития «жестких» навыков или к компенсирующим занятиям. Так, например, дополнительные занятия по математике могут быть и уроками, компенсирующими недостатки школьной программы (если это, например, подготовка к ЕГЭ), и увлекательным кружком «Занимательная математика» в эдьютейнмент-формате, и специализированными систематическими занятиями в рамках олимпиадного движения.

## Литература

1. Брей М., Ликинз Ч. (2016) Теневое образование: частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона. Томск: Изд-во Томского политехнического университета.
2. Бурдяк А. Я. (2015) Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 2. С. 96–112.



3. Гошин М. Е., Косарецкий С. Г. (2017) Актуальные стратегии поведения родителей на рынке услуг дополнительного образования. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 18 (117). М.: НИУ ВШЭ.
4. Жирова Н. А., Малова Ю. В. (2017) Возможность достижения метапредметных и личностных образовательных результатов в процессе обучения по дополнительным общеразвивающим программам // Про ДОД. № 5 (11). С. 23–38.
5. Зуев П. В., Трусова С. Я. (2015) Объективная оценка результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ учащихся как средство повышения качества образования в организациях дополнительного образования // Педагогическое образование в России. № 9. С. 118–124.
6. Иванюшина В. А., Александров Д. А. (2014) Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 174–196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
7. Косарецкий С. Г., Абанкина И. В., Мерцалова Т. А. и др. (2017) Аналитический доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей — 2017. <http://www.es-ur.ru/Files/file6096.pdf>
8. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. (2016) Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
9. Норт Д. (1993) Институты и экономический рост: историческое введение // Тезис. Вып. 2. С. 69–91.
10. Прахов И. А. (2014) Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 74–99. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-74-99.
11. Собкин В. С., Калашникова Е. А. (2013) Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. № 4. С. 16–26.
12. Филиппова Д. С., Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В. (2015) Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 4 (86). М.: НИУ ВШЭ. [https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/ИБ%20МЭО%20№%204%20\(86\)%202015.pdf](https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/ИБ%20МЭО%20№%204%20(86)%202015.pdf)
13. Lareau A. (2000) Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
14. Lareau A. (2011) Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Berkeley; Los Angeles; London: University of California.
15. Lauer A. P., Akiba M., Wilkerson S., Apthorp H., Snow D., Martin-Glenn M. (2006) Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students // Review of Educational Research. Vol. 76. No 2. P. 275–313.
16. Swanson C. B. (2002) Spending Time or Investing Time? Involvement in High School Curricular and Extracurricular Activities as Strategic Action // Rationality and Society. Vol. 14. No 4. P. 431–471.
17. Teachman J. D. (2007) The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being // Journal of Family Issues. Vol. 29. No 6. P. 734–761.

18. 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.
19. White A. M., Gager C. T. (2007) Idle Hands and Empty Pockets? Youth Involvement in Extracurricular Activities, Social Capital, and Economic Status // *Youth & Society*. Vol. 39. No 1. P. 75–111.
20. Zaff J. F., Moore K. A., Papillo A. R., Williams S. (2003) Implications of Extracurricular Activity Participation during Adolescence on Positive Outcomes // *Journal of Adolescent Research*. Vol. 18. No 6. P. 599–630.

## Extracurricular Activities of School Students: Functions, Parental Strategies, and Expected Outcomes

**Kseniya Pavlenko**

Candidate of Sciences in Sociology, Analyst, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kpavlenko@hse.ru

Authors

**Katerina Polivanova**

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

**Alexandra Bochaver**

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: abochaver@hse.ru

**Elizaveta Sivak**

Director of the Center for Modern Childhood Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: esivak@hse.ru

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

A questionnaire survey ( $N = 6,648$ ) and semi-structured interviews with parents of school students in a Russian megalopolis were carried out to analyze how families perceive the functions of extracurricular activities (ECAs), what choice strategies they follow, and what outcomes they expect. The study is premised on the assumption that ECAs for school students are not homogeneous in terms of their mission and expected outcomes. Empirical data is used to examine the compensatory and enriching functions of ECAs. The compensatory function is about closing gaps in school education through providing subject-specific classes. Enriching ECAs engage students beyond the school curriculum, contributing to diversity of the learning environment. Interview analysis allows identifying two major strategies followed by families when choosing enriching ECAs, depending on which type of skills they seek to cultivate in their children, soft (meta-subject competencies) or hard (specific knowledge shaped institutionally).

Abstract

school, extracurricular activities, family, student engagement in extracurricular activities, compensatory function of extracurricular activities, enriching function of extracurricular activities.

Keywords

- Bray M., Lykins C. (2016) *Tenevoe obrazovanie: chastnoe dopolnitelnoe obucheniye i ego vyzovy organam gosudarstvennogo upravleniya v sfere obrazovaniya stran aziatskogo regiona* [Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia]. Tomsk: Tomsk Polytechnic University.
- Burdyak A. (2015) *Dopolnitelnye zanyatiya po shkolnym predmetam: motivatsiya i rasprostranennost* [Additional School Subjects' Lessons: Motivation and Popularity]. *The Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 2, pp. 96–112.
- Filippova D., Kosaretskiy S., Kupriyanov B. (2015) *Ozhidaniya i povedenie semey v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detey* [Parental Expectations and Behaviors Concerning Extracurricular Activities]. *Information Bulletin*

References

- of the Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 4 (86), Moscow: National Research University Higher School of Economics. Available at: [https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/IB\\_MEO\\_#4\\_86\\_2015.pdf](https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1086053657/IB_MEO_#4_86_2015.pdf) (accessed 20 May 2019).
- Goshin M., Kosaretskiy S. (2017) Aktual'nye strategii povedeniya roditeley na rynke uslug dopolnitel'nogo obrazovaniya [Parental Behavior Strategies in Today's ECA Market]. *Information Bulletin of the Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 18 (117), Moscow: National Research University Higher School of Economics. Available at: <https://memo.hse.ru/> (accessed 20 May 2019).
- Ivaniushina V., Alexandrov D. (2014) Sotsializatsiya cherez neformalnoe obrazovanie: vneklassnaya deyatelnost rossiyskikh shkolnikov [Socialization Through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 174–196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
- Kosaretskiy S., Abankina I., Mertsalova T. et al. (2017) *Analiticheskiy doklad o sostoyanii sistemy dopolnitelnogo obrazovaniya detey v Rossiyskoy Federatsii v usloviyakh realizatsii Kontseptsii razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detey—2017* [Analytical Report on the Contemporary System of Extracurricular Education for Children in the Russian Federation in the Context of Implementing the Roadmap for Extracurricular Education of Children: 2017]. Available at: <http://www.eseur.ru/Files/file6096.pdf> (accessed 20 May 2019).
- Kosaretsky S., Kupriyanov B., Filippova D. (2016) Osobennosti uchastiya detey v dopolnitelnom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kulturno-obrazovatelnom i imushchestvennom statuse semey i meste prozhivaniya [Specific Features of Children Involvement in Supplementary Education Depending on Cultural, Educational and Financial Status of Families and Place of Living]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
- Lareau A. (2000) *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lareau A. (2011) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California.
- Lauer A. P., Akiba M., Wilkerson S., Apthorp H., Snow D., Martin-Glenn M. (2006) Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, vol. 76, no 2, pp. 275–313.
- North D. C. (1993) Instituty i ekonomicheskiy rost: istoricheskoe vvedenie [Institutions and Economic Growth: An Historical Introduction]. *Thesis*, iss. 2, pp. 69–91.
- Prakhov I. (2014) Vliyanie investitsiy v dopolnitelnuyu podgotovku na rezultaty EGE [Effects of Investments in Preparation Courses on the USE Scores]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 74–99. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-74-99.
- Sobkin V., Kalashnikova E. (2013) Uchenik osnovnoy shkoly: otnoshenie k dopolnitelnomu obrazovaniyu [The Main School Pupil: The Attitude to Additional Education]. *Voprosy Psichologii*, no 4, pp. 16–26.
- Swanson C. B. (2002) Spending Time or Investing Time? Involvement in High School Curricular and Extracurricular Activities as Strategic Action. *Rationality and Society*, vol. 14, no 4, pp. 431–471.
- Teachman J. D. (2007) The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being. *Journal of Family Issues*, vol. 29, no 6, pp. 734–761.
- 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.

- White A. M., Gager C. T. (2007) Idle Hands and Empty Pockets? Youth Involvement in Extracurricular Activities, Social Capital, and Economic Status. *Youth & Society*, vol. 39, no 1, pp. 75–111.
- Zaff J. F., Moore K. A., Papillo A. R., Williams S. (2003) Implications of Extracurricular Activity Participation during Adolescence on Positive Outcomes. *Journal of Adolescent Research*, vol. 18, no 6, pp. 599–630.
- Zhirova N., Malova Y. (2017) Vozmozhnost dostizheniya metapredmetnykh i lichnostnykh obrazovatelnykh rezultatov v protsesse obucheniya po dopolnitelnykh obshcherazvivayushchim programmam [Possibility of Achieving Meta-Subject and Personal Development Learning Outcomes as a Result of General Development Extracurricular Activities]. *Pro\_DOD*, no 5 (11), pp. 23–38.
- Zuev P., Trusova S. (2015) Objektivnaya otsenka rezultatov osvoeniya dopolnitelnykh obshcheobrazovatelnykh program uchashchimisya kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya v organizatsiyakh dopolnitelnogo obrazovaniya [Objective Estimation of Assimilation of Additional Educational Programmes by Students as a Tool for Education Quality Development in Institutions of Additional Education]. *Pedagogical Education in Russia*, no 9, pp. 118–124.

# Модернизационные и консервативные изменения в постсоветской социальной политике в отношении детей

Л. А. Окольская

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2018 г.

**Окольская Лидия Александровна** — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5. E-mail: okoli@yandex.ru

**Аннотация.** С целью изучения представлений российских госструктур о детях как социальной группе, ценностей и норм социальной политики и действий государства в отношении детей проанализированы рамочные документы, характеризующие политическую риторику о детях, и версии закона о правах ребенка в Российской Федерации. В выборку вошли тексты двух жанров — риторические, рамочные документы (программы, концепции) и действующие законы. На основании контент-анализа текстов выявлены отразившиеся в законодательстве ценности воспитания и нормы обращения с детьми (универсализм, индивидуализация, гуманность, консерватизм, чувствительность к переменам) и методы социальной политики (стимулирование, приведение к норме, запреты). Анализ динамики характеристик социальной политики в отношении детей

от 1990-х к 2010-м годам свидетельствует о наличии в ней как модернизационного, так и консервативного тренда. Модернизационный тренд 2010-х состоит в учете международного опыта при разработке правовых норм: дети признаются социальными акторами и равноправными участниками общественных процессов; восприятие государством детей как социальной группы становится более индивидуализированным; происходит отказ от коллективных форм ухода за сиротами, признается потребность детей в принадлежности и любви; в детях поощряются ценности автономии, такие как самостоятельность и ответственность. Консервативный тренд социальной политики в отношении детей выражается в статистически значимом росте поддержки традиционных ценностей — многопоколенной семьи, родительского авторитета и лояльности.

**Ключевые слова:** дети, социальная политика, государство, права детей, семья, ценности воспитания, модернизация, эмансипация, консерватизм, законодательство, риторика, контент-анализ.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-262-292

Отношение к детям, зафиксированное в правовых нормах, характеризует государство как социального агента и дает возможность проследить его трансформации. Институционализированные нормы позволяют судить не только об идеальном, с точки зрения государства, состоянии общественной морали, но и о типичных ценностях воспитания и объективных условиях жизни семей с детьми. Так, общество, в котором разрешены телесные наказания для детей, отличается по своим нормам и практикам от общества, в котором такого рода воздействие находится под запретом.

Защита детей и развитие их индивидуальных способностей становятся приоритетными ценностями для западных обществ после первого демографического перехода [Арьес, 1999; Калверт, 2009]. Создаются социальные институты, работающие с детьми, растягивается образовательный период. Гуманизируется отношение к детям, упраздняются телесные наказания, однако контроль над детьми и родителями возрастает. Государства проходят этап высокой институционализации заботы о детях, а затем от нее отказываются [Дисней, 2017]. Во второй половине XX в. в развитых странах меняются воспитательные приоритеты: вместо послушания в детях поощряется самостоятельность [Lenski, 1963; Kohn, 1959a; 1959b; 1963; Alwin, 1986]. В развивающихся странах в XX в. государство активно мотивирует детей к достижению успеха, наполняя школьные хрестоматии примерами преодоления трудностей [McClelland, 1961]. Режим социального государства оказывается связан с семейным поведением и воспитательными ценностями семей [Зеликова, 2012].

Отношение к детям меняется в соответствии с эволюционной теорией модернизации, разработанной под руководством Р. Инглхарта. Данные многолетних международных обследований свидетельствуют, что высокая гарантия выживаемости детей постепенно сдвигает приоритеты общества от безопасности и строгих внутригрупповых норм к развитию и личной свободе. «Высокий уровень экзистенциальной безопасности с большей вероятностью приносит более толерантный и открытый взгляд на мир» [Инглхарт, 2018. С. 25]. Толерантность подразумевает большую терпимость по отношению к национальным и сексуальным меньшинствам, наделение женщин равными правами с мужчинами, уничтожение рабства и колониализма, «дестигматизацию „испорченных“ идентичностей» [Девятко, Абрамов, Катерный, 2017. С. 92]. Идентичность ребенка если и не «испорчена», то неполноценна по сравнению с идентичностью взрослого. Детская эмансипация — признание прав детей — является несомненным признаком модернизации.

В начале XX в. в России в ходе революционной модернизации было трансформировано большинство социальных институтов, перекроена социальная структура, интенсифицировалась соци-

## **1. Постановка проблемы**

### **1.1. Статус ребенка в традиционных и модернизированных обществах**

### **1.2. Россия: революционная модернизация семьи и консервативный тренд**

альная политика, изменился сам язык, которым разговаривало государство [Вишневский, 1998; Григорьева, 2017; Селищев, 2010]. В течение 1920-х годов советское государство стремилось организовать, т. е. охватить социализирующими мерами, всех детей в стране начиная с раннего возраста — вводя обязательное начальное образование, институционализируя многочисленных сирот, потерявших родителей в революционные годы, создавая сети разнообразных детских учреждений [Фараджев, 2002]. Государство безуспешно пыталось гуманизировать обращение с детьми в учреждениях и семьях, устранить повсеместную практику физических наказаний [Бендина, 2007]. Для социальной политики раннего СССР характерно намеренное умаление родительского авторитета (вплоть до принудительного публичного отречения детей от политически неблагонадежных родителей) и замена его авторитетом политизированного детского коллектива. Дети стали намного более заметны в обществе и даже опасны для взрослых, например как потенциальные доносители [Келли, 2009]. В результате произошел серьезный ценностный сдвиг, приводивший к конфликтам не принимавших советские ценности отцов и «прогосударственно» социализированных детей<sup>1</sup>.

Несмотря на революционные изменения, 1930-е годы в СССР были отмечены реваншем традиционных семейных и гендерных норм [Вишневский, 1998]. В 1936 г. Л. Д. Троцкий писал о трудовой дискриминации советских женщин, их обремененности бытом, о проблеме явной и скрытой детской безнадзорности (т. е. о бесконтрольности, характерной для традиционных обществ). Троцкий указывал и на возрождение родительского авторитета в семьях. Как марксист, причиной восстановления традиционной семьи в СССР он считал бедность государства [Троцкий, 2017. С. 82–89].

Вторая мировая война поставила десятки миллионов советских граждан на грань физического выживания. После войны акцент на развитии военно-промышленного производства, широкое использование принудительного труда, юридически закрепленное бесправие значительной части населения долго удерживали

<sup>1</sup> Ярким примером такого «конфликта отцов и детей» является история Павлика Морозова — сына уральского крестьянина, донесшего властям на своего отца за сотрудничество с «кулаками» и впоследствии убитого своей родней. Исследовательница советского детства К. Келли, опираясь, в частности, на анализ биографии П. Морозова и общественной реакции на его гибель, подтверждает высокий уровень политизации детей того времени, их участие в различных объединениях и самостоятельное создание таковых [Келли, 2009. С. 44]. Ценностное противостояние между разными социальными группами и поколениями российского общества было излюбленным сюжетом в художественной литературе тех лет (А. С. Макаренко, В. В. Маяковский, Ю. К. Олеша, А. П. Гайдар и др.).



жизненные стандарты населения на крайне низком уровне [Ярская-Смирнова, Романов, Лебина, 2008]. Неудивительно, что советское общество было законсервировано и в ценностном плане, в то время как в европейских странах общественная мораль существенно менялась. Сдвиг устоев российской семейной культуры пришелся на перестройку и последующие годы, тогда как, например, во Франции он произошел 20 годами раньше, в связи с социально-политическим кризисом 1968 г. [Магун, 2011].

Смена политического строя в 1991 г., безусловно, модернизировала российское общество, но последовавшие за ней ухудшение качества жизни и снижение экзистенциальной безопасности формировали общественный запрос на стабильность — и, следовательно, консерватизм. Массовые опросы, проводившиеся в 1990-е годы Ю. А. Левадой, свидетельствовали о первостепенном значении материального благополучия для россиян [Левада, 2000. С. 183].

В начале 2000-х годов политическая стабильность сопровождалась значительным экономическим ростом и увеличением гарантий выживания. Однако доминирующими ценностями россиян и в «нулевые», и в 2010-е годы оставались стремление к богатству и власти, а также безопасность [Магун, Руднев, 2010]. В диапазоне общесемейных ценностей, бытующих в европейских странах, Россия по сей день тяготеет к традиционному полюсу [Магун, Фабрикант, 2014]. И все же к 2006 г. общество переориентировалось с воспитания послушания на воспитание самостоятельности [Окольская, 2017]. Десятилетие экономического роста все-таки создало предпосылки для переориентации части населения с ценностей безопасности на ценности самовыражения. Эти изменения проявились и в социальной политике в отношении детства.

В 1990-е годы российское государство принимало меры к улучшению положения детей. Ратификация Конвенции ООН о правах ребенка в 1993 г. повлекла за собой разработку ряда нормативных документов о детях. Растущее внимание государства к юным гражданам проявилось в снижении в 1997 г. возраста выдачи паспорта с 16 до 14 лет, которое можно рассматривать и как знак детской эмансипации, и как усиление контроля над подростками. При этом в воспитательную деятельность семьи государство почти не вмешивалось [Щеглова, 2004].

В «нулевые» годы продолжают государственные программы поддержки детства: материнский капитал с 2007 г., учреждение должности уполномоченного по правам ребенка в 2009 г. В 2010-е годы государство совершило важный модернизационный шаг — предприняло попытку деинституционализировать уход за сиротами. К числу факторов, подтолкнувших запуск этой реформы, исследователи относят проникновение в государственную риторику международных норм в отношении детей,

общественное беспокойство по поводу детского благополучия и депопуляции [Kulmala, Rasell, Chernova, 2017].

Одновременно с этим в российской социальной политике продвигается консервативный проект как попытка возвращения в секулярное и урбанизированное постсоветское общество патриархальных норм многодетности и религиозности [Мельвиль, 2017; Бызов, 2010; Вершинина, 2018]. К этому проекту относятся законодательные инициативы против аборт, введение ответственности за пропаганду нетрадиционных сексуальных отношений среди несовершеннолетних, включение религиозно-педагогических курсов в общеобразовательную программу школ, запрет на международное усыновление российских сирот. В законодательстве о репродуктивных правах наступает период архаизации, выражающийся в ограничениях возможностей прерывания беременности [Сакевич, Денисов, 2017]. При этом усиливается просветительская деятельность государства [Гурко, 2013]. В контенте российских медиа зафиксирован пронаталистский поворот — значимый рост числа публикаций семейной и детской проблематики с преобладающей трансляцией политизированных кейсов, таких как международное усыновление, защита прав детей и т. д. [Радина, 2018].

### 1.3. Цель и задачи исследования

Цель нашей работы состоит в изучении представлений российского государства о детях как социальной группе, в определении ценностей и норм социальной политики в отношении детей и следующих из них действий государства.

Задачи исследования:

- 1) изучить сформулированные в документах социальной политики:
  - представления государства о потребностях детей и способы классификации этой социальной группы,
  - нормы обращения с детьми,
  - воспитательные ценности,
  - методы действий в отношении детей;
- 2) проследить изменения в представлениях о детях, ценностях воспитания, нормах обращения с детьми, методах социальной политики в постсоветский период;
- 3) сравнить программные документы и версии закона о правах ребенка на основании заложенных в них представлений о детях, ценностях воспитания, нормах обращения с детьми, методах социальной политики.

Для исследования взяты тексты двух жанров:

- 1) программы, характеризующие политическую риторику о детях:

- Основные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2000 г. (Национальный план действий в интересах детей), утвержденные Указом Президента РФ от 14 сентября 1995 г. № 942;
  - Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., утвержденная Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761;
  - Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденная распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р;
- 2) действующие законы:
- Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (оригинальная версия);
  - тот же закон в последней на момент исследования редакции от 18 апреля 2018 г.

В исследование не входят статьи Уголовного, Трудового и Семейного кодексов, а также Федеральный закон от 28 декабря 2012 г. № 272-ФЗ («закон Димы Яковлева»), поскольку этот документ не посвящен детям целиком, а содержит лишь несколько, хотя и важных, статей о них.

Анализ письменных высказываний, отражающих представления законодателей о детях, их воспитательные ценности, нормы обращения с детьми, а также предлагаемые ими способы действия в отношении детей проводился количественным и качественным методами. Для обработки данных применялось программное обеспечение MAXQDA Analytics Pro 2018. Основной единицей анализа текста был выбран абзац как самостоятельный смысловой фрагмент, легко вычленимый в тексте и дающий достаточное для построения выборки количество наблюдений. Абзац подходит для анализа законодательных документов, так как является их базовой содержательной единицей. Из абзацев складываются пункты статей законов, при изменении законодательства часто убирают или добавляют именно абзацы (иногда совпадающие с пунктами). Всего в пяти документах, которые послужили источником информации для исследования, были закодированы 1060 абзацев. Они и составили базу данных для анализа.

Первым этапом работы стал качественный анализ текстов, состоявший в последовательном вычитывании документов, формулировке кодов, подборе ключевых слов к каждому коду и проверке релевантности этих слов. Мы разработали систему эмпирических показателей (см. табл. 1–3), при операционализации которых опирались, с одной стороны, на теоретические типоло-

## **2. Метод исследования, база данных и измеренные показатели**

гии (потребностей, ценностей, действий), а с другой — на содержание исследуемых документов. Например, среди базовых потребностей детей значительное внимание уделяется безопасности, и для описания этой потребности используются разные ключевые слова. Вычленив то или иное слово, мы осуществляли лексический поиск его в файле данных MAXQDA, затем отыскивали последовательно каждый абзац, содержащий такое слово, и присваивали ему код «безопасность», предварительно прочитав текст абзаца и убедившись, что в нем действительно идет речь о безопасности. При отборе слов мы двигались от общих определений к частным случаям, проверяли синонимы, перечитывали тексты. В разных документах одни и те же эмпирические показатели могли быть выражены разными словами — в силу меняющейся языковой моды властного дискурса, понятийных заимствований из международного законодательства, узкой специализации некоторых статей документа. Наша задача состояла в том, чтобы отыскать большинство релевантных слов по каждому показателю и объединить их под одним кодом. Подбор ключевых слов и их тестирование путем лексического поиска и изучения контекста их употребления продолжались до тех пор, пока не выяснилось, что новые ключевые слова возвращают нас к тем абзацам, которые уже были помечены данным кодом (например, безопасность), т. е. не добавляют ничего нового к смысловой схеме текста. Этот методологический прием, на наш взгляд, позволяет снизить вероятность случайности выбора тех или иных ключевых слов.

В табл. 1–3 подробно описан результат качественного этапа анализа — система смысловых кодов и привязанных к ним корней ключевых слов<sup>2</sup>. В соответствии с задачами исследования коды распределяются на три основные группы.

Первая группа кодов описывает потребности детей, которые государственные структуры замечают и отображают в законодательстве. Упоминание потребностей позволяет оценить сложность представлений государства о детях, о неоднородности этой социальной группы (индивидуализация), выявить проблемные и благополучные с точки зрения государства страты<sup>3</sup>.

При составлении набора кодов мы использовали классическую пирамиду потребностей А. Маслоу [Maslow, 1954]. Каждый уровень потребностей описан несколькими кодами. Базовые потребности включают выживание, материальный минимум, безопасность, здоровье и приемлемые экологические условия

<sup>2</sup> Вторым результатом качественного этапа стали размеченные кодами документы, которые впоследствии превратились в базу данных в форматах Excel и SPSS.

<sup>3</sup> Социальная политика СССР пренебрегала эмоциональными потребностями людей, в результате чего в службах социального призрения сложилась дегуманизированная культура.

**Таблица 1. Коды контент-анализа, описывающие потребности детей в документах социальной политики РФ, 1995–2018 гг.**

Уровни потребностей	Коды и корни ключевых слов
Базовые потребности	<p>Выживание (смертн, выживан, суицид)</p> <p>Материальный минимум (питан, одежд, жиль, бедн, доход, алимент)</p> <p>Безопасность (безопасн, опасн, риск, вред, напряжен, жесток, насил, преступ, кримин, эксплуат, суицид, порнограф, секс, нарко, алко, табач, курен, травм)</p> <p>Здоровье (здоров, здраво, медиц, лечен, заболева, диспансер, инвалид)</p> <p>Экологические условия жизни (эколог, загрязн, окружающ)</p>
Потребности среднего уровня	<p>Потребность в принадлежности (сирот, отказ, возврат, усын, попеч)</p> <p>Признание и уважение детей (неприкосн, честь, достоин, личн, вправо)</p>
Высшие потребности	<p>Познавательное развитие (образова, обуч, творч, интеллект)</p> <p>Эстетическое развитие (культур, эстет, худож, творч, искусств)</p> <p>Физическое развитие и отдых (спорт, физкульт, физич, туризм, отдых, санатор, курорт, лагерь)</p> <p>Досуг (досуг, игр, зрелищ, праздн)</p>

жизни. Потребности среднего уровня — это потребности в принадлежности, признании и уважении. Потребности высшего уровня включают познавательное, эстетическое развитие, досуг, физическое развитие и отдых.

Коды присваивались абзацам в результате поиска по нескольким корням ключевых слов: например, кодом «выживание» помечались абзацы, в которых присутствовали корни «смертн», «выживан», «суицид». Если при прочтении текста встречался абзац, в котором о проблеме жизни и смерти детей говорилось иными словами, ему тоже присваивался код «выживание». В строках табличной базы данных располагались пронумерованные абзацы из всех документов; в столбцы заносились отметки по каждому коду (1 — если абзац помечен кодом, 0 — если не помечен). Коды и корни ключевых слов, описывающих потребности детей, перечислены в табл. 1.

Вторая группа кодов — заявленные государством нормы обращения с детьми и одобряемые ценности воспитания. При ее составлении мы отчасти опирались на типологию ценностей Ш. Шварца [Schwartz, 2006] и на исследования Р. Инглхарта [2018]. Коды этой группы перечислены в табл. 2.

Ценности универсализма описываются тремя кодами: «ориентация на мировой опыт», «равенство», «признание и уважение детей». К гуманистическим ценностям относятся шесть кодов:

норма благополучия детей, доброжелательность государственных институтов к ним, способность государства замечать психологические проблемы и страдание детей, признавать их потребность в принадлежности к семье и трудность некоторых жизненных ситуаций для ребенка. Сюда мы отнесли и упоминания детского труда, поскольку в текстах они всегда связаны с мотивами защиты детей от эксплуатации и поддержки в профессиональном самоопределении.

К консервативным ценностям относятся два кода: упоминания ценностей сохранения и религии, а также нравственности (нравственность и духовность всегда упоминаются в контексте традиционных ценностей). О ценности индивидуализации свидетельствует упоминание четырех кодов: поддержка личностного начала в ребенке, признание необходимости индивидуализированного подхода к разным категориям детей, категоризация детей как таковая и поощрение автономистских качеств — самостоятельности и ответственности. О чувствительности к переменам можно судить по присутствию в государственной риторике сравнительных понятий времени. В этот показатель включены три кода: социальные изменения, нововведения в социальной политике и стабилизация.

Среди наших показателей и кодов нет ценностей самоутверждения. Тексты, безусловно, насыщены ими, поскольку «говорят» от имени власти, предполагают высокие полномочия государства в управлении семьей. Однако в число воспитательных ценностей самоутверждение ребенка не входит, хотя государство и выказывает определенный интерес к талантливым и ответственным детям с «активной жизненной позицией».

Третья группа эмпирических показателей — это меры социальной политики, которые государство применяет к детям или связанным с ними социальным группам и институтам. Эти коды в основном представляют собой глаголы или отглагольные существительные — слова-действия, перформативные высказывания в терминологии известного лингвиста Дж. Остина<sup>4</sup>. В табл. 3 перечислены коды, относящиеся к трем типам методов. Стимулирующие методы включают коды поддержки, защиты, доступа к тем или иным благам и реабилитации; в методы приведения к норме входят: воспитание, просвещение, профилактика; к запретительным методам относятся: контроль, ограничения для детей, противодействие, наказание и суд. Для классификации методов используется типология А. А. Ивина [Ивин, 1998].

<sup>4</sup> Один из самых известных примеров перформативного высказывания — слова государственного служащего или священника «Объявляю вас мужем и женой», после которых брак считается заключенным. Очевидно, что в законодательстве высок удельный вес таких высказываний [Остин, 1999].

**Таблица 2. Коды контент-анализа, описывающие ценности воспитания и нормы обращения с детьми в документах социальной политики РФ, 1995–2018 гг.**

Ценности и нормы	Коды и корни ключевых слов
Универсализм	Ориентация на мировой опыт (европ, ООН, ЮНИСЕФ, конвенц, всемирн, общемир, миров, общепризн, междунар) Равенство ((не)равен, (не)равн, доступ, кажд, всеобщ, дискримин, инклюз, исключ, толерант, ксенофоб, нетерпим, расслоен) Признание и уважение детей (неприкосн, честь, достоин, личн, вправе)
Консерватизм	Ценности сохранения и религия (традиц, народ, религ, конфес, патриот, законопослуш, поколен, многодет) нравственность (ценност, духовн, нравств, морал, этич)
Гуманность	Благополучие (благополуч, неблагополуч, полноцен, нормаль) Доброжелательность (комфорт, доброж, дружелюбн, гуман, удоб) Психика, страдание (психол, эмоц, страда, жертв, травм) Потребность в принадлежности (сирот, отказ, возврат, усынов, попеч) Трудная жизненная ситуация (трудн, жизнен, уязвим, девиант, отклон, повед) Труд детей (труд, работ, трудоустр, профес, занят)
Индивидуализация	Индивидуализация и субъектность (личност, склонност, индивид, потенциал, самореализац, индивид, специализ, дифферен, вариат, гибк) Самостоятельность (инициатив, самостоят, участ, решен) Ответственность (ответств) Категоризация детей (новорожд, девоч, мальч, школьн, дошкольн, подрост, возраст, несовершеннолет, талант, одарен, инвалид, мигрант, беженц, сирот)
Чувствительность к переменам	Социальные изменения, влияющие на положение детей (соврем, нов, актуал, отстав, рост, устар, резк, ухудш, улучш, сокращ, увелич, сниж, повыш, резк, быстр, тенденц) Нововведения в социальной политике (нов, соврем, инновац, внедр, модерниз, реформ, расшир, развит) Стабилизация (стабил, устойч, неизмен, укреп, закреп, сохран)

На основе групп кодов, приведенных в табл. 1–3, мы построили 11 индексов, подразделяющихся на три группы:

- 1) индексы потребностей (общий, базового, среднего и высшего уровней);
- 2) ценностно-нормативные индексы (универсализма, гуманности, консерватизма, индивидуализации, чувствительности к социальным изменениям);
- 3) индексы методов социальной политики (стимулирования, запретов, приведения к норме).

**Таблица 3. Коды контент-анализа, описывающие методы социальной политики в отношении детей в нормативных документах РФ, 1995–2018 гг.**

Методы социальной политики	Коды и корни ключевых слов
Стимуляция	Поддержка (поддерж, помощ, забот, содейств) Защита (защит, охран, гарант) Доступ ((не)доступ, барьер, лифт, инклюз, исключ) Реабилитация (реабилит, адаптац, коррекц, восстанов)
Приведение к норме	Воспитание (воспит, социализ) Просвещение (пропаганд, агит, кампан, просвет(щ), информ) Профилактика (профилак, предотвращ, предупред)
Запреты	Контроль (контрол, блокир) Ограничения для детей (безнадзор, вред, ноч, недопущ, огранич) Противодействие (противодейс, борьб, остано, искорен, преодол) Наказание (наказан, лишен, огранич) Суд (судеб, правосуд)

Каждый индекс — это сумма значений по соответствующему набору кодов, поделенная на количество кодов в наборе. Индексы изменяются от 0 до 1. Поскольку единицей анализа служит абзац, а документ является суммой абзацев, можно вычислять средние значения индексов в каждом документе. Мы проводим множественные сравнения текстовых массивов методом однофакторного дисперсионного анализа. Для определения значимости различий между массивами применяется апостериорный тест Тамхейна<sup>5</sup>.

### 3. Результаты исследования

#### 3.1. Представления государства о потребностях детей

Источниками информации для нашего исследования служат документы 1995, 1998, 2012, 2014 и 2018 гг. Каждый документ представляет самостоятельный интерес как выражение того или иного «течения» в социальной политике в отношении детей. При этом их можно сгруппировать по дате принятия, а также сравнить документы разных жанров — законы и программы социальной политики. Значения индексов потребностей в отдельных документах приведены в табл. 4, в группах документов — в табл. 4.1.

*Национальный план действий в интересах детей*, разработанный и принятый в 1995 г. как элемент реализации Конвенции ООН

<sup>5</sup> Тест Тамхейна используется потому, что не предполагает равенства дисперсий сравниваемых групп. Во всех рассматриваемых случаях дисперсии оказались не равны между собой. Об этом свидетельствует статистика Ливиня, значимость которой во всех рассматриваемых случаях оказалась  $\leq 0,005$ .



о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей, отличается высоким средним значением общего индекса потребностей и лидирует по значению индекса базовых потребностей. Концентрация на нижней строке пирамиды потребностей — на обеспечении выживания, минимума материального достатка, безопасности и здоровья, а также приемлемой экологии — раскрывает откровенно бедственное положение страны в это время. Основные задачи социальной политики 1990-х годов — обеспечить физическое выживание детей, избежать недоедания и эпидемий. Нечем накормить, не во что одеть, нечем лечить и негде учить — вот задачи, связанные с детьми, которые необходимо решить. В плане неоднократно упоминается быстрый темп социальных изменений<sup>6</sup>. Выдержки из текста:

Проблема обеспечения детей полноценным питанием признана приоритетной на государственном уровне [НПД 1995, строки 927–928].

Выпуск чулочно-носочных изделий и обуви для детей сократился в 1994 г. по сравнению с 1993 г. на 50% [НПД 1995, строки 42–44].

Резко сократилось число учащихся, имеющих возможность пользоваться услугами столовых в течение учебного дня [НПД 1995, строки 895–896].

В Национальном плане подробно обрисованы угрозы жизни детей. Среди них: эксплуатация детского труда взрослыми без соблюдения трудового законодательства; вовлечение детей в преступную деятельность, проституцию; жестокость и насилие по отношению к детям. Документу присущ высокий уровень проблемной категоризации детей (беженцы, инвалиды, жертвы экологических катастроф, дети Севера и т.д.): маргинальные группы наиболее заметны и, следовательно, индивидуализированы для государства. Благополучные дети классифицируются либо по возрасту, либо по типу посещаемого образовательного учреждения и остаются безликими для законодателей.

План 1995 г. призывает к ликвидации откровенного зла и признает, что у государства в данный момент сил на борьбу со злом не хватает. До более «мирных» задач воспитания у создателей плана не доходят руки, хотя в нем есть разделы, посвященные реализации высших потребностей. Внимание государства

<sup>6</sup> По индексу чувствительности к переменам Национальный план 1995 г. превосходит все остальные документы (см. табл. 5).

в 1995 г. сосредоточено на телесных потребностях ребенка. Его психоэмоциональное состояние и климат в группах, к которым он принадлежит, остаются «мертвой зоной», как это было и в советской социальной политике [Романов, Ярская-Смирнова, 2008; Дисней, 2017].

*Национальная стратегия действий в интересах детей 2012 г.* лучше всего «замечает» потребности среднего уровня, а именно потребности в принадлежности и любви, в признании и уважении (табл. 4). Продолжая миссию Национального плана 1995 г., она контрастирует с ним по представлению проблематики детства. Для Стратегии выживание ребенка в целом априорно: из документа исчезают голод и недоедание, беженцы, экологические катастрофы, мясные консервы и прочие грубо материальные сюжеты. В Стратегии заложен более высокий уровень экзистенциальной безопасности, чем в Плате 1995 г. (а это, по Инглхарту, является одним из мощных толчков к модернизации). При этом нельзя утверждать, что государственные структуры стали хуже «видеть» детей как социальную группу. В тексте появляются слова, указывающие на фокусировку этого «взгляда»: «скрытая одаренность», «скрытое неблагополучие», «раннее выявление». Стратегия уделяет много внимания проблеме сиротства и усыновления, акцентирует важность семейного воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. Цель этого документа — эмансипация ребенка, внедрение мировых стандартов и норм обращения с ним.

*Концепция семейной политики 2014 г.* характеризуется самым низким значением общего индекса потребностей. По тесту Тамхейна, этот документ значимо отличается от трех других по данному показателю. И базовые, и высшие потребности детей редко упоминаются в Концепции. По индексу потребностей среднего уровня она занимает промежуточное положение, поскольку затрагивает проблему сиротства. Еще на стадии общественного обсуждения Концепции семейной политики Т. А. Гурко отмечала расплывчатость ее объекта: непонятно, направлен ли документ на семьи с детьми или на все типы семей [Гурко, 2013]. В любом случае концепция, как и ее модель семьи, не детоцентрична.

*Федеральный закон о правах ребенка № 124-ФЗ* в версии 2018 г. лидирует по значению общего индекса детских потребностей, однако значимо отличается только от Концепции семейной политики. Как видно из табл. 4, высокое значение общего индекса детских потребностей достигается за счет частого упоминания высших и базовых потребностей. Этот рост произошел за счет включения в закон нескольких поправок. Так, в 2009 г. в закон была включена ст. 14.2 «Меры по содействию физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному

Таблица 4. **Описательные статистики индексов детских потребностей, упоминаемых в документах социальной политики РФ, 1995–2018 гг.** (число рассмотренных абзацев — 1060)

Индексы потребностей детей	Документы	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Значимость T2 Тамхейна*	Число абзацев
Общий индекс	4 Концепция семейной политики 2014	0,05	0,062	0,000 с 3, 1, 5	196
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,07	0,088	—	111
	3 Нац. стратегия 2012	0,08	0,072	0,000 с 4	379
	1 Нац. план 1995	0,09	0,089	0,000 с 4	255
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,10	0,103	0,000 с 4	119
Индекс базовых потребностей	4 Концепция семейной политики 2014	0,06	0,092	0,000 с 1, 3	196
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,08	0,127	< 0,04 с 1, 5	111
	3 Нац. стратегия 2012	0,10	0,128	< 0,002 с 1, 4	379
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,13	0,161	< 0,04 с 2, 4	119
	1 Нац. план 1995	0,14	0,167	< 0,005 с 2, 3, 4	255
Индекс потребностей среднего уровня	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,03	0,126	0,001 с 3	119
	1 Нац. план 1995	0,04	0,141	0,001 с 3	255
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,06	0,167	—	111
	4 Концепция семейной политики 2014	0,06	0,167	—	196
	3 Нац. стратегия 2012	0,10	0,2	0,001 с 1, 5	379
Индекс высших потребностей	4 Концепция семейной политики 2014	0,04	0,117	0,001 с 5	196
	3 Нац. стратегия 2012	0,05	0,106	0,001 с 5	379
	1 Нац. план 1995	0,05	0,115	0,009 с 5	255
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,07	0,125	—	111
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,10	0,135	> 0,01 с 1, 3, 4	119

\* В столбце приведены значимые различия между текстами по результатам теста Тамхейна; для краткости записи всем документам присвоены номера, которые используются в столбце с результатами теста Тамхейна.

развитию детей», в которой речь идет о соответствующих потребностях. В 2016 г. в закон были внесены объемные поправки, посвященные регламентации детского отдыха в лагерях и оздоровительных учреждениях и требования к организаторам этого отдыха (ст. 5, 12, 12.1). Потребности детей в оздоровлении и физическом развитии с недавних пор регламентируются в законе настолько подробно, что он обгоняет другие источники по индексам базовых и высших потребностей. Складывается впечатле-

Таблица 5. **Описательные статистики индексов детских потребностей, упоминаемых в программах и законах о правах детей 1990-х и 2010-х годов** (число рассмотренных абзацев — 1060)

Индексы потребностей	Период	Среднее	Среднекв. отклон.	Число абзацев	Жанр документа	Среднее	Среднекв. отклон.	Число абзацев
Общий	1990-е	0,08	0,089	366	Программы*	0,07	0,077	830
	2010-е	0,07	0,077	694	Законы*	0,09	0,097	230
Базового уровня	1990-е*	0,12	0,159	366	Программы	0,10	0,138	830
	2010-е*	0,09	0,128	694	Законы	0,11	0,148	230
Среднего уровня	1990-е*	0,05	0,149	366	Программы*	0,07	0,177	830
	2010-е*	0,08	0,181	694	Законы*	0,05	0,147	230
Высшего уровня	1990-е	0,06	0,118	366	Программы*	0,05	0,111	830
	2010-е	0,05	0,116	694	Законы*	0,08	0,131	230

\* Значимые различия между группами по *t*-критерию (с учетом соотношения дисперсий).

ние, что в законе обсуждается не столько право детей на отдых, сколько права и обязанности различных организаций, оказывающих детям услуги по оздоровлению.

При этом значение индекса потребностей среднего уровня в законе о правах ребенка ниже, чем в других документах. Снижение произошло за счет исключения в 2004 г. из закона ряда статей и абзацев, в частности сокращения статьи о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации (ст. 15), упразднения ст. 17–20 об организациях, осуществляющих деятельность по защите прав и законных интересов детей, о государственной поддержке производства товаров и услуг для детей, о целевых программах поддержки детства.

Если сравнить средние значения индексов потребностей для документов 1990-х и 2010-х годов по *t*-критерию, мы увидим, что со временем произошли статистически значимое снижение индекса базовых потребностей (*sig.* = 0,001) и значимый рост индекса потребностей среднего уровня (*sig.* = 0,011). Учет высших потребностей детей остался примерно на том же уровне (табл. 5). Таким образом, в 2010-е годы государство стало меньше беспокоиться о самых насущных потребностях детей, поскольку сочло, что теперь они лучше удовлетворяются, и стало уделять больше внимания потребностям более высокого уровня.

Что касается различий между документами разных жанров, оказалось, что в действующих законах значимо чаще упоминаются высшие потребности детей (*sig.* = 0,000), да и общий индекс упоминаемых потребностей выше, чем в «разговорных»

рамочных документах ( $\text{sig.} = 0,043$ ). При этом индекс потребностей среднего уровня в законах ниже, чем в планах и концепциях ( $\text{sig.} = 0,039$ ). Судя по нашим данным, на деле государство мобилизовано на улучшение положения детей — удовлетворение их потребностей в образовании, физическом развитии и отдыхе — даже больше, чем на словах. Однако личностное и эмоциональное благополучие — предмет скорее для обсуждений, чем для действий законодателей.

Ценностно-нормативное содержание документов социальной политики неоднородно, что заметно и при чтении, и по результатам количественного анализа текстов. Это означает, что в социальной политике сосуществуют модернистские и консервативные течения, попеременно «высказывающиеся» в разных текстах.

Выражением модернистских ценностей, несомненно, является *Национальная стратегия действий в отношении детей* (табл. 6). Она лидирует по значениям индексов универсализма (в который входят коды «равенство», «ориентация на мировой опыт», «признание и уважение детей»), индивидуализации (упоминания личностного начала, индивидуальности, автономистских качеств и просто категоризация детей); гуманности (упоминаний о доброжелательности к детям, их благополучии, страданиях и трудных жизненных ситуациях, о детском труде и потребности детей в семье). Она статистически значимо отличается от большинства других документов по этим индексам.

Стратегия содержит новую для России риторику: понятия дружественного правосудия, восстановительного подхода, примирения, раннего выявления неблагополучия, партнерства во имя ребенка, детствосбережения, уязвимости, инклюзии и т.д. Она констатирует ценность равенства — гендерного, этнического, конфессионального, связанного с состоянием здоровья. В Стратегии много ссылок на европейские нормативные документы: постановления Комитета ООН по правам ребенка, Совета Европы, Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

В документе впервые констатируется право ребенка быть услышанным [Калабихина, Кучмаева, 2014]. Предлагается предоставить детям возможность участвовать в принятии общественно важных решений по вопросам, затрагивающим их интересы. Наделение детей условно взрослыми правами — попытка их эмансипации или же нормативной трансмобильности. Авторы Стратегии сомневаются в осуществимости этого процесса, называя его риски:

Процесс расширения участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, сопровождается следующими рисками: усиление формализма, недооценка возможностей и заниженные ожидания результатов участия детей в принятии

Ценности воспитания и нормы обращения с детьми в социальной политике

решений; дискриминация определенных групп детей <...>; усиление элитизма <...>; массовая пассивность, разочарованность детей; нарушение принципа приоритета развития ребенка и принципа добровольности его участия в принятии решений; нарушение конфиденциальности в отношении ребенка и стремление взрослых манипулировать его мнением (Национальная стратегия 2012, строка 405).

Предлагаемые инициативы по созданию ритуалов с участием детей легко могут деградировать до бутафорской модели пионерского слета, принимающего никем не слышимые решения. По оценкам экспертов, анализирующих результативность данного направления Стратегии, право детей на участие в принятии решений остается формальностью даже на уровне статистического мониторинга, в котором попросту нет соответствующих показателей [Калабихина, Кучмаева 2014].

Несмотря на приоритет семейного воспитания, Национальная стратегия 2012 г. предлагает усилить контроль над семьей для предотвращения жестокого обращения с детьми и раннего выявления неблагополучия, давая ребенку право жаловаться на членов семьи представителям государства. Это положение Стратегии вызвало резкую критику экспертов, считающих, что от избыточного контроля будут страдать вполне благополучные семьи [Швабауэр, 2017]. Публикации в западных СМИ свидетельствуют, что такая проблема действительно существует<sup>7</sup>.

Вскоре после утверждения Стратегии социальная политика в отношении детей существенно изменилась. Спустя полгода, в декабре 2012 г., был принят закон № 272-ФЗ, запрещающий международное усыновление российских сирот. В более поздних документах — *Концепции семейной политики* и в активно редактируемом в «нулевые» и 2010-е годы ФЗ № 124 о гарантиях прав ребенка — предложений о детской эмансипации уже нет. Более того, в федеральном законе урезаются права учащихся на выражение своего мнения по поводу образовательного процесса и действий администрации образовательных учреждений. В оригинальной версии ФЗ № 124 (в п. 3 ст. 9) подробно описывались эти права: ходатайствовать перед администрацией о проведении расследования деятельности сотрудников образовательного учреждения (в котором могли бы участвовать и дети); обращаться за помощью в государственные органы; проводить собрания и митинги по вопросам защиты своих нарушенных прав. Однако поправка 2013 г. исключает эти возможности,

<sup>7</sup> Brooks K. Motherhood in the Age of Fear: Women Are Being Harassed and Even Arrested for Making Perfectly Rational Parenting Decisions // New York Times. 27.07.2018. <https://www.nytimes.com/2018/07/27/opinion/sunday/motherhood-in-the-age-of-fear.html>

Таблица 6. **Описательные статистики ценностно-нормативных индексов в документах социальной политики РФ, 1995–2018 гг.** (число рассмотренных абзацев — 1060)

Ценностно-нормативные индексы	Документы	Среднее	Среднекв. отклонение	Значимость T2 Тамхейна*	Число абзацев
Индекс универсализма	1 Нац. план 1995	0,02	0,088	< 0,05 с 2, 3	255
	4 Концепция семейной политики 2014	0,03	0,094	0,000 с 3	196
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,05	0,150	0,008 с 3	119
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,07	0,171	0,041 с 1	111
	3 Нац. стратегия 2012	0,11	0,191	< 0,01 с 1, 4, 5	379
Индекс консерватизма	1 Нац. план 1995	0,02	0,106	< 0,02 с 4, 5	255
	3 Нац. Стратегия 2012	0,04	0,154	0,005 с 4	379
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,06	0,221	—	111
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,11	0,277	0,014 с 1	119
	4 Концепция семейной политики 2014	0,12	0,298	≤ 0,005 с 1, 3	196
Индекс индивидуализации	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,05	0,134	0,000 с 3	119
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,08	0,182	—	111
	1 Нац. план 1995	0,08	0,131	0,000 с 3	255
	4 Концепция семейной политики 2014	0,10	0,150	< 0,04 с 3	196
	3 Нац. стратегия 2012	0,14	0,162	< 0,04 с 1, 2, 4, 5	379
Индекс гуманности	4 Концепция семейной политики 2014	0,04	0,077	0,000 с 3	196
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,04	0,083	0,008 с 3	111
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,04	0,094	0,023 с 3	119
	1 Нац. план 1995	0,06	0,107	—	255
	3 Нац. стратегия 2012	0,08	0,116	≤ 0,023 с 2, 4, 5	379
Индекс чувствительности к переменам	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,01	0,060	0,000 с 1, 3, 4	119
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,02	0,081	0,000 с 1, 3, 4	111
	3 Нац. стратегия 2012	0,13	0,181	≤ 0,001 с 1, 2, 5 и 0,016 с 4	379
	4 Концепция семейной политики 2014	0,18	0,200	0,000 с 2, 5 и 0,016 с 3	196
	1 Нац. план 1995	0,19	0,209	≤ 0,001 с 2, 3, 5	255

\* В столбце приведены значимые различия между текстами по результатам теста Тамхейна; для краткости записи всем документам присвоены номера, которые используются в столбце с результатами теста Тамхейна.

оставляя за школьниками лишь право создания общественных объединений (неполитических и нерелигиозных), а также право обращаться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Таким образом, мы имеем дело с разнонаправленными трендами в социальной политике в отношении детей — риторическими предложениями по расширению их прав и одновременным их сокращением в действующем законодательстве.

С ограничительным трендом согласуются и высокие значения индекса консерватизма в наиболее свежих документах — Концепции семейной политики и ФЗ № 124 в редакции от 18 апреля 2018 г. (табл. 6). В тексте федерального закона консервативные высказывания в основном представляют собой ограничения, направленные на охрану детской нравственности. В Концепции это идеализированные описания традиционной семьи:

Большая многопоколенная семья в традиционной российской семейной культуре всегда была основным типом семьи, в которой были налажены тесные взаимосвязи между несколькими поколениями родственников. Воспитательная стратегия в такой семье традиционно была направлена на формирование у младшего поколения духовно-нравственных, этических ценностей и основана на уважении к родителям, а также людям старшего поколения (Концепция семейной политики 2014, строки 104–105).

Консервативность таких фрагментов текста настолько очевидна, что эксперты называют их анахронизмами [Гурко, 2013<sup>8</sup>]. В отличие от Стратегии, универсалистские отсылки в этих двух документах встречаются редко, причем слово «мировой» там непременно ставится после слова «отечественный»<sup>9</sup>. По индексу гуманности они также находятся на низком уровне. Среднее значение индекса индивидуализации для Концепции семейной политики довольно высокое, что достигается за счет высокой частоты упоминаний категорий детей, а также поддержки ценностей самостоятельности и ответственности применительно как к детям, так и к родителям. И современная версия ФЗ № 124, и особенно Концепция семейной политики вписываются в тренд на архаизацию, замеченный исследователями в «пронаталистском» законодательстве после 2006 г. [Сакевич, Денисов, 2017].

<sup>8</sup> Несмотря на критику, высказанную на этапе обсуждения Концепции в 2013 г., идеализированные описания сохранились в ее окончательном варианте, утвержденном в 2014 г.

<sup>9</sup> По данным Э. Лившиц [2008], накануне «холодной войны» в документах советской образовательной политики исчезли отсылки к западным моделям.



Если сопоставить средние значения ценностных индексов в 1990-е и 2010-е годы по *t*-критерию для независимых выборок (табл. 7), мы увидим, что и индекс универсализма, и индекс консерватизма с годами значимо выросли ( $\text{sig.} = 0,000$  и  $0,001$  соответственно). Это означает, что российское государство интенсивно знакомится с мировым опытом в социальной политике и вырабатывает свое отношение к нему, в том числе критическое. Кроме того, произошел значимый рост по индексу индивидуализации ( $\text{sig.} = 0,004$ ). Что касается индекса гуманности, хронологические изменения в нем оказались статистически незначимыми, несмотря на появление «доброжелательной» риторики в текстах. В целом термин «консервативная модернизация» точно описывает российское государство в его отношении к детству.

Значения ценностно-нормативных индексов в документах разных жанров, приведенные в табл. 7, показывают, что в программах дети показаны более индивидуализированно, чем в законодательстве ( $\text{sig.} = 0,000$ ). Кроме того, в законах ниже индекс гуманности ( $\text{sig.} = 0,008$ ), чем в «риторических» документах. Отчасти эти различия обусловлены социальной функцией права, предполагающего безэмоциональность и равенство людей перед законом.

При этом ценности универсализма, к которым относятся и ценность равенства, и ориентация на мировой опыт, и признание прав детей, в законах и программах выражены в равной степени, что говорит о высокой укорененности ценности равенства в дискурсе социальной политики и о ценностном консенсусе среди современных законодателей.

«Риторические» документы социальной политики намного более чувствительны к переменам, чем законы ( $\text{sig.} = 0,000$ ). На словах, т. е. в программах социальной политики, российское государство демонстрирует мобилизацию и готовность улавливать дух времени. На деле же, т. е. в законодательстве, сохраняется невозмутимость по отношению к внешним пертурбациям.

Последняя группа индексов характеризует методы социальной политики в отношении детей и связанных с ними взрослых. Напомним, что эти методы подразделяются на запретительные, стимулирующие и приводящие к норме. К запретительным методам относятся контроль, ограничения для детей, противодействия, наказание и суд. Стимулирующие методы представлены поддержкой, защитой, доступом и реабилитацией. Методы, приводящие к норме, включают воспитание, просвещение и профилактику. Упоминание методов в разных документах показано в табл. 8.

Среднее значение индекса запретов оказалось минимальным в Концепции семейной политики 2014 г. и в Национальном плане 1995 г. Максимальное количество запретов в совре-

**Методы социальной  
политики  
в отношении детей**

Таблица 7. **Описательные статистики ценностно-нормативных индексов в программах и законах о правах детей, в 1990-е и 2010-е годы** (число рассмотренных абзацев — 1060)

Ценностно-нормативные индексы	Период	Среднее	Среднекв. отклон.	Число абзацев	Жанр документа	Среднее	Среднекв. отклон.	Число абзацев
Универсализм	1990-е*	0,04	0,121	366	Программы	0,06	0,151	830
	2010-е*	0,08	0,166	694	Законы	0,06	0,160	230
Индивидуализм	1990-е*	0,08	0,148	366	Программы*	0,11	0,152	830
	2010-е*	0,11	0,157	694	Законы*	0,07	0,159	230
Гуманность	1990-е	0,05	0,100	366	Программы*	0,06	0,106	830
	2010-е	0,06	0,104	694	Законы*	0,04	0,089	230
Консерватизм	1990-е*	0,03	0,151	366	Программы*	0,05	0,191	830
	2010-е*	0,07	0,229	694	Законы*	0,08	0,252	230
Чувствительность к переменам	1990-е	0,14	0,197	366	Программы**	0,16	0,197	830
	2010-е	0,12	0,182	694	Законы**	0,02	0,071	230

\* Значимые различия групп по *t*-критерию (с учетом соотношения дисперсий).

менной версии ФЗ № 124 о правах ребенка (в ред. от апреля 2018 г.). По этому показателю Концепция и федеральный закон противопоставлены друг другу — хотя, как было показано выше, они ценностно близки. Однако авторы Концепции предпочитают приведение к норме (моральный инструктаж) как запретам, так и стимулированию. В законе же индекс приведения к норме минимален, а стимулирование и запреты, напротив, выражены значимо сильнее по сравнению с другими документами. В версии ФЗ № 124 двадцатилетней давности запретов было значимо меньше, стимулирование использовалось примерно так же часто, а методы, приводящие к норме, использовались значимо чаще.

Часть запретов, упоминаемых сегодня в законе, адресована не детям, а взрослым, которые нарушают их права (например, ст. 14.2 о противодействии торговле детьми и их эксплуатации). Напрямую к детям относятся: ст. 15 о защите прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и/или в конфликте с законом; ст. 14.1 о комендантском часе. Эти статьи напоминают о советских образовательных реформах 1940-х годов, вернувших в советские школы нормы дореволюционных гимназий, такие как раздельное обучение и контроль за нахождением детей в общественных местах и правила поведения, подчеркивав-

шие субординированное положение учащихся [Лившиц, 2008]. Сюда же относится контроль за «моральным обликом», прописанный в ст. 14 о защите от вредной информации:

«Органы государственной власти Российской Федерации принимают меры по защите ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию, в том числе от национальной, классовой, социальной нетерпимости, от рекламы алкогольной продукции и табачных изделий, от пропаганды социального, расового, национального и религиозного неравенства, от информации порнографического характера, от информации, пропагандирующей нетрадиционные сексуальные отношения, а также от распространения печатной продукции, аудио- и видеопроизведения, пропагандирующей насилие и жестокость, наркоманию, токсикоманию, антиобщественное поведение» [№ 124–ФЗ, ст. 14, п. 1, ред. 2011–13 гг.].

Приведенная выдержка из федерального закона ценностно противоречива: с одной стороны, в ней продвигается ценность равенства по широкому набору критериев, с другой — обозначена сфера, где равенство невозможно и действуют жесткие ограничения (сексуальность). В Концепции семейной политики о сексуальности не сказано ни слова, несмотря на то что объект этого документа — социальный институт, регулирующий сексуальные отношения. Подростки с нетрадиционной сексуальной ориентацией для этого документа не существуют. Как объясняет один из экспертов, «данное направление неактуально и не востребовано в нашей стране в сфере детства» [Семья, 2016]. В Национальной стратегии 2012 г., как и в Национальном плане 1995 г., сексуальные отношения упоминаются только в связи с проблемой насилия над детьми. Проблема абортотворения у несовершеннолетних, затрагиваемая как в Концепции 2014 г., так и в Стратегии 2012 г., относится к другому смысловому полю.

Включение пункта о защите от пропаганды нетрадиционных отношений в федеральный закон является отступлением от общей линии социальной политики, игнорирующей тему сексуальности. Здесь нормативные представления законодателей расходятся с представлениями россиян: массовые опросы в нашей стране фиксируют последовательный рост толерантности к гомосексуализму [Магун, Фабрикант, 2014].

Запреты — единственный метод социальной политики в отношении детей, который стал значительно чаще использоваться в 2010-е годы, причем на деле больше, чем на словах (табл. 9, sig. = 0,001 и 0,000). Рост этого показателя говорит об усилении государственного контроля над детьми и связанными с ними взрослыми. Контроль может усиливаться и в высокомодерни-

Таблица 8. **Описательные статистики индексов методов социальной политики в отношении детей в законодательстве РФ, 1995–2018 гг.** (число рассмотренных абзацев — 1060)

Индексы методов социальной политики	Документы	Среднее	Среднекв. отклон.	Значимость T2 Тамхейна*	Число абзацев
Индекс запретов	4 Концепция сем. политики 2014	0,02	0,055	< 0,006 с 3, 5	196
	1 Нац. план 1995	0,02	0,066	< 0,03 с 3, 5	255
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,03	0,074	0,002 с 5	111
	3 Нац. стратегия 2012	0,04	0,091	< 0,03 с 1, 4, 5	379
	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,08	0,128	≤ 0,012 с 1, 2, 3, 4	119
Индекс стимулирования	4 Концепция сем. политики 2014	0,12	0,155	≤ 0,001 с 2, 5	196
	1 Нац. план 1995	0,13	0,172	≤ 0,004 с 2, 5	255
	3 Нац. стратегия 2012	0,15	0,176	0,001 с 2 и 0,044 с 5	379
	2 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,21	0,205	≤ 0,001 с 1, 3, 4	119
	5 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,23	0,178	< 0,05 с 1, 3, 4	111
Индекс приведения к норме	5 ФЗ № 124-ФЗ 2018	0,06	0,128	≤ 0,05 с 2, 4	119
	1 Нац. план 1995	0,07	0,15	—	255
	3 Нац. стратегия 2012	0,1	0,168	0,032 с 5	379
	2 ФЗ № 124-ФЗ 1998	0,11	0,192	—	111
	4 Концепция сем. политики 2014	0,11	0,168	0,022 с 5	196

\* В столбце приведены значимые различия между текстами по результатам теста Тамхейна; для краткости записи всем документам присвоены номера, которые используются в столбце с результатами теста Тамхейна.

Таблица 9. **Описательные статистики методов социальной политики в отношении детей в программах и законах 1990-х и 2010-х годов** (число рассмотренных абзацев — 1060)

Индексы методов социальной политики	Период	Среднее	Среднекв. отклон.	Число абзацев	Жанр документа	Среднее	Среднекв. отклон.	Число абзацев
Запреты	1990-е*	0,02	0,069	366	Программы*	0,03	0,077	830
	2010-е*	0,04	0,092	694	Законы*	0,05	0,108	230
Стимулирование	1990-е	0,16	0,179	366	Программы*	0,13	0,170	830
	2010-е	0,15	0,178	694	Законы*	0,22	0,192	230
Приведение к норме	1990-е	0,08	0,164	366	Программы	0,09	0,163	830
	2010-е	0,10	0,163	694	Законы	0,08	0,163	230

\* Значимые различия групп по *t*-критерию (с учетом соотношения дисперсий).

зированных, и в консервативных обществах. Однако ценностные основания контроля в них различаются. В развитых странах жестко контролируется благополучие ребенка и его поднадзорность, причем давление на семью с требованием следить за ребенком может быть очень сильным<sup>10</sup>. По отношению к самим детям там чаще применяются методы, приводящие к норме, такие как просвещение и профилактика. В странах консервативных или находящихся на более ранней ступени модернизации предметом контроля является скорее нравственная чистота ребенка, сохранение в нем одобряемых государством ценностей. В российской социальной политике действуют оба типа контроля, на данный момент с перевесом в пользу консервативного варианта.

При этом программные документы в целом отличаются более высокой индивидуализацией, гуманностью, чувствительностью к переменам по сравнению с законами. Они рисуют довольно сложную, многокомпонентную картину российского детства, и в этом смысле они модернизированы. Законы же значимо чаще запрещают, стимулируют и учитывают потребности детей в физическом развитии и здоровье — в общем, подходят к детской популяции по-пастушески упрощенно.

Проведенное исследование пяти нормативных документов позволяет судить о динамике отношения российского государства к детям. В нем сочетаются модернизационные и консервативные элементы. Модернизационный тренд последнего десятилетия выражается в том, что российские государственные структуры тщательно изучили международный опыт обращения с детьми и стали учитывать его в разработке собственных норм. Они продемонстрировали свою способность признать детей как социальных акторов и равноправных участников общественных процессов и даже пытаются распространять эту эмансипацию «сверху» на нижние этажи власти и на общество в целом. Можно утверждать, что оптика государства постепенно настраивается на более индивидуализированное восприятие детей как социальной группы. Государство отказывается от коллективных форм ухода за сиротами, признает потребность детей в принадлежности и любви. Оно поощряет в детях автономистские ценности, такие как самостоятельность и ответственность. Оно усиленно поддерживает ценность равенства, причем не в традиционных для советского властного дискурса терминах, а успешно освоив

#### 4. Заключение

<sup>10</sup> Brooks K. Motherhood in the Age of Fear: Women Are Being Harassed and Even Arrested for Making Perfectly Rational Parenting Decisions // New York Times. 27.07.2018. <https://www.nytimes.com/2018/07/27/opinion/sunday/motherhood-in-the-age-of-fear.html>

международную риторику (против дискриминации и ксенофобии, за толерантность и инклюзию). Однако эта поддержка не распространяется на область сексуальности и, таким образом, задает пределы равенства.

Консервативный тренд социальной политики в отношении детей выражается в статистически значимом росте поддержки традиционных ценностей — многопоколенной семьи, родительского авторитета и лояльности. С ним связаны изменения в действующем законодательстве: введение запретов и ограничений для детей, направленных на охрану их нравственности и контроль их поведения, а также сокращение их прав на выражение своего мнения в образовательных отношениях. Отсутствие значимого роста индекса гуманности (которого, казалось бы, можно было ожидать в результате реформ социальной политики) тоже свидетельствует о скорее консервативном характере этих изменений. При этом от родителей в России пока не требуется постоянно держать ребенка в поле зрения, как это происходит в некоторых развитых странах.

В гибридной модели социальной трансформации оба тренда являются социальными фактами — это то, с чем приходится считаться как приверженцам традиционных ценностей, так и сторонникам ценностей модерна. Важно, что в производстве социальной политики в отношении детей присутствуют и те и другие, служа ограничителями друг для друга. Однако модернизация в большей степени проявляется на «разговорном» уровне — в жанре программ социальной политики, которые рисуют детство как сложный социальный феномен. На законодательном же уровне эти представления редуцируются, на первый план выходят безопасность и телесное благополучие детей. Сложные идеи трансформируются в упрощенную стратегию, в которой доминируют запреты и стимуляция.

## Литература

1. Арьес Ф. (1999) Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета.
2. Бендина О. (2007) «Чем ребят бранить и бить, лучше книжку им купить!»: дискурсы жестокого обращения с детьми в 1920–1930-е годы (на материалах Саратовской губернии) // П. Романов, Е. Ярская-Смирнова (ред.) Советская социальная политика 1920–1930-х годов: идеология и повседневность. М.: Вариант; ЦСПГИ. С. 392–413.
3. Бызов Л. Г. (2010) «Неоконсервативная волна» в современной России: фаза очередного цикла или стабильное состояние? // Мир России. № 1. С. 3–44.
4. Вершинина Д. Б. (2018) Традиционные ценности в государственной и общественной риторике России 2010-х годов: основные концепты и проблемы // Вестник Удмуртского ун-та. Социология. Политология. Международные отношения. Т. 2. Вып. 4. С. 477–484.
5. Вишневский А. Г. (1998) Серп и рубль: Консервативная модернизация в СССР. М.: ОГИ.

6. Григорьева И. А. (2017) Сто лет трансформаций социальной политики в России // Журнал исследований социальной политики. Т. 15. № 4. С. 497–514.
7. Гурко Т. А. (2013) О Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 г.: экспертная оценка // Социологическая наука и социальная практика. № 3. С. 33–52.
8. Девятко И. Ф., Абрамов Р. Н., Катерный И. В. (ред.) (2017) Нормы и мораль в социологической теории: от классических концепций к новым идеям. М.: Весь мир.
9. Дисней Т. (2017) Этнографический взгляд на роль эмоций в российском детском доме // Журнал исследований социальной политики. Т. 15. № 3. С. 407–420.
10. Зеликова Ю. А. (2012) Влияние социальной политики и родительских ценностей на семейное поведение и воспитание детей: межстрановой анализ // Журнал исследований социальной политики. Т. 10. № 3. С. 343–360.
11. Ивин А. А. (1998) Логика: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Знание.
12. Инглхарт Р. (2018) Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. М.: Мысль.
13. Калабихина И. Е., Кучмаева О. В. (2014) Проблемы и перспективы мониторинга участия детей в реализации «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» // Журнал исследований социальной политики. Т. 14. № 4. С. 507–520.
14. Калверт К. (2009) Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое литературное обозрение.
15. Келли К. (2009) Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя. М.: Новое литературное обозрение.
16. Левада Ю. А. (2000) От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993–2000. М.: Московская школа политических исследований.
17. Лившиц Э. (2008) Дореволюционные по форме, советские по содержанию? Образовательные реформы в годы войны и послевоенные поиски нормы // Е. Ярская-Смирнова, П. Романов (ред.) Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985. М.: Вариант; ЦСПГИ. С. 151–173.
18. Магун В. С. (2011) Движение от традиционных семейных норм к современным: сравнение России и Франции // Вестник Института социологии. № 2. С. 107–116.
19. Магун В. С., Руднев М. Г. (2010) Базовые ценности россиян в европейском контексте // Общественные науки и современность. № 4. С. 5–17.
20. Магун В. С., Фабрикант М. С. (2014) Семейные ценности россиян и европейцев // Демоскоп Weekly. № 613–614. <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0613/tema01.php>
21. Мельвиль А. Ю. (2017) Неоконсервативный консенсус в России? Основные компоненты, факторы устойчивости, потенциал эрозии // Политика. № 1 (84). С. 29–45.
22. Окольская Л. А. (2017) Желаемые качества детей, их структура и динамика в постсоветской России // Россия реформирующаяся. Вып. 15. С. 479–515.
23. Остин Дж. (1999) Как совершать действия при помощи слов // Остин Дж. Избранное. М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги. С. 13–135.
24. Радина Н. К. (2018) Независимые медиа и инициативы государственной семейной политики на этапе «пронаталистского поворота» // Журнал исследований социальной политики. Т. 16. № 2. С. 295–310.

25. Романов П., Ярская-Смирнова Е. (2008) Идеология социальной политики и практика социального обслуживания в период либеральных реформ // П. Романов, Е. Ярская-Смирнова (ред.) Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ЦСПГИ; Вариант. С. 80–105.
26. Сакевич В. И., Денисов Б. П. (2017) Активность законодателя в области репродуктивных прав и ее влияние на динамику прерываний беременности в Российской Федерации // Е. Г. Ясин (ред.) XVII Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: В 4 кн. М.: Изд. дом ВШЭ. Кн. 3. С. 207–214.
27. Селищев А. М. (2010) Язык революционной эпохи: из наблюдений над русским языком (1917–1926). М.: Либроком.
28. Семья Г. В. (2016) Национальная стратегия действий в интересах детей в России и стратегии Совета Европы по правам ребенка // Психологическая наука и образование. Т. 21. № 1. С. 108–118.
29. Троцкий Л. Д. (2017) Преданная революция: Что такое СССР и куда он идет? М.: Т8.
30. Фараджев К. В. (2002) Прикладные аспекты проекта социальной инженерии: социология образования в послереволюционной России (1917–1930). М.: Центр социологии образования РАО.
31. Швабауэр А. В. (2017) Горькие плоды Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 г. <http://xn—btbgbfbav8d-mbqer.xn—p1ai/News/?newsid=1248>
32. Щеглова С. Н. (2004) Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей // Журнал исследований социальной политики. Т. 2. № 2. С. 175–188.
33. Ярская-Смирнова Е., Романов П., Лебина Н. (2008) Советская социальная политика и повседневность, 1940–1980-е // Е. Ярская-Смирнова, П. Романов (ред.) Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985. М.: Вариант; ЦСПГИ. С. 7–32.
34. Alwin D. F. (1986) Religion and Parental Child-Rearing Orientations: Evidence of a Catholic-Protestant Convergence // American Journal of Sociology. Vol. 92. № 2. P. 412–440.
35. Kulmala M., Rasell M., Chernova Zh. (2017) Overhauling Russia's Child Welfare System: Institutional and Ideational Factors behind the Paradigm Shift // The Journal of Social Policy Studies. Vol. 15. No 3. P. 353–366.
36. Kohn M. L. (1959a) Social Class and the Exercise of Parental Authority // American Sociological Review. Vol. 24. No 3. P. 352–366.
37. Kohn M. L. (1959b) Social Class and Parental Values // American Journal of Sociology. Vol. 64. No 4. P. 337–351.
38. Kohn M. L. (1963) Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation // American Journal of Sociology. Vol. 68. No 4. P. 471–480.
39. Lenski G. E. (1963) The Religious Factor. Garden City, NY: Doubleday.
40. Maslow A. H. (1954) Motivation and Personality. New York: Harper & Row.
41. McClelland D. C. (1961) The Achieving Society. Princeton, NJ: Van Nostrand.
42. Schwartz S. H. (2006) Value Orientations: Measurement, Antecedents and Consequences across Nations // C. Jowell, R. Roberts, G. E. Fitzgerald (eds) Measuring Attitudes Cross-Nationally—Lessons from the European Social Survey. London: Sage. P. 161–193.



## Liberal and Conservative Trends in Post-Soviet Social Policies for Children

**Lidia Okolskaya**

Author

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Researcher, Federal Sociology Research Center, Russian Academy of Sciences. Address: Bld. 5, 24/35 Krzhizhannovskogo Str., 117218 Moscow, Russian Federation. E-mail: okoli@yandex.ru

Abstract

This study examines the framework documents capturing the political rhetoric on children as well as different versions of the Russian law on children's rights to explore how government agencies perceive and treat children as a social group and what social policy values and norms are at play in this field in Russia. The sample includes documents of two genres: general child protection policies and existing laws. Content analysis allows identifying the underlying values and the principles of treating children (universalism, self-direction, benevolence, conservation, openness to change) as well as the methods of social policy (incentivization, normalization, prohibition) that have been reflected in the legislative documents. Analysis of how social policies for children were changing from the 1990s through the 2010s shows that both liberal and conservative trends were present. The liberal trend of the 2010s consisted in taking terms and values from the international legislative experience. In particular, children have come to be recognized as social actors and full-fledged participants of societal processes; the government's perception of children as a social group has become more individualized; orphanage deinstitutionalization is occurring; children's need for belonging and love has been acknowledged; the values of autonomy, such as independence and responsibility, are being encouraged in children. The conservative trend in social policies for children manifests itself in a statistically significant growth of support for the traditional values, such as multigenerational households, parental authority, and family loyalty.

children, social policy, government, children's rights, family, upbringing values, modernization, emancipation, conservatism, legislation, rhetoric, content analysis.

Keywords

Alwin D. F. (1986) Religion and Parental Child-Rearing Orientations: Evidence of a Catholic-Protestant Convergence. *American Journal of Sociology*, vol. 92, no 2, pp. 412–440.

References

Ariès P. (1999) *Rebenok i semeynaya zhizn pri Starom poryadke* [Centuries of Childhood: A Social History of Family Life]. Ekaterinburg: Ural State University.

Austin J. (1999) Kak sovershat deystviya pri pomoshchi slov [How to Do Things with Words]. *Austin J. Izbrannoe* [Selected Works], Moscow: Ideya-Press; Dom intellektualnoy knigi, pp. 13–135.

Bendina O. (2007) "Chem rebyat branit i bit, luchshe knizhku im kupit!": diskursy zhestokogo obrashcheniya s detmi v 1920–1930-e gody (na materialakh Saratovskoy gubernii) ["Rather than Scolding and Beating the Children, It Is Better to Buy Them Books": Child Abuse Discourses in the 1920s–1930s (The Case of Saratov Governorate)]. *Sovetskaya sotsialnaya politika 1920–1930-kh godov: ideologiya i povsednevnost'* [Soviet Social Policies in the 1920s–1930s: Ideology and Everyday Life]. (eds P. Romanov, Y. Yarskaya-Smirnova), Moscow: Variant, Center for Gender and Social Policy Studies, pp. 392–413.

- Bysov L. (2010) «Neokonservativnaya volna» v sovremennoy Rossii: faza ocherednogo tsikla ili stabilnoe sostoyanie? [“Neo-Conservative Wave” in Contemporary Russia: A Phase of the Next Cycle or a Stable Stage?]. *Universe of Russia*, no 1, pp. 3–44.
- Culvert K. (2009) *Deti v dome: materialnaya kultura rannego detstva, 1600–1900* [Children in the House: The Material Culture of Early Childhood, 1600–1900]. Moscow: The New Literary Observer.
- Devyatko I., Abramov R., Katerny I. (eds) (2017) *Normy i moral v sotsiologicheskoy teorii: ot klassicheskikh kontseptsiy k novym ideyam* [Norms and Morality in Sociological Theory: From Classical Concepts to New Ideas]. Moscow: Ves mir.
- Faradzhiev K. (2002) *Prikladnye aspekty proekta sotsialnoy inzhenerii: sotsiologiya obrazovaniya v poslerevolnyutsionnoy Rossii (1917–1930)* [Applied Aspects of the Social Engineering Project: Sociology of Education in Post-Revolutionary Russia (1917–1930)]. Moscow: Center for Sociology of Education, Russian Academy of Education.
- Grigoryeva I. (2017) Sto let transformatsiy sotsialnoy politiki v Rossii [One Hundred Years of Social Policy Transformation in Russia]. *Journal of Social Policy Studies*, vol. 15, no 4, pp. 497–514.
- Gurko T. (2013) O kontseptsii gosudarstvennoy semeynoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda: ekspertnaya otsenka [The Concept of Government Family Policy of Russian Federation over a Period 2025: Suggestions for Improvement]. *Sotsiologicheskaya nauka i socialnaya praktika*, no 3, pp. 33–52.
- Disney T. (2017) Etnograficheskiy vzglyad na rol emotsiy v rossiyskom detskom dome [Ethnographic Perspectives on Emotion in a Russian Orphanage]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 15, no 3, pp. 407–420.
- Inglehart R. (2018) *Kulturnaya evolyutsiya: kak izmenyayutsya chelovecheskie motivatsii i kak eto menyaet mir* [Cultural Evolution: People’s Motivations Are Changing, and Reshaping the World]. Moscow: Mysl.
- Ivin A. (1998) *Logika. Uchebnoe posobie*. [Logic. Study Guide]. Moscow: Znanie.
- Kalabikhina I., Kuchmaeva O. (2014) Problemy i perspektivy monitoringa uchastiya detey v realizatsii “Natsionalnoy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gg.” [The Challenges and Future Prospects for Monitoring Children’s Participation in the National Strategy for Action in the Interests of Children 2012–2017]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 14, no 4, pp. 507–520.
- Kelly C. (2009) *Tovarishch Pavlik: Vzlet i padenie sovetskogo malchika-geroya* [Comrade Pavlik: The Rise and Fall of a Soviet Boy Hero]. Moscow: The New Literary Observer.
- Kohn M. L. (1959a) Social Class and the Exercise of Parental Authority. *American Sociological Review*, vol. 24, no 3, pp. 352–366.
- Kohn M. L. (1963) Social Class and Parent-Child Relationships: An Interpretation. *American Journal of Sociology*, vol. 68, no 4, pp. 471–480.
- Kohn M. L. (1959b) Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, vol. 64, no 4, pp. 337–351.
- Kulmala M., Rasell M., Chernova Zh. (2017) Overhauling Russia’s Child Welfare System: Institutional and Ideational Factors behind the Paradigm Shift. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 15, no 3, pp. 353–366.
- Lenski G. E. (1963) *The Religious Factor*. Garden City, NY: Doubleday.
- Levada Y. (2000) *Ot mneniy k ponimaniyu. Sotsiologicheskie ocherki 1993–2000* [From Opinion to Understanding: Essays in Sociology, 1993–2000]. Moscow: Moscow School of Political Studies.

- Livshits E. (2008) Dorevolutsionnye po forme, sovetskie po sodержaniyu? Obrazovatelnye reformy v gody voyny i poslevoynnyye poiski normy [Pre-Revolutionary in Form, Soviet in Content? Education Reforms During the War, and the Post-War Quest for the Norm]. *Sovetskaya sotsialnaya politika: stseny i deystviyushchie litsa, 1940–1985* [Soviet Social Policy: Scenes and Actors] (eds Y. Yarskaya-Smirnova, P. Romanov), Moscow: Variant, Center for Gender and Social Policy Studies, pp. 151–173.
- Magun V. (2011) Dvizhenie ot traditsionnykh semeynykh norm k sovremennym: sravnenie Rossii i Frantsii [The Movement from Traditional Family Norms to Modern Ones: A Comparison of Russia and France]. *Vestnik Instituta Sotsiologii*, no 2, pp. 106–116.
- Magun V., Fabrikant M. (2014) Semeynye tsennosti rossiyan i evropeytssev [Family Values in Russia vs Europe]. *Demoscope Weekly*, nos 613–614. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0613/tema01.php> (accessed 6 May 2019).
- Magun V., Rudnev M. (2010) Bazovye tsennosti rossiyan v evropeyskom kontekste [Basic Values of Russians in the European Context]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 4, pp. 5–17.
- Maslow A. H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland D.C. (1961) *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Melville A. (2017) Neokonservativnyy consensus v Rossii? Osnovnye komponenty, faktor ustoychivosti, potentsial erozii [Neoconservative Consensus in Russia? (Main Components, Factors of Stability, Potential for Erosion)]. *Politeia*, no 1 (84), pp. 29–45.
- Okolskaia L. (2017) Zhelaemye kachestva detey, ikh struktura i dinamika v post-sovetskoj Rossii [Important Child's Qualities in Post-soviet Russia: Priorities and Trends in Parental Values]. *Rossiya reformiruyushchayasya*, iss. 15, pp. 479–515.
- Radina N. (2018) Nezavisimye media i initsiativy gosudarstvennoy semeynoy politiki na etape "pronatalistskogo povorota" [Independent Media and Initiatives in State Family Policy during the "Pronatalist Turn"]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 16, no 2, pp. 295–310.
- Romanov P., Yarskaya-Smirnova Y. (2008) Ideologiya sotsialnoy politiki i praktika sotsialnogo obsluzhivaniya v period liberalnykh reform [Ideology of Social Policy and Social Service Practices in the Era of Liberal Reforms]. *Sotsialnaya politika v sovremennoy Rossii: reformy i povsednevnost* (eds P. Romanov, Y. Yarskaya-Smirnova), Moscow: Center for Gender and Social Policy Studies, Variant, pp. 80–105.
- Savevich V., Denisov B. (2017) Aktivnost zakonodatelya v oblasti reproduktivnykh prav i yeye vliyanie na dinamiku preryvaniy beremennosti v Rossiyskoy Federatsii [Legislation Activity in Reproductive Rights and Its Influence on Abortion Rates in the Russian Federation]. *XVII Aprelskaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva. V 4 kn.* [17th April International Academic Conference on Economic and Social Development. In Four Books] (ed. Y. Yasin), Moscow: National Research University Higher School of Economics, Book 3, pp. 207–214.
- Selishchev A. (2010) *Yazyk revolyutsionnoy epokhi: iz nablyudeniy nad russkim yazykom (1917–1926)* [The Language of the Revolutionary Era: From Observations of the Russian Language (1917–1926)]. Moscow: Librokom.
- Semya G. (2016) Natsionalnaya strategiya deystviy v interesakh detey v Rossii i strategii Soveta Yevropy po pravam rebenka [Russia's National Strategy for Acting in Children's Interests vs. Action on the Rights of the Child in Europe]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, vol. 21, no 1, pp. 108–118.

- Shcheglova S. (2004) Transformatsiya detstva v sovremennom rossijskom obtshchestve i imperativy razvitiya gosudarstvennoy politiki v interesakh detey [The Transformation of Childhood in the Modern Russian Society and The Imperatives of Development of State Policy in Childs Interest]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 2, no 2, pp. 175–188.
- Shvabauer A. (2017) *Gorkie plody Natsionalnoy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 g.* [The Bitter Fruits of the 2012–2017 National Strategy for Acting in Children's Interests]. Available at: <http://xn—btbgfbav8d-mbqer.xn—p1ai/News/?newsid=1248> (accessed 6 May 2019).
- Schwartz S. H. (2006) Value Orientations: Measurement, Antecedents and Consequences across Nations. *Measuring Attitudes Cross-Nationally—Lessons from the European Social Survey* (eds C. Jowell, R. Roberts, G. E. Fitzgerald). London: Sage, pp. 161–193.
- Trotsky L. (2017) *Predannaya revolyutsiya: Chto takoe SSSR i kuda on idet?* [The Revolution Betrayed: What Is the Soviet Union and Where Is It Going?]. Moscow: T8.
- Vershinina D. (2018) Traditsionnye tsennosti v gosudarstvennoy i obshchestvennoy ritorike Rossii 2010-kh godov: osnovnye kontsepty i problem [Traditional Values in Russian State and Public Rhetoric of the 2010s: Basic Concepts and Problems]. *Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*, vol. 2, iss. 4, pp. 477–484.
- Vishnevsky A. (1998) *Serp i rubl: Konservativnaya modernizatsiya v SSSR* [Ruble and Sickle: Conservative Modernization in the USSR]. Moscow: United Humanitarian Publishers.
- Yarskaya-Smirnova Y., Romanov P., Lebina N. (2008) Sovetskaya sotsialnaya politika i povsednevnost, 1940–1980-e [Social Policy and Everyday Life in the Soviet Union, 1940s-1980s]. *Sovetskaya sotsialnaya politika: stseny i deystvuyushchie litsa, 1940–1985* [Soviet Social Policy: Scenes and Actors] (eds Y. Yarskaya-Smirnova, P. Romanov), Moscow: Variant, Center for Gender and Social Policy Studies, pp. 7–32.
- Zelikova Yu. (2012) Vliyanie sotsialnoy politiki i roditelskikh tsennostey na semeynoe povedenie i vospitanie detey: mezhstranovy analiz [Influence of Regime of Welfare and Parenting Values on Family Behavior and Education of Children: Cross-Country Analysis]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 10, no 3, pp. 343–360.

# Воспитание профессора, или Как готовили кадры высшей школы в Российской империи

Рецензия на книгу: Иванов А. Е. «Ученое достоинство Российской империи. XVIII — начало XX века. Подготовка и научная аттестация профессоров и преподавателей высшей школы»<sup>1</sup>

**К. М. Белик**

---

## **Белик Ксения Михайловна**

стажер-исследователь Института гуманитарных историко-теоретических исследований им. А. В. Полетаева, магистрант Школы исторических наук факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 105066, Москва, ул. Старая Басманная, 21/4, стр. 1. E-mail: kseniabelik2402@gmail.com

**Аннотация.** Книга А. Е. Иванова «Ученое достоинство Российской империи. XVIII — начало XX в. Подготовка и научная аттестация профессо-

ров и преподавателей высшей школы» дает представление о практиках научной аттестации и процедуре присуждения ученых степеней в университетах Российской империи. Структура и содержание книги рассматриваются с точки зрения ее исследовательского потенциала и перспектив использования материала в исторической науке.

**Ключевые слова:** высшее образование, Российская империя, научная аттестация, ученые степени, ученые звания, традиции образования.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-293-298

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2019 г.

---

Новая монография А. Е. Иванова является продолжением его публикаций по истории высшего образования в Российской империи и посвящена реконструкции процедур присуждения ученых степеней и способов самоорганизации научного сообщества.

В намерения автора входило показать процесс восхождения российского ученого по лестнице ученых степеней. В этом отношении книга является своего рода путеводителем по, как говорят сегодня университетские администраторы, дорожной карте академической карьеры.

Ряд сюжетов, представленных в книге, был создан автором для более ранней его работы — «Ученые степени в Российской

---

<sup>1</sup> М.: Новый хронограф, 2016. 656 с.

империи XVIII в. — 1917 г.» [Иванов, 1994]. В ней он рассматривал правовые основы, институциональные формы, технологии научной аттестации и социальный статус ученых степеней. П. В. Волобуев [1996] в своей рецензии признал, что в этой книге «достаточно полно и верно воссоздана история появления ученых степеней, формирования системы подготовки и аттестации научно-педагогических кадров по мере развития в России науки и высшего образования». Но, как видно, сам А. Е. Иванов не считал свой труд полным и завершенным.

Новая книга дополнена большим количеством свидетельств современников. За прошедшие с момента выхода книги «Ученые степени в Российской империи XVIII в. — 1917 г.» 22 года автор провел колоссальную работу по исследованию движущих сил и закономерностей формирования образовательной политики правительства и идентичности университетских людей. Положения правовых норм научной аттестации в новой книге проиллюстрированы мемуарными материалами.

Вместе с тем в данной книге появились совершенно новые темы. В частности, расширен объект исследования. История научной аттестации в университетах дополнена описанием процедур получения степеней в неуниверситетских институциях — в духовных академиях (здесь А. Е. Иванов использовал результаты исследований своей ученицы Н. Ю. Суховой [2012], которая впервые показала специфику обретения богословских степеней) и в специализированных институтах. В отдельный раздел оформились данные о заграничных стажировках и командировках соискателей. В новую книгу также добавлены биографические сюжеты. Они посвящены чиновникам Министерства народного просвещения и университетским преподавателям, которые повлияли на изменение и оформление системы аттестации.

Принцип построения рассказа о системе научной аттестации — проблемно-хронологический. Он позволяет показать линии развития высшей школы и пути обретения ученых степеней в тот или иной период в отдельных учебных заведениях.

Главы, посвященные элементам системы научной аттестации, выстроены в хронологическом порядке, что дает автору возможность проследить изменения в способах решения той или иной проблемы. Однако такая структура книги затрудняет для читателя оценку функционирования системы в течение длительного периода: ему приходится постоянно возвращаться от начала XX в. к началу XIX в.

Книга поэтапно знакомит читателя с тем, как утвержденные правительством уставы адаптировались к университетским реалиям, как в них вносились поправки, как аттестационная система использовалась для решения кадровых вопросов, и наконец подводит к тому этапу ее развития, когда наличие ученой степени стало не только способом организации и упорядочивания

академического сообщества, но и свидетельством социального статуса ее обладателя — его принадлежности к элите.

В первой главе автор прорисовывает контуры аттестационной системы, которая вводилась в России в XVIII в., указывая исторических персонажей, повлиявших на ее становление. Подробно проанализирована эволюция мнений современников о назначении ученых степеней, в процессе которой произошел переход от найма иностранных специалистов к возвращению отечественных ученых.

Вторая глава посвящена развитию института научной аттестации в XIX — начале XX в.: особенностям организации системы, сословному статусу ученых степеней, законодательной базе. Приводятся материалы дискуссии об организации института научной аттестации и вводе ученых степеней в народнохозяйственных институтах [С. 89–97].

В третьей главе анализируются особенности подготовки научно-педагогических кадров в первой половине XIX в. При этом автор выделяет и характеризует главные учебные заведения Российской империи, которые имели право присваивать ученые звания: Профессорский институт (созданное в 1827 г. структурное подразделение Дерптского университета, где организацией всероссийской докторантуры занимался ректор Е. И. Паррот), Курс кандидатов правоведения при Петербургском университете, концепция которого была разработана М. М. Сперанским в 1828 г., и Главный педагогический институт, созданный по инициативе Е. К. Сиверса в 1828 г. Отдельное внимание уделено организации в них учебного процесса, дисциплинарным нормам и практикам, методике обучения.

В четвертой главе описана практика научных командировок за границу и показано ее значение для подготовки академических кадров. Здесь речь идет об инициативах, поступивших в правительство, и их осуществлении в 1830–1870-е годы. В результате проведенного автором анализа актуальных в то время проектов становится понятна значимость появления русских ученых в мировом научном пространстве, а также смены поколений в российской науке, появления новых профессоров.

Пятая глава дает представление об институте профессорских стипендиатов и различиях в реализации данной практики в университетах, академиях и институтах.

Шестую главу можно было бы назвать практическим руководством для соискателя ученой степени в XIX в. В ней пошагово описан путь обретения ученой степени: процедура аттестационных испытаний, процесс создания диссертации от ее замысла до защиты, особенности проведения диспутов. Приведенные примеры иллюстрируют технологии успешного прохождения академического марафона и характерные тактические ошибки неудачников.

Достоинством новой книги является богатая аргументация, извлеченная из делопроизводственных документов, правовых актов, мемуарных и эпистолярных свидетельств. Чтобы усилить доверие читателя к своим выводам и наблюдениям, автор сделал монографию «документальной» — опубликовал в приложениях к ней Положения и Правила об ученых степенях 1819–1864 гг., инструкции, отчеты и выписки из донесений воспитанников Дерптского университета, списки командированных магистрантов и докторантов с 1862 по начало 1865 г. Можно надеяться, что эти исторические источники будут использованы последователями А. Е. Иванова.

Несмотря на очевидное богатство источников, после прочтения книги создается впечатление, что основу для формирования авторской концепции составляют «административные тексты» — произведения людей, определявших общую стратегию управления высшей школой. Свидетельства другой стороны — пострадавших или осчастливленных соискателей — лишь дополняют и иллюстрируют эту «гранд-историю». Полного представления о многообразии практик и тактик обретения ученой степени книга не дает.

Читателю явно понравятся эмоциональные и образные комментарии автора, доказывающие его увлеченность темой и сопереживание трудностям молодых ученых, для которых система экзаменов являлась «громоздкой, изнуряющей, ставившей соискателей в зависимость от множества процедурных превратностей» [С. 349]. Но он, возможно, испытает трудности при чтении книги, связанные с отсутствием необходимых пояснений исторических реалий. Вряд ли каждый читатель легко соотнесет использовавшиеся в разные периоды системы оценок: оценка «удовлетворительно» — это современная «тройка» или хорошая оценка? Что значит оценка «весьма удовлетворительно»? Правила 1819 г. вводили унифицированную систему оценивания<sup>2</sup> по 4-балльной шкале. При этом многие профессора еще долго использовали описательные оценки знаний и труда учащихся. Они не были универсальными: каждый преподаватель применял свою систему оценочных суждений. Автору книги стоило уделить внимание изменениям в критериях и способах оценивания знаний соискателей ученых степеней.

Вопрос репрезентативности рассматриваемого материала у А. Е. Иванова остается не проясненным. Имеется ли специфика в присуждении ученых степеней в науках о человеке в сравнении с другими областями научного знания? В работе явно пре-

<sup>2</sup> Начертание подробнейших правил касательно испытаний в таких учебных заведениях, коих воспитанники при выпуске имеют право на получение классного чина. Составлено на основании VIII статьи Выс. указа 14 февраля 1818 г. СПб., 1819.



обладают описания практик гуманитарных специальностей, что не позволяет охватить рассматриваемый вопрос целостно.

Описывая традиции ученой корпорации и академические практики, в частности процесс защиты научных работ молодыми учеными и особенности диспута во второй половине XIX в., А. Е. Иванов опустил важную часть этой процедуры — факультетские обсуждения и оппонентские отзывы. Соискателя допускали к публичной защите лишь после предварительного рецензирования и обсуждения его диссертации на факультете. Внутренние оппоненты вычитывали текст научного труда и готовили по нему «возражения» (иногда они так и назывались — «возражатели»). Об этом этапе научной аттестации сохранились упоминания в письмах и мемуарах<sup>3</sup> [Шмидт, 2003. С. 123–124], но о нем не писали законодатели.

Заинтересованный читатель столкнется с трудностями при попытке найти точное библиографическое описание цитируемого документа: в книге нет списка используемых источников, который можно было бы сделать традиционно, в конце книги, или же в конце каждой главы. Такой недостаток научного аппарата книги существенно снижает ее ценность для специалиста.

Подводя итог, надо признать, что А. Е. Иванову удалось передать академические реалии исследуемого им периода. Из его книги читатель узнает перипетии академической карьеры известных отечественных ученых — М. С. Куторги, С. Ф. Платонова, В. О. Ковалевского, Н. П. Загоскина и других, увидит их не признанными деятелями, а молодыми учеными, начинающими свой путь в большую науку.

Книга Иванова будет важным подспорьем всем тем, кто начинает изучение университетской истории в России. В ней много объяснений и справочного материала. От нее получают удовольствие читатели, интересующиеся историей российской науки. В то же время она не ставит точку в этой теме, за ее пределами остались сюжеты, которые ждут своих исследователей.

1. Волобуев П. В. (1996) Рецензия на книгу: Иванов А. Е. «Ученые степени в Российской империи. XVIII в. — 1917 г.». М.: ИРИ РАН, 1994 // Вестник Российской академии наук. Т. 66. № 3. С. 3–17.
2. Иванов А. Е. (1994) Ученые степени в Российской империи XVIII в. — 1917 г. М.: ИРИ РАН.
3. Сухова Н. Ю. (2012) Система научно-богословской аттестации в России в XIX — начале XX в. М.: Изд-во ПСТГУ.
4. Шмидт С. О. (ред.) (2003) Академик С. Ф. Платонов: переписка с историками в 2 т. Т. I. Письма С. Ф. Платонова, 1883–1930. М.: Наука.

## Литература

<sup>3</sup> В письме С. Ф. Платонова к Ф. А. Брауну обсуждается организация защиты магистерской диссертации А. Е. Преснякова, а в частности «устройство» Платоновым своему ученику благосклонных оппонентов.

## Raising a Professor, or How Higher School Teachers Were Trained in the Russian Empire<sup>1</sup>

*Review of the book: Ivanov A. Uchenoe dostoinstvo Rossiyskoy imperii. XVIII—nachalo XX veka. Podgotovka i nauchnaya attestatsiya professorov i prepodavateley vysshey shkoly<sup>2</sup> [Scientific Dignity in the Russian Empire. 18th to Early 20th Century. Training and Qualifying Professors and Higher School Teachers]*

**Author** Kseniya Belik

Research Intern, Poletayev Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 1, 21/4 Staraya Basmannaya Str., 105066 Moscow, Russian Federation. E-mail: kseniabelik2402@gmail.com

**Abstract** Anatoly Ivanov's book *Scientific Dignity in the Russian Empire. 18th to Early 20th Century. Training and Qualifying Professors and Higher School Teachers* gives the idea of academic degree attestation and awarding practices followed by Russian Empire universities. The structure and content of the book are analyzed from the perspective of its research potential and implications for historical science.

**Keywords** higher education, Russian empire, academic qualifications, academic degrees, academic ranks, educational traditions.

**References** Ivanov A. (1994) *Uchenye stepeni v Rossiyskoy imperii. XVIII v.—1917 g.* [Academic Degrees in the Russian Empire. 18th Century to 1917]. Moscow: Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences.

Shmidt S. (ed.) (2003) *Akademik S. F. Platonov: perepiska s istorikami v 2 t. T. I. Pisma S. F. Platonova, 1883–1930* [Academician Sergey Platonov: Correspondence with Historians in Two Volumes. Vol. I. Letters by Sergey Platonov, 1883–1930]. Moscow: Nauka.

Sukhova N. (2012) *Sistema nauchno-bogoslovskoy attestatsii v Rossii v XIX—nachale XX v.* [The System of Scientific-Theological Certification in Russia in the 19th–Early 20th Century]. Moscow: Saint Tikhon's Orthodox University.

Volobuev P. (1996) *Retsenziya na knigu Ivanov A. Y. "Uchenye stepeni v Rossiyskoy imperii. XVIII v.—1917 g."* M.: IRI RAN, 1994 [Review of the Book: Ivanov A. (1994) *Academic Degrees in the Russian Empire. 18th Century to 1917*. Moscow: Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences]. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, vol. 66, no 3, pp. 3–17.

<sup>1</sup> The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program and funded by the Russian Academic Excellence Project "5–100".

<sup>2</sup> Moscow: Novy khronograf, 2016.

# 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.

3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
  - фамилию, имя, отчество автора;
  - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
  - заглавие статьи;
  - аннотацию к статье (200–250 слов);
  - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. (2013) Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. (2008) Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина.

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: [Иванов, 2019. С. 86].

6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru).
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 \*22037, \*22038  
E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)  
Сайт: <http://vo.hse.ru>

**Адрес издателя и распространителя**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Издательский дом ВШЭ  
Телефон/факс: (495) 772 95 90 \*15298  
E-mail: [id.hse@mail.ru](mailto:id.hse@mail.ru)

Тираж 600 экз. Заказ №  
Отпечатано в ФГУП «Издательство „Наука“»  
(Типография «Наука»)  
121099, Москва, Шубинский пер., 6