

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования № 1, 2016

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-19535 от 14 марта 2005 г. зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия

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 (НИУ ВШЭ)

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

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

Редакционный совет

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

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

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Згага (Люблянский университет, Словения)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)

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

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

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

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

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

Редакция

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

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

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Минобрнауки России.

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

Содержание № 1, 2016

ПЕРЕОСМЫСЛИВАЯ СТУДЕНТОВ:

ИДЕИ И НОВЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ

По материалам VI Международной конференции Российской ассоциации исследователей высшего образования (РАИВО), Москва, октябрь 2015 г.

Письмо приглашенного редактора к читателям 8

Интервью с профессором Гарвардского

университета Маней Клеменчич (пер. с англ.

Н. Ударовой) 10

Интервью с профессором Университета Ланкастера

Полом Эшвином (пер. с англ. *Н. Ударовой*) 18

Пол Эшвин

Может ли университетское образование изменить человека? *Задачи отображения преобразующей силы высшей школы в сравнительных исследованиях качества образования* (пер. с англ. *Н. Ударовой*) 21

Н. Г. Малошонок

Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения 35

Е. В. Денисова-Шмидт, Мартин Хубер,

Э. О. Леонтьева

Оказывают ли антикоррупционные просветительские кампании влияние на студентов?

По результатам исследований в России и Украине (пер. с англ. *Л. Трониной*) 61

Е. Д. Шмелева

Плагиа́т и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента 84

М. А. Балясин, Луиш Карвальо, Джорджиана Михут

Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке качества совместных программ магистратуры Erasmus Mundus (пер. с англ. *Н. Микшиной*) 110

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Р. Бессуднов, В. М. Малик

Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы 135

С. Г. Косарецкий, Б. В. Куприянов, Д. С. Филиппова

Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания. 168

ПРАКТИКА

А. В. Лученков

Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения 191

Д. О. Королева

Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе. 205

Э. А. Дьячкова

Управление доходами от целевого капитала в университетах. 225

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. П. Зарецкий

Фальшивые ученые степени в XVIII веке? 245

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

А. И. Любжин

«И вместе им не сойтись?»

Рецензия на книгу: Цзинь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад 274

National Research University Higher School of Economics

Educational Studies Moscow
No 1, 2016

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

ISSN 1814-9545 (Print)

ISSN 2412-4354 (Online)

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

Conceptually, the journal consists of several parts:

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

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

All papers submitted for publication in the “Educational Studies” journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

“Rospechat” Agency—82950

“Pressa Rossii” Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya St., Moscow, Russia 101000

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

E-mail: edu.journal@hse.ru

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

National Research University Higher School of Economics

Educational Studies Moscow

Yaroslav Kuzminov

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

Editorial Council

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

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

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

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

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

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

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

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

Editorial Board

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

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

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, HSE, Russian Federation

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

Editorial Staff

Executive Editor Y. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

Table of contents

No 1, 2016

RETHINKING STUDENTS:
IDEAS AND NEW RESEARCH APPROACHES
Following 5th International Conference of RAHER
(Moscow, October 2015)

Letter from Guest Editor to Readers 8

Interview with Manja Klemenčič, Professor of Harvard University 10

Interview with Paul Ashwin, Professor of Lancaster University 18

Paul Ashwin
Why Would Going to University Change Anyone? *The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality* 21

Natalia Maloshonok
How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities 35

Elena Denisova-Schmidt, Martin Huber, Elvira Leontyeva
Do Anti-Corruption Educational Campaigns Reach Students? *Some Evidence from Russia and Ukraine* 61

Evgeniia Shmeleva
Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students 84

Mikhail Balyasin, Luís Carvalho, Georgiana Mihut
Student Experience: A New Approach to Evaluate the Quality of Erasmus Mundus Joint Master Degrees through Survey Research 110

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

Alexey Bessudnov, Valeriya Malik

Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia 135

Sergey Kosaretsky, Boris Kupriyanov, Daria Filippova

Specific Features of Children Involvement in Supplementary Education Depending on Cultural, Educational and Financial Status of Families and Place of Living 168

PRACTICE

Andrey Luchenkov

Age-Oriented High School Model: Implementation Outcomes 191

Diana Koroleva

Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School by Modern Teenagers 205

Elza Dyachkova

Managing Endowment Fund Income in Universities 225

HISTORY OF EDUCATION

Yury Zaretskiy

Fake Academic Degrees in the 18th Century? 245

BOOK REVIEWS

Alexey Lyubzhin

“And Never the Twain Shall Meet?” *Review of the book: Cultural Foundations of Learning. East and West (Russian Edition)* 274

От редакции

В очередном номере журнала «Вопросы образования» мы продолжили сотрудничество с приглашенными редакторами и на этот раз представляем вашему вниманию тематический блок, посвященный разным аспектам студенческой жизни. Статьи были подготовлены по результатам VI Международной конференции Российской ассоциации исследователей высшего образования, прошедшей в Москве в октябре 2015 г.

Письмо приглашенного редактора к читателям

В октябре 2015 г. Российская ассоциация исследователей высшего образования организовала конференцию «Переосмысливая студентов: идеи и новые исследовательские подходы». Одной из задач конференции была рефокусировка внимания российских исследователей по отношению к такой важной теме, как изучение опыта и траекторий студентов. Как ни парадоксально, несмотря на масштабные изменения российского высшего образования последних трех десятилетий, хороших эмпирических работ, в которых исследовались бы характеристики российских студентов, пока немного. Высокий уровень докладов и дискуссий, состоявшихся на конференции, позволяет надеяться, что нас ожидает всплеск интереса к проблематике студенческого опыта и роли высшего образования в жизни студентов. Мы рады представить вашему вниманию часть этих дискуссий в виде текстов и интервью с ключевыми участниками конференции.

Выпуск открывает интервью с Маней Клеменчич — исследователем высшего образования и студенческого активизма из Гарвардского университета. Она комментирует основные идеи своего выступления, посвященного метафоре «студенты как граждане» (*student citizenship*). Являются ли студенты объектами воздействия системы высшего образования, «заготовками» — или субъектами, создающими университеты и образовательные программы не в меньшей степени, чем это делают вузовское руководство и преподаватели? Ответ на этот вопрос имеет далеко идущие последствия не только для исследовательской методологии, но и для практических решений по развитию университетов.

В своих интервью и статье Пол Эшвин из Ланкастерского университета акцентирует внимание на вовлеченности студентов и важности детального рассмотрения процесса трансфор-

мации студентов в процессе обучения. Он критикует существующие подходы к измерению качества образования и предлагает альтернативный взгляд, основанный на дисциплинарных различиях и специфике процесса социализации в рамках различных областей знания.

Три последующие статьи связаны общей темой: это студенческое нечестное поведение — плагиат, списывание и коррупция. К сожалению, нельзя не признать, что в российском высшем образовании уровень терпимости к подобного рода практикам как в студенческой, так и в преподавательской среде остается довольно высоким. Наталья Малошонок из НИУ ВШЭ предлагает концептуальную модель взаимосвязи честности образовательной среды в вузе и студенческой вовлеченности. Основные концептуальные связи этой модели проверяются на основе данных межвузовского опроса студентов экономико-менеджеральных направлений подготовки. Елена Денисова-Шмидт из Университета Санкт-Галлена, Мартин Хубер из Университета Фрайбурга и Эльвира Леонтьева из Тихоокеанского государственного университета оценивают эффективность антикоррупционных кампаний в студенческой среде. На основе эксперимента, проведенного в вузах России и Украины, авторы выясняют, насколько знакомство с антикоррупционными информационными материалами изменяет мнение студентов о коррупции в высшем образовании и в обществе в целом. И наконец, Евгения Шмелева из НИУ ВШЭ исследует важную проблему: в какой степени обращение к плагиату и списыванию связано с индивидуальными характеристиками студентов, а в какой — с особенностями образовательной среды вуза, в котором они обучаются. Ее работа вносит существенный вклад в дискуссию о том, какие меры позволяют снизить распространенность недобросовестных учебных практик в студенческой среде.

Статья Михаила Балясина из НИУ ВШЭ, Луиша Карвальо из Университета Порто и Джорджианы Михут из Бостонского колледжа посвящена разработке инструментария для оценки качества магистерских программ, совместно реализуемых университетами разных стран в рамках программы Erasmus Mundus. Авторы описывают процесс разработки инструментария и результаты его апробации для изучения работы 193 магистерских программ.

Уверен, что результаты исследований, представленные в статьях данного выпуска, найдут отклик у читателей и стимулируют дискуссии о характеристиках студенческого опыта.

*Игорь Чириков, ведущий научный сотрудник
Института образования НИУ ВШЭ, директор
международного консорциума SERU-I
Калифорнийского университета в Беркли*

Интервью с профессором Гарвардского университета Маней Клеменчич

*Маня Клеменчич (Manja Klemenčič) занимается исследованиями национальной и международной образовательной политики в Гарвардском университете, где она также читает курс социологии на факультете искусств и наук. Она главный редактор *European Journal of Higher Education*. Интервью посвящено докладу «Пять теоретических вопросов в исследованиях студентов», с которым почетный гость Российской ассоциации исследователей высшего образования Маня Клеменчич выступила на VI международной конференции «Переосмысливая студентов: идеи и новые исследовательские подходы».*

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-10-17

Профессор Клеменчич, в своем докладе Вы представили концепцию гражданской позиции студента по отношению к университету. От гражданской активности студента выигрывает он сам, улучшаются результаты образования и совершенствуется университет. Как добиться того, чтобы студент стал гражданином в своем университете?

Выступление я начала с главного размежевания, которое лежит в основании всех подходов к исследованию студенчества: считаем ли мы студента субъектом высшего образования или его объектом? Другими словами, производим ли мы действия над студентом или же он сам их совершает и несет ответственность за свое образование? Можно ли назвать студента субъектом, или автором, собственного обучения и личностного формирования?

Далее мы перешли к обсуждению понятия «студенческая вовлеченность». Я определяю ее как созданную для студента возможность участвовать в организации собственного обучения, с тем чтобы сформировать самого себя и достичь благополучия — эти две цели я рассматриваю как основные для высшего образования. Становясь студентом, молодой человек проходит своеобразный обряд, который знаменует переход к новой роли, новому социальному статусу, новым условиям жизни. Теперь его усилия направлены на то, чтобы стать таким, каким он видит себя в будущем. Быть студентом — значит обретать самостоятельность, учиться устанавливать и поддерживать отношения с дру-

*Перевод
с английского
Н. Ударовой.*

гими людьми, формировать собственный жизненный стиль и вкусы, искать работу.

Отсюда я перехожу к понятию «гражданская позиция студента по отношению к университету». В существующей научной литературе вопрос по большей части формулируется так: что может сделать образовательное учреждение — в нашем случае университет, — чтобы помочь студенту, чтобы удовлетворить его потребности, чтобы он был доволен университетом. В исследованиях, посвященных проблемам студенчества, разные виды услуг, которые предоставляют университеты, сравниваются на основании их эффективности в удовлетворении потребностей студентов, на основании оценок студентов — в какой степени они довольны той или иной услугой. Появились маркетинговые исследования, в которых высшее образование рассматривается как услуга и в которых университету разъясняют, как позиционировать себя на рынке таким образом, чтобы быть привлекательным для клиентов-студентов, чтобы они отдавали ему предпочтение перед другими учебными заведениями.

Я полагаю — я уже говорила об этом в начале нашего разговора, когда объясняла, что я имею в виду под студенческой вовлеченностью, — что мы должны ставить и другой вопрос: что сами студенты могут сделать для улучшения процесса обучения, какую ответственность они несут за свой образовательный путь? И я предложила концепцию «самоорганизующегося студента» — критически мыслящего, постоянно анализирующего ход собственного обучения: чего он ждет от высшего образования, каким видит процесс обучения, каковы стратегии достижения намеченных целей.

Но и это еще не все. Я думаю, мы должны пойти дальше. Мы должны говорить не только о том, что университеты могут сделать для студентов и что студенты могут сами сделать для улучшения своего обучения. Мы должны поставить вопрос и так: что студент как полноправный член университетского сообщества — фактически гражданин университета, лицо, наделенное определенными правами и обязанностями, — может сделать для своего учебного заведения? В наше время, когда в обществе усиливаются индивидуализм и потребительство, мы должны попытаться пробудить в студентах чувство коллективной принадлежности к университету, чувство принадлежности к своему студенческому сообществу, убедить их выйти за пределы только личных интересов, за пределы логики инструментализма: что я могу получить в университете для самого себя, для своего продвижения в жизни, для формирования моей личности, для достижения моего благополучия — и задуматься о том, что они в качестве членов, или граждан, академического сообщества своего университета могут сделать для этой общности, с которой они неразрывно связаны.

Вот так я пришла к концепции университетского гражданства. И я утверждаю, что гражданственное отношение студента к свое-

му университету важно не только для достижения коллективных целей или всеобщего благополучия. Такое отношение — чисто практически — важно и для эффективного обучения самих студентов. Если студент чувствует себя гражданином в университетском сообществе, то его чувство принадлежности к университету укрепляется. С укреплением чувства принадлежности растет его вовлеченность, его готовность активно участвовать в жизни университета. Другими словами, он обретает веру в себя и в свои возможности влиять на происходящее вокруг. Ощувив собственную значимость, студент начинает верить в свою способность что-то изменить в университете, он начинает старательнее учиться и добивается лучших результатов, он активнее участвует в студенческой жизни, высказывает свое мнение в вопросах, которые напрямую его касаются. И в конечном счете такой студент чувствует себя более счастливым.

Мне кажется, это очень важно: студенты должны чувствовать себя счастливыми, им должно быть весело, у них должны остаться самые радостные воспоминания о временах учебы в университете. Есть такое мнение: если у тебя не осталось от времен студенчества незабываемых впечатлений и веселых историй — ты не был настоящим студентом. Я знаю людей, которые скептически относятся к моему утверждению, что студентам следует по собственной инициативе больше делать для своего университета. Если студент хочет в дальнейшем получить работу в этом университете, говорят они, тогда конечно, в такой добровольной деятельности есть смысл: так он увеличит свои шансы на последующее трудоустройство. Но если он рассчитывает работать где-то в другом месте — там и следует искать себе возможности занятости. Не могу с этим согласиться. Я вовсе не утверждаю, что студент должен быть вовлечен только в свое академическое сообщество и не искать занятости за пределами университета. Конечно, он должен строить отношения за пределами кампуса и рассматривать все возможности, которые предоставляет жизнь. Но если в студенчестве человек разрывается между жизнью университетского сообщества и делами за стенами университета, если его внимание и интересы сосредоточены не на том, что его непосредственно окружает, а на чем-то помимо университета, студенческая жизнь не принесет ему такого счастья, которое могла бы, он окажется менее интегрирован в нее, не построит тесных отношений с преподавателями и сокурсниками. В конечном счете он будет хуже учиться, потому что обучение — прежде всего и однозначно процесс социальный.

Суть понятия «студенческая вовлеченность» (по-английски *agency*) не так просто объяснить по-русски. Это возможность для студента участвовать в том, что происходит вокруг него в университете, с целью создать такие условия, при которых он сможет сформировать себя и достичь благополучия. Я хочу сказать,

что вовлеченный студент — тот, у кого есть и возможность влиять на свою учебную траекторию, и мотивация делать это. О студенческой вовлеченности гораздо проще говорить в рамках конкретной ситуации: вовлеченность во время занятий в аудитории, вовлеченность в ходе внеучебных мероприятий, вовлеченность как участие в оценке качества обучения, когда студенты предоставляют администрации и преподавателям обратную связь. Идею вовлеченности проще показать на практическом примере, чем объяснить как теоретический концепт.

Как концепция гражданской позиции студента по отношению к университету соотносится со студенческими объединениями?

Студенческие объединения опосредуют активность каждого студента в решении вопросов организации обучения. Личная вовлеченность каждого конкретного студента означает его готовность — тут и желание, и возможность — участвовать в том, что происходит в университете. Студенты обращаются в свои объединения — как бы они ни назывались: студенческий совет, студенческий парламент, правительство, — когда не могут самостоятельно решить возникшие вопросы и им требуется представитель, выступающий от их имени и в их интересах; или когда понимают, что объединение успешнее справится с поставленной задачей, что его действия на благо студентов будут эффективнее, чем личные выступления; или когда опасаются действовать самостоятельно из-за возможных последствий. Приведу пример, чтобы было проще понять, о чем речь. Предположим, я студентка, и у меня возникли сложности в отношениях с преподавателем: он не проверяет мои работы, или не отвечает ни на какие мои обращения, или мне кажется, что преподаватель тратит время на лекциях впустую, чем я крайне недовольна, потому что мне действительно нужны те знания, которые я рассчитывала получить, прослушав его курс. В этой ситуации для меня есть несколько вариантов действий. Я могу сама отправиться к декану или к моему тьютору, сообщить им, что преподаватель недобросовестно выполняет свою работу, и спросить, что можно предпринять. Это рискованный вариант, и у меня есть все основания опасаться неприятных последствий. Может быть, декан хорошо относится к этому преподавателю, он тактично сделает ему замечание — и вопрос решится мирно и к общему удовлетворению. Но возможен и другой исход: декан может по секрету рассказать преподавателю о том, что жаловалась на него именно я, и тогда вполне вероятно, что мне будет очень непросто сдать ему экзамен. Это один вариант. Но я могу поступить и по-другому. Я могу пойти к избранному представителю студенческого союза и сказать ему: «Я недовольна таким-то профессором, и, похоже, не я одна. Не мог бы ты, используя свои полномочия, поговорить об этом с деканом и со-

общить мне, что он об этом думает?». Еще один вариант — написать анонимное письмо и ждать, что будет.

Но давайте вернемся к понятию гражданственности. Между первым и вторым вариантом действий существует значительная разница. В первом случае, когда я сама иду к декану с жалобой, я хочу добиться изменений, необходимых только мне: я хочу, чтобы конкретный преподаватель отвечал на мои обращения, чтобы он предоставлял мне обратную связь о качестве выполненных мной работ, т. е. я действую в собственных интересах. Я хочу повысить качество образования, которое получаю. Однако, если я иду к студенческому представителю или выступаю от имени своих сокурсников, то стараюсь для всех и действую в общих интересах. В этом случае я сильнее проявляю свою гражданскую позицию, чем когда стремлюсь только к собственному благополучию. Я стараюсь не только для себя, но и для своих сокурсников, а возможно, и для будущих поколений, которые будут учиться после меня по этой же специальности и попадут к этому же преподавателю.

И здесь я подхожу к вопросу, который вы мне задали в самом начале разговора: что могут сделать университеты, чтобы помочь студентам обрести гражданскую позицию, т. е. чтобы они вели себя в университете как его граждане, чтобы стремились быть частью университетской жизни? Однозначного и простого ответа на этот вопрос у меня нет, но я вижу по крайней мере две возможности подступиться к этой задаче. Первая существует на уровне символов: это те сообщения, которые посылает университет студенту, регулируя его поведение в университетском сообществе, отводя ему ту или иную роль в жизни вуза. Если такой посыл к студенту состоит в том, что университет ожидает от него неукоснительного соблюдения дисциплины, усердного изучения всех обязательных курсов, успешной сдачи экзаменов и своевременного получения диплома, вряд ли он пробудит в студенте гражданскую позицию. Для такого университета основа отношений со студентом — всемерный контроль. Студент здесь в роли подопечного, которого надо дисциплинировать и обучать. Роль студента пассивная. Такой посыл не призывает студента к участию в университетской жизни, не усиливает его вовлеченность.

Если же руководство университета дает понять, что считает студентов равноправными членами академического сообщества, что приветствует их участие в жизни университета в любых формах, что заинтересовано в том, чтобы получать от них обратную связь, чтобы услышать их мнение о качестве образования и о том, что можно сделать для его улучшения, — тогда между университетом и студентами возникают совсем другие отношения. Руководство университета должно тщательно продумать конкретные площадки и доступные механизмы, которые дадут возможность студентам активно участвовать на правах граждан в университетской жизни. В Гарварде, например, такой площадкой служат

студенческие собрания в Университетском городке. Прежде чем внести запланированные изменения в программу общих курсов Гарварда, руководство университета провело три таких собрания, на которых студенты обсуждали нововведение. Другой способ — опросы. Администрация раздает студентам опросники, в которых предлагает оценить степень их удовлетворенности учебным процессом и уровень участия в жизни университета. На основании полученной от студентов обратной связи вносятся коррективы в политику университета. И наконец, добровольное участие в исследованиях, которые профессора проводят в рамках своих курсов, — это тоже проявление активной гражданской позиции. Ведь они стремятся заниматься тем, что составляет главную цель университета, — исследованиями, и при этом они учатся и ближе знакомятся с преподавателем, и с изучаемой дисциплиной, и с профессиональными сообществами.

Гражданская позиция не ограничивается политической вовлеченностью в управление университетом. Она является составной частью основных университетских процессов — обучения, преподавания, исследования. Студент проявляет свою гражданскую позицию, если считает необходимым действовать в ситуациях, которые не затрагивают его собственные интересы. Впрочем, личные и общие интересы здесь обычно совпадают. Студент проявляет свою гражданскую позицию, когда вместе с другими студентами и преподавателями выполняет работу, которая не будет оплачена, не является обязательной по программе учебного курса и не обещает немедленной личной выгоды. Участие в управлении университетом и студенческое представительство — наиболее очевидные способы проявить гражданскую позицию, если только они вызваны к жизни общественными интересами. Участие в работе студенческого правительства частенько оказывается деятельностью, движимой отнюдь не коллективным, но личным интересом — желанием построить политическую карьеру. Если же представитель действует только в интересах студентов, то все в порядке. Что делает жителя той или иной страны гражданином? Это не только участие в выборах или наделение того или иного представителя общественности правом представлять нас при решении каких-либо вопросов. Это и множество вариантов непосредственного гражданского действия, и работа в некоммерческих организациях. Человек с активной гражданской позицией, мыслящий критически, старается изменить свою среду обитания к лучшему. Необязательно в крупных политических масштабах. Перемен может требовать городской район, школа или даже классная комната.

Моя концепция проявления гражданской позиции в университете еще не сложилась окончательно, но в моем представлении гражданственность тесно связана с таким понятием, как чувство принадлежности к учебному заведению, которое является важ-

ным условием академических успехов и комфортного самочувствия студента. Чувство принадлежности способствует формированию у студента высоких устремлений, общественных идеалов и идет вразрез с нормами индивидуализма, согласно которым личные интересы и потребности стоят выше интересов общества.

Джон Дуглас в своем докладе говорил о влиянии на жизнь учебного заведения иностранных студентов, об их участии в университетских мероприятиях и в качестве примера приводил учащихся из Китая. Можно ли говорить о культурных различиях в позиции студентов по отношению к университету?

Китайские студенты привносят дух коллективизма, который является частью их общей культуры. Вопрос, однако, заключается в том, способны ли они распространить такое отношение на весь университет, рассматривают ли они в качестве группы, к которой они принадлежат, только студентов-китайцев или все студенческое сообщество. Джон Дуглас отмечает, что студенты из Китая охотно и заинтересованно помогают друг другу, а с прочими студентами общаются меньше. Чувство принадлежности у них формируется по отношению к группе соотечественников, которая выделяется внутри университетского сообщества. Интересно было бы узнать, возникает ли у них — и может ли быть сформировано — чувство принадлежности и лояльности по отношению к зарубежным университетам, в которые они приезжают учиться. Не менее важный вопрос — как следует действовать руководству университета, чтобы сплотить все студенческое сообщество целиком и помочь развиться чувству принадлежности у каждого студента? В высших учебных заведениях внутри одного сообщества часто возникает другое, поменьше, а внутри него — еще одно. И укрепить в студентах чувство принадлежности ко всему университету, а не к отдельной группе или подгруппе, не так-то просто. К кому именно студенты должны испытывать это чувство родства? К целому курсу? «Мы магистранты, изучаем управление в высшем образовании, это моя группа, я принадлежу к ней»? Или оно простирается дальше? «Я студент факультета социальных наук»? Или «Я студент педагогического факультета»? Отличаются ли друг от друга эти виды чувства принадлежности? Что дает человеку переживание близости? Какие чувства испытывают, к примеру, студенты Высшей школы экономики к своему университету в целом? Это трудные вопросы. Частные вузы уделяют особое внимание укреплению у своих студентов чувства принадлежности к университету, поскольку рассчитывают на то, что студенты после выпуска будут поддерживать их материально. Они проводят спортивные состязания, выпускают футболки и ручки со своей символикой, создают клубы выпускников. Но такие меры не способствуют развитию гражданского отношения к уни-

верситету. Такого рода усилия ассоциируются с продвижением услуг университета на рынке, с представлением об образовании как о предмете потребительского выбора. Участие в спортивных состязаниях и фирменные майки не вызывают у студентов чувства, что они делают общее дело вместе со всем университетом. Задачи, стоящие перед современным университетом, настолько сложны, что их можно решить, только объединив усилия всего академического сообщества. И здесь невозможно обойтись без участия студентов.

Можно ли считать гражданскую позицию студенчества частью общей университетской культуры?

Гражданственности нельзя научиться по книгам. Ей учатся в действии, в совместной работе, участвуя в инициативах, ставящих перед собой высокие цели. Такое явление, как организационная культура университетов, изучено явно недостаточно. Мы не знаем, как ее изменить, если возникнет такая необходимость. Мы не знаем, как именно распространяются те символические сообщения, которые посылает университет своим студентам, и как они преобразуются в сознании студентов в представления о нормах поведения в университете. Важность академической культуры очевидна для всех. Культура — это арсенал средств, это репертуар возможных вариантов действий для студентов и других членов академического сообщества. Культура проводит границы возможного, приемлемого в определенном учебном заведении, определяет его ценности и соответственно формирует предпочтения и поведение студентов.

Беседовала Е. Багдасарова

Интервью с профессором Университета Ланкастера Полом Эшвином

Пол Эшвин (Paul Ashwin) — профессор Университета Ланкастера (Lancaster University, UK). Сфера его профессиональных интересов — качество преподавания и обучения в высшем образовании; разработка учебных программ; связь исследований в сфере высшего образования с образовательной политикой. На VI международной конференции «Переосмысливая студентов: идеи и новые исследовательские подходы» почетный гость Российской ассоциации исследователей высшего образования Пол Эшвин выступил с пленарным докладом «Меняет ли студента обучение в университете? Роль знаний в процессе развития студентов».

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-18-20

Профессор Эшвин, как бы Вы охарактеризовали соотношение вовлеченности студента в учебный процесс и его академической успеваемости?

Эти параметры связаны напрямую, как мне кажется. В ходе исследования «Действенные методы обучения» британские ученые установили, что два важнейших условия, при которых студенты не выбывают из вуза на первом же курсе, — это их вовлеченность в процесс получения знаний, а также чувство принадлежности¹. Эти две характеристики студенческой позиции идут рука об руку, и между ними существует очевидная связь.

Но просто сказать «чувство принадлежности» — мало. Важно понять, к чему именно студент испытывает привязанность. Допустим, студент дорожит вузом, потому что для него учеба — это непрерывная череда вечеринок. Или же он всего себя отдает университетской гребной команде. В этих увлечениях нет ничего плохого. Но я хочу подчеркнуть — и к этому нас привело наше исследование: если чувство принадлежности, которое испытывает студент, хотя бы отчасти не связано с той специальностью, по которой он намерен получить диплом, если он поступил в высшее учебное заведение без желания получить подготовку по определенному направ-

*Перевод
с английского
Н. Ударовой.*

¹ Paul Hamlyn Foundation. What works? Student Retention & Success — Final Report: <http://www.phf.org.uk/publications/works-student-retention-success-final-report/>

лению и овладеть знаниями, то ничего не выйдет. У такого студента не сформируется понимание самого себя и собственное отношение к миру. Высшее образование ничего не изменит в его жизни.

Звучит банально: и правда, если вам не интересна будущая профессия, о каком развитии может идти речь? Но есть одна вещь, которую мы обычно упускаем из виду, рассуждая об опыте студенческой жизни, и она представляется мне очень важной: оценивая то или иное качество, мы не используем каких-либо индикаторов, позволяющих о нем судить. Как именно мы оцениваем, скажем, вовлеченность студентов в учебу, как именно мы понимаем эту характеристику — это, с моей точки зрения, важная исследовательская проблема. А кроме того, мы не должны упускать из виду ход воплощения результатов исследования в положения образовательной политики. Мало опубликовать исследование, предоставив людям самостоятельно разбираться в наших выводах. Это известно абсолютно точно: мы учимся, переосмысливая то, что мы воспринимаем. Что вы делаете, когда обучаетесь? Вы создаете собственное понимание того, что попадает в поле зрения. Как исследователь я полагаю, что нам принадлежит очень существенная роль в выработке образовательной политики: мы должны помочь тем, кто принимает политические решения, понять, какие именно характеристики процесса обучения важны для обеспечения его высокого качества. Но, оставаясь добросовестными, мы не можем убеждать политиков, что способны с достаточной точностью измерить эти характеристики. Делать вид, что мы в своих исследованиях можем добиться точности лазера, когда в руках у нас отбойный молоток, бессмысленно.

Помню, у нас в Ланкастере выступал бывший министр образования. Он сказал тогда: «По-моему, самый главный вопрос, на который должны ответить исследователи, — каково оптимальное число учеников в классе?». Мне как ученому, занимающемуся проблемами высшего образования, вопрос показался глупым. Ответ зависит от того, с какими студентами мы имеем дело, что они изучают. И задавать такой вопрос, ожидая получить на него исчерпывающий ответ, тоже глупо. «Если вы задаете мне такой вопрос, то я не намерен с вами разговаривать» — такой была моя реакция. Но сейчас, набравшись опыта, я понимаю, что сказать чиновнику: «Какой глупый вопрос!» — недостаточно. Надо постараться вовлечь его в разговор, с тем чтобы помочь ему изменить свои представления о наиболее значимых проблемах в той сфере, которой он занимается. Я представляю себе такой разговор как тропинку, петляющую между двумя крайностями: «дать политику именно то, что он хочет» и «не дать политику ничего из того, что он хочет». Это непросто, и на этом пути мы, скорее всего, совершим больше промахов, чем добьемся успехов, но попытаться стоит. Мы обязаны внимательно следить за тем, как влияют результаты наших исследований на выработку образовательной политики, не ограничиваясь в своих действиях тем, «что проще», и тем, «что принято делать».

Какова роль студента в учебном процессе?

Я приветствую развернувшееся сегодня движение за усиление студенческой вовлеченности, за привлечение студентов к участию в разработке учебных программ и передаче им части функций по управлению университетами. В недавней статье «Значение студенческой вовлеченности»², написанной в соавторстве с Дебби Маквитти, я высказал мнение, что современная литература по данному вопросу концептуально чрезвычайно разнородна и противоречива. И причиной тому то обстоятельство, что в понятие «студенческая вовлеченность» исследователи вкладывают множество разных смыслов. Мы попытались предложить концепцию, которая предусматривала бы разные степени студенческой вовлеченности. Может быть, студенческая вовлеченность означает, что со студентами нужно советоваться: «Мы собираемся сделать вот так. Что вы об этом думаете?». Или сделать студентов вовлеченными — значит вести себя с ними как с партнерами: «Давайте вместе обсудим, как мы будем действовать в этой ситуации»? А может, нужно отдать им ведущую роль: «Решайте сами, как мы поступим?». Кроме того, студенческая вовлеченность может быть направлена на разные объекты. И один из этих объектов, о котором часто забывают, — знания. На мой взгляд, вовлеченность в процесс получения знаний — важнейшая форма вовлеченности. Все остальные виды вовлеченности возможны только при наличии этой — первой и основной.

В частности, участие в разработке учебных программ как вид студенческой вовлеченности возможно только при условии вовлеченности в процесс получения знаний. Третий вид вовлеченности — создание студенческих сообществ. И оно также возможно только в том случае, если есть вовлеченность в учебу. На мой взгляд, в этом и заключается роль студентов в учебном процессе: мы должны отдавать себе отчет в том, что студенты пришли в университет, чтобы получить образование, и они должны быть вовлечены в процесс получения знаний. Так что если студент участвует в составлении учебной программы, в организации студенческих сообществ, но при этом не заинтересован в получении знаний, то перед нами уже не студент, а администратор. Такое случается, если студент не осознает постоянно тот факт, что он пришел в университет, чтобы обучиться определенной профессии. Мы должны понимать, что именно желанием получить знания обусловлено стремление студента участвовать и в других сферах жизни университета.

Беседовала Е. Багдасарова

² Ashwin P., McVitty D. The meaning of student engagement. [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/the-meanings-of-student-engagement\(7a2bd691-389a-4a70-b322-87554b69eaf9\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/the-meanings-of-student-engagement(7a2bd691-389a-4a70-b322-87554b69eaf9).html)

Может ли университетское образование изменить человека?

Задачи отображения преобразующей силы высшей школы в сравнительных исследованиях качества образования

Пол Эшвин

Пол Эшвин (Paul Ashwin)

профессор Центра исследований высшего образования и его оценки, департамент исследований в сфере образования Ланкастерского университета (Великобритания). Адрес: Department of Educational Research, County South, Lancaster University, Lancaster, LA14YL, UK. E-mail: p.ashwin@lancaster.ac.uk

Аннотация. Предмет исследования — рассогласование между представлениями о содержании понятия «качество высшего образования», важнейшей составляющей которого, с точки зрения автора, является его преобразовательная способность, и применяемыми сегодня способами измерения и сравнения качества образования как в разных университетах Англии, так и в разных странах. Автор считает, что свойство высшего образования, которое делает его высшей формой обучения, состоит

в тех отношениях, которые возникают у студента со знаниями в процессе изучения избранных дисциплин. Именно это свойство должно стать ключевым и в определении понятия «качество образования», и в разработке средств его измерения. Анализируя некоторые из применяемых сегодня методов измерения качества высшего образования, автор подчеркивает, что они не оценивают данное свойство и поэтому не достигают своей цели. Перед исследователями высшего образования автор ставит задачу создать валидные инструменты для сравнения качества образования в разных университетах и разных странах.

Ключевые слова: знание, исследование высшего образования, личностные изменения, измерение качества образования, обучение, преподавание, рейтинги университетов.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-21-34

Статья поступила в редакцию в декабре 2015 г.

Предмет моего исследования — противоречия, которые накопились между развивающимся подходом к университетскому образованию как к преобразующей деятельности, с одной стороны, и средствами измерения качества этого образования, которые используются как в национальной, так и в мировой практике, — с другой. В своих рассуждениях я опираюсь на результаты двух

Paul Ashwin. Why would going to university change anyone? The challenges of capturing the transformative power of higher education in comparisons of quality (*пер. с англ. Н. Ударовой*). Оригинальный текст был предоставлен автором в редакцию журнала «Вопросы образования».

исследовательских проектов, осуществленных совместно с другими учеными.

Первое исследование — «Влияние социального расслоения первокурсников университета на качество высшего образования» (Pedagogic Quality and Inequality University First Degrees, PQI), проведенное совместно с М. Маклин из Ноттингемского университета и А. Аббас из Университета г. Бат [Ashwin, McLean, Abbas, 2012; Ashwin, Abbas, McLean, 2014; McLean, Abbas, Ashwin, 2013]. Этот трехлетний исследовательский проект получил финансовую поддержку Совета экономических и социальных исследований (The Economic and Social Research Council, ESCR), в нем участвовали студенты, изучающие курсы социологии и смежных социальных дисциплин в четырех университетах. Этим университетам были присвоены псевдонимы, отражающие их репутацию: «престижный», «избирательный», «локальный» и «культурно разнообразный». Первые два университета из года в год оказываются в верхней трети рейтинга высших учебных заведений Англии по направлению «Социология», «локальный» и «культурно разнообразный» — в нижней трети рейтинга.

Второе исследование, проведенное совместно с М. Клеменчич из Гарвардского университета [Klemenčič, Ashwin, 2015], посвящено политике в сфере высшего образования в Европе. В нем приняли участие иностранные ученые, оценивавшие последние разработки в преподавании, обучении и оценке качества образования в европейских университетах в контексте перспектив развития единого Европейского пространства высшего образования.

1. Рассогласование между соизмеримостью качества образования и личностной трансформацией как главной целью образования

Представление о личностной трансформации учащегося как основной цели высшего образования зафиксировано в Ереванском коммюнике министров образования стран — участниц Болонского процесса, опубликованном в мае 2015 г.¹ В нем отмечается: «Повышение качества и актуальности обучения и преподавания является главной миссией единого Европейского пространства высшего образования» (С. 2). Эта констатация особенно важна для нас, исследователей, и представляет собой значительный шаг вперед в понимании целей образования, поскольку изначально при обсуждении содержания Болонского процесса преподавание и обучение не упоминались вовсе [Sin, 2015].

В коммюнике говорится:

«Мы полны решимости к 2020 г. сформировать единое Европейское пространство высшего образования, в котором общие для всех цели будут реализовываться во всех странах»

¹ http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf

участницах для обеспечения взаимного доверия к системам высшего образования. В нем станет реальностью автоматическое признание полученной квалификации, так что студенты и выпускники смогут свободно перемещаться в его пределах. Высшее образование станет эффективным средством построения инклюзивных сообществ, основанных на демократических ценностях и уважении прав человека. Такое образование обеспечит человеку компетенции и навыки, которые требуются для того, чтобы быть гражданином современной Европы, чтобы внедрять в жизнь инновации и быть востребованным на рынке труда» (С. 1–2).

Приведенное заявление важно для нас по двум причинам. Во-первых, в нем подчеркивается значение способности высшего образования преобразовывать личность учащегося как условия для создания инклюзивного, демократического общества. Во-вторых, министры образования — люди, которые формируют образовательную политику, — выразили в нем свой запрос на создание надежных средств, которые дали бы возможность сравнивать качество высшего образования, полученного в разных университетах и в разных странах, для взаимного признания дипломов и беспрепятственного обмена студентами и специалистами.

В исследовании «Влияние социального расслоения первокурсников университета на качество высшего образования» мы установили, что преобразовательная способность высшего образования проявляется в изменении отношения студентов к самим себе вследствие вовлечения в процесс получения знаний по выбранной специальности [Ashwin, McLean, Abbas, 2012; Ashwin, Abbas, McLean, 2014]. В ходе исследования студентов спрашивали о том, чего они хотят достичь в учебе, овладевая избранной специальностью, и в жизни за стенами университета. Отвечая на эти вопросы, студенту приходилось рассматривать и оценивать себя самого в контексте изучаемой науки. Другими словами, они должны были взглянуть на собственную жизнь сквозь призму выбранной учебной специализации — и в результате видели себя в совершенно ином качестве.

«Эта сфера знаний неисчерпаема, за познанным всякий раз открываются новые горизонты. И момент, когда можно остановиться и сказать: “Я все выучил, теперь я социолог”, — не настанет никогда. Изучая социологию, начинаешь понимать, как те или иные решения могут влиять на будущее — твое и окружающих. С таким знанием принимать решения становится все труднее» (Эстер, 3-й курс, университет «избирательный», проект PQI).

2. Преобразовательные возможности университетского образования

Безусловно, личностной трансформации в ходе обучения в университете может и не произойти. Для того чтобы она возникла, студент должен быть заинтересован, вовлечен в обучение по избранному направлению подготовки, он должен воспринимать учебу в университете как ценный образовательный опыт. Будет ли это так, зависит как от самого учащегося, так и от качества образовательного опыта.

В нашем исследовании принимали участие только студенты, изучающие социологию. Возникает вопрос: такие личностные трансформации, вызванные вовлеченностью в получение специальных знаний, характерны только для этой дисциплины или для высшего образования вообще? В табл. 1 приведены результаты нескольких опросов, в которых студенты характеризовали знания по той или иной дисциплине, получаемые в университете. В каждой строке приведена базовая точка зрения, характеризующаяся наименьшей инклюзивностью, основанная только на непосредственном и поверхностном восприятии дисциплины; «пограничная» точка зрения [van Rossum, Hamer, 2010], в которой уже звучит личное мнение студента и которая в целом характерна для этапа окончания вузовского курса по данной дисциплине; наиболее инклюзивная точка зрения — здесь опрашиваемый выходит за рамки личного мнения и рассматривает изучаемую дисциплину в более широком контексте.

Из табл. 1 видно, что сдвиг фокуса в восприятии изучаемой дисциплины характерен для студентов всех специализаций, относительно которых были получены эмпирические данные. При этом студенты, обучающиеся по направлению «Социология», отличаются от остальных явным акцентированием предметного содержания дисциплины. Применительно к бухгалтерскому учету, праву, математике, музыке и социологии можно говорить о сдвиге фокуса восприятия с наиболее явных характеристик специальности (монотонность работы, содержание дела, цифры, музыкальный инструмент или опросы) на систему смыслов, в которую выстраиваются полученные знания, а затем — на то, как они влияют на отношения студента с окружающим миром. Студенты, изучающие географию и науки о Земле, переходят от очень общего представления об изучаемом предмете к рассмотрению составляющих его взаимодействующих систем и далее — к анализу связей между этими взаимодействующими системами и миром.

Таким образом, мы можем заключить, что изучение всех этих дисциплин вовлекает студента в размышления об отношениях между его собственной личностью, окружающим миром и научной дисциплиной, которую он изучает. То есть высказанная ранее идея о преобразующей природе высшего образования по направлению «Социология» верна и в отношении других специальностей, хотя характер преобразований в разных дисциплинах может различаться.

Таблица 1. **Различия в оценке студентами изучаемых дисциплин**
 [Ashwin, Abbas, McLean, 2014]

Дисциплина	Исследование	Наименее инклюзивная точка зрения	«Пограничная» точка зрения	Наиболее инклюзивная точка зрения
Бухгалтерский учет	Sin, Reid, Jones, 2012	Монотонная работа	Полезная работа	Работа, соответствующая нравственным нормам
География	Bradbeer, Healey, Kneale, 2004	Мир как единое целое	Разделенность мира	Взаимодействие систем
Наука о Земле	Stokes, 2011	Составляющие Земли	Процессы — взаимодействующие системы	Связь между Землей и обществом
Право	Reid, Nagarajan, Dortins, 2006	Содержание дела	Система	Саморазвитие
Математика	Wood, Petocz, Reid, 2012	Цифры	Модели	Подход к жизни
Музыка	Reid, 2001	Музыкальный инструмент	Смысл	Общение
Социология	Ashwin et al., 2015	Опросы	Изучение общества	Различные социологические концепции, влияющие на студента

До сих пор мы говорили о преобразующей силе знаний, которые студенты получают в процессе обучения. Но учеба в университете предполагает не только получение знаний.

«Теперь я совсем другой человек... Даже одеваюсь по-другому. Все поменялось. Раньше я, бывало, ходила на лекции в спортивном костюме, сейчас меня в таком виде не застать... Чем старше становлюсь, тем яснее понимаю, как важно первое впечатление... Никогда не знаешь, с кем сведет судьба. А вдруг вечером будет какое-то мероприятие? Нельзя одеваться как попало. Надо быть увереннее и внимательнее к себе» (Фейт, 3-й курс, университет «престижный», проект PQI).

Фейт говорит о том, как изменилось ее видение самой себя, после того как она приобрела опыт участия в университетских мероприятиях. В ходе осуществления исследовательского проекта мы обнаружили, что именно так переживали новый для себя социальный опыт многие студенты университета. Но критически важно здесь вот что: условием изменения самовосприятия стал не социальный опыт сам по себе, а социальный опыт, включенный в образовательную активность. Студенты, которые не переживали обучение в университете как личный образовательный опыт, не только отличались характером приобретенных знаний (эти знания с большой вероятностью не были «инклюзивными»),

но и не работали над тем, чтобы изменить представления о себе и об окружающем мире.

Возвращаясь к вопросу, сформулированному в названии данной статьи, можно заключить: преобразующая сила высшего образования обусловлена тем, что обучение в университете предоставляет студенту доступ к знаниям по избранной дисциплине, которые меняют его представление о себе и об окружающем мире.

3. Как сравнить качество высшего образования в разных университетах

Итак, главное, что дает человеку высшее образование, — это возможность преобразования отношений с самим собой и с миром, которая возникает с приобретением знаний. Рассмотрим далее способы сравнения качества высшего образования, предоставляемого разными университетами. Уметь измерять те преимущества, которые дает студенту высшее образование, — насущная необходимость, если мы хотим обеспечить равные возможности получить качественное образование всем студентам, независимо от того, в каком вузе они обучаются. Такие требования вполне обоснованы, ведь и правительства разных стран, и сами студенты, и местные сообщества вкладывают в развитие университетского образования значительные средства.

Существующие сегодня способы оценки качества образования приходится признавать недостаточными, поскольку они не дают возможности определить, как именно меняется студент в процессе приобретения образовательного опыта. Чтобы подтвердить высказанное критическое мнение о распространенных методах оценки качества образования, рассмотрим два таких метода: университетские рейтинги и программу «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO) Организации экономического сотрудничества и развития (подробнее см. [Ashwin, 2015]).

3.1. Первый способ сравнения: университетские рейтинги

Ведущие позиции среди способов оценки и сравнения качества высшего образования сегодня занимают национальные и международные рейтинги высших учебных заведений. Нам важно уяснить сильные стороны университетских рейтингов, которые обусловили их доминирование среди средств оценки и сравнения. Рейтинги в том виде, как их представляют публике, выглядят понятными и логичными. Они могут быть использованы в любом контексте и доступны для любой аудитории. У университетов, у студентов, у тех, кто принимает политические решения в сфере образования, у работодателей создается впечатление, что им вполне понятно значение таких понятий, как «университет, входящий в десятку лучших в стране» или «университет, входящий в первую сотню в мире». Однако за кажущейся простотой и со-

держательностью рейтингов скрывается целый ряд проблем, ставящих под сомнение их валидность.

Во-первых, рейтинги университетов часто составляют на основании не связанных друг с другом и не поддающихся сравнению параметров, которые объединяют в один показатель. Тот факт, что исходные параметры не поддаются сравнению, лишает итоговый показатель всякого смысла. Рейтинги строятся на разнице в этих показателях, не являющейся статистически значимой. Разница в рейтинговых позициях двух университетов, которая выглядит очень серьезной, поскольку между ними находится много других университетов, на самом деле может быть совсем незначительной.

Во-вторых, составители рейтингов часто используют такие параметры для сравнения и в таких сочетаниях, что в выигрышном положении оказываются высокостатусные учебные заведения. Причина очевидна. У большинства из тех, для кого составляются рейтинги, есть вполне сложившиеся представления о том, кто должен занимать верхние строчки. Если в рейтинге отсутствует университет, который, «как всем известно», лучший из лучших, — значит, рейтинг неправильный. Для того чтобы рейтинг сочли достоверным, составители вынуждены выводить на первые места наиболее известные и авторитетные университеты. Отчасти именно по этой причине большинство рейтингов не использует или почти не использует параметры оценки, имеющие непосредственное отношение к качеству преподавания. Вместо этого идут в ход очень сомнительные характеристики преподавания, например соотношение численности студентов и профессорско-преподавательского состава, и они заведомо выводят вперед престижные и богатые университеты.

В результате большинство рейтингов достаточно стабильны, самые престижные университеты устойчиво занимают ведущие позиции. Высокий статус этих вузов привлекает в них представителей привилегированных слоев общества, которые составляют более значительную долю студенческого контингента, чем в других университетах. А это значит, что рейтинги только усиливают престижность университета, поскольку, не давая — или давая лишь в очень малой степени — представления о качестве преподавания в данном университете, они всеми силами убеждают общественность, что студенты в этих вузах получают образование гораздо более высокого уровня, чем в других. К тому же большинство рейтингов сравнивают качество преподавания скорее на институциональном уровне, чем на уровне конкретных программ, а ведь мы знаем, что в одном и том же университете одновременно могут действовать программы очень высокого и очень низкого качества.

Рейтинги университетов не показательны в отношении качества образования, и они не способны измерить преобразующую

силу того или иного направления подготовки в том или ином университете. Из рейтинга ничего нельзя узнать ни о том, какие отношения возникают у студента со знаниями, когда он вовлекается в изучение определенного курса, ни о том, как меняется его представление о самом себе в процессе обучения. Мне могут возразить, что требовать от рейтинга такого объема информации некорректно. Но если мы считаем сутью высшего образования ту трансформацию, которую переживает студент в ходе овладения знаниями, то мы должны найти способы измерения качества высшего образования, отражающие именно эту характеристику университета.

**3.2. Второй способ
сравнения:
программа
«Оценка результатов
обучения в высшем
образовании»**

Программа «Оценка результатов обучения в высшем образовании», подготовленная Организацией экономического сотрудничества и развития, ставит целью сравнение качества материала, изучаемого студентами в разных учебных заведениях по всему миру. Она представляет особый интерес в контексте нашего обсуждения, поскольку Андреас Шляйхер, директор департамента ОЭСР по вопросам образования и оценки достижений в обучении, утверждает, что создатели программы нашли способ устранить искажения, которые вносит в процесс оценивания качества фактор престижности университета [Morgan, 2015].

Оценка качества образования в программе ANELO складывается из четырех элементов: показателя успешности освоения отдельных дисциплин (результаты обучения по направлениям подготовки «Экономика» и «Инженерное дело»); показателя освоения общих навыков (необходимых на всех направлениях подготовки); контекстной информации; финансовых показателей деятельности университета. Я сосредоточусь на первых двух элементах.

Неудивительно, что основное внимание программа уделяет таким направлениям подготовки, как «Экономика» и «Инженерное дело»: программы подготовки именно этих специалистов в разных странах наиболее схожи. Сопоставить программы подготовки по литературоведению, социологии или педагогике в университетах разных стран было бы куда труднее, поскольку их выстраивают в соответствии с традициями и потребностями конкретной страны. Попытка создать общие для всех стран программы подготовки по этим предметам означала бы полную дискредитацию преподавания этих дисциплин в университетах.

Поэтому по другим направлениям подготовки создатели программы «Оценка результатов обучения в высшем образовании» тестируют только общие навыки. Это означает, что они полностью игнорируют личные отношения, возникающие у студента с определенной областью знаний. Такие измерения общих навыков практически бессмысленны, потому что основаны на ошибочном представлении, что человек может характеризоваться плохими или хорошими навыками «коммуникации», «критическо-

го мышления», «обучения» или «преподавания» безотносительно к конкретной задаче или ситуации, в которой эти навыки проявляются. На самом же деле более или менее успешное проявление всех этих навыков зависит от нашего отношения к тому, что «поставлено на карту» в данной конкретной задаче, от нашего взаимодействия с другими людьми и с вещами. Общие навыки вовсе не являются, как принято считать, автоматически переносимыми из задачи в задачу умениями.

Представим себе на минуту, что все наши возражения против оценки успешности освоения отдельных дисциплин и общих навыков в программе ANELO несостоятельны. Допустим, данная программа получила распространение и признание во всем мире как способ измерения результатов обучения. Как показала Э.Хейзелкорн, способы измерения, которые внедряются для подтверждения успешности обучения студентов, имеют свойство со временем превращаться в инструмент, на показатели которого ориентируется само учебное заведение [Hazelkorn, 2014]. Если бы программа ANELO получила признание, университеты определенно начали бы обращать основное внимание на выработку у студентов общих навыков. Очевидно, что время и средства были бы направлены прежде всего на подготовку студентов к соответствующим тестам.

На основании такой оценки мы ничего не сможем узнать ни о степени вовлеченности студента в изучение избранной дисциплины и овладения профессиональными навыками, ни о его способностях выполнять свои обязанности на рабочем месте. Точно будет известно только количество времени, которое студент затратил на подготовку к тестированию общих навыков. Таким образом, данный метод оценки страдает теми же недостатками, как и те, которые он был призван заменить. Он не будет способствовать повышению качества высшего образования, потому что будет стимулировать студентов упражняться в выполнении тестов на общие навыки. А самое главное — очень маловероятно, что с внедрением такого метода оценивания будет пересмотрена исторически сложившаяся иерархия престижности университетов, ведь чем больше средств в распоряжении университета, тем проще ему подготовить студента к прохождению проверки. Так что, если ANELO возобладает, существующая иерархия учебных заведений только упрочится.

До сих пор в центре моего внимания находилось напряжение, которое создают первостепенное значение преобразующего потенциала знаний как характеристики высшего образования, с одной стороны, и необходимость сравнивать качество образования в разных вузах и разных странах — с другой. Кроме того, определенное напряжение создают и сами исследователи высшего об-

4. Ключевые требования к исследователям высшего образования

разования. Это напряжение, возникающее между искаженным представлением о положении дел в высшем образовании, которое дают существующие методы оценки и сравнения, и наличием необходимости в таких сравнениях. Наша задача как исследователей высшего образования состоит в том, чтобы, не ограничиваясь критикой применяемых методов, помочь создать способы оценивания качества образования, не искажающие действительность. Сравнение качества высшего образования в разных учреждениях — настоятельная необходимость и законное требование. Отказавшись от выполнения этой задачи, мы добьемся лишь одного: будут продолжать применяться способы оценки, которые не отражают действительное качество образования и сохранится сложившаяся система институциональных и социальных привилегий.

5. Заключительные положения

В заключение я бы хотел поднять три важных вопроса, касающихся оценки качества высшего образования. Во-первых, как сравнить качество образования в разных вузах, не искажая истинное положение дел? Для этого необходимо осознавать ограниченность любого метода оценки, когда речь идет о качестве образования. Любой метод такого рода — грубый инструмент, который может дать нам определенную информацию только в общих чертах. Одна из главных проблем в использовании рейтингов университетов в том и состоит, что они выглядят как инструмент, способный дать очень точную оценку, а на самом деле, как мы видели, таковым не являются. Таким образом, нужно понимать, что требовать от новых способов оценки и сравнения качества университетского образования большей точности, чем от уже существующих, не имеет смысла.

Во-вторых, как осуществить сравнение таким образом, чтобы отразить роль высшего образования в предоставлении студентам доступа к таким знаниям, овладев которыми, студент изменит свои представления о мире и о самом себе? Это — главное. Если мы считаем, что определяющим свойством *высшего* образования является его способность трансформировать представления студента о себе самом и об окружающем мире, то именно этот параметр должен стать ключевым при оценке качества образования. Вообще все попытки измерить качество заканчиваются пересмотром определения качества. Таким образом, к выбору методов оценки качества нужно подходить критически, и, несмотря на очевидную сложность задачи, на повестке дня стоит создание инструмента, способного оценить преобразующую силу высшего образования.

Разработка таких инструментов требует вложения значительных средств. Отсюда еще один, последний вопрос. Если на разработку новых методов оценки качества образования мы вынуж-

дены тратить много времени и ресурсов, не будет ли разумно постараться одновременно повысить это качество? Вероятно, любой метод, эффективно измеряющий преобразовательную способность учебного заведения, может также служить средством развития этой способности.

Разрабатывая новые способы оценки качества образования, нельзя упускать из виду два обстоятельства, которые не учитываются ни в университетских рейтингах, ни в программе «Оценка результатов обучения в высшем образовании». Во-первых, в результате нескольких десятилетий исследований мы сегодня уже достаточно точно представляем себе те факторы, которые обуславливают высокое качество образования в высшем учебном заведении. Именно это понимание и должно лечь в основу разрабатываемых методов оценивания и сравнения. Оно четко изложено, например, в виде 10 принципов обучения и преподавания, ставших результатом осуществления британской исследовательской программы «Обучение и преподавание» (как эти принципы работают в высшем образовании см. в [Ashwin et al., 2015]).

Во-вторых, нужно точно определять, чего мы можем ждать от высшего образования, а чего — нет. Вопреки заявлениям некоторых чиновников от высшего образования, ни университетский диплом, ни какая-то другая форма оценки знаний никогда не даст нам возможности судить о том, насколько эффективным работником или активным гражданином станет тот или иной студент. Единственное, что можно измерить, — это степень заинтересованности в определенном предмете или направлении подготовки. Поэтому нам не следует слишком обнадеживать студентов, работодателей или политиков в сфере образования относительно возможностей нового надежного метода измерения качества высшего образования.

1. Ashwin P. (2015) Missionary Zeal: Some Problems with the Rhetoric, Vision and Approach of the AHELO Project // *European Journal of Higher Education*. Vol. 5. No 4. P. 437–444.
2. Ashwin P., McLean M., Abbas A. (2012) *Quality and Inequality in Undergraduate Courses: A Guide for National and Institutional Policy Makers*. Nottingham: University of Nottingham.
3. Ashwin P., Abbas A., McLean M. (2014) How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? // *Higher Education*. Vol. 67. No 2. P. 219–234.
4. Ashwin P. et al. (2015) *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic.
5. Bradbeer J., Healey M., Kneale P. (2004) Undergraduate Geographers' Understandings of Geography, Learning and Teaching: A Phenomenographic Study // *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 28. No 1. P. 17–34.
6. Hazelkorn E. (2014) Reflections on a Decade of Global Rankings: What We've Learned and Outstanding Issues // *European Journal of Education*. Vol. 49. No 1. P. 12–28.

Литература

7. Klemenčič M., Ashwin P. (2015) Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section // A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (eds) The European Higher Education Area. Dordrecht: Springer. P. 315–324.
8. McLean M., Abbas A., Ashwin P. (2013) The Use and Value of Bernstein's Work in Studying (in) Equalities in Undergraduate Social Science Education // British Journal of Sociology of Education. Vol. 34. No 2. P. 262–280.
9. Morgan J. (2015) OECD's AHELO Project Could Transform University Hierarchy // Times Higher Education. 7th May 2015. <https://www.timeshighereducation.co.uk/news/oecd-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article>
10. OECD (2013a) Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 2: Data Analysis and National Experiences. Paris: OECD.
11. OECD (2013b) Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 3: Further Insights. Paris: OECD.
12. Reid A. (2001) Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music // Music Education Research. Vol. 3. No 1. P. 25–40.
13. Reid A., Nagarajan V., Dortins E. (2006) The Experience of Becoming a Legal Professional // Higher Education Research & Development. Vol. 25. No 1. P. 85–99.
14. Sin C. (2015) Teaching and Learning: A Journey from the Margins to the Core in European Higher Education Policy // A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (eds) The European Higher Education Area. Dordrecht: Springer. P. 325–341.
15. Sin S., Reid A., Jones A. (2012) An Exploration of Students' Conceptions of Accounting Work // Accounting Education: An International Journal. Vol. 21. No 4. P. 323–340.
16. Stokes A. (2011) A Phenomenographic Approach to Investigating Students' Conceptions of Geoscience as an Academic Discipline // A. Feig, A. Stokes (eds) Geoscience Education Research. Geological Society of America Special paper No 474. Boulder, Colorado: Geological Society of America. P. 23–35.
17. Tremblay K., Lalancette D., Roseveare D. (2012) Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 1: Design and Implementation. Paris: OECD.
18. Van Rossum E., Hamer R. (2010) The Meaning of Learning and Knowing. Rotterdam: Sense Publishers.
19. Wood L., Petocz P., Reid A. (2012) Becoming a Mathematician: An International Perspective. Dordrecht: Springer.

Why Would Going to University Change Anyone? The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality

Paul Ashwin

Authors

Professor of Higher Education, Centre for Higher Education Research and Evaluation, Department of Educational Research, Lancaster University. Address: Department of Educational Research, County South, Lancaster University, Lancaster, LA14YL, UK. E-mail: p.ashwin@lancaster.ac.uk

In this paper, I examine the tensions between the transformational potential undergraduate degrees and ways we have of measuring and comparing the quality of those degrees nationally and internationally. I argue that what makes higher education a higher form of education is the relations that students develop to knowledge through the study of particular bodies of disciplinary and professional knowledge. Given, this I argue that this needs to be central to the ways in which we understand and measure the quality of an undergraduate education. I review current ways of measuring quality and argue that they do not capture these aspects of an undergraduate education and so are not fit for purpose. In conclusion I argue that higher education researchers have a responsibility to develop more valid ways of comparing the quality of undergraduate degrees.

Abstract

knowledge, higher education research, personal transformation, measuring quality, teaching and learning, university rankings.

Keywords

Ashwin P. (2015) Missionary Zeal: Some Problems with the Rhetoric, Vision and Approach of the AHELO Project. *European Journal of Higher Education*, vol. 5, no 4, pp. 437–444.

References

Ashwin P., McLean M., Abbas A. (2012) *Quality and Inequality in Undergraduate Courses: A Guide for National and Institutional Policy Makers*. Nottingham: University of Nottingham.

Ashwin P., Abbas A., McLean M. (2014) How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? *Higher Education*, vol. 67, no 2, pp. 219–234.

Ashwin P. et al. (2015) *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic.

Bradbeer J., Healey M., Kneale P. (2004) Undergraduate Geographers' Understandings of Geography, Learning and Teaching: A Phenomenographic Study. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 28, no 1, pp. 17–34.

Hazelkorn E. (2014) Reflections on a Decade of Global Rankings: What We've Learned and Outstanding Issues. *European Journal of Education*, vol. 49, no 1, pp. 12–28.

Klemenčič M., Ashwin P. (2015) Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section. *The European Higher Education Area* (eds A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott), Dordrecht: Springer, pp. 315–324.

McLean M., Abbas A., Ashwin P. (2013) The Use and Value of Bernstein's Work in Studying (in) Equalities in Undergraduate Social Science Education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, no 2, pp. 262–280.

Morgan J. (2015) OECD's AHELO Project Could Transform University Hierarchy. *Times Higher Education*. 7th May 2015. Available at: <https://www.timeshigher-education.co.uk/news/oecd-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article> (accessed 10 January 2016).

OECD (2013a) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 2: Data Analysis and National Experiences*. Paris: OECD.

- OECD (2013b) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 3: Further Insights*. Paris: OECD.
- Reid A. (2001) Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music. *Music Education Research*, vol. 3, no 1, pp. 25–40.
- Reid A., Nagarajan V., Dortins E. (2006) The Experience of Becoming a Legal Professional. *Higher Education Research & Development*, vol. 25, no 1, pp. 85–99.
- Sin C. (2015) Teaching and Learning: A Journey from the Margins to the Core in European Higher Education Policy. *The European Higher Education Area* (eds A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott), Dordrecht: Springer, pp. 325–341.
- Sin S., Reid A., Jones A. (2012) An Exploration of Students' Conceptions of Accounting Work. *Accounting Education: An International Journal*, vol. 21, no 4, pp. 323–340.
- Stokes A. (2011) A Phenomenographic Approach to Investigating Students' Conceptions of Geoscience as an Academic Discipline. *Geoscience Education Research. Geological Society of America Special paper 474* (eds A. Feig, A. Stokes), Boulder, Colorado: Geological Society of America, pp. 23–35.
- Tremblay K., Lalancette D., Roseveare D. (2012) *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report. Vol. 1: Design and Implementation*. Paris: OECD.
- Van Rossum E., Hamer R. (2010) *The Meaning of Learning and Knowing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wood L., Petocz P., Reid A. (2012) *Becoming a Mathematician: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.

Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения

Н. Г. Малошенок

Малошенок Наталья Геннадьевна – кандидат социологических наук, младший научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Аннотация. Использование студентами в своей учебной деятельности нечестных приемов является важной проблемой для систем высшего образования во многих странах, в том числе и в России, и приводит к негативным экономическим последствиям. Выясняя, почему студенты выбирают нечестные способы получения оценок, вместо того чтобы вовлекаться в учебный процесс и получать как можно больше знаний и полезного опыта в университете, большинство исследователей сосредотачивают внимание на нечестных практиках, не рассматривая причины и факторы, которые могут обуславливать честное учебное поведение. Рассматривая студенческую вовлеченность как явление, противоположное нечестному поведению, автор выдвигает концептуальную модель влияния честности образовательной среды университета на разные аспекты вовлеченности

учащихся в учебную деятельность. Выдвинутая в рамках концептуальной модели гипотеза о взаимосвязи характеристик честности образовательной среды с параметрами студенческой вовлеченности проверяется в эмпирическом исследовании. Используются данные, собранные в ходе проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий», реализованного в учебных заведениях Ассоциации ведущих вузов в области экономики и менеджмента. На основании анализа данных о студентах экономических и менеджериальных направлений подготовки в восьми российских университетах сделан вывод, что выдвинутая гипотеза в целом подтверждается и предложенная концептуальная модель может служить продуктивной основой для эмпирических исследований взаимосвязи параметров образовательной среды университета и учебного поведения студента.

Ключевые слова: высшее образование, академический обман, нечестное поведение, учебная деятельность, студенческая вовлеченность, честность университетской среды.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60

Статья поступила в редакцию в октябре 2015 г.

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 г.

1. Академический обман и факторы его распространения

Использование студентами в своей учебной деятельности нечестных приемов является важной проблемой для системы высшего образования во многих странах, в том числе и в России. Исследования нечестного поведения, начавшиеся с 40-х годов XX в.¹, показывают, что в практики академического обмана вовлечена значительная доля студентов: в зарубежных университетах в разные периоды времени оценки их распространенности варьируют от более 50% (например, [Liska, 1978; Singhal, 1982; Hetherington, Feldman, 1964; Stannard, Bowers, 1970; McCabe, Trevino, Butterfield, 2001]) до 70% и выше (например, [Bowers, 1964; Baird, 1980]).

В нашей стране исследований, которые позволили бы точно и достоверно оценить распространенность практик академического обмана среди студентов, не проводилось, однако существуют косвенные свидетельства, позволяющие судить о масштабности данного явления в отечественных вузах. Так, например, на основании данных Мониторинга экономики образования можно сделать вывод, что почти две трети студентов прибегали хотя бы к одному нечестному приему в своей учебной деятельности в текущем учебном году². Наиболее распространенным видом академического обмана является скачивание студенческих работ из Интернета. К данной практике прибегали более трети студентов. Примерно каждый пятый студент в текущем учебном году использовал шпаргалки, и каждый восьмой пользовался на экзамене материалами по предмету, скачанными в мобильный телефон.

Широкое распространение практик нечестного поведения в России поддерживается и лояльным отношением большинства населения к данному явлению. Так, например, в общероссийском исследовании «Курьер», проведенном Левада-Центром в 2013 г. (9-я волна), более половины опрошенных отметили, что считают допустимым использование шпаргалок во время обуче-

¹ Первым исследованием, посвященным нечестному поведению студентов, считается работа [Drake, 1941].

² Анализ выполнен автором на основе базы данных Мониторинга экономики образования 2014 г. Объем выборки — 2995 студентов вузов. Формулировка вопроса: «Приходилось ли вам в этом учебном году...» Варианты ответа: 1) скачивать из Интернета рефераты, эссе, курсовые работы, сочинения и т. п.; 2) ксерокопировать лекции, конспекты других учащихся; 3) пользоваться опубликованными ответами на экзаменационные вопросы, билеты, сочинениями, шпаргалками и т. п.; 4) пользоваться рефератами, эссе, домашними заданиями и т. д., выполненными учащимися данного учебного заведения в предыдущие годы; 5) пользоваться на экзаменах материалами по предмету, скачанными в мобильный телефон; 6) пользоваться на экзаменах шпаргалками других учащихся; 7) платить за выполнение курсовых, дипломных работ, рефератов и т. д. (или покупать готовые работы); 8) ничего из перечисленного не приходилось делать в этом учебном году.

Рис. 1. **Отношение к использованию шпаргалок во время обучения в школе и университете** (доля согласных с приведенным высказыванием, %)

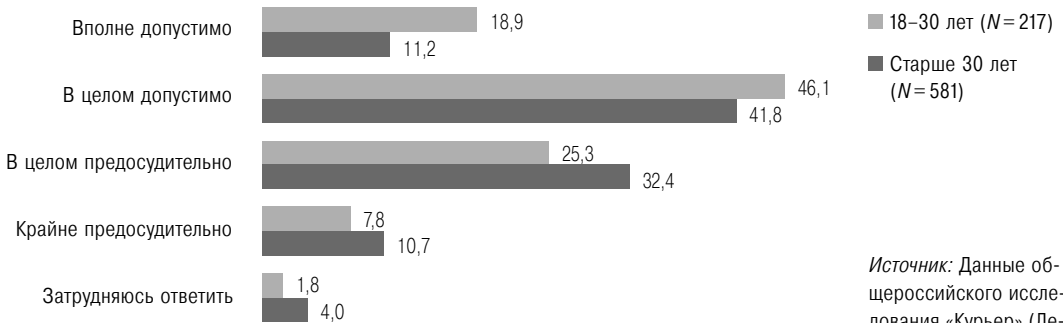
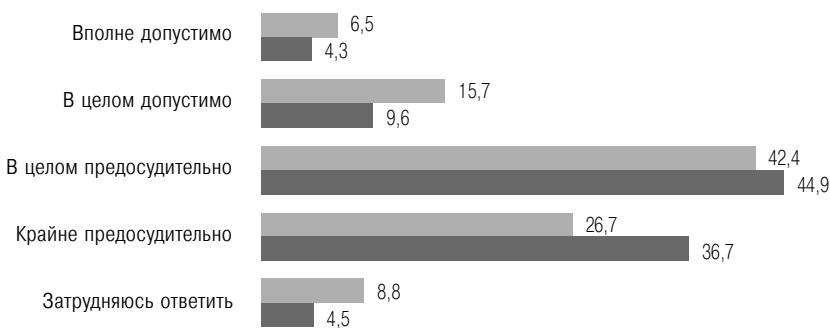


Рис. 2. **Отношение к защите дипломов и диссертаций, написанных другими** (доля согласных с приведенным высказыванием, %)



Источник: Данные общероссийского исследования «Курьер» (Левада-Центр), 2013 г., 9-я волна (Единый архив экономических и социологических данных: <http://sophist.hse.ru/>).

Вопросы: «В какой мере допустимо или предосудительно пользоваться шпаргалками во время учебы в школе, институте?», «В какой мере допустимо или предосудительно защитить написанные кем-то другим диплом или диссертацию?».

ния в школе и в университете. При этом среди молодых людей таких больше, чем среди респондентов старше 30 лет (рис. 1).

К защите дипломных и диссертационных работ, подготовленных другими, общественное мнение относится строже, чем к использованию чужих работ или шпаргалок в учебных заданиях. Однако каждый пятый считает допустимым и такое поведение. Как и в предыдущем случае, лояльнее к такому виду академического обмана относится население в возрасте до 30 лет (рис. 2).

Широкое распространение нечестного поведения в учебной деятельности имеет серьезные последствия. Во-первых, оно приводит к низкой эффективности инвестирования ресурсов в обучение студентов [Сивак, 2006], что, в свою очередь, обуславливает снижение уровня знаний и навыков выпускников и, как следствие, уменьшение экономического потенциала и темпов развития страны [Adebaayo, 2010]. К тому же выпускники, практиковавшие не-

честное поведение во время обучения, склонны прибегать к обману и в своей трудовой деятельности [Sims, 1993; Nonis, Swift, 2001; Латова, Латов, 2007]. Кроме того, в ряде эмпирических исследований показано, что широкое распространение в образовательной среде академического обмана приводит к тому, что и высокомотивированные студенты начинают использовать данные практики в своей учебной деятельности [McCabe, Butterfield, Trevino, 2006].

Учитывая масштабы использования нечестных практик в университетах, ряд зарубежных исследователей предлагает обратить внимание на то, какие характеристики вуза могут способствовать, а какие — препятствовать их распространению. В частности, эмпирически установлено, что распространенность нечестных практик меньше в тех вузах, где существует «кодекс чести студента» (*honor code*) (например, [Bowers, 1964; Brooks et al., 1981; Campbell, 1935; Canning, 1956; McCabe, Trevino, 1993]). Выбор студента — прибегать или не прибегать к академическому обману — обусловлен, в частности, восприятием характеристик университетской среды [Pulvers, Diekhoff, 1999]. Системные причины широкого распространения нечестного поведения в российских вузах раскрываются в [Румянцева, Денисова-Шмидт, 2015; Радаев, Чириков, 2006; Голунов, 2010].

В последние годы в России проведены несколько исследований с целью изучения нечестного поведения студентов и школьников. Е. И. Борисова, Л. И. Полищук и А. Д. Суворов [2013] показали, что мнение студента об академической честности его одногруппников оказывает влияние на вероятность совершения им самим обмана при сдаче экзамена во внеаудиторном формате. В. В. Гижицкий [2014] на основании исследования учащихся 11-х классов выявил группы учебных мотивов, положительно и отрицательно связанных с нечестным поведением в школе, а также обнаружил, что стратегия академического обмана значимо отрицательно взаимосвязана со школьной успеваемостью, но не связана с результатами ЕГЭ.

Большинство исследователей, работающих в данной области, сосредоточивали внимание на причинах участия студента в академическом обмане и факторах, способствующих распространению практик нечестного поведения, не рассматривая при этом обстоятельства, которые могут обуславливать *честное поведение* в университете, под которым подразумевается учебная деятельность и инвестирование собственных усилий и времени в выполнение требований учебной программы и приобретение знаний и навыков. Честное поведение — это поведение, предполагающее *студенческую вовлеченность*.

С точки зрения образовательной политики и снижения масштабов нечестного поведения нам представляется продуктивным исследовать влияние честности образовательной среды на во-

влеченность студентов в честные виды учебной деятельности. В данной работе предпринимается попытка концептуализировать взаимосвязь между восприятием честности академической среды вуза и студенческой вовлеченностью и проверить наличие этой взаимосвязи в эмпирическом исследовании на основании опросных данных, собранных в восьми российских университетах среди студентов, обучающихся в бакалавриате/специалитете в области экономики и менеджмента.

Концептуализировать взаимосвязь между распространенностью практик академического обмана и студенческой вовлеченностью мы предлагаем в рамках бихевиористской традиции, а именно используя теоретические положения Б. Ф. Скиннера об оперантном поведении и обусловливании [Скиннер, 2003]. Оперантным считается поведение, которое воздействует на окружающую среду через свои последствия. Возникает оно обычно в том случае, когда человек сталкивается с необходимостью решать задачи, выдвигаемые окружающим миром. Успех в осуществлении того или иного действия приводит к повышению вероятности его повторения в будущем — в этом и состоит оперантное обусловливание, которое объясняет возможное влияние последствий действия и на самого индивида [Там же].

Рассмотрим академический обман студента как вариант оперантного поведения. Для этого нам потребуется применить идеи Скиннера к объяснению поведения в университете в целом, а затем сузить наши теоретические представления до рассмотрения только нечестного поведения как частного случая.

Схематически модель поведения, связанного с учебной деятельностью, представлена на рис. 3. В соответствии с ней среда университета, в которую включаются все предметы и люди, окружающие студента, предъявляет студенту задачи. В качестве задачи могут выступать заданные преподавателем эссе или реферат, назначенная контрольная работа, доклад, а также предусмотренные учебным планом экзамены и зачеты. Среда университета обладает рядом характеристик, которые прямо или косвенно могут влиять как на предъявляемые студентам задачи, так и на самих студентов и их поведение. К таким характеристикам можно отнести прозрачность правил поведения преподавателей и студентов, требовательность к студентам, дружелюбность, академическую честность. Далее в рамках нашей работы мы сосредоточим внимание только на одной характеристике среды университета — на ее честности — и попробуем описать ее с помощью нескольких показателей.

В нашей концептуальной модели студент обладает такими характеристиками, как мотивация к обучению, социально-демографические параметры, личностные черты (включая степень

2. Концептуализация взаимосвязи честности университетской среды и студенческой вовлеченности

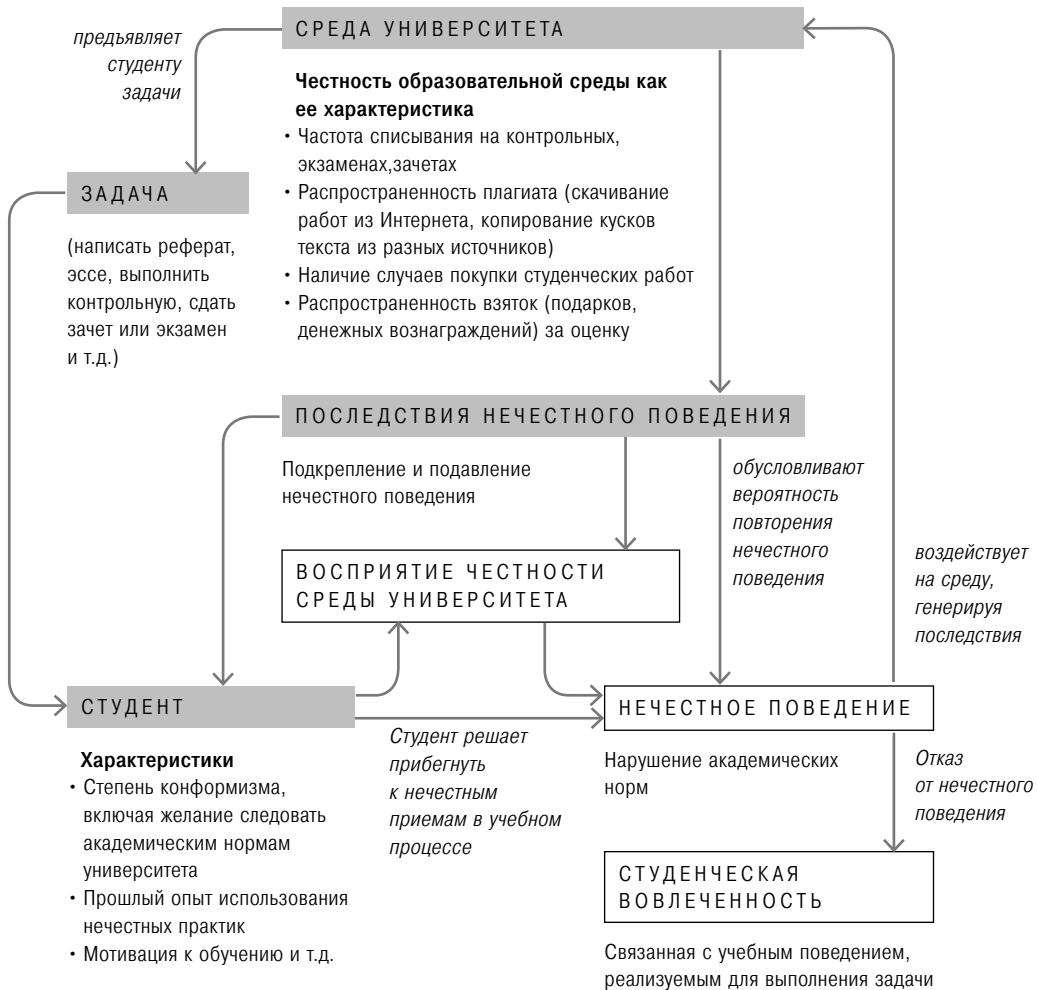
Рис. 3. Модель поведения студента, связанного с учебной деятельностью в университете



конформизма) и т. д. Эти характеристики влияют на поведение учащегося при выполнении задачи, выдвинутой средой университета. Данное поведение мы рассматриваем на предмет его соответствия академическим нормам и с точки зрения того, насколько оно предполагает вовлечение в учебный процесс. Поведение студента воздействует на среду университета, генерируя последствия, которые, в свою очередь, влияют как на самого студента, так и на вероятность повторения определенного поведения в будущем.

Для того чтобы концептуализировать взаимосвязь между честностью среды университета, ее восприятием студентами и студенческой вовлеченностью, перейдем к рассмотрению схемы, представленной на рис. 4. Она основана на той же концептуальной модели, однако здесь в качестве оперантного мы рассматриваем не поведение, связанное с учебной деятельностью, а нечестное поведение. Нас интересует одно свойство образовательной среды, а именно ее честность. Оно характеризуется распространенностью: 1) списывания на контрольных, экзаменах, зачетах; 2) плагиата; 3) покупки студенческих работ; 4) взя-

Рис. 4. **Модель взаимосвязи восприятия честности среды университета со студенческой вовлеченностью**



ток (подарков, денежных вознаграждений) за оценку. При получении задачи, предъявляемой средой университета, студент решает, прибегнуть ему к нечестным приемам в учебном процессе или отказаться от нечестного поведения. Если студент прибегает к нечестному поведению, среда реагирует на него, генерируя последствия, которые могут либо подкреплять нечестное поведение (если оно привело к желаемым результатам), либо, напротив, подавлять его (если оно привело к нежелательным для студента событиям). Последствия нечестного поведения влияют на вероятность повторения его при предъявлении студенту похожей задачи, а также на восприятие студентом честности среды университета. Чтобы не усложнять концептуальную модель, мы на-

меренно не включили в нее другие факторы, которые, возможно, воздействуют на восприятие честности среды: последствия нечестного поведения других студентов, осведомленность студента о таких проступках и их последствиях и т. д. При этом восприятие студентами честности академической среды является одним из немногих доступных для нас способов измерить честность среды университета.

В рамках данной концептуальной модели не рассматриваются причины, побуждающие студента прибегать к нечестным приемам в учебе. Представленная концепция объясняет только, почему при одних условиях университетской среды вероятность того, что студент будет вести себя честно, возрастает, а при других — уменьшается. Кроме того, данная концептуальная модель позволяет прояснить связь между честностью как одной из характеристик среды университета и индивидуальной студенческой вовлеченностью — приняв в качестве допущения, что студенческая вовлеченность и академическое мошенничество суть противоположные друг другу явления (студент выбирает между честным обучением, вовлекающим его, и нечестными приемами, позволяющими получить оценку, не выполняя учебную деятельность или сведя ее к минимуму). Две перечисленные характеристики концептуальной модели (отказ от рассмотрения причин академического обмана и фокус на честном поведении) составляют ключевое отличие ее от ранее разработанных концепций: теоретического подхода, адаптирующего идеи экономической теории Г. Беккера (например, [Michaels, Miethe, 1989; Kerkvliet, 1994; Mixon, 1996]), а также подхода, использующего теорию намеренного поведения И. Айзена (например, [Stone, Jawahar, Kisamore, 2009]), и концепций, основанных на поиске факторов нечестного поведения студентов (их подробное описание см. в [Шмелева, 2015]).

3. Эмпирическое исследование взаимосвязи восприятия честности среды и студенческой вовлеченности

Исследование взаимосвязи характеристик образовательной среды с вовлеченностью студентов и их отношением к списыванию и плагиату было реализовано в рамках проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий», который проводился среди студентов бакалавриата и специалитета, обучающихся на экономических и менеджериальных направлениях подготовки. Данный проект был реализован в восьми университетах³, входящих в Ассоциацию ведущих вузов в области экономики и менедж-

3.1. Источник данных и метод

³ В анализ вошли результаты опроса студентов в Воронежском государственном университете, Казанском федеральном университете, Московском государственном университете экономики, статистики и информатики, Новосибирском государственном университете, Томском государственном университете, Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики», Северном (Арк-

мента (АВВЭМ) в 2013–2014 гг. и направлен на получение сопоставительных данных для совершенствования образовательных программ в области экономики и менеджмента. Опрос во всех вузах проходил в онлайн-формате. В ряде вузов студенты получили ссылку на анкету на свой адрес электронной почты, в других университетах заполнение онлайн-анкеты проходило в компьютерном классе. Отклик учащихся на опрос по вузам в среднем составил 20% и варьировал от 12 до 44%. Объем выборки — 3717 студентов⁴.

Распространенность четырех рассматриваемых видов нечестного поведения в учебной деятельности значительно варьирует в изучаемых восьми вузах, тем не менее можно выделить некоторые общие тенденции. Наиболее распространены как на экономических, так и на менеджериальных специальностях практики плагиата. Так, в среднем более трети учащихся отмечают, что на их факультете широко используется скачивание работ из Интернета, и примерно четверть учащихся указывают, что многие их одногруппники хотя бы раз покупали работы, написанные для них на заказ. Другой распространенной практикой является списывание на зачетах и экзаменах: 16–17% респондентов считают, что большинство экзаменов на их факультете можно сдать, прибегая к данному виду обмана. Тип обмана, который предполагает нарушение академических норм не только студентом, но и преподавателем — выставление оценки за денежное вознаграждение, — менее распространен. В среднем по вузам только 12% учащихся экономических направлений подготовки и 9% студентов-менеджеров считают, что некоторые преподаватели на их факультете могут прибегнуть к такой практике. Однако данный показатель сильно дифференцирован между рассматриваемыми высшими учебными заведениями — от 3 до 33%.

Еще один показатель, значительно варьирующий по изучаемым университетам, — скачивание работ из Интернета (рис. 5): от 7 до 52%. Наименьшую вариативность демонстрирует списывание на экзаменах и зачетах. Этот показатель во всех рассматриваемых вузах колеблется около 12%. Незначительное изменение данного показателя по вузам, скорее всего, связано с тем, что данный вид нечестного поведения в меньшей степени регулируется преподавателем. Если пресечь практику скачивания работ в Интернете можно, введя правила проверки работы в специаль-

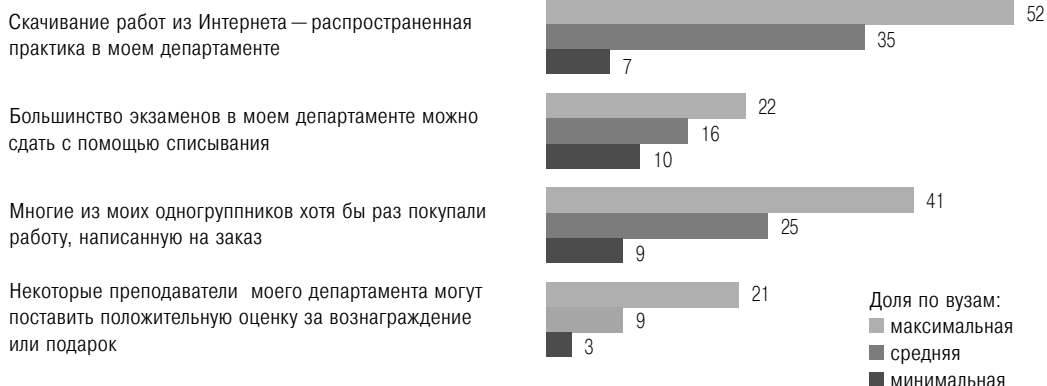
3.2. Оценка распространенности нечестного поведения

тическом) федеральном университете и Уральском федеральном университете.

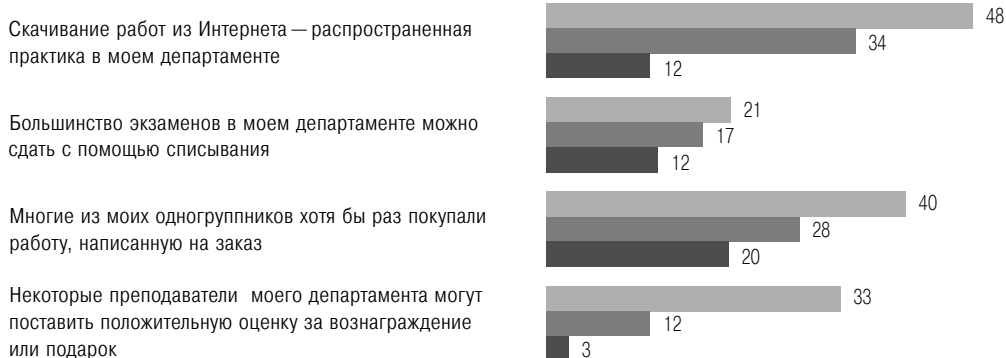
⁴ В рамках проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» в опросе приняли участие студенты 11 вузов (общая выборка составляла 4376 студентов). Однако данные, собранные в трех вузах, оказались низкого качества, поэтому они не были включены в анализ.

Рис. 5. Распространенность нечестного поведения в изучаемых вузах (доля согласных с приведенным высказыванием, %)

Экономические науки



Менеджерские специальности



ной системе по поиску плагиата, то обеспечить контроль за соблюдением честности в течение всего времени проведения зачета или экзамена сложнее.

Таким образом, плагиат и списывание являются широко распространенными практиками академического обмана среди учащихся экономических и менеджерских специальностей.

3.3. Стили студенческой вовлеченности

Перейдем к рассмотрению влияния распространенности практик нечестного поведения на индивидуальное поведение студентов, в частности на их вовлеченность в учебный процесс. Так как студенческая вовлеченность является многомерной латентной переменной, в исследовании «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» ее измеряли с помощью 18 показателей, отражающих разные аспекты аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности. Эти показатели фиксировали с использованием порядковой шкалы. Для того чтобы перейти от порядковых

переменных к интервальным, а также сжать признаковое пространство, был проведен факторный анализ данных, в результате которого выделены пять стилей вовлеченности:

- активное взаимодействие с преподавателями;
- вовлеченность в обучение;
- невыполнение требований учебного процесса;
- вовлеченность в дискуссии на занятиях;
- посещаемость.

Построение факторной модели студенческой вовлеченности производилось методом главных компонент с вращением VARIMAX. Полученная факторная модель объясняет 61,4% дисперсии исходных показателей. Факторные нагрузки, полученные при проведении анализа, представлены в табл. 1. Кратко опишем каждый из выделенных стилей вовлеченности.

Активное взаимодействие с преподавателями. При данном стиле вовлеченности усилия студентов направлены на установление и поддержание взаимодействия с преподавателями. Фактор имеет высокие факторные нагрузки для показателей частоты общения с преподавателями по учебным и внеучебным вопросам («обсуждали индивидуально с преподавателями ваши оценки и задания по курсу», «обсуждали с преподавателями свои профессиональные, карьерные планы», «обсуждали с преподавателями во внеаудиторное время вопросы и идеи, связанные с курсом», «получали письменные комментарии преподавателей к выполненной вами работе», «получали устные комментарии преподавателей к выполненной вами работе», «обсуждали с преподавателями черновики письменных работ (за исключением курсовых и дипломных работ)», «работали с преподавателем во внеаудиторное время над исследовательским или творческим проектом (который не входит в ваш учебный план)»).

Вовлеченность в обучение. Второй стиль вовлеченности отражает высокую степень включенности в учебные виды деятельности как во время занятий, так и во внеаудиторное время. Данный фактор имеет высокие факторные нагрузки для следующих показателей: частота решения задач у доски или ответа на вопросы преподавателей; частота выступлений с докладом или презентацией; частота выполнения дополнительных заданий, частота участия в групповой работе на занятиях.

Невыполнение требований учебного процесса. Третий стиль состоит в отсутствии вовлеченности в учебный процесс. Данный фактор имеет высокие нагрузки для показателей частоты нарушения сроков выполнения заданий, посещения занятий неподготовленными, а также отсутствия концентрации на учебном материале во время занятий.

Таблица 1. **Факторные нагрузки**

	Активное взаимодействие с преподавателями	Вовлеченность в выполнение заданий	Невыполнение требований учебного процесса	Вовлеченность в дискуссии на занятиях	Посещаемость
Участвовали в дискуссии на занятиях	0,146	0,291	-0,118	0,800	0,011
Использовали знания из разных курсов в дискуссии на занятиях	0,219	0,297	-0,095	0,760	0,002
Решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	0,097	0,516	-0,155	0,469	0,127
Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	0,061	0,753	-0,103	0,224	0,110
Работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых обязательно для получения отличной оценки	0,375	0,578	-0,214	0,072	0,053
Работали над групповым заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками во время семинарского занятия	0,082	0,691	0,022	0,173	0,052
Оцените примерно, какой процент лекций Вы посетили в текущем учебном году (если не помните точно, укажите примерно)	0,096	0,100	-0,225	-0,041	0,835
Оцените примерно, какой процент семинаров Вы посетили в текущем учебном году (если не помните точно, укажите примерно)	0,003	0,120	-0,102	0,086	0,885
Выполняли задания по курсу позже назначенного срока	0,089	0,092	0,675	-0,202	-0,252
Приходили на занятия неподготовленными	-0,045	-0,155	0,843	-0,072	-0,195
Присутствовали на занятиях, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	-0,109	-0,175	0,787	0,023	0,031
Обсуждали индивидуально с преподавателями Ваши оценки и задания по курсу	0,602	-0,076	0,049	0,345	-0,011

	Активное взаимодействие с преподавателями	Вовлеченность в выполнение заданий	Невыполнение требований учебного процесса	Вовлеченность в дискуссии на занятиях	Посещаемость
Обсуждали с преподавателями свои профессиональные, карьерные планы	0,737	0,174	-0,045	0,092	-0,017
Обсуждали с преподавателями во внеаудиторное время вопросы и идеи, связанные с курсом	0,757	0,068	-0,071	0,118	-0,005
Получали письменные комментарии преподавателей к выполненной Вами работе	0,634	-0,11	-0,011	0,225	0,023
Получали устные комментарии преподавателей к выполненной Вами работе	0,561	0,107	0,030	0,330	0,103
Обсуждали с преподавателями черновики письменных работ (за исключением курсовых и дипломных работ)	0,728	0,235	-0,018	-0,120	0,041
Работали с преподавателем во внеаудиторное время над исследовательским или творческим проектом (который не входит в Ваш учебный план)	0,677	0,277	-0,049	-0,145	0,053

Вовлеченность в дискуссии на занятиях. Отдельным стилем студенческой вовлеченности было выделено участие студентов в дискуссиях на занятиях («участвовали в дискуссии на занятии», «использовали знания из разных курсов в дискуссии на занятиях»).

Посещаемость. Данный фактор имеет высокие факторные нагрузки для показателей посещаемости лекций и семинаров.

Далее мы будем использовать полученные значения факторов для изучения взаимосвязи восприятия академической честности образовательной среды с вовлеченностью студентов.

В соответствии с предложенной концептуальной моделью мы выдвинули гипотезу, что честность образовательной среды вуза взаимосвязана со студенческой вовлеченностью. Поэтому мы предполагаем, что восприятие студентами распространенности на факультете таких практик академического обмана, как скачивание работ из Интернета, списывание на зачетах и экзаменах, покупка работ и получение оценки за денежное вознаграждение

3.4. Взаимосвязь распространенности нечестного поведения и студенческой вовлеченности

Таблица 2. Регрессионные коэффициенты для модели с зависимой переменной «активное взаимодействие с преподавателями»

	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированный коэффициент β	Уровень значимости
	B	Стандартная ошибка		
Константа	0,000	0,039		0,994
Предикторы				
Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте	-0,199	0,045	-0,096	0,000
Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания	-0,130	0,055	-0,052	0,019
Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ	-0,053	0,047	-0,024	0,260
Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок	0,060	0,075	0,017	0,425

Примечание: $R^2 = 0,052$; скорректированный $R^2 = 0,049$; стандартная ошибка оценки = 0,98; статистика Дарбина — Уотсона = 0,795. Контрольные переменные: форма обучения (бюджет), направления подготовки (экономические науки), пол (мужской).

взаимосвязаны с описанными в предыдущем разделе стилями студенческой вовлеченности.

Для анализа взаимосвязи между характеристиками честности образовательной среды и студенческой вовлеченностью использовалась линейная регрессия. Были построены шесть регрессионных моделей, в которых зависимой переменной выступали факторные значения стилей студенческой вовлеченности: активное взаимодействие с преподавателями (модель 1); вовлеченность в обучение (модель 2); невыполнение требований учебного процесса (модель 3) и вовлеченность в дискуссии на занятиях (модель 4). Отдельные регрессионные модели были построены для оценки доли посещенных лекций (модель 5) и оценки доли посещенных семинаров (модель 6). Четыре показателя распространенности практик нечестного поведения использовались в модели в качестве предикторов. Кроме того, в анализ были до-

Таблица 3. Регрессионные коэффициенты для модели с зависимой переменной «вовлеченность в обучение»

	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированный коэффициент β	Уровень значимости
	B	Стандартная ошибка		
Константа	0,014	0,038		0,719
Предикторы				
Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте	0,168	0,044	0,081	0,000
Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания	-0,184	0,054	-0,074	0,001
Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ	0,148	0,046	0,069	0,001
Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок	-0,036	0,073	-0,010	0,624

Примечание: $R^2 = 0,097$; скорректированный $R^2 = 0,095$; стандартная ошибка оценки = 0,952; статистика Дарбина — Уотсона = 0,849. Контрольные переменные: форма обучения (бюджет), направления подготовки (экономические науки), пол (мужской).

бавлены контрольные переменные, отражающие пол респондента, направление и форму обучения⁵.

Первая регрессионная модель была построена для стиля «активное взаимодействие с преподавателями». Проведенный анализ показал, что с выраженностью данного стиля студенческой вовлеченности значимо коррелируют две переменные, отражающие восприятие степени академической нечестности образовательной среды: восприятие распространенности в департаменте скачивания работ из Интернета и восприятие возможности сдать экзамен с помощью списывания (табл. 2). Оценки распространенности данных практик академического мошенничества от-

⁵ Переменные были закодированы следующим образом. Пол: 0 — женский, 1 — мужской; форма обучения: 0 — коммерческая, 1 — бюджетная; направление подготовки: 0 — менеджерские специальности; 1 — экономические науки.

Таблица 4. **Регрессионные коэффициенты для модели с зависимой переменной «невыполнение требований учебного процесса»**

	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированный коэффициент β	Уровень значимости
	B	Стандартная ошибка		
Константа	-0,119	0,038		0,002
Предикторы				
Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте	0,202	0,045	0,097	0,000
Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания	0,147	0,055	0,059	0,008
Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ	0,147	0,047	0,068	0,002
Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок	0,008	0,075	0,002	0,917

Примечание: $R^2 = 0,060$; скорректированный $R^2 = 0,057$; стандартная ошибка оценки = 0,971; статистика Дарбина — Уотсона = 0,886. Контрольные переменные: форма обучения (бюджет), направления подготовки (экономические науки), пол (мужской).

рицательно взаимосвязаны с частотой взаимодействия студента с преподавателями по учебным и внеучебным вопросам. При этом корреляция оценок студентами распространенности практик покупки студенческих работ, выполненных на заказ, и получения оценки за материальное вознаграждение с взаимодействием студентов и преподавателей является незначимой.

Вторая регрессионная модель была построена для стиля «вовлеченность в обучение» (табл. 3). Восприятие распространенности списывания на экзаменах отрицательно взаимосвязано с выраженностью данного стиля. При этом наблюдается положительная связь вовлеченности в обучение с оценкой распространенности скачивания работ из Интернета и покупки студенческих работ. Полученный результат является неожиданным и не согласуется с нашими гипотезами о негативном влиянии распространенности академической нечестности на студенческую вовлеченность. Возможно, студенты с высокой вовлеченностью в обучение

Таблица 5. **Регрессионные коэффициенты для модели с зависимой переменной «вовлеченность в дискуссии на занятиях»**

	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированный коэффициент β	Уровень значимости
	B	Стандартная ошибка		
Константа	0,029	0,039		0,455
Предикторы				
Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте	-0,182	0,046	-0,088	0,000
Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания	0,174	0,057	0,069	0,002
Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ	0,028	0,048	0,013	0,557
Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок	-0,245	0,076	-0,070	0,001

Примечание: $R^2 = 0,015$; скорректированный $R^2 = 0,012$; стандартная ошибка оценки = 0,994; статистика Дарбина — Уотсона = 0,833. Контрольные переменные: форма обучения (бюджет), направления подготовки (экономические науки), пол (мужской).

более критично оценивают поведение своих однокурсников и более склонны утвердительно отвечать на вопрос о распространенности данного явления на факультете. Для получения более валидных выводов необходимо провести дополнительные исследования.

На основании регрессионной модели для стиля вовлеченности «*невыполнение требований учебного процесса*» можно судить о наличии значимой положительной взаимосвязи между зависимой переменной и оценками трех характеристик образовательной среды: распространенность скачивания работ из Интернета, возможность сдать экзамен с помощью списывания и распространенность покупки студенческих работ (табл. 4). Основываясь на проведенном анализе, можно предположить, что нечестность образовательной среды сопряжена с широкой распространенностью невыполнения требований учебного процесса со стороны студентов.

Таблица 6. **Регрессионные коэффициенты для модели с зависимой переменной «оценка доли посещенных лекций»**

	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированный коэффициент β	Уровень значимости
	B	Стандартная ошибка		
Константа	85,516	0653		0,000
Предикторы				
Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте	-2,108	0,828	-0,045	0,011
Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания	-5,210	1,057	-0,088	0,000
Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ	-3,765	0,901	-0,074	0,000
Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок	2,036	1,368	0,026	0,137

Примечание: $R^2 = 0,034$; скорректированный $R^2 = 0,032$; стандартная ошибка оценки = 21,504; статистика Дарбина — Уотсона = 1,239. Контрольные переменные: форма обучения (бюджет), направления подготовки (экономические науки), пол (мужской).

Судя по параметрам четвертой регрессионной модели, *вовлеченность в дискуссии на занятиях* отрицательно взаимосвязана с распространенностью скачивания работ в Интернете, а также с оценкой распространенности выставления оценок за денежное вознаграждение (табл. 5). При этом наблюдается положительная взаимосвязь между распространенностью списывания и вовлеченностью в дискуссии на занятиях, которая противоречит нашей гипотезе и концептуальной модели. Возможно, эта взаимосвязь также случайна и обусловлена большей критичностью сильно вовлеченных студентов при оценивании распространенности списывания. Так как имеющиеся данные не позволяют нам провести более сложный и детальный анализ (в частности, многоуровневую регрессию), мы не можем дать более достоверное объяснение полученному эмпирическому факту.

Пятая и шестая регрессионные модели были построены отдельно для *посещаемости лекций и семинаров* (табл. 6 и 7). По-

Таблица 7. **Регрессионные коэффициенты для модели с зависимой переменной «оценка доли посещенных семинаров»**

	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированный коэффициент β	Уровень значимости
	B	Стандартная ошибка		
Константа	92,545	0,484		0,000
Предикторы				
Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте	-0,659	0,614	-0,019	0,284
Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания	-1,638	0,785	-0,038	0,037
Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ	-0,745	0,668	-0,020	0,265
Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок	-0,338	1,015	-0,006	0,739

Примечание: $R^2 = 0,016$; скорректированный $R^2 = 0,014$; стандартная ошибка оценки = 15,956; статистика Дарбина — Уотсона = 1,227. Контрольные переменные: форма обучения (бюджет), направления подготовки (экономические науки), пол (мужской).

сещаемость лекций отрицательно взаимосвязана с оценками распространенности скачивания работ из Интернета, списывания на экзаменах и покупки работ, выполненных на заказ. Для оценки посещаемости семинаров был обнаружен только один значимый фактор: восприятие возможности без труда списать на большинстве экзаменов.

Проведенный анализ в целом позволяет сказать, что восприятие честности образовательной среды может иметь отрицательную взаимосвязь с вовлеченностью студентов в учебный процесс. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о взаимосвязи честности академической среды и студенческой вовлеченности получила определенную поддержку. Приведенный в данной работе эмпирический анализ взаимосвязи между честностью образовательной среды вуза и студенческой вовлеченностью носит предварительный характер и имеет целью только подтвердить эмпирическим путем некоторые из теоретических положений

концептуальной модели. Для более глубокого изучения взаимосвязи честности академической среды и студенческой вовлеченности необходимо провести обследование в большем количестве университетов и осуществить многоуровневый анализ, позволяющий непосредственно оценить эффект среды вуза.

4. Заключение В данной статье на основе идей Скиннера об оперантном поведении и оперантном обусловливании предлагается концептуальная модель взаимосвязи честности образовательной среды в вузе со студенческой вовлеченностью как явлением, отражающим честное поведение в ходе обучения. Данная модель имеет две особенности: она, во-первых, не рассматривает причины нечестного поведения, а фокусируется на характеристиках среды, которые обуславливают увеличение или уменьшение вероятности нечестного поведения, а во-вторых, предлагает рассматривать не только случаи академического обмана, но и честное поведение, которое связано с вовлеченностью студента в учебные виды деятельности.

В статье представлены результаты эмпирической проверки гипотезы о взаимосвязи характеристик честности среды университета с разными аспектами студенческой вовлеченности. Исследование проведено среди студентов восьми российских вузов, получающих подготовку в области экономики и менеджмента. Оно имеет определенные ограничения, связанные с различиями в процедуре проведения опроса в разных вузах, а также с тем, что количество вузов, участвовавших в проекте, недостаточно для проведения многоуровневого анализа и оценки эффекта характеристик среды в отдельности от эффектов, обусловленных характеристиками респондентов.

В ходе анализа были получены данные, свидетельствующие о том, что высокая степень честности среды университета может повысить вероятность вовлечения студентов в учебный процесс. В табл. 8 отражены значимые взаимосвязи, обнаруженные в результате построения шести регрессионных моделей. Однако некоторые результаты проведенного анализа оказались неожиданными и не работают на подтверждение предложенной концептуальной модели. Это, в частности, значимые положительные взаимосвязи между выраженностью фактора «вовлеченность в обучение» и согласием студентов с высказываниями «скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте» и «многие из моих одноклассников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ», а также взаимосвязь между вовлеченностью в дискуссии на занятиях и распространенностью списывания на зачетах и экзаменах. Скорее всего, эти неожиданные результаты обусловлены тем, что сильно и слабо вовлеченные в учебную деятельность студенты

Таблица 8. **Взаимосвязь между аспектами вовлеченности в учебный процесс и оценкой распространенности четырех видов академического мошенничества**

Активное взаимодействие с преподавателями	Вовлеченность в обучение	Невыполнение требований учебного процесса	Вовлеченность в дискуссии на занятиях	Оценка доли посещенных лекций	Оценка доли посещенных семинаров	
-	+	+	-	-		Скачивание работ из Интернета — распространенная практика в моем департаменте
-	-	+	+	-	-	Большинство экзаменов в моем департаменте можно без труда сдать с помощью списывания
	+	+		-		Многие из моих одногруппников хотя бы раз покупали работу по курсу, написанную для них на заказ
			-			Некоторые из преподавателей моего департамента могут поставить положительную оценку за денежное вознаграждение или подарок

по-разному оценивают распространенность практик нечестного поведения среди своих однокурсников. Возможна и альтернативная гипотеза: нечестность образовательной среды, выражающаяся в широком распространении плагиата или списывания, может положительно влиять на некоторые аспекты вовлеченности (при негативном влиянии на все остальные аспекты), заставляя студентов адаптироваться к условиям получения хороших оценок в данном университете.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что предложенная концептуальная модель может служить продуктивной основой для эмпирических исследований взаимосвязи параметров образовательной среды университета и учебного поведения студента, в том числе нечестного. Кроме того, они дают основания утверждать, что при разработке образовательной политики важно обращать внимание не только на меры, позволяющие предотвратить нечестное поведение, но и на возможности повышения вероятности честного поведения и вовлечения студентов в учебную деятельность.

Литература

1. Борисова Е. И., Полицук Л. И., Суворов А. Д. Академическая этика и мотивация студентов: история двух вузов. Препринт WP10/2013/03. Серия WP10. М.: НИУ ВШЭ, 2013. http://www.hse.ru/data/2014/01/10/1341035082/WP10_2013_03_f_.pdf
2. Гижицкий В. В. Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Педагогические науки. 2014. Т. 58. № 2. С. 293–299.
3. Голунов С. В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 243–257.
4. Латова Н. В., Латов Ю. В. Обман в учебном процессе // Общественные науки и современность. 2007. № 1. С. 31–46.
5. Радаев В. В., Чириков И. С. Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 4. С. 77–82.
6. Румянцева Н., Денисова-Шмидт Е. Коррупция в российских вузах // Международное высшее образование. 2015. Вып. 82. С. 24–25.
7. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP10/2006/06. Серия WP10. М.: ГУ ВШЭ, 2006. http://www.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf
8. Скиннер Б. Ф. Оперантное поведение // История психологии: XX век. Хрестоматия. Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
9. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55–79.
10. Adebayo S.O. (2010) Correlation between Academic Cheating and Behavior and Achievement Motivation // Nature and Science. Vol. 8. No 12. P. 130–134.
11. Baird J. S. (1980) Current Trends in College Cheating // Psychology in the Schools. Vol. 17. No 4. P. 515–522.
12. Bowers W. J. (1964) Student Dishonesty and Its Control in College. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
13. Brooks C. M., Cunningham R., Hinson N., Brown S., Weaver B. (1981) Student Attitudes Toward a Medical School Honor Code // Journal of Medical Education. Vol. 56. No 8. P. 669–671.
14. Campbell W. G. (1935) A Comparative Investigation of the Behavior of Students under an Honor System and a Proctor System in the Same University. Los Angeles: University of Southern California.
15. Canning R. (1956) Does an Honor System Reduce Classroom Cheating? An Experimental Answer // Journal of Experimental Education. Vol. 24. Iss. 4. P. 291–296.
16. Drake C. A. (1941) Why Students Cheat // Journal of Higher Education. Vol. 12. No 1. P. 418–420.
17. Hetherington E., Feldman S. (1964) College Cheating as a Function of Subject and Situational Variables // Journal of Educational Psychology. Vol. 55. No 4. P. 212–218.
18. Kerkvliet J. (1994) Cheating by Economics Students: A Comparison of Survey Results // Journal of Economic Education. Vol. 25. No 2. P. 121–133.
19. Liska A. (1978) Deviant Involvement, Associations, and Attitudes: Specifying the Underlying Causal Structures // Sociology and Social Research. Vol. 63. No 1. P. 73–88.
20. McCabe D.L., Butterfield K. D., Trevino L. K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Ac-

- tion//Academy of Management Learning & Education. Vol. 5. No 3. P. 294–305.
21. McCabe D.L., Trevino L. K. (1993) Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences // Journal of Higher Education. Vol. 64. No 5. P. 522–538.
 22. McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research // Ethics and Behaviour. Vol. 11. No 3. P. 219–232.
 23. Michaels J. W., Miethe T. D. (1989) Applying Theories of Deviance to Academic Cheating // Social Science Quarterly. Vol. 70. No 4. P. 870–885.
 24. Mixon F. G. (1996) Crime in Classroom: An Extension // Journal of Economic Education. Vol. 27. No 3. P. 195–200.
 25. Nonis S., Swift C. O. (2001) An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation // Journal for Education for Business. Vol. 77. No 2. P. 69–77.
 26. Pulvers K., Diekhoff G. M. (1999) The Relationship between Academic Dishonesty and College Classroom Environment // Research in Higher Education. Vol. 40. No 4. P. 487–498.
 27. Sims R. L. (1993) The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices // Journal of Education for Business. Vol. 68. No 4. P. 207–211.
 28. Singhal A. (1982) Factors in Student Dishonesty // Psychological Reports. Vol. 51. Iss. 3. P. 775–780.
 29. Stannard C., Bowers W. (1970) The College Fraternity as an Opportunity Structure for Meeting Academic Demands // Social Problems. Vol. 17. No 3. P. 371–390.
 30. Stone T. H., Jawahar I. M., Kisamore J. L. (2009) Using the Theory of Planned Behavior and Cheating Justifications to Predict Academic Misconduct // Career Development International. Vol. 14. No 3. P. 221–241.

How Perception of Academic Honesty at the University Linked with Student Engagement: Conceptualization and Empirical Research Opportunities

Authors **Natalia Maloshonok**

Candidate of Sciences in Sociology, Junior Researcher, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. Address: 20 Myas-nitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Abstract Academic dishonesty among university students is a major problem for higher education and has negative economic impacts in a lot of countries including Russia. While exploring why students choose dishonest ways of obtaining good grades instead of getting involved in the learning process and acquiring as much knowledge and experience at the university as possible, most researchers focus on academic dishonest practices, ignoring the reasons for and factors of honest learning behavior. We regard student engagement as the opposite of academic dishonesty and propose a conceptual model of how academic honesty at the university influences various aspects of student engagement in learning. We conduct an empirical study to test the hypothesis on the correlation between characteristics of honesty at the university and parameters of student engagement suggested as part of the conceptual model. We use the data collected by the Monitoring of Student Characteristics and Trajectories carried out in universities included in the Russian Association of Leading Universities in Economics and Management. Having analyzed the data on management and economics students in eight Russian universities, we conclude that the suggested hypothesis has been largely confirmed, and the proposed conceptual model may serve a productive basis for empirical research on the correlation between academic environment parameters and student learning behavior.

Keywords higher education, academic dishonesty, dishonest behavior, learning activities, student engagement, honesty at the university.

- References**
- Adebayo S. O. (2010) Correlation between Academic Cheating and Behavior and Achievement Motivation. *Nature and Science*, vol. 8, no 12, pp. 130–134.
- Baird J. S. (1980) Current Trends in College Cheating. *Psychology in the Schools*, vol. 17, no 4, pp. 515–522.
- Borisova E., Polishchuk L., Suvorov A. (2013) *Akademicheskaya etika i motivatsiya studentov: istoriya dvukh vuzov* [Academic Ethics and Students' Motivation: A Tale of Two Universities]. Working paper WP10/2013/03. Moscow: NRU HSE. Available at: http://www.hse.ru/data/2014/01/10/1341035082/WP10_2013_03_f.pdf (accessed 31 January 2016).
- Bowers W. J. (1964) *Student Dishonesty and Its Control in College*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Brooks C. M., Cunningham R., Hinson N., Brown S., Weaver B. (1981) Student Attitudes Toward a Medical School Honor Code. *Journal of Medical Education*, vol. 56, no 8, pp. 669–671.
- Campbell W. G. (1935) *A Comparative Investigation of the Behavior of Students under an Honor System and a Proctor System in the Same University*. Los Angeles: University of Southern California.
- Canning R. (1956) Does an Honor System Reduce Classroom Cheating? An Experimental Answer. *Journal of Experimental Education*, vol. 24, iss. 4, pp. 291–296.
- Drake C. A. (1941) Why Students Cheat. *Journal of Higher Education*, vol. 12, no 1, pp. 418–420.

- Gizhitskiy V. (2014) Uchebny obman kak strategiya psevadadaptivnogo povedeniya u starsheklassnikov [Academic Dishonesty as Pseudo-Adaptive Behavior Strategy of High School Students]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskiye nauki*, vol. 58, no 2, pp. 293–299.
- Golunov S. (2010) Studencheskiy plagiat kak vyzov sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom [Plagiarism in Students as Challenge to Higher Education Systems in Russia and Abroad]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moskov*, no 3, pp. 243–257.
- Hetherington E., Feldman S. (1964) College Cheating as a Function of Subject and Situational Variables. *Journal of Educational Psychology*, vol. 55, no 4, pp. 212–218.
- Kerkvliet J. (1994) Cheating by Economics Students: A Comparison of Survey Results // *Journal of Economic Education*. Vol. 25. No 2. P. 121–133.
- Latova N., Latov Y. (2007) Obman v uchebnom protsesse [Academic Dishonesty among Students]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*, no 1, pp. 31–46.
- Liska A. (1978) Deviant Involvement, Associations, and Attitudes: Specifying the Underlying Causal Structures. *Sociology and Social Research*, vol. 63, no 1, pp. 73–88.
- McCabe D.L., Butterfield K. D., Trevino L. K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, pp. 294–305.
- McCabe D.L., Trevino L. K. (1993) Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *Journal of Higher Education*, vol. 64, no 5, pp. 522–538.
- McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behaviour*, vol. 11, no 3, pp. 219–232.
- Michaels J. W., Miethe T. D. (1989) Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly*, vol. 70, no 4, pp. 870–885.
- Mixon F. G. (1996) Crime in Classroom: An Extension. *Journal of Economic Education*, vol. 27, no 3, pp. 195–200.
- Nonis S., Swift C. O. (2001) An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Journal for Education for Business*, vol. 77, no 2, pp. 69–77.
- Pulvers K., Diekhoff G. M. (1999) The Relationship between Academic Dishonesty and College Classroom Environment. *Research in Higher Education*, vol. 40, no 4, pp. 487–498.
- Radaev V., Chirikov I. (2006) Otnoshenie studentov i prepodavateley k nakazaniyam za plagiat i spisyvanie [Attitude of Students and Professors towards Punishment for Plagiarism and Cheating]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*, no 4, pp. 77–82.
- Rumyantseva N., Denisova-Schmidt Y. (2015) Korruptsiya v rossiyskikh vuzakh [Corruption in Russian Universities]. *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie*, iss. 82, pp. 24–25.
- Sims R. L. (1993) The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, vol. 68, no 4, pp. 207–211.
- Singhal A. (1982) Factors in Student Dishonesty. *Psychological Reports*, vol. 51, iss. 3, pp. 775–780.
- Shmeleva E. (2015) Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennykh universitetakh: obzor teoreticheskikh podkhodov i rezultatov empiricheskikh issledovaniy [Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 16, no 2, pp. 55–79.

- Sivak E. (2006) *Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya)* [Crime in the Classroom. Determinants of Student's Cheating Behavior (Copying and Plagiarism)]. Working paper WP10/2006/06. Moscow: State University Higher School of Economics. Available at: http://www.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf (accessed 31 January 2016).
- Skinner B. F. (2003) Operantnoe povedenie [Operant Behavior]. *Istoriya psikhologii: XX vek. Khrestomatiya* [History of Psychology: The 20th Century. Anthology], Ekaterinburg: Delovaya kniga.
- Stannard C., Bowers W. (1970) The College Fraternity as an Opportunity Structure for Meeting Academic Demands. *Social Problems*, vol. 17, no 3, pp. 371–390.
- Stone T. H., Jawahar I. M., Kisamore J. L. (2009) Using the Theory of Planned Behavior and Cheating Justifications to Predict Academic Misconduct. *Career Development International*, vol. 14, no 3, pp. 221–241.

Оказывают ли антикоррупционные просветительские кампании влияние на студентов?

По результатам исследований в России и Украине

**Е. В. Денисова-Шмидт, Мартин Хубер,
Э. О. Леонтьева**

Денисова-Шмидт Елена Викторовна кандидат педагогических наук, Dr. Phil., лектор Университета Санкт-Галлена (Швейцария), научный сотрудник Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже (CINE) (США). Адрес: University of St. Gallen (HSG), Gatterstr., 3, 9010 St. Gallen, Switzerland. E-mail: elena.denisova-schmidt@unisg.ch

Хубер Мартин

PhD, профессор Университета Фрайбурга (Швейцария). Адрес: University of Fribourg, Bd. DePérolles 90, 1700 Fribourg, Switzerland. E-mail: martin.huber@unifr.ch

Леонтьева Эльвира Октавьевна

доктор социологических наук, заведующая кафедрой социологии, политологии и регионоведения Тихоокеанского государственного университета. Адрес: 680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136. E-mail: elvira.leontyeva@gmail.com

Аннотация. Проведен эксперимент с целью выяснить, каким образом знакомство с информационно-просветительскими

текстами антикоррупционной тематики (брошюрой с материалами, разработанными *Transparency International*) влияет на желание студентов принять участие в антикоррупционной кампании и на их мнение о коррупции в целом. 350 студентов из Хабаровска (Россия) и 600 студентов из Львова (Украина) знакомили с брошюрой о вреде коррупции в целом и для системы высшего образования в частности (экспериментальная группа) либо с материалами, не имеющими отношения к коррупции (контрольная группа). Эффекты были статистически значимыми в общей выборке в Хабаровске и только в отдельных социальных группах во Львове. Результаты исследования могут представлять интерес не только для ученых, но и для управленцев и специалистов-практиков.

Ключевые слова: антикоррупционные кампании, коррупция, этика академического сообщества, эксперименты, университеты, студенты, Россия, Украина.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-61-83

Статья поступила в редакцию в ноябре 2015 г.

Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. Do Anti-Corruption Educational Campaigns Reach Students? Some Evidence from Russia and Ukraine (пер. с англ. Л. Трониной). Оригинальный текст был предоставлен авторами в редакцию журнала «Вопросы образования».

1. Введение

В представленной работе мы сравниваем результаты оценки эффективности антикоррупционных мероприятий в университетах Хабаровска (Россия) с недавно опубликованными данными, полученными в университетах Львова (Украина) [Denisova-Schmidt, Huber, Prytula, 2016]. Экспериментальный подход — новое направление в исследовании коррупции. Он получил развитие, поскольку обеспечивает более убедительные объяснения каузальности по сравнению с другими методами (см., например, полемике в [Serra, Wantchekon, 2012; Findley, Nielson, Sharman, 2013; Holmes, 2015]).

Рассмотреть данный вопрос именно на примере России и Украины весьма интересно. И в той и в другой стране хорошая система высшего образования, которая формировалась не одно десятилетие, и при этом обе страны принадлежат к числу государств с самым высоким уровнем восприятия коррупции¹. Обе в недавнем прошлом пережили серьезные перемены, связанные в том числе с переходным периодом, который последовал за распадом СССР. Образовательные системы в России и Украине также подверглись реформированию: они присоединились к Болонскому процессу, осуществлена унификация процедуры поступления в вузы [Denisova-Schmidt, Leontyeva, Prytula, 2014a; 2014b]. Кроме того, в обеих странах внедрен ряд важных программ и правовых норм, направленных на борьбу с коррупцией в высшем образовании. Так, например, вместо вступительных испытаний были введены новые единые экзамены — Единый государственный экзамен в России и Внешнее независимое оценивание (ВНО) в Украине, что привело к сокращению взяточничества на уровне приемных комиссий [Denisova-Schmidt, Leontyeva, 2014; Klein, 2014].

Используя материалы *Transparency International*, мы проанализировали, как повлияли на студентов антикоррупционные мероприятия, проводившиеся в специально отобранных университетах двух региональных центров — Хабаровска и Львова — в первой половине 2015 г. В частности, мы оценивали готовность студентов принять участие в антикоррупционной кампании на территории кампуса, а именно раздавать листовки другим студентам. Учитывая, что студенчество как социальная группа — это одна из основных сил в борьбе с коррупцией [Altbach, Klemencic, 2014; Klemencic, 2014], мы ставили своей целью оценить при помощи эксперимента эффективность антикоррупционной работы среди российских и украинских студентов и их отношение к феномену коррупции.

Исследование проводилось при финансовой поддержке Центра исследований управления и культуры в Европе Университета Санкт-Галлена и кафедры экономики Университета Фрайбурга. Спонсоры никак не повлияли ни на схему проведения исследования, ни на интерпретацию его результатов. Предварительные выводы обсуждались на коллоквиуме, организованном исследовательским центром Восточной Европы при Бременском университете, который провел Хайко Пляйнс (Heiko Pleines) 14 ноября 2014 г., и на конференции «Пересмысливая студентов: идеи и новые исследовательские подходы», прошедшей в Высшей школе экономики в Москве 15–17 октября 2015 г. Авторы выражают благодарность Алене Леденевой и Ярославу Притуле за ценные замечания и предложения.

¹ В рейтинге *Transparency International* 2014 г., куда вошли 175 стран, Россия занимает 136-е место, Украина — 142-е (на первом месте — страна с самым низким уровнем распространенности коррупции).

Изучая явление коррупции в высшем образовании, российские ученые обычно разделяют понятия «коррупция» (под которым, как правило, подразумевают монетарные правонарушения) и «мошенничество» [Golunov, 2014]. В данной работе мы рассматриваем коррупцию в широком смысле слова: как «злоупотребление властными полномочиями в личных целях» (*Transparency International*), а также несоблюдение этических норм академического сообщества, в том числе использование шпаргалок, списывание во время экзаменов, плагиат, «академический сговор» [Titaev, 2012] и иные неэтичные действия (см., например, [Denisova-Schmidt, 2013; 2015; Galitsky, Levin, 2008; Leontyeva, 2010a; 2010b; Rimskiy, 2010; 2011a; 2011b; Titaev, 2005; Osipian 2012a; 2012b]). Более подробно определение коррупции рассматривается здесь: [Denisova-Schmidt, Huber, Leontyeva, 2016].

Далее статья имеет следующую структуру: в главе 2 представлена схема проведения исследования, в главе 3 описаны использованные методы и результаты исследования, а заключительная, четвертая глава содержит выводы.

Для нашего исследования мы привлекли студентов из университетов Хабаровска и Львова. Это крупные города, близкие по численности населения: в Хабаровске проживают более 600 тыс. человек, во Львове — около 700 тыс. В Хабаровске 23 университета, во Львове — 26.

Выборка включает только студентов, проходящих обучение в государственных университетах и специализирующихся в четырех предметных областях: общественные, естественные, технические и гуманитарные науки (табл. 1). Нас интересовали студенты, очно проучившиеся в государственном университете как минимум три семестра (второкурсники и третьекурсники). Репрезентативное исследование проводилось в начале 2015 г. В опросе приняли участие 950 студентов: 350 респондентов из России и 600 — с Украины. В Хабаровске девушки составили 54,3% выборки ($n = 190$), а юноши — 45,7% ($n = 160$), во Львове девушек оказалось 42,2% ($n = 253$), юношей — 57,8% ($n = 347$) (табл. 1). В исследовании принимали участие молодые люди примерно одного возраста — 19–20 лет.

Интервью проводились на территории кампусов. С каждым студентом интервьюер работал индивидуально и только на родном языке — русском или украинском соответственно. Следовательно, вероятность того, что участники исследования недопоняли друг друга из-за языкового барьера, мала. В ходе интервью студентов знакомили с брошюрой, содержащей материалы о вреде коррупции вообще и для системы высшего образования в частности (экспериментальная группа), или с брошюрой, не имеющей

2. Схема проведения исследования

Таблица 1. Состав студентов (%)

	Хабаровск	Львов
Девушки	54,3 ($n = 190$)	42,2 ($n = 253$)
Юноши	45,7 ($n = 160$)	57,8 ($n = 347$)
Специализирующиеся в общественных науках	35,4 ($n = 124$)	34,7 ($n = 208$)
Специализирующиеся в технических науках	48,0 ($n = 168$)	42,2 ($n = 253$)
Специализирующиеся в естественных науках	2,6 ($n = 9$)	10,3 ($n = 62$)
Специализирующиеся в гуманитарных науках	14 ($n = 49$)	12,7 ($n = 76$)

отношения к коррупции (контрольная группа). Отбор в экспериментальную или контрольную группу происходил случайным образом: интервьюер смотрел на часы, и если они показывали четную минуту, то студента знакомили с антикоррупционными материалами (см. приложение), а если нечетную — респондент получал информацию, не связанную с коррупцией (подробнее см. [Denisova-Schmidt, Huber, Prytula, 2016]).

В табл. 2 и 3 приведены средние значения по отдельным персональным характеристикам студентов из экспериментальных групп: представлены результаты по респондентам, о которых была собрана информация без пропусков по какой-либо из ковариат, — это 314 студентов (90% выборки) в Хабаровске и 556 студентов (93% выборки) во Львове. О студентах, принимавших участие в исследовании, собраны следующие сведения: анкетно-биографические данные (пол, семья, доход, место рождения и проживания), мотивация к поступлению в вуз (получить хорошее образование, найти достойную работу в будущем, иметь диплом о высшем образовании), профилирующие дисциплины, а также данные о годе обучения и программе (получает студент государственную стипендию или платит за обучение). В таблицах приведены разности средних и p -величины (по t -тестам для двух выборок). Статистическая незначимость большинства этих разностей подтверждает, что рандомизация экспериментальной группы была проведена корректно и незначительное количество вопросов, оставшихся без ответа, не повлияло на рандомизацию. Только разности средних по показателям «зачислен в один из университетов» и «профилирующие дисциплины — общественные науки» в Хабаровске, а также по показателю «программа бесплатного обучения» во Львове значимы на уровне 5%, в то время как все остальные переменные не имеют значимых различий (в экспериментальной группе) на уровне 10%.

Таблица 2. Средние значения ковариат в экспериментальной группе (Хабаровск)

Переменная	$t = 0$	$t = 1$	Разность средних	p -величина
Пол: мужской (бинарный показатель)	0,444 (0,042)	0,453 (0,038)	0,008 (0,057)	0,881
Год рождения	1994,757 (0,069)	1994,700 (0,070)	-0,057 (0,098)	0,562
В семье два родителя (бинарный показатель)	0,819 (0,032)	0,800 (0,031)	-0,019 (0,045)	0,663
Хотя бы один из родителей работает (бинарный показатель)	0,986 (0,010)	0,982 (0,010)	-0,004 (0,014)	0,790
У обоих родителей образование не выше среднего (бинарный показатель)	0,299 (0,038)	0,318 (0,036)	0,019 (0,052)	0,717
Количество родных братьев и сестер	0,931 (0,063)	0,959 (0,070)	0,028 (0,094)	0,765
Материальное положение семьи (по оценке самого студента): удовлетворительное (бинарный показатель)	0,222 (0,035)	0,182 (0,030)	-0,040 (0,046)	0,384
Материальное положение семьи (по оценке самого студента): хорошее (бинарный показатель)	0,556 (0,042)	0,612 (0,037)	0,056 (0,056)	0,316
Материальное положение семьи (по оценке самого студента): очень хорошее (бинарный показатель)	0,174 (0,032)	0,135 (0,026)	-0,038 (0,041)	0,353
Основной мотив поступления в вуз: получить хорошее образование (бинарный показатель)	0,368 (0,040)	0,394 (0,038)	0,026 (0,055)	0,637
Основной мотив поступления в вуз: найти достойную работу (бинарный показатель)	0,465 (0,042)	0,506 (0,038)	0,041 (0,057)	0,475
Основной мотив поступления в вуз: получить диплом (бинарный показатель)	0,104 (0,026)	0,059 (0,018)	-0,045 (0,031)	0,148
Идентификационный номер университета 1 (бинарный показатель)	0,431 (0,041)	0,388 (0,037)	-0,042 (0,056)	0,449
Идентификационный номер университета 2 (бинарный показатель)	0,417 (0,041)	0,406 (0,038)	-0,011 (0,056)	0,847
Идентификационный номер университета 3 (бинарный показатель)	0,035 (0,015)	0,094 (0,022)	0,059 (0,027)	0,030
Профилирующие дисциплины: гуманитарные науки (бинарный показатель)	0,132 (0,028)	0,147 (0,027)	0,015 (0,039)	0,701
Профилирующие дисциплины: общественные науки (бинарный показатель)	0,417 (0,041)	0,294 (0,035)	-0,123 (0,054)	0,024
Профилирующие дисциплины: технические науки (бинарный показатель)	0,431 (0,041)	0,524 (0,038)	0,093 (0,056)	0,101
Статус населенного пункта, где проживал студент до поступления в вуз (1: крупный город, ..., 7: деревня)	3,569 (0,136)	3,765 (0,129)	0,195 (0,188)	0,300
Программа бесплатного обучения (бинарный показатель)	0,618 (0,041)	0,635 (0,037)	0,017 (0,055)	0,754
Учебный год (один или два)	2,375 (0,043)	2,429 (0,040)	0,054 (0,058)	0,353

Примечание: Эталонная категория для показателя «материальное положение семьи (по оценке самого студента)» — «ниже среднего», для показателя «идентификационный номер университета» — «4», для показателя «профилирующие дисциплины» — «естественные науки». p -величины рассчитаны на основе t -тестов, которые учитывают разные дисперсии в экспериментальных группах.

Таблица 3. Средние значения ковариат в экспериментальной группе (Львов)

Переменная	$t = 0$	$t = 1$	Разность средних	p -величина
Пол: мужской (бинарный показатель)	0,554 (0,030)	0,578 (0,029)	0,024 (0,042)	0,577
Год рождения	1995,079 (0,051)	1995,097 (0,052)	0,018 (0,073)	0,802
В семье два родителя (бинарный показатель)	0,880 (0,020)	0,855 (0,021)	-0,025 (0,029)	0,376
Хотя бы один из родителей работает (бинарный показатель)	0,959 (0,012)	0,962 (0,011)	0,003 (0,017)	0,850
У обоих родителей образование не выше среднего (бинарный показатель)	0,371 (0,030)	0,298 (0,027)	-0,073 (0,040)	0,068
Количество родных братьев и сестер	1,004 (0,056)	1,083 (0,051)	0,079 (0,076)	0,295
Материальное положение семьи (по оценке самого студента): удовлетворительное (бинарный показатель)	0,341 (0,029)	0,332 (0,028)	-0,009 (0,040)	0,830
Материальное положение семьи (по оценке самого студента): хорошее (бинарный показатель)	0,517 (0,031)	0,522 (0,029)	0,006 (0,042)	0,894
Материальное положение семьи (по оценке самого студента): очень хорошее (бинарный показатель)	0,064 (0,015)	0,069 (0,015)	0,006 (0,021)	0,794
Основной мотив поступления в вуз: получить хорошее образование (бинарный показатель)	0,371 (0,030)	0,315 (0,027)	-0,056 (0,040)	0,166
Основной мотив поступления в вуз: найти достойную работу (бинарный показатель)	0,461 (0,031)	0,522 (0,029)	0,062 (0,042)	0,146
Основной мотив поступления в вуз: получить диплом (бинарный показатель)	0,105 (0,019)	0,097 (0,017)	-0,008 (0,026)	0,756
Идентификационный номер университета 1 (бинарный показатель)	0,367 (0,030)	0,329 (0,028)	-0,038 (0,040)	0,344
Идентификационный номер университета 2 (бинарный показатель)	0,075 (0,016)	0,097 (0,017)	0,022 (0,024)	0,355
Идентификационный номер университета 3 (бинарный показатель)	0,056 (0,014)	0,087 (0,017)	0,030 (0,022)	0,164
Профилирующие дисциплины: гуманитарные науки (бинарный показатель)	0,135 (0,021)	0,125 (0,019)	-0,010 (0,029)	0,720
Профилирующие дисциплины: общественные науки (бинарный показатель)	0,367 (0,030)	0,349 (0,028)	-0,018 (0,041)	0,667
Профилирующие дисциплины: технические науки (бинарный показатель)	0,412 (0,030)	0,419 (0,029)	0,007 (0,042)	0,873
Статус населенного пункта, где проживал студент до поступления в вуз (1: крупный город, ..., 7: деревня)	4,528 (0,119)	4,426 (0,117)	-0,102 (0,167)	0,539
Программа бесплатного обучения (бинарный показатель)	0,757 (0,026)	0,668 (0,028)	-0,089 (0,038)	0,021
Учебный год (один или два)	1,547 (0,031)	1,509 (0,029)	-0,038 (0,042)	0,369

Примечание: Эталонная категория для показателя «материальное положение семьи (по оценке самого студента)» — «ниже среднего», для показателя «идентификационный номер университета — «4», для показателя «профилирующие дисциплины» — «естественные науки». p -величины рассчитаны на основе t -тестов, которые учитывают разные дисперсии в экспериментальных группах.

Как и в исследовании [Denisova-Schmidt, Huber, Prytula, 2016], мы оценивали эффективность проведенной работы, основываясь на эконометрических методах. Сначала мы проанализировали разности средних по результирующим переменным в экспериментальной группе. Если экспериментальную и контрольную группы можно сопоставить по каким-либо параметрам, потенциально влияющим на результаты (на что и была нацелена рандомизация), учет разности средних дает возможность объективно оценить причинно-следственные связи в результатах наших мероприятий. Даже при использовании экспериментального метода некоторые (незначительные, хочется надеяться) расхождения в характеристиках в экспериментальных группах могут иметь место, особенно при малом размере выборки. По этой причине мы использовали два способа оценки, которые учитывают расхождения во всех рассматриваемых характеристиках, отраженных в табл. 2 и 3.

Первый способ оценки — регрессионный анализ (по методу наименьших квадратов, МНК) результатов экспериментального воздействия и рассматриваемых характеристик², с помощью которого производится линейное сглаживание расхождений упомянутых переменных. Однако метод наименьших квадратов имеет и потенциальные недостатки: это предположение о линейности, которая в реальности может быть нарушена, и то, что МНК не учитывает взаимосвязь экспериментального воздействия и рассматриваемых характеристик³. Поэтому мы также использовали так называемый метод смещения обратной вероятности (SOB), предложенный Грэмом с соавторами [Graham, Pinto de Xavier, Egel, 2012]⁴. Этот полупараметрический метод позволяет перевзвесить наблюдения с помощью инверсии показателя предрасположенности к воздействию (условной вероятности того, что индивидум окажется в экспериментальной группе, учитывая рассматриваемые характеристики), перед тем как рассматривать разности средних, и предусматривает, что результирующая модель может

3. Методы и результаты

² В зависимости от изучаемой результирующей переменной в разных регрессиях были значимы разные рассматриваемые характеристики. Среди переменных, которые оказывались значимыми чаще остальных, — выбор вуза и/или области знаний, пол, социальное происхождение (например, образование родителей и достаток), год обучения, мотивы получения высшего образования и плата за обучение. Однако ни одна характеристика не была значимой в каждой регрессии.

³ Например, если истинная вероятностная модель в действительности нелинейна, некорректное предположение о линейности регрессии, построенной с помощью МНК, может повлечь за собой прогноз, лежащий за пределами теоретически допустимых пределов вероятности — между 0 (или 0%) и 1 (или 100%).

⁴ Для этого мы использовали команду Stata “iptATE”, предложенную авторами.

Таблица 4. Что такое коррупция, по вашему мнению?

Подход	Определение
Негативный	Зло Преступление
Прагматичный	Необходимость Способ решения проблем
Позитивный	Способ получить доход Компенсация низкой заработной платы
Нейтральный	Временное явление Часть жизни
«Русский»/ «украинский»	Традиция Национальная особенность

быть и нелинейной. Плюсом СОВ по сравнению с альтернативными методами взвешивания показателя предрасположенности является и то, что он точно уравнивает средние (или даже более высокие моменты) по рассматриваемым ковариатам таким образом, что средние ковариат идентичны в экспериментальной и контрольной группах.

В табл. 5а и 5b отражены результаты для общей выборки. Во второй колонке показаны средние значения результатов для контрольной группы, а в третьей — разность средних между экспериментальной и контрольной группами. Четвертая и пятая колонки содержат (робастные к гетероскедастичности) стандартные ошибки (se) и p -величины. Значения, полученные с помощью МНК (СОВ), помещены в колонках 6–8 (9–11).

Мы оценивали следующий результат: повлияло ли знакомство с антикоррупционными материалами, в отличие от знакомства с материалами, не имеющими отношения к коррупции, на готовность студентов участвовать в антикоррупционной кампании на территории университета, а именно раздавать информационные листовки другим студентам (бинарный показатель). В случае положительного ответа на наше предложение (готовность участвовать = 1) мы просили студентов оставить номера своих мобильных телефонов и/или электронные адреса, чтобы можно было с ними связаться. Кроме того, мы оценивали и влияние антикоррупционных материалов на то, как студенты оценивают коррупцию вообще. Мы просили респондентов дать определение, что такое коррупция «во-первых» и «во-вторых», выбрав вариант из предложенных (табл. 4).

Каждый вариант может быть представлен фиктивной переменной, и все такие переменные сводятся к единице, если выбрано какое-либо из возможных определений (учитывались только ответы, отмеченные как «во-первых»). Принимая во внимание

формулировку вопроса, можно сказать, что мы оценивали скорее эффект (кратковременный) экспериментального воздействия на *относительную* значимость различных вариантов, нежели *абсолютное* (т. е. кардинальное) изменение значимости. В 48 случаях наблюдений в Хабаровске (13,7%) и 9 случаях наблюдений во Львове (1,5%) не было выбрано ни одного варианта, и результат по всем переменным остался равным нулю.

Все использованные методы — разность средних, МНК и СОВ — показали, что проведенная нами работа существенно повлияла на желание респондентов, входящих в общую выборку в Хабаровске, участвовать в антикоррупционной деятельности («приму участие в кампании») — прирост составил около 9 пунктов, но ни один метод не выявил желания участвовать в кампании среди студентов во Львове⁵.

При этом ни в одном из городов наша работа не оказала сколько-нибудь значительного влияния на мнение студентов о том, что представляет собой коррупция: изменений не произошло ни в отношении «негативного» (коррупция — «зло» и «преступление»), ни в отношении «позитивного» (коррупция — «способ получить доход» и «компенсация низкой заработной платы»), ни в отношении «прагматичного» (коррупция — «необходимость» и «обычное явление») подхода. После проведенного эксперимента в обоих сообществах увеличилась численность респондентов, рассматривающих коррупцию как «часть системы»: показатель «коррупция — это традиция» вырос на 2 пункта в Хабаровске и на 4 пункта во Львове. Более того, львовские студенты считают коррупцию «частью жизни» (показатель вырос примерно на 2 пункта) и не рассматривают ее как «временное явление» (снижение примерно на 2–3 пункта).

Между респондентами из двух городов выявлены существенные различия и в готовности принять участие в антикоррупционной кампании — здесь российские студенты проявили больше энтузиазма, — и в предпочитаемых определениях коррупции: сторонников определений «коррупция — это преступление» и «коррупция — это способ решения проблем» больше среди студентов Хабаровска. Эти различия могут быть обусловлены целым рядом факторов, в том числе особенностями социально-экономического положения студентов в России и Украине, а также особым историческим периодом, на который пришлось проведение исследования: это было трудное для Украины время, когда страна столкнулась с тяжелыми политическими и экономическими проблемами, и респонденты, по-видимому, устали от политической и социальной активности в какой-либо форме.

⁵ Мы вынуждены признать, что масштаб нашего экспериментального воздействия достаточно скромно и что наше исследование имело лишь кратковременный эффект. Тема требует дальнейшего изучения.

Таблица 5. Результаты по общей выборке

	Среднее значение в контрольной группе	Разность средних			МНК			СОВ		
		Эффект	se	p	Эффект	se	p	Эффект	se	p
а. ХАБАРОВСК										
Приму участие в кампании	0,14	0,09	0,04	0,03	0,09	0,04	0,03	0,09	0,04	0,02
Коррупция — это										
зло	0,12	-0,05	0,03	0,12	-0,05	0,03	0,15	-0,05	0,03	0,11
преступление	0,48	0,04	0,05	0,47	0,04	0,06	0,48	0,02	0,05	0,65
необходимость	0,02	-0,02	0,02	0,56	-0,02	0,02	0,23	-0,01	0,01	0,29
способ решения проблем	0,07	0,03	0,03	0,87	0,03	0,03	0,38	0,03	0,03	0,32
способ получить доход	0,06	0,03	0,03	0,42	0,03	0,03	0,37	0,03	0,03	0,30
компенсация низкой зарплаты	0,02	0,00	0,01	0,84	0,00	0,02	0,91	0,00	0,02	0,76
часть жизни	0,03	0,02	0,02	0,97	0,02	0,02	0,40	0,01	0,02	0,41
временное явление	0,01	0,00	0,00	0,91	0,00	0,00	0,98	0,00	0,00	1,00
традиция	0,00	0,02	0,00	0,08	0,02	0,00	0,09	0,02	0,00	0,06
национальная особенность	0,04	-0,01	0,02	0,57	-0,01	0,20	0,60	-0,01	0,02	0,60
Количество наблюдений	192	350			314			314		
б. ЛЬВОВ										
Приму участие в кампании	0,09	0,00	0,02	0,93	0,01	0,02	0,63	0,01	0,02	0,61
Коррупция — это										
зло	0,10	-0,01	0,02	0,69	0,01	0,03	0,84	0,00	0,03	0,95
преступление	0,42	0,04	0,04	0,38	0,03	0,04	0,48	0,04	0,04	0,39
необходимость	0,02	0,00	0,01	0,87	0,00	0,01	0,81	0,00	0,01	0,71
способ решения проблем	0,18	-0,01	0,03	0,65	-0,02	0,03	0,51	-0,02	0,03	0,51
способ получить доход	0,10	-0,02	0,02	0,51	-0,03	0,02	0,31	-0,03	0,02	0,29
компенсация низкой зарплаты	0,05	-0,01	0,02	0,65	-0,01	0,02	0,58	-0,01	0,02	0,51
часть жизни	0,01	0,02	0,01	0,07	0,02	0,01	0,02	0,02	0,01	0,02
временное явление	0,04	-0,02	0,01	0,08	-0,03	0,01	0,01	-0,03	0,01	0,01
традиция	0,01	0,04	0,01	0,01	0,04	0,01	0,00	0,04	0,01	0,00
национальная особенность	0,05	-0,01	0,02	0,64	-0,01	0,02	0,55	-0,01	0,02	0,61
Количество наблюдений	285	600			556			556		

Примечание: Стандартные ошибки (se) и p-величины основаны на асимптотических приближениях.

Пока на повестке дня в украинских СМИ были провал евроинтеграции и война в Донбассе, в российских СМИ одной из главных тем стала борьба с коррупцией: несколько высокопоставленных чиновников были обвинены в вымогательстве и взяточничестве, в том числе на российском Дальнем Востоке (дело Александра Хорошавина⁶, губернатора Сахалинской области, и Виктора Чудова⁷, председателя Законодательной думы Хабаровского края). Эти события, вероятно, повлияли на респондентов из Хабаровска: результаты борьбы с коррупцией здесь были налицо. Студентов из Львова, возможно, напротив, разочаровали недавние и проходящие в настоящее время реформы, нацеленные на борьбу с коррупцией в стране (обсуждение см., например, в: [Grødeland, 2010; The Economist, 2015]), поэтому украинские респонденты склонны скептически относиться к небольшой антикоррупционной кампании на территории университета, а именно к распространению листовок. К тому же мы просто спрашивали респондентов о желании принять участие в кампании — на самом деле мы не организовывали и не проводили ее. Возможно, студенты из Хабаровска выразили желание участвовать только на словах, стремясь соответствовать своим представлениям о социально желательных действиях, а дальше этого дело бы не пошло.

Имеющиеся в литературе данные о гендерных различиях в отношении к коррупции (обзор экспериментальных исследований см. в [Chaudhuri, 2012], обсуждение гендерных аспектов коррупции в спорте — в статье «Хорошие девочки, плохие мальчики» [Jetter, Walker, 2015]) — побудили нас проанализировать полученные данные и с этой точки зрения (табл. 6а и 6b, 7а и 7b). И в самом деле, в зависимости от пола респондентов средние значения в контрольной группе существенно различались по некоторым показателям: «коррупция — это зло», «коррупция — это преступление» и «коррупция — это необходимость» в Хабаровске, а также «приму участие в кампании» и «коррупция — способ решения проблем» во Львове. Более того, в Хабаровске наша работа оказала значительно более сильное влияние на девушек (они активнее, чем юноши, проявляли желание участвовать в антикоррупционной кампании), тогда как во Львове эффект проведенной работы не различался существенно в зависимости от пола студентов. Кроме того, студентки в Хабаровске, которых мы знакомили с антикоррупционными материалами, реже заявляли, что коррупция — это «необходимость», и чаще называли ее «источником дохода», тогда как у юношей такого эффекта мы не наблюдали. Во Львове в результате наших мероприятий

⁶ <http://www.sakhalin.info/horoshavin/100693>

⁷ <http://www.newsru.com/russia/10jun2015/chudoff.html>

Таблица 6. Эффект воздействия на студентов женского пола

	Среднее значение в контрольной группе	Разность средних			МНК			СОВ		
		Эффект	se	p	Эффект	se	p	Эффект	se	p
а. ЛЬВОВ										
Приму участие в кампании	0,12	-0,02	0,04	0,69	0,02	0,04	0,58	0,02	0,04	0,54
Коррупция — это										
зло	0,13	-0,03	0,04	0,43	-0,03	0,04	0,53	-0,03	0,04	0,46
преступление	0,46	0,01	0,06	0,92	-0,02	0,07	0,81	0,00	0,06	0,94
необходимость	0,02	0,00	0,02	0,93	-0,01	0,02	0,74	-0,01	0,02	0,54
способ решения проблем	0,12	0,02	0,04	0,61	0,03	0,05	0,57	0,02	0,05	0,63
способ получить доход	0,10	0,02	0,04	0,68	0,00	0,04	0,94	0,00	0,04	0,96
компенсация низкой зарплаты	0,04	-0,03	0,02	0,22	-0,01	0,02	0,51	-0,02	0,02	0,38
часть жизни	0,01	0,01	0,01	0,60	0,01	0,02	0,40	0,02	0,01	0,29
временное явление	0,02	-0,01	0,01	0,53	-0,02	0,02	0,30	-0,02	0,01	0,30
традиция	0,02	0,06	0,03	0,02	0,08	0,03	0,01	0,07	0,03	0,01
национальная особенность	0,07	-0,03	0,03	0,33	-0,04	0,03	0,20	-0,03	0,03	0,19
Количество наблюдений	122	253			241			241		
б. ХАБАРОВСК										
Приму участие в кампании	0,13	0,12	0,05	0,13	0,12	0,05	0,04	0,11	0,05	0,03
Коррупция — это										
зло	0,15	-0,53	0,05	0,21	-0,53	0,05	0,30	-0,07	0,05	0,11
преступление	0,42	0,01	0,07	0,58	0,01	0,07	0,91	0,01	0,07	0,91
необходимость	0,05	-0,04	0,02	0,15	-0,04	0,02	0,05	-0,04	0,02	0,03
способ решения проблем	0,08	0,04	0,04	0,66	0,04	0,04	0,30	0,04	0,04	0,27
способ получить доход	0,07	0,08	0,04	0,24	0,08	0,04	0,07	0,08	0,04	0,03
компенсация низкой зарплаты	0,03	-0,01	0,02	0,54	-0,01	0,02	0,70	-0,01	0,03	0,76
часть жизни	0,05	-0,01	0,03	0,33	-0,01	0,03	0,73	-0,02	0,03	0,54
временное явление	0,00	0,01	0,01	0,32	0,01	0,01	0,34	0,01	0,01	0,31
традиция	0,00	0,01	0,01	0,32	0,01	0,01	0,40	0,01	0,01	0,30
национальная особенность	0,05	-0,02	0,03	0,57	-0,02	0,03	0,44	-0,01	0,03	0,75
Количество наблюдений	98	190			173			173		

Примечание: Стандартные ошибки (se) и p-величины основаны на асимптотических приближениях.

Таблица 7. Эффект воздействия на студентов мужского пола

	Среднее значение в контрольной группе	Разность средних			МНК			СОВ		
		Эффект	se	ρ	Эффект	se	ρ	Эффект	se	ρ
а. ЛЬВОВ										
Приму участие в кампании	0,07	0,01	0,03	0,73	0,02	0,03	0,42	0,02	0,03	0,44
Коррупция — это										
зло	0,09	0,01	0,03	0,81	0,02	0,03	0,57	0,02	0,03	0,57
преступление	0,46	0,06	0,05	0,28	0,06	0,05	0,27	0,07	0,05	0,21
необходимость	0,01	0,00	0,01	0,90	0,00	0,01	0,96	0,00	0,01	0,95
способ решения проблем	0,18	-0,04	0,04	0,33	-0,05	0,04	0,26	-0,05	0,04	0,22
способ получить доход	0,06	-0,04	0,03	0,19	-0,03	0,03	0,34	-0,03	0,03	0,29
компенсация низкой зарплаты	0,06	0,00	0,03	0,86	0,00	0,03	0,90	0,00	0,03	0,94
часть жизни	0,03	0,03	0,01	0,07	0,03	0,01	0,03	0,03	0,01	0,02
временное явление	0,02	-0,03	0,02	0,09	-0,05	0,02	0,02	-0,05	0,02	0,02
традиция	0,03	0,02	0,01	0,12	0,02	0,01	0,19	0,02	0,01	0,20
национальная особенность	0,05	0,01	0,02	0,79	0,00	0,02	0,99	0,00	0,02	0,96
Количество наблюдений	184	347			315			315		
б. ХАБАРОВСК										
Приму участие в кампании	0,15	0,06	0,06	0,11	0,06	0,06	0,36	0,03	0,50	0,54
Коррупция — это										
зло	0,08	-0,04	0,04	0,36	-0,04	0,04	0,30	-0,02	0,03	0,40
преступление	0,56	0,11	0,08	0,65	0,11	0,08	0,24	0,05	0,07	0,47
необходимость	0,00	0,02	0,02	0,16	0,02	0,02	0,19	0,02	0,02	0,15
способ решения проблем	0,07	-0,01	0,04	0,78	-0,01	0,04	0,83	-0,01	0,03	0,75
способ получить доход	0,05	-0,02	0,04	0,80	-0,02	0,04	0,47	-0,02	0,03	0,46
компенсация низкой зарплаты	0,00	0,03	0,01	0,32	0,03	0,01	0,30	0,05	0,03	0,03
часть жизни	0,01	0,05	0,03	0,22	0,05	0,03	0,14	0,04	0,03	0,11
временное явление	0,01	-0,01	0,01	0,32	-0,01	0,01	0,36	-0,01	0,01	0,32
традиция	0,00	0,03	0,02	0,16	0,03	0,02	0,20	0,03	0,02	0,12
национальная особенность	0,03	0,01	0,03	0,86	0,01	0,03	0,81	0,01	0,02	0,67
Количество наблюдений	94	160			141			141		

Примечание: Стандартные ошибки (se) и ρ -величины основаны на асимптотических приближениях.

Таблица 8. **Распространенность академического мошенничества (%)**
 Вопрос: Как часто вы совершаете следующие действия?

Сфера	Действия	Ответы, отличные от «никогда»*	
		Хабаровск (n = 350)	Львов (n = 600)
Сдача экзаменов	Пользовался шпаргалками на экзаменах	92,2	94,5
	Списывал на экзаменах или зачетах	90,8	95,1
Письменные работы	Скачивал курсовую (или другую письменную работу) из Интернета	57,9	64,2
	Покупал курсовую (или другую письменную работу) в соответствующей организации или у однокурсников	32,2	40,4
	Писал работу сам, но некоторые главы копировал из Интернета	92,8	92,8
Общение с преподавателями	Обманывал преподавателя, говоря о своих проблемах, касающихся учебы	42,5	68,2
	Просил у преподавателя индивидуального подхода	26,1	37,5

* К ответам, отличным от «никогда», отнесены: «редко», «иногда», «часто» и «систематически».

юноши стали чаще рассматривать коррупцию как «часть жизни» и реже — как «временное явление», а девушки стали чаще признавать ее «традицией».

В ходе исследования мы задавали респондентам и один открытый вопрос: сталкивались ли они сами со взяточничеством во время учебы в университете. Мы получили данные не только о наличии и частоте таких случаев, но и об их причинах. Если респонденты из Хабаровска не сообщали подробностей, а просто говорили «за экзамен», «за лучшую оценку» или «на сессии преподаватель вымогал взятки», то студенты из Львова помогли составить подробную картину. Причины, по которым давались взятки, можно сгруппировать следующим образом: 1) прогулы — на Украине (и в России) посещение занятий обязательно; 2) «не нужные» предметы, например физподготовка; 3) желание просто получить диплом, и неважно, каким способом; 4) желание получать государственную стипендию, для чего необходимо набрать определенное количество баллов на экзаменах; 5) недостаток времени на подготовку к экзамену. В основном инициаторами дачи взятки являются студенты. Преподаватели выступают

в этом качестве нечасто. В обоих городах на взятку либо намекали — прямо или косвенно, либо ее требовали и вымогали.

Монетарная коррупция более заметна, и ее легче выявить, однако и немонетарная коррупция широко распространена. В табл. 8 приведены данные — со слов респондентов — о том, как часто студенты в университетах обоих принимавших участие в исследовании городов прибегали к академическому мошенничеству. Обратите внимание: не следует рассматривать приведенные цифры как сопоставительный анализ.

Наш эксперимент показал, что эффект антикоррупционной просветительской кампании неоднозначен. Более того, такие кампании могут даже способствовать распространению коррупции. Подобный эффект был более заметен во Львове: студенты, которые ранее не были вовлечены в монетарную коррупцию, не прибегали к коррупционным приемам при взаимодействии с преподавателями, из наших брошюр узнали о том, насколько распространено коррупционное поведение, и стали относиться к коррупции заметно терпимее⁸. Однако студенты, которые до этого использовали коррупционные приемы при взаимодействии с преподавателями, были вовлечены в монетарную коррупцию, проявили больше желания участвовать в антикоррупционных кампаниях. Проведенная нами работа оказала влияние на студентов, сообщивших, что они покупают курсовые работы (или другие письменные работы) в соответствующих организациях или у других студентов: численность респондентов, считающих, что «коррупция — это преступление» и «коррупция — это зло», возросло, тогда как полагающих, что «коррупция — способ решения проблем», стало меньше. Студенты, подобного опыта не имевшие, после нашего эксперимента скорее склонны были считать, что «коррупция — способ решения проблем», нежели что «коррупция — это зло» (см. подробнее [Denisova-Schmidt, Huber, Prytula, 2016]). Антикоррупционная кампания оказалась более эффективной в Хабаровске. Примечательно, что у российских студентов мы наблюдали двойственное отношение к коррупции: по сравнению со студентами из Львова они чаще называли коррупцию «преступлением», но в то же время — «способом решения проблем». Выявлены и небольшие гендерные различия: во Львове девушки проявили больше готовности противодействовать коррупции, чем юноши, а в Хабаровске отношение студенток к коррупции было более негативным.

Результаты нашего исследования могут быть интересны не только ученым, но и управленцам, российским и украинским,

4. Выводы

⁸ Похожие результаты были получены в Коста-Рике [Gingerich et al., 2015].

и таким организациям, как *Transparency International*. В нашем эксперименте мы использовали только печатные материалы. Однако молодые люди — участники нашего исследования выросли в новых условиях, для них более привычны и более значимы электронные носители информации. Возможно, если бы мы использовали только компьютерные материалы, например видеоролики, презентации в *Power Point* или посты в аккаунтах соцсетей, результаты были бы другими. Этот вопрос требует дальнейшего изучения.

Все тем, кто заинтересован в борьбе с коррупцией в высшем образовании, следует не только уделять внимание просветительской работе, но и заняться решением системных проблем, являющихся причиной широкого распространения коррупции в вузах, например пересмотреть количество обязательных предметов, которые студенты вынуждены посещать (тех, которые студенты расценивают как «ненужные»). Важным условием сокращения коррупции является преодоление сложной ситуации, с которой столкнулись сейчас многие образовательные системы, — массовизации высшего образования. И в России, и на Украине она достигла критических значений: 80% молодых людей в возрасте 18–21 года сейчас обучаются в системе высшего образования. Не все они готовы получать образование такого высокого уровня, и в университетах появляется все больше «необучаемых» студентов [Denisova-Schmidt, Leontyeva, 2015], которым не столько образование нужно, сколько диплом. Трудно винить за это молодежь — у нее нет альтернативы: система профессионально-технического образования не удовлетворяет их запросы и фактически разрушена.

Новый закон Украины о высшем образовании дает возможность решить проблему «ненужных» дисциплин: вузы могут не обязывать студентов посещать занятия, например, по физкультуре или политологии. Однако в университетах не торопятся реализовать эту статью закона на практике. В этом случае упомянутые предметы должны стать факультативными, т. е. студенты сами будут решать, посещать их или нет. К такому новшеству ни преподаватели, ни студенты, видимо, еще не готовы.

Затронутая нами проблема уже не ограничена только вузами России и Украины — коррупция может «экспортироваться». В 2009 г. большая группа студентов Университета Санкт-Галлена (Швейцария) в течение семестра обучалась по программе студенческого обмена в нескольких университетах в России и Украине. Когда студенты вернулись, сотрудники департамента, к компетенции которого относится признание дипломов/курсов, полученных в других вузах или в других странах, удивились: все студенты получили очень много кредитов (некоторые 60–80 кредитов за семестр) и только отличные оценки. Планы семинарских занятий, которые студенты посещали в России или

на Украине, были практически идентичны планам курсов в Университете Санкт-Галлена. Сотрудники Университета Санкт-Галлена заподозрили, что дело нечисто, и решили не засчитывать эти кредиты, а университеты России и Украины, где студенты обучались по обмену, внесли в черный список. Студенты Университета Санкт-Галлена и сейчас могут поехать в эти университеты, но кредиты им не будут зачтены.

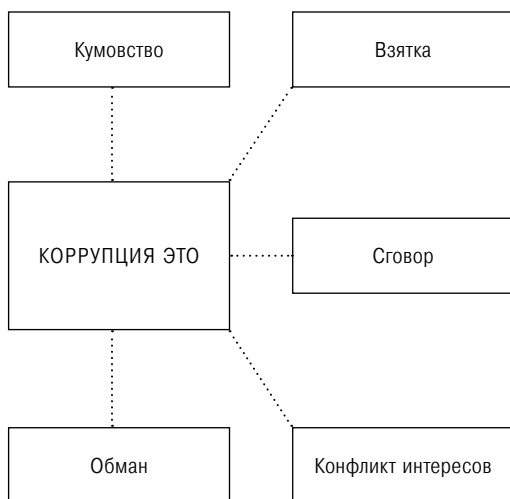
Все это не на пользу и России, где стремятся реализовать амбициозный план — создать университеты мирового класса, и Украине, которая сейчас приходит в себя после второй революции, спровоцированной среди прочих факторов и коррупцией.

1. Денисова-Шмидт Е. В., Леонтьева Е. О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 90–97.
2. Денисова-Шмидт Е. В., Леонтьева Е. О., Притула Я. Я. Возможности сравнительного подхода в исследованиях российской и украинской систем высшего образования: генезис, структура, коррупция // Вестник ТОГУ. 2014b. № 3. С. 263–266.
3. Галицкий Е. Б., Левин М. И. Взяткообучение и его социальные последствия // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 105–117.
4. Леонтьева Е. О. Институционализация неформальных практик в сфере высшего образования: дис. ... докт. социол. наук. Хабаровск, 2010a.
5. Леонтьева Е. О. Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам? // Вопросы образования. 2010b. № 1. С. 208–224.
6. Римский В. Л. Способствует ли система высшего образования распространению коррупции в России? // Terra Economicus. Т. 8. № 3. С. 91–102.
7. Римский В. Л. ЕГЭ способствует росту коррупции в системе образования // Педагогические измерения. 2011a. № 2. С. 36–48.
8. Римский В. Л. Единые государственные экзамены привели к новым формам коррупции в системе высшего образования // Педагогические измерения. 2011b. № 3. С. 49–77.
9. Титаев К. Д. Почем экзамен для народа? Эту о коррупции в высшем образовании // Экономическая социология. 2005. № 2. С. 69–82.
10. Титаев К. Д. Академический сговор. Отчего российские вузы становятся «заборостроительными институтами» // Отечественные записки. 2012. № 2. <http://www.strana-oz.ru/2012/2/akademicheskiy-sgovor>
11. Altbach P. G., Klemencic M. (2014) Student Activism Remains a Potent Force Worldwide // International Higher Education. Vol. 76. No 5. P. 2–3.
12. Chaudhuri A. (2012) Gender and Corruption: A Survey of the Experimental Evidence // D. Serra, L. Wantchekon (eds) New Advances in Experimental Research on Corruption. Bingley: Emerald. P. 13–49.
13. Denisova-Schmidt E. (2013) Justification of Academic Corruption at Russian Universities: A Student Perspective. Edmond J. Safra Working Papers No 30. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2353513>
14. Denisova-Schmidt E. (2015) Academic Dishonesty or Corrupt Values: The Case of Russia. <http://anticorpp.eu/publications/academic-dishonesty-or-corrupt-values-the-case-of-russia/>

Литература

15. Denisova-Schmidt E., Leontyeva E., Prytula Y. (2014a) Corruption at Universities is a Common Disease for Russia and Ukraine. <http://ethics.harvard.edu/blog/corruption-universities-common-disease-russia-and-ukraine>
16. Denisova-Schmidt E., Leontyeva E. (2014) The Unified State Exam in Russia: Problems and Perspectives // *International Higher Education*. Vol. 76. No 5. P. 22–23.
17. Denisova-Schmidt E., Huber M., Prytula Y. (2016) An Experimental Evaluation of an Anti-Corruption Intervention among Ukrainian University Students // *Eurasian Geography and Economics* (forthcoming).
18. Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. (2016) On the Development of Students' Attitudes towards Corruption and Cheating in Russian Universities // *European Journal of Higher Education* (forthcoming).
19. Findley M., Nielson D., Sharman J. (2014) *Global Shell Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Gingerich D. W., Oliveros V., Corbacho A., Ruiz-Vega M. (2015) Corruption as a Self-Fulfilling Prophecy: Evidence from a Survey Experiment in Costa Rica. IDB Working Paper No 546.
21. Graham B. S., Pinto de Xavier C. C., Egel D. (2012) Inverse Probability Tilting for Moment Condition Models with Missing Data // *Review of Economic Studies*. Vol. 79. No 3. P. 1053–1079.
22. Golunov S. (2014) *The Elephant in the Room. Corruption and Cheating in Russian Universities*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
23. Grødeland Å. B. (2010) Elite Perceptions of Anti-Corruption Efforts in Ukraine // *Global Crime*. Vol. 11. No 2. P. 237–260.
24. Holmes L. (2015) *Corruption: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
25. Jetter M., Walker J. K. (2015) Good Girl, Bad Boy: Corrupt Behavior in Professional Tennis. IZA Discussion Paper No 8824. Bonn: Institute for the Study of Labor.
26. Klein E. (2014) Ukraine's Testing Innovation // *International Higher Education*. Vol. 75. Spring issue. P. 24–25.
27. Klemenčič M. (2014) Student Power in a Global Perspective and Contemporary Trends in Student Organizing // *Studies in Higher Education*. Vol. 39. No 3. P. 396–411.
28. Osipian A. (2012a) Economics of Corruption in Doctoral Education: The Dissertations Market // *Economics of Education Review*. Vol. 31. No 1. P. 76–83.
29. Osipian A. (2012b) Education Corruption, Reform, and Growth: Case of Post-Soviet Russia // *Journal of Eurasian Studies*. Vol. 3. No 1. P. 20–29.
30. Serra D., Wantchekon L. (2012) *New Advances in Experimental Research on Corruption*. Bingley: Emerald.
31. *The Economist* (2015) Look West, Maidan. The Revolution in Ukraine is Being Smothered by Corruption and Special Interests. <http://www.economist.com/news/leaders/21666610-revolution-ukraine-being-smothered-corruption-and-special-interests-look-west>

Рис. 1. Некоторые виды коррупции



Источник: Иллюстрация авторов статьи на основе материала *Transparency International* «Corruption: A Beginner's Guide» (декабрь 2012 г.): <http://www.transparency.org.uk/our-work/publications/10-publications/454-corruption-a-beginners-guide-what-is-corruption>

Брошюра 1 представляла собой многокрасочный буклет. Он был составлен из материалов, разработанных *Transparency International*⁹, и содержал следующую информацию:

- положение России и Украины в Индексе восприятия коррупции. В этом рейтинге за 2014 г., включающем 175 стран, *Transparency International* расположила Россию на 136-м месте, а Украину — на 142-м¹⁰;
- определение коррупции: злоупотребление властными полномочиями в личных целях одного человека или группы людей, которое может иметь монетарную и немонетарную форму¹¹;
- некоторые виды коррупции: взяточничество, сговор, конфликт интересов, мошенничество и кумовство (см. рис. 1), а также сферы распространения коррупции: политика, суды, бизнес, система здравоохранения, полиция и образование (*Corruption in the UK: Overview and Policy Recommendations, 2011; Corruption: A Beginner's Guide, 2012*);
- примеры коррупционного поведения в системе высшего образования — как без участия студентов (махинации, связан-

Приложение.
Брошюра 1
(для экспериментальной группы)

⁹ См. материалы кампании «Разоблачить коррупционеров» (*Unmask the corrupt*): http://www.transparency.org/unmask_the_corrupt/en/

¹⁰ <http://www.transparency.org/cpi2014/results>

¹¹ <http://www.transparency.org.ru/dokumenty/missiia>

ные с финансовыми средствами, университетским имуществом, аккредитацией), так и с их участием (списывание, плагиат, обман преподавателя, взятки за хорошие оценки и другие преференции) — и негативные последствия такого поведения (Global Corruption Report: Education, 2013).

- В заключительной части брошюры студентам предлагалось принять участие в антикоррупционных кампаниях, организуемых в Хабаровске и Львове соответственно.

Do Anti-Corruption Educational Campaigns Reach Students? Some Evidence from Russia and Ukraine

Elena Denisova-Schmidt

Candidate of Sciences in Pedagogy, Dr. Phil., Lecturer, University of St. Gallen (Switzerland); Research Fellow, Center for International Higher Education (CIHE), Boston College (USA). Address: University of St. Gallen (HSG), Gatterstr., 3, 9010 St. Gallen, Switzerland. E-mail: elena.denisova-schmidt@unisg.ch

Authors

Martin Huber

PhD, Professor, University of Fribourg (Switzerland). Адрес: University of Fribourg, Bd. De Pérolles 90, 1700 Fribourg, Switzerland. E-mail: martin.huber@unifr.ch

Elvira Leontyeva

Doctor of Sciences in Sociology, Head of the Chair of Sociology, Politology and Areas Studies, Pacific National University. Address: 136, Tikhookeanskaya str., Khabarovsk, 680035, Russian Federation. E-mail: elvira.leontyeva@gmail.com

The authors investigate the effect of anti-corruption educational materials — an informational folder with materials designed by Transparency International — on students' willingness to participate in an anti-corruption campaign and their general judgment about corruption in two cities in Russia and Ukraine by conducting experiments. During a survey of 350 students in Khabarovsk (Russia) and 600 students Lviv (Ukraine), young people were randomly exposed to either a folder with information about the negative effects of corruption in general and in the higher educational system in particular (treatment group), or a folder with corruption-irrelevant information (control group). The effects were statistically significant in the total sample in Khabarovsk and only in some social groups in Lviv. The results might be interesting not only for scholars, but also for policy makers and practitioners.

Abstract

anti-corruption campaigns, corruption, academic integrity, experiments, university, students, Russia, Ukraine.

Keywords

Altbach P. G., Klemencic M. (2014) Student Activism Remains a Potent Force Worldwide. *International Higher Education*, vol. 76, no 5, pp. 2–3.

Chaudhuri A. (2012) Gender and Corruption: A Survey of the Experimental Evidence. *New Advances in Experimental Research on Corruption* (eds D. Serra, L. Wantchekon), Bingley: Emerald, pp. 13–49.

Denisova-Schmidt E. (2013) *Justification of Academic Corruption at Russian Universities: A Student Perspective*. Edmond J. Safra Working Papers No 30. Available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2353513> (accessed 11 January 2016).

Denisova-Schmidt E. (2015) *Academic Dishonesty or Corrupt Values: The Case of Russia*. Available at: <http://anticorrrp.eu/publications/academic-dishonesty-or-corrupt-values-the-case-of-russia/> (accessed 11 January 2016).

Denisova-Schmidt E., Leontyeva E., Prytula Y. (2014a) *Corruption at Universities is a Common Disease for Russia and Ukraine*. Available at: <http://ethics.harvard.edu/blog/corruption-universities-common-disease-russia-and-ukraine> (accessed 11 January 2016).

Denisova-Schmidt E., Leontyeva E., Prytula Y. (2014b) Vozmozhnosti sravnitel'nogo podkhoda v issledovaniyakh rossiyskoy i ukrainskoy sistem vysshego obrazovaniya: genezis, struktura, korruptsiya [Russian and Ukrainian Higher

References

- Education Systems: Possibilities for Comparative Studies on their Genesis, Structure and Corruption]. *Vestnik TOGU*, no. 3, pp. 263–266.
- Denisova-Schmidt E., Leontyeva E. (2014) The Unified State Exam in Russia: Problems and Perspectives. *International Higher Education*, vol. 76, no 5, pp. 22–23.
- Denisova-Schmidt E., Leontyeva E. (2015) Kategoriiia “neobuchaemykh” studentov kak sozialnaya baza universiteta: primer dalnevostochnykh vuzov [‘Un-Teachable’ Students as the Social Basis of Universities: Examples from the Russian Far East]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 9, pp. 90–97.
- Denisova-Schmidt E., Huber M., Prytula Y. (2016) An Experimental Evaluation of an Anti-Corruption Intervention among Ukrainian University Students. *Eurasian Geography and Economics* (forthcoming).
- Denisova-Schmidt E., Huber M., Leontyeva E. (2016) On the Development of Students’ Attitudes towards Corruption and Cheating in Russian Universities. *European Journal of Higher Education* (forthcoming).
- Findley M., Nielson D., Sharman J. (2014) *Global Shell Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galitsky E. B., Levin M. I. (2008) Vsyatkoobuchenie i ego sotsialnye posledstviya [Bribe-Learning and its Social Consequences]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 3, pp. 105–117.
- Gingerich D. W., Oliveros V., Corbacho A., Ruiz-Vega M. (2015) *Corruption as a Self-Fulfilling Prophecy: Evidence from a Survey Experiment in Costa Rica*. IDB Working Paper No 546.
- Graham B. S., Pinto de Xavier C. C., Egel D. (2012) Inverse Probability Tilting for Moment Condition Models with Missing Data. *Review of Economic Studies*, vol. 79, no 3, pp. 1053–1079.
- Golunov S. (2014) *The Elephant in the Room. Corruption and Cheating in Russian Universities*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Grødeland Å. B. (2010) Elite Perceptions of Anti-Corruption Efforts in Ukraine. *Global Crime*, vol. 11, no 2, pp. 237–260.
- Holmes L. (2015) *Corruption: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Jetter M., Walker J. K. (2015) *Good Girl, Bad Boy: Corrupt Behavior in Professional Tennis*. IZA Discussion Paper No 8824. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Klein E. (2014) Ukraine’s Testing Innovation. *International Higher Education*, vol. 75, spring iss., pp. 24–25.
- Klemenčič M. (2014) Student Power in a Global Perspective and Contemporary Trends in Student Organizing. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 396–411.
- Leontyeva E. (2010a) *Instituzializatsiya neformalnykh praktik v sfere vysshego obrazovaniya* [The Institutionalization of Informal Practices in Higher Education] (PhD Thesis). Khabarovsk: Pacific National University.
- Leontyeva E. (2010b) Standarty i realnost: mozno li v rossiyskikh vuzakh učit’sya po pravilam? [Standards and Reality: Is it Possible to Study in Russian Universities if you Follow the Rules?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 1, pp. 208–224.
- Osipian A. (2012a) Economics of Corruption in Doctoral Education: The Dissertations Market. *Economics of Education Review*, vol. 31, no 1, pp. 76–83.
- Osipian A. (2012b) Education Corruption, Reform, and Growth: Case of Post-Soviet Russia. *Journal of Eurasian Studies*, vol. 3, no 1, pp. 20–29.
- Rimskiy V. L. (2010) Sposobstvuet li sistema vysshego obrazovaniya rasprostraneniyu korruptsii v Rossii? [Is System of Higher Education Contributes to Spreading of Corruption in Russia?]. *Terra Economicus*, vol. 8, no 3, pp. 91–102.

- Rimskiy V. (2011a) EGE sposobstvuet rostu korruptsii v sisteme obrazovaniya [EGE Contributes to the Increase of Corruption in the Education system]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 2, pp. 36–48.
- Rimskiy V. (2011b) Edinye gosudarstvennye eksameny priveli k novym formam korruptsii v sisteme vysshego obrazovaniya [United State Exams Contributed to New Forms of Corruption in the Higher Education System]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 3, pp. 49–77.
- Serra D., Wantchekon L. (2012) *New Advances in Experimental Research on Corruption*. Bingly: Emerald.
- The Economist (2015) *Look West, Maidan. The Revolution in Ukraine is Being Smothered by Corruption and Special Interests*. Available at: <http://www.economist.com/news/leaders/21666610-revolution-ukraine-being-smothered-corruption-and-special-interests-look-west> (accessed 11 January 2016).
- Titaev K. D. (2005) Pochem eksamen dlya naroda? Etyud o korruptsii v vysshem obrazovanii [How Much Does the Exam Cost for People? The Essay about the Corruption in Higher Education]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, no 2, pp. 69–82.
- Titaev K. D. (2012) Akademicheskij sgovor. Otchego rossiyskie vuzy stanovyatsya “zaborostroitelnymi institutami” [Academic Collusion. Why Russian Universities are Becoming ‘Fence-Building Institutions’]. *Otechestvennye zapiski*, no. 2. Available at: <http://www.strana-oz.ru/2012/2/akademicheskij-sgovor> (accessed 11 January 2016).

Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента

Е. Д. Шмелева

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2015 г.

Шмелева Евгения Дмитриевна
стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: eshmeleva@hse.ru

Аннотация. Целью исследования было выяснить, в какой степени плагиат и списывание как практики недобросовестного учебного поведения студентов связаны с индивидуальными характеристиками учащихся (например, с их вовлеченностью в учебную и научно-исследовательскую деятельность) и особенностями образовательной среды. Эмпирической основой исследования послужили результаты опроса преподавателей и студентов высших учебных заведений, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования 2014 г. Влияние факторов оценивалось с помощью двух бинарных логистических регрессий с результирующими переменными, характеризующими наличие/отсутствие опыта списывания и некорректного заимствования (плагиата). Показано,

что на рассматриваемые практики академического мошенничества не влияет существование в вузе формальной или неформальной практики проверки студенческих работ на наличие плагиата. Более существенными с точки зрения предотвращения недобросовестных учебных практик характеристиками образовательной среды оказались демонстрируемое преподавателями нетерпимое отношение к списыванию, их готовность применить строгие меры наказания за него. Факторами, снижающими вероятность академического мошенничества, являются высокая интенсивность подготовки к занятиям, уверенность в связи будущей профессии с получаемой специальностью, ориентация при выборе вуза и специальности на качество образования, а не на его доступность.

Ключевые слова: высшее образование, академическое мошенничество, плагиат, списывание, образовательная среда, качество образования, учебная мотивация.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-84-109

Академическое мошенничество, в частности плагиат и списывание, является острой проблемой для национальной системы высшего образования. Согласно данным проекта «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий», проведенного в 2013 г. в 8 российских вузах, в среднем 35% письменных работ студен-

тов скачаны из Интернета, а в одном из вузов, принимавших участие в исследовании, данный показатель достиг 52%. При этом студенты в целом толерантны к списыванию и плагиату: лишь 12% опрошенных согласились с тем, что за списывание необходимо наказывать неудовлетворительной оценкой, а около половины респондентов полагают, что достаточно строгого замечания. Только 2% студентов считают справедливым наказанием за плагиат в письменных работах ставить в известность о нарушении деканат вуза [Мониторинг студенческих..., 2014]. Широкое распространение академического мошенничества, а также преобладание терпимого к нему отношения среди студентов вузов влечет за собой множество негативных последствий как для всей системы высшего образования, так и для индивидуального образовательного опыта студентов [Шмелева, 2015].

Несмотря на возрастающий интерес российского научного сообщества к проблеме недобросовестного учебного поведения студентов (например, [Радаев, Чириков, 2006; Латова, Латов, 2007; Голунов, 2010; Шмелева, 2015]), нам не удалось найти российские исследования, которые проливали бы свет на причины его широкого распространения. Исключение составляет работа Е. Сивак, основанная на материалах опроса небольшой выборки студентов одного вуза (349 человек) [Сивак, 2006]. Сведения о том, что побуждает студентов прибегать к мошенничеству и при каких условиях они добросовестно выполняют требования учебного плана, являются важным ресурсом для коррекции образовательной политики с целью искоренения академического мошенничества. При этом эффективной образовательная политика может быть лишь в том случае, если плагиат и списывание оказываются в существенной зависимости от сложившейся в вузе образовательной среды.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы определить основные детерминанты плагиата и списывания, в частности понять, какую роль в разрешении этической дилеммы — прибегать к недобросовестным практикам или честно выполнять учебные задания — играет образовательная среда вуза, а какую — индивидуальные особенности студентов. Эмпирическую основу исследования составили данные по 99 вузам, собранные в ходе Мониторинга экономики образования 2014 г.

Традиционно среди детерминант академического мошенничества выделяют индивидуальные, относящиеся к персональным характеристикам студентов, и контекстуальные, отражающие особенности образовательной среды.

Первоначально исследователи недобросовестного поведения студентов в процессе обучения фокусировали внимание преимущественно на факторах первого типа. Сегодня наи-

1. Гипотезы исследования

более распространенными являются подходы, интегрирующие оба типа детерминант в теоретические модели. К примеру, такой стратегии придерживаются исследователи, использующие теорию запланированного поведения, разработанную И. Айзенном, а также трактующие академическое мошенничество как результат рациональной калькуляции издержек и выгод, адаптируя подход Г. Беккера к анализу преступного поведения [Шмелева, 2015].

Второй из этих подходов позволяет рассматривать различные персональные характеристики студентов и особенности образовательной среды вуза как параметры, повышающие или снижающие издержки обращения к нечестным приемам. Он более адекватен уникальным данным Мониторинга экономики образования, которые не содержат информации об отношении студентов к академическому мошенничеству — эта информация является важным компонентом теории запланированного поведения.

Результаты исследований, заимствующих логику экономического подхода, свидетельствуют о том, что снижение ожидаемой пользы от обращения к нечестным приемам, усугубление строгости наказания в случае раскрытия мошенничества и увеличение вероятности обнаружения мошенничества существенно сокращают использование студентом нечестных практик в учебе (например, [McCabe, Trevino, 1997; McCabe, Butterfield, Trevino, 2006]).

- 1.1. Индивидуальные факторы** Опираясь на результаты в основном зарубежных исследований, а также на обзор [Шмелева, 2015], мы выделили несколько индивидуальных характеристик студентов, которые могут увеличивать ожидаемую пользу от академического мошенничества, а значит, повышать вероятность его осуществления.

- H1 *Низкий уровень вовлеченности в учебную деятельность.* Оценка влияния академической успеваемости на вероятность использования нечестных приемов в учебе — одно из традиционных направлений исследования в данной области, и тем не менее результаты, полученные разными авторами, весьма противоречивы. Причина может состоять в отсутствии учета мотивов, толкающих студентов на недобросовестный поступок: студенты со слабой успеваемостью могут прибегать к нечестным приемам из-за недостатка способностей, а студенты с высокой успеваемостью — стремясь удержаться на достигнутом уровне успеваемости [Kuntz, Butler, 2014].

Мы предполагаем, что более надежно спрогнозировать вероятность недобросовестного поведения можно на основании такого фактора, как вовлеченность в учебную деятельность (одним

из индикаторов которой может быть успеваемость). И в частности, что интенсивность подготовки к большинству занятий, отражающая скорее отношение к обучению, чем его результативность, оказывает существенное влияние на принятие решения об использовании или неиспользовании практик академического мошенничества. Итак, наша гипотеза состоит в следующем: чем более интенсивно готовится к занятиям студент, чем чаще их посещает, а также чем выше получает оценки, тем ниже вероятность, что он прибегнет к плагиату или списыванию.

Низкий уровень вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность. Мы предполагаем, что вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность может быть предиктором недобросовестного поведения в учебном заведении, поскольку, становясь частью научного сообщества, студент начинает разделять его ценности и этические нормы, следование которым может сдерживать от обращения к практикам академического мошенничества в процессе обучения. Н2

Отсутствие планов продолжить образование после получения первого высшего. Студенты, ориентирующиеся на продолжительное обучение, т. е. планирующие долгосрочные инвестиции в человеческий капитал, в большей степени заинтересованы в его максимальном накоплении для получения соответствующей отдачи впоследствии. Академическое мошенничество, однако, препятствует аккумуляции человеческого капитала, поскольку является средством уклонения от действий, необходимых для прироста знаний, навыков и умений. Н3

Мы предполагаем, что студенты, планирующие в дальнейшем поступать в магистратуру, аспирантуру в России или учиться за рубежом, будут менее склонны использовать практики академического мошенничества, снижающие эффективность инвестиций в человеческий капитал.

Отсутствие уверенности в связи будущей профессиональной деятельности с получаемой специальностью. Мы полагаем, что отсутствие у студента уверенности в том, что он будет в дальнейшем работать по получаемой в вузе специальности, можно расценивать как свидетельство неудовлетворенности избранной специальностью или качеством ее преподавания. В этом случае высока вероятность появления у студента желания минимизировать усилия, затрачиваемые на обучение, посредством академического мошенничества. Н4

Данные Мониторинга экономики образования позволяют не только оценить влияние индивидуальных характеристик студентов

1.2. Контекстуальные факторы

на вероятность использования в учебе недобросовестных приемов, но и протестировать некоторые гипотезы о значимости контекстуальных факторов, таких, например, как поведение преподавателей и использование плагиата и списывания другими студентами.

Преподаватели играют существенную роль в формировании образовательной среды, благоприятной или неблагоприятной для академического мошенничества, задавая «правила игры», а также степень обязательности их исполнения.

Так, например, отношение преподавателей к нечестности в учебе — предпочтение мягких либо более суровых мер наказания за нарушения академических норм — ложится в основу представлений студентов о дозволенном и недозволенном в процессе обучения. Студенту, воспринимающему потенциальную строгость наказания как невысокую, гораздо легче пойти на обман в силу низких связанных с ним издержек, что подтверждается эмпирически [McCabe, Trevino, 1997; McCabe, Butterfield, Trevino, 2006].

Студенческое мошенничество в учебе как нарушение норм академической этики, возможно, острее воспринимают те преподаватели, которые вовлечены в научно-исследовательскую деятельность, — а значит, от них можно ожидать более нетерпимого отношения к нечестному поведению студентов.

- H5 Чем выше в вузе доля преподавателей, демонстрирующих нетерпимое отношение к плагиату и списыванию, тем реже студенты прибегают к данным практикам академического мошенничества.

Расчет издержек обращения к недобросовестным приемам основывается не только на восприятии строгости наказания, но и на оцениваемой вероятности быть уличенным в обмане. К примеру, если преподаватель предупреждает своих студентов о том, что их письменные работы будут проверены на наличие плагиата, но в действительности не делает этого (о чем студенты могут узнавать, обсуждая между собой стратегии выполнения работ), у студентов может сложиться мнение о бессмысленности и излишней трудоемкости следования правилам [McCabe, Trevino, Butterfield, 2001]. Кроме того, у студентов, ставших свидетелями безнаказанного академического мошенничества, может ослабеть учебная мотивация, и они начнут рассматривать академический обман в качестве эффективного средства преодоления трудностей в обучении.

Таким образом, мы предполагаем, что важную роль в решении студентом этической дилеммы — прибегать к плагиату и списыванию или честно выполнять учебные задания — играет восприятие вероятности быть уличенным в обмане, которая выше в тех вузах, где действует политика противодействия академиче-

скому мошенничеству, например существует практика проверки письменных работ студентов на наличие плагиата.

В вузах, в которых преподаватели принимают меры к обнаружению академического мошенничества, студенты реже прибегают к обману, чем в вузах, в которых такие практики отсутствуют.

Н6

Образовательную среду вуза создают не только преподаватели и администрация учебного заведения. Студенты вносят свой вклад в ее формирование, поддерживая систему неформальных норм, которые регулируют поведение в рамках учебного процесса. Эти нормы, в частности, могут легитимировать академическое мошенничество в качестве средства достижения образовательных целей. В исследованиях Д. Маккейба, одного из наиболее известных экспертов в изучении академического мошенничества, поведение сокурсников неоднократно оказывалось фактором, оказывающим наиболее сильное влияние на решение студента совершить или не совершать недобросовестный поступок [McCabe, Butterfield, Trevino, 2006]. Так, студент, считающий, что многие из его сокурсников прибегают к плагиату и списыванию, более склонен к академическому мошенничеству, чем студент, воспринимающий образовательную среду как честную. Данный механизм приобщения к недобросовестному поведению — посредством «нормализации» данного вида поведения — в зарубежной литературе носит название «эффект согласованности» (*coordination effect*) [Magnus et al., 2012. P. 131].

Однако студенты часто переоценивают частоту проявлений академического мошенничества среди своих сокурсников, в то время как оценки его распространенности, данные преподавателями, обычно ниже студенческих и являются более точными [Hard, Conway, Moran, 2006]. Поэтому при оценке влияния «эффекта согласованности» мы будем опираться на мнение преподавателей о распространенности плагиата и списывания среди студентов.

Чем выше данные преподавателями оценки распространенности в вузе академического мошенничества (иными словами, чем больше мошенников среди студентов), тем выше вероятность обращения студентов к недобросовестным практикам.

Н7

Исследование опирается на данные Мониторинга экономики образования за 2014/2015 учебный год, собранные в 99 высших учебных заведениях разного профиля из всех федеральных округов России. Выборку составили 2978 студентов, обучающихся в бакалавриате или специалитете на очных отделениях, а также 1507 преподавателей, участвовавших в мониторинге.

**2. Эмпирическая
основа
исследования**

На основе полученных в ходе мониторинга данных построены и оценены две логистические регрессионные модели с бинарным откликом для каждой из практик академического мошенничества — плагиата и списывания. Под плагиатом в рамках исследования понимается некорректное заимствование фрагментов чужих текстов и идей в процессе написания письменных работ, а под списыванием — несанкционированное использование материалов и источников на экзаменах и зачетах.

В качестве регрессоров выступили три группы переменных. В первую группу вошли переменные, отражающие индивидуальные характеристики студентов, источник сведений — данные опроса студентов. Контекстуальные показатели, сгенерированные на основе ответов преподавателей и присоединенные к базе данных по студентам, образуют вторую группу регрессоров. Третью группу составили контрольные переменные, среди которых как персональные характеристики студентов (пол, направление подготовки, форма финансирования обучения, семейный капитал, наличие трудовой занятости), так и контекстуальные показатели, описывающие институциональные характеристики образовательных учреждений (профиль вуза, тип собственности, географическое расположение, статус — головной или филиал).

3. Измерение основных переменных модели

Зависимых переменных было две: опыт обращения к плагиату и опыт списывания.

3.1. Зависимые переменные

Опыт обращения к плагиату. Данная переменная была получена путем объединения трех показателей, характеризующих наличие у студента опыта: 1) использования частей текста из других статей или книг без ссылки на источник; 2) использования в сданных письменных работах чужих идей, выраженных своими словами, без ссылки на источник; 3) покупки готовых письменных работ. В исследованной выборке хотя бы к одному из указанных типов плагиата прибегали 29% студентов.

Опыт списывания. Данная переменная образована путем объединения трех показателей, характеризующих наличие опыта: 1) списывания у других студентов на экзаменах, зачетах; 2) использования на экзаменах шпаргалок; 3) обращения на экзаменах к материалам, скачанным в мобильный телефон. Такой опыт в анализируемой совокупности имели также 29% студентов.

3.2. Измерение индивидуальных характеристик студентов

Вовлеченность в учебную деятельность. В регрессионной модели использовались три показателя вовлеченности в учебную деятельность: успеваемость в прошлом году, интенсивность подготовки к занятиям (показатель сконструирован на основе ответа на вопрос, какой литературой, как правило, пользуется студент для подготовки к занятиям) и посещаемость.

Таблица 1. Доли студентов, отметивших данный критерий выбора вуза и специальности, в кластерах (%), соответствуют центрам кластеров

Причина выбора вуза (факультета, специальности)	1-й кластер	2-й кластер	Всего по выборке
Он единственный в вашем населенном пункте	6,2	93,8	1,1
Он расположен близко к дому	26,3	73,7	11,1
Туда нетрудно поступить	3,6	96,4	10,1
В нем учились (учатся) родственники, знакомые или их дети	13,7	86,3	14,5
Хорошие, квалифицированные преподаватели	78,8	21,2	27,9
Он бесплатный, или доступная оплата обучения, или предлагает хорошие условия для получения кредита	31,7	68,3	13,7
Высокая репутация, престиж	81,1	18,9	29,2
Хорошая ресурсная и техническая база	84,1	15,9	9,7
Хороший контингент учащихся	83,0	17,0	10,2
Несложно учиться	13,0	87,0	7,8
Работает кто-то из знакомых, родственников	28,2	71,8	2,4
Не удалось поступить в другое учебное заведение	0,8	99,2	8,4
Можно получить высокооплачиваемую профессию	91,1	8,9	18,5
После окончания легко найти работу	76,5	23,5	10,0
У вас были преимущества при поступлении	20,0	80,0	6,2
Здесь хорошее обучение по профессии, которая нравится	72,5	27,5	36,3
Так посоветовали родители	24,5	75,5	13,8
Количество наблюдений	1601	1177	2978
Доля в совокупности	53,8	46,2	100

Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность. В анализе использовались два показателя вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность: наличие/отсутствие опыта участия в научной работе в текущем или прошедшем учебном году; результативность научной работы (наличие опыта выступления на конференциях, участие в конкурсе научных работ, публикации результатов своих исследований).

Образовательные и карьерные планы. В качестве предикторов в соответствии с выдвинутыми гипотезами рассматрива-

лось наличие намерений: а) получить второе высшее образование; б) учиться в магистратуре в России; в) учиться в аспирантуре в России; г) учиться за рубежом.

Также была сконструирована переменная «наличие уверенности в связи будущей профессии с получаемой специальностью», основой которой стал вопрос: «Как вы думаете, будете ли вы работать по той специальности, которую сейчас получаете?». Значение 1 присваивалось респондентам, ответившим: «Да, скорее всего, это будет так».

Переменная, отражающая ориентацию студента на качество обучения, была получена посредством двухступенчатого кластерного анализа ответов студентов на вопрос о причинах выбора ими вуза и специальности. В результате были выделены два кластера: в первый попали студенты, ориентировавшиеся при выборе вуза и специальности преимущественно на качество образования, во второй — руководствовавшиеся прежде всего доступностью образования¹ (табл. 1).

3.3. Конструирование индикаторов образовательной среды

Индикаторы академической среды вуза были построены на основе опроса его преподавателей. Для каждого из них были сгенерированы следующие переменные.

Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность. Показатели, использованные в рамках данного исследования, — совокупное количество форм научной деятельности и результативность научной деятельности (количество публикаций различных типов и количество выступлений на конференциях и методических семинарах).

Оценка распространенности академического мошенничества. В рамках Мониторинга экономики образования преподаватели отвечали на ряд вопросов о распространенности различных практик академического мошенничества среди студентов учебного заведения, в котором они преподают, в частности плагиата и списывания. На основе данных вопросов были созданы два индекса: для плагиата и списывания соответственно.

Отношение преподавателя к плагиату и списыванию среди студентов. Индикаторами нетерпимого отношения к плагиату выступали следующие варианты ответа на вопрос: «Если вы обнаружите в сданной вам студенческой письменной работе явный плагиат, как вы, скорее всего, поступите?»

- «Подадите документы на отчисление студента».
- «Снизите итоговую оценку на определенное число баллов».
- «Поставите неудовлетворительную оценку, но не заставите переделать».

¹ Данная типология и соответствующие переменные предоставлены автору Я. М. Рожиной, доцентом НИУ ВШЭ.

На основе данного вопроса была создана новая переменная: «нетерпимое отношение к плагиату», в которой значение 1 присваивалось респондентам, выбравшим один из трех указанных вариантов ответа.

Аналогичным образом была сконструирована переменная, отражающая нетерпимое отношение к списыванию среди студентов.

Восприятие норм противодействия академическому мошенничеству в университете. В рамках Мониторинга экономики образования преподавателям предлагалось оценить наличие практики обязательной проверки студенческих работ (дипломов, курсовых, рефератов и т. д.) на плагиат в их учебном заведении. На основе данного вопроса были созданы три дихотомические переменные, отражающие степень распространенности норм противодействия академическому мошенничеству в вузе.

Для создания на основе описанных сгенерированных переменных интегральных переменных, характеризующих образовательную среду с точки зрения ее толерантности к академическому мошенничеству, был применен метод главных компонент (вращение VARIMAX). После удаления из первоначальной модели слабо коррелировавших с образовавшимися факторами переменных («нетерпимое отношение к плагиату» и «отсутствие норм противодействия плагиату») удалось получить факторную модель, состоящую из четырех факторов, объясняющих более 70% общей дисперсии. Факторные нагрузки приведены в табл. 2.

Первый фактор отражает восприятие преподавателем наличия в вузе политики противодействия академическому мошенничеству, что обусловлено положительной факторной нагрузкой переменной «практика проверки работ на наличие плагиата распространена» и отрицательной факторной нагрузкой переменной «практика проверки работ на наличие плагиата не распространена, но осуществляется преподавателями по собственной инициативе». Анализ факторных нагрузок показывает, что 2-й фактор коррелирует с переменными, характеризующими вовлеченность преподавателей в научно-исследовательскую деятельность. Третий фактор связан с переменными, отражающими субъективную оценку преподавателем распространенности плагиата и списывания. Он характеризует распространенность академического мошенничества с точки зрения преподавателя. Четвертый фактор, который можно назвать «нетерпимое отношение к списыванию», положительно связан с одноименной переменной и отрицательно — с переменной «толерантное отношение к списыванию».

На основе агрегирования выделенных факторов для каждого вуза были сгенерированы одноименные переменные (как сред-

Таблица 2. Матрица факторных нагрузок после вращения

Название переменной	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор	4-й фактор
Совокупное количество публикаций	-0,03	0,786	-0,014	-0,033
Совокупное количество выступлений на конференциях и методических семинарах	0,041	0,785	-0,081	-0,001
Совокупное количество форм научной деятельности	0,059	0,682	0,132	0,055
Индекс распространенности плагиата	0,02	0,009	0,865	0,021
Индекс распространенности списывания	-0,027	0,028	0,869	0,007
Толерантное отношение к списыванию	0,005	-0,085	0,086	-0,859
Нетерпимое отношение к списыванию	-0,01	-0,063	0,116	0,851
Практика проверки работ на наличие плагиата распространена	0,929	0,108	-0,023	-0,016
Практика проверки работ на наличие плагиата не распространена, но осуществляется преподавателями по собственной инициативе	-0,934	0,037	-0,015	0,000
Мера адекватности выборки КМО	0,52			
Критерий сферичности Бартлетта	$\chi^2 = 2597,176$; $df = 36$; $sig < 0,001$			

ние значения факторов по вузу), которые в дальнейшем были прикреплены к данным опроса студентов и использовались в качестве предикторов в двух регрессионных моделях.

4. Детерминанты использования плагиата

В модели для зависимой переменной, отражающей наличие/отсутствие опыта обращения к плагиату, в качестве независимых переменных использовались персональные характеристики студентов, контекстуальные переменные — индикаторы академической среды, полученные с помощью факторного анализа, и контрольные переменные.

В модель были включены не все дамми-переменные, отражающие получаемую студентом специальность и профиль вуза, в котором он учится, а лишь те, чью связь с результирующей переменной подтвердил критерий χ^2 . Так, в модель вошли переменные, отражающие специальности, связанные с общественными, техническими науками, с культурой и искусством, а также профили вузов: экономический, гуманитарный, в области культуры и искусства, педагогический, сельскохозяйственный и классический университет.

Результаты оценки бинарной логистической регрессии приведены в табл. А1 приложения.

4.1. Контрольные индивидуальные характеристики

Судя по результатам регрессионного анализа, студенты 2-го и 4-го курса с большей вероятностью прибегают к использова-

нию плагиата, по сравнению с первокурсниками. Выше вероятность обращения к данному типу академического мошенничества также у работающих студентов.

Существующая взаимосвязь между плагиатом и обучением на специальностях, связанных с общественными, техническими науками, а также с культурой и искусством, не была обнаружена при контроле других индивидуальных и контекстуальных характеристик.

Студенты, обучающиеся на бюджетных местах, менее склонны к плагиату, по сравнению с теми, кто оплачивает свое обучение. Возможное объяснение состоит в том, что «бюджетники» обычно обладают более высокими способностями и/или успеваемостью, ведь они имели более высокие баллы ЕГЭ при поступлении.

В качестве индивидуальных контрольных переменных были использованы характеристики семейного капитала: неполная семья, наличие у матери высшего образования и оценка студентом благосостояния семьи. Значимой оказалась только последняя: дети из более обеспеченных семей реже прибегают к плагиату.

Студенты, обучающиеся в экономических, гуманитарных, педагогических вузах, а также в классических университетах, используют плагиат в письменных работах со значительно более высокой вероятностью, чем студенты в других вузах (транспортных, технических и медицинских). При этом обучение в вузе с сельскохозяйственным профилем, напротив, снижает вероятность обращения к недобросовестным приемам в обучении.

Размер вуза, его географическое расположение, статус филиала или головного учреждения, а также тип собственности не оказывают существенного влияния на распространенность плагиата.

Вовлеченность в учебную деятельность. Гипотеза о влиянии вовлеченности в учебную деятельность на вероятность использования плагиата подтвердилась частично. Средняя и высокая интенсивность подготовки к занятиям, по сравнению с отсутствием подготовки к занятиям по большинству предметов, значительно снижает вероятность того, что студент будет использовать некорректные заимствования.

У студентов, ориентированных на качество обучения при выборе вуза, вероятность использовать плагиат на 23% ниже по сравнению с заинтересованными прежде всего в доступности образования. Посещаемость и успеваемость не оказывают влияния на использование студентом плагиата в письменных работах.

Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность. Вопреки нашим ожиданиям, данный аспект образовательно-

4.2. Контрольные контекстуальные характеристики

4.3. Индивидуальные характеристики

го опыта, судя по результатам регрессионного анализа, не оказывает значимого влияния на обращение к плагиату в процессе обучения.

Образовательные и карьерные планы. Мы предполагали, что наличие у студента планов продолжить обучение в российской аспирантуре или за рубежом снижает вероятность использования плагиата, однако в нашем исследовании данная гипотеза не подтвердилась. При этом желание получить второе образование оказалось значимым предиктором плагиата: студенты, имеющие такое намерение, используют плагиат с вероятностью в 1,2 раза более высокой, чем не строящие планов на второе высшее. Вероятно, студенты, планирующие получить второе высшее, не удовлетворены получаемым образованием. В этом случае в данном вузе у них может сформироваться пренебрежительное отношение к академическим правилам. Кроме того, выяснилось, что у студентов, уверенных в том, что их будущая профессия будет связана с получаемой в вузе специальностью, вероятность использовать плагиат ниже на 20%, что согласуется с нашей гипотезой.

4.4. Контекстуальные характеристики

Индикаторы академической среды. Три индикатора академической среды из четырех сконструированных нами в результате факторного анализа оказались значимыми предикторами плагиата. Наиболее влиятелен показатель доли в вузе преподавателей, нетерпимо относящихся к плагиату: повышение его на единицу снижает вероятность студенческого недобросовестного поведения на 44%. Чуть меньшее влияние, и все-таки сильное, оказывает распространенность академического мошенничества среди студентов, по оценкам преподавателей (повышает вероятность использования нечестных практик на 35%), что подтверждает гипотезу о существовании «эффекта согласованности». Вовлеченность преподавателей в научно-исследовательскую деятельность также, по-видимому, играет существенную роль в принятии студентом решения относительно использования плагиата в письменной работе. Студенты, обучающиеся в вузах с более высокой долей преподавателей, занятых научной работой, менее склонны прибегать к некорректному заимствованию. Незначимым в качестве предиктора плагиата оказался такой индикатор, как наличие в вузе, в котором обучается студент, политики противодействия плагиату. Видимо, важна не столько официальная политика вуза, например обязательная проверка работ на плагиат, сколько персональное негативное отношение преподавателей к плагиату, которое влияет на восприятие студентами строгости возможного наказания.

5. Детерминанты списывания на экзамене или зачете

Для списывания была построена аналогичная модель. Ее отличие состоит в контрольных переменных, характеризующих спе-

циальность, которую получает студент, а также профиль вуза. В данную модель были включены только дамми-переменные, чью связь с результирующей переменной подтвердил критерий χ^2 . Таковыми оказались переменные, отражающие специальности, связанные с естественными, техническими, медицинскими науками и с культурой и искусством, а также отражающие профиль вуза: гуманитарный, технический, в области культуры и искусства, сельскохозяйственный, транспортный. Оценка результатов регрессионной модели приведена в табл. 2А приложения.

Студенты 2-го, 3-го, 4-го и 5-го курсов списывают с вероятностью приблизительно вдвое более высокой, чем первокурсники. Также чаще прибегают к списыванию студенты, обучающиеся на направлениях подготовки в области естественных и технических наук. Другие рассматриваемые нами индивидуальные контрольные характеристики не оказывают существенного влияния на склонность к списыванию.

5.1. Индивидуальные контрольные характеристики

Списывание при фиксированных значениях других параметров в большей степени распространено в государственных (по сравнению с негосударственными) и в головных вузах (по сравнению с филиалами). Можно предположить, что в государственных и головных вузах выше стандарты качества и выше требования к студентам, из-за чего возрастает давление на студентов, в результате которого возникает соблазн обойти правила.

5.2. Контекстуальные контрольные характеристики

Кроме того, в гуманитарных вузах списывают в 3 раза чаще, чем в экономических, медицинских, педагогических вузах, а также в классических университетах. Обучение в вузах с сельскохозяйственным и транспортным профилем, напротив, снижает вероятность списывания. Размер вуза и его географическое расположение, как и в случае с плагиатом, не оказывает существенного влияния на обращение студентов к списыванию.

Вовлеченность в учебную деятельность. В данной модели все индикаторы вовлеченности в учебную деятельность, за исключением успеваемости, значимы и влияют на принятие решения относительно списывания, что соответствует выдвинутым гипотезам. Так, студенты, более ответственно подходящие к подготовке к занятиям, менее склонны списывать, по сравнению с теми, кто вообще не готовится к занятиям по большинству предметов. Высокая посещаемость также является значимым предиктором списывания: студенты, посещающие более 75% занятий, менее склонны списывать, по сравнению с посещающими менее 50% занятий.

5.3. Индивидуальные характеристики

Приоритеты, которыми руководствовался студент при выборе вуза, также оказывают влияние на вероятность списывания.

вания, но это влияние слабее. Студенты, ориентировавшиеся на качество обучения, списывают реже, по сравнению с теми, кто обращал внимание в первую очередь на доступность образования.

Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность. Как и в случае с плагиатом, вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность не связана со списыванием.

Образовательные и карьерные планы. Как мы и предполагали, наличие планов продолжить обучение в аспирантуре снижает вероятность списывания. Данный вывод интуитивно понятен: для студентов, ориентирующихся на академическую работу, а значит, заинтересованных в накоплении знаний и навыков, а также в создании соответствующей репутации, привлекательность списывания, препятствующего достижению данных целей, крайне низка.

Студенты, уверенные в том, что их будущая профессия будет связана с получаемой в вузе специальностью, реже прибегают к списыванию. Аналогичное влияние данный показатель оказывает и на плагиат.

5.4. Контекстуальные характеристики

Индикаторы академической среды. Как и в предыдущей модели, три индикатора академической среды из четырех сконструированных в результате факторного анализа оказались значимыми. И незначимым для списывания оказался тот же индикатор — наличие в вузе политики противодействия списыванию, по оценкам преподавателей этого вуза. Среди выделенных индикаторов самое сильное влияние оказывает показатель доли в вузе преподавателей, занимающихся научно-исследовательской деятельностью: повышение его значения на 1 снижает вероятность списывания у студентов на 38%. Несколько менее влиятелен показатель, отражающий долю преподавателей, нетерпимо относящихся к списыванию: чем выше в вузе доля таких преподавателей, тем меньше списывают студенты. Гипотеза о существовании «эффекта согласованности» подтвердилась: чем больше в вузе доля мошенников, тем выше вероятность использования нечестных приемов.

6. Заключение

Цель данного исследования состояла в том, чтобы определить детерминанты использования плагиата и списывания среди студентов, принимая во внимание возможное влияние как их индивидуальных характеристик, так и параметров образовательной среды.

Какова роль индивидуальных характеристик студентов?

В результате исследования выяснилось, что степень *вовлеченности студентов в учебный процесс* оказывает существенное влияние на вероятность оказаться в числе мошенников. Так, наибольшее влияние на склонность к плагиату оказывает интен-

сивность подготовки к занятиям, отражающая усилия студента в процессе обучения. *Успеваемость*, как мы и предполагали, не является существенным предиктором академического мошенничества: различие между «формально» слабыми и сильными студентами оказалось значимым лишь для плагиата.

Относительно невысокое, но значимое отрицательное влияние на вероятность использования недобросовестных приемов оказывает *ориентация на качество образования* при выборе вуза и специальности, являющаяся косвенным показателем внутренней учебной мотивации студента.

Списывание в меньшей степени, чем плагиат, детерминировано *вовлеченностью в учебный процесс*, что, вероятно, связано с его более высокой распространенностью и приемлемостью в глазах студентов. Иными словами, к плагиату прибегают преимущественно более слабые студенты, в то время как списывание практикуют, хоть и в меньшем количестве, также и сильные учащиеся.

Остальные персональные характеристики, рассмотренные в данном исследовании, сравнительно менее влиятельны. Так, например, *намерение студента получить второе высшее образование* повышает вероятность использования плагиата, что может быть связано с неудовлетворенностью получаемой специальностью, из-за которой возникает равнодушие к учебному процессу и пренебрежительное отношение к нормам академической этики. На списывание данное намерение не влияет, зато влияет *ориентация на продолжительное обучение*, свидетельствующая об ожиданиях соответствующей отдачи от инвестиций в человеческий капитал.

Карьерные планы, в отличие от образовательных, влияют как на списывание, так и на плагиат: обращение к плагиату и списыванию менее характерно для студентов, уверенных в том, что они будут работать по получаемой специальности. Отсутствие такой уверенности может быть обусловлено складывающимися у студентов представлениями о несоответствии качества и содержания получаемого образования требованиям, предъявляемым потенциальными работодателями. Обращение к недобросовестным практикам в процессе обучения, таким образом, оказывается рациональной реакцией студента на разрыв между тем, что может дать им вуз, и потребностями рынка труда. Есть основания предположить также, что обращение к плагиату и списыванию связано и с рядом других, внешних по отношению к университету факторов, характеризующих общую социальную ситуацию, в частности с положением на рынке труда. Так, неуверенность в том, что при существующей и прогнозируемой ситуации на рынке труда он сможет найти работу по получаемой специальности, может способствовать возникновению у студента готовности прибегнуть к академическому мошенничеству и терпимого к нему отношения.

В дальнейших исследованиях считаем важным прояснить связь между характеристиками рынка труда, например востребованностью приобретаемой специальности, а также оценкой студентами перспектив трудоустройства и отношением к профессии, с одной стороны, и вероятностью обращения студентов к практикам академического мошенничества — с другой. Рамки рассмотрения характеристик как вуза, так и студентов также могут быть расширены.

Мы ожидали, что *вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность*, предполагающая усвоение норм академической этики, может влиять на вероятность академического мошенничества. Однако влияние оказалось незначительным. Возможно, здесь сказываются относительно невысокие требования, предъявляемые к студенческим исследовательским работам, а также относительно низкий уровень норм академической этики, распространенных в вузах.

Какова роль вуза, и преподавателей в частности?

Опираясь на результаты зарубежных эмпирических исследований, мы предположили, что сдерживающими факторами в отношении академического мошенничества могут служить определенные характеристики вузов. Во-первых, это наличие в вузе и поддержка преподавателями комплекса мер по обнаружению недобросовестного поведения. Данная характеристика оценивалась на основании вопроса в анкете преподавателей о распространенности в их учебном заведении практики проверки письменных работ на плагиат.

Во-вторых, это характеристики вуза, влияющие на восприятие студентами строгости возможного наказания за плагиат. В первую очередь студенты ориентируются на преобладающее отношение преподавателей к академическому мошенничеству, которое проявляется в применении более или менее суровых наказаний за плагиат и списывание. Дополнительным индикатором «строгости» среды служил показатель вовлеченности преподавателей в научно-исследовательскую деятельность, которая, исходя из наших предположений, обуславливает более серьезное отношение к нормам академической этики, по сравнению с преподавателями, не вовлеченными в научную деятельность.

В-третьих, в качестве предиктора выступала оценка распространенности академического мошенничества, данная преподавателями. Предполагалось, что чем выше данная оценка, характеризующая честность образовательной среды, тем более вероятно недобросовестное поведение со стороны студентов, что объясняется существованием «эффекта согласованности».

В результате проведенного исследования было обнаружено, что сконструированные нами показатели образовательной среды оказывают существенное влияние как на плагиат, так и на списывание.

Исключение составил такой показатель, как функционирование в вузе мер противодействия плагиату (практика проверки работ на наличие плагиата), характеризующий вероятность «быть обнаруженным». Влияние оценки этой вероятности на принятие решения об обращении к академическому мошенничеству подтверждено эмпирически [McCabe, Trevino, Butterfield, 2001]. Отсутствие связи между академической недобросовестностью и данным показателем, с одной стороны, дискредитирует нашу гипотезу о том, что студенты, оценивающие вероятность раскрытия академического обмана как высокую, будут менее склонны использовать плагиат или списывать в силу увеличения возможных издержек. С другой стороны, несмотря на наличие в вузе мер обнаружения плагиата, наказание за него, как правило, либо бывает мягким, либо вовсе отсутствует: так, лишь 39% преподавателей предпочитают применять строгие санкции в отношении списывания, и лишь 23% являются сторонниками суровых наказаний за плагиат. Таким образом, даже в вузах с функционирующей политикой противодействия плагиату вероятность быть строго наказанным может быть минимальной. А это означает, что оцениваемые издержки использования плагиата или списывания будут повышаться только из-за высокой вероятности раскрытия обмана. При минимальной вероятности строгого наказания (такого как выговор, сообщение в деканат, исключение) последствия академического мошенничества для студента оказываются относительно безопасными: в худшем случае это чувство стыда и вины. Причем интенсивность последних, скорее всего, будет сравнительно низкой, учитывая в целом толерантное отношение россиян, и студентов в частности, к академическому мошенничеству [Рощина, 2013].

Результаты настоящего исследования подтверждают гипотезу о том, что для студентов, обучающихся в образовательной среде, которая характеризуется высокой распространенностью академического мошенничества, вероятность обращения к плагиату и списыванию оказывается выше. При этом данная характеристика оказывает более существенное влияние на списывание, чем на плагиат, что может быть связано с более «коллективным» характером списывания (когда списывают у другого студента), в то время как плагиат — сугубо индивидуальное проявление мошенничества. Наличие «эффекта согласованности» подтверждается также тем, что студенты более старших курсов, по сравнению с первокурсниками, оказываются более склонными использовать в обучении нечестные практики. Иными словами, студенты, наблюдая за тем, как мошенники остаются безнаказанными, впоследствии решают «присоединиться к движению» [Josien, Broderick, 2013. P. 101].

На наш взгляд, результаты исследования свидетельствуют о наличии возможности сдерживать академическое мошенниче-

ство. Для этого, во-первых, необходимо стимулировать преподавателей к предпочтению строгих мер наказания, и легитимировать такие меры в глазах студента может описание процедуры наказания и условий ее осуществления в официальном документе (такого рода документы широко распространены, например, в США — *honor codes*). Во-вторых, крайне важно доводить до сведения студентов, что письменные работы будут проверяться на наличие плагиата, предупреждать их о недопустимости списывания и убеждать в том, что наказание последует с высокой вероятностью.

Литература

1. Голунов С. В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 243–257.
2. Латова Н. В., Латов Ю. В. Обман в учебном процессе // Общественные науки и современность. 2007. № 1. С. 31–46.
3. Мониторинг студенческих характеристик и траекторий. 2014. Отчет по проекту. <http://www.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%20%D0%9C%D0%A1%D0%A5%D0%A2.pdf>
4. Радаев В. В., Чириков И. С. Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание // Университетское управление. 2006. № 4. С. 77–82.
5. Рощина Я. М. Образовательные стратегии и практики студентов профессиональных учебных заведений в 2006–2012 гг. Мониторинг экономики образования. Вып. 8 (71). М.: НИУ ВШЭ, 2013. [http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ%20МЭО%20№%208%20\(71\)%202013.pdf](http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ%20МЭО%20№%208%20(71)%202013.pdf)
6. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP10/2006/06. Серия WP10 (Научные доклады лаборатории институционального анализа). М.: ВШЭ, 2006. http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf.
7. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55–79.
8. Brandão M., Teixeira A. C. (2005) Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating Among University Students. Research // Work in Progress. No 191. P. 1–31.
9. Hard S. F., Conway J. M., Moran A. C. (2006) Faculty and College Student Beliefs about the Frequency of Student Academic Misconduct // Journal of Higher Education. Vol. 77. No 6. P. 1058–1080.
10. Kuntz J. R., Butler C. (2014) Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism // Ethics & Behavior. Vol. 24. No 6. P. 478–494.
11. Magnus J. et al. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries // Journal of Economic Education. Vol. 33. No 2. P. 125–135.
12. McCabe D. L., Butterfield K. D., Trevino L. K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action // Academy of Management Learning & Education. Vol. 5. No 3. P. 294–305.

13. McCabe D. L., Trevino L. K. (1997) Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation // *Research in Higher Education*. Vol. 38. No 3. P. 379–396.
14. McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research // *Ethics and Behavior*. Vol. 11. No 3. P. 219–232.
15. Michaels J. W., Miethe T. D. (1989) Applying Theories of Deviance to Academic Cheating // *Social Science Quarterly*. Vol. 70. No 4. P. 870–885.
16. Nonis S., Swift C. O. (2001) An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation // *Journal of Education for Business*. Vol. 77. No 2. P. 69–77.
17. Sims R. L. (1993) The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices // *Journal of Education for Business*. Vol. 68. No 4. P. 207–211.

Приложение Таблица А1. **Оценка бинарной логистической регрессионной модели с зависимой переменной «Наличие опыта обращения к одному из типов плагиата»**

Название переменной	<i>B</i>	Знач.	Exp (<i>B</i>)
Мужской пол	0,030	0,745	1,031
Наличие трудовой занятости	0,193**	0,038	1,213
Бюджетная форма обучения	-0,240**	0,025	0,787
Выполнение минимальных требований для подготовки к занятиям (база — отсутствие подготовки к занятиям по большинству предметов)	-0,380*	0,064	0,684
Средняя интенсивность подготовки к занятиям	-0,727***	0,001	0,483
Высокая интенсивность подготовки к занятиям	-0,905***	0,000	0,404
Участие в научной работе (в любой форме) в текущем или прошлом учебном году	0,222	0,114	1,249
Результативность научной деятельности	-0,276*	0,072	0,759
Высокая степень уверенности в связи получаемой специальности и будущей карьеры	-0,218**	0,015	0,804
Наличие планов получить второе высшее образование	0,190**	0,045	1,209
Наличие планов учиться в магистратуре в России	0,098	0,333	1,103
Наличие планов учиться в аспирантуре в России	-0,182	0,202	0,834
Наличие планов учиться за рубежом	-0,007	0,959	0,993
Посещаемость от 50 до 75%	0,096	0,627	1,101
Посещаемость более 75%	0,054	0,774	1,055
1-й курс (база)		0,001	
2-й курс	0,450***	0,001	1,569
3-й курс	0,186	0,194	1,204
4-й курс	0,497***	0,001	1,644
5-й курс	0,070	0,702	1,072
В вузе в основном хорошие оценки (четверки) (база — удовлетворительные или неудовлетворительные оценки)	-0,081	0,598	0,922
В вузе только «хорошо» и «отлично» (четверки и пятерки)	-0,062	0,691	0,940
В вузе только отличные оценки (пятерки)	-0,367*	0,060	0,693
Специальность: общественные науки ^а	0,058	0,604	1,059
Специальность: техническая ^а	-0,152	0,281	0,859
Специальность: культура и искусство ^а	-0,440*	0,079	0,644
Неполная семья	-0,167	0,110	0,846
У матери высшее образование	0,139	0,118	1,149
Высокое благосостояние семьи	-0,176**	0,049	0,839

Название переменной	<i>B</i>	Знач.	Exp (<i>B</i>)
Экономический вуз ^b	0,345**	0,026	1,412
Гуманитарный вуз ^b	0,589**	0,042	1,802
Классический университет ^b	0,351**	0,015	1,420
Вуз с профилем подготовки в области культуры и искусства ^b	0,023	0,934	1,023
Педагогический вуз ^b	0,545***	0,004	1,725
Сельскохозяйственный вуз ^b	-0,410**	0,033	0,664
Ориентация на качество обучения при выборе вуза и специальности	-0,268***	0,003	0,765
Государственный вуз	0,269	0,117	1,309
Головной вуз	-0,042	0,779	0,959
В вузе учатся менее 999 студентов (база)		0,190	
В вузе учатся 1000–4999 студентов	-0,188	0,247	0,829
В вузе учатся более 5000 студентов	-0,013	0,943	0,987
Вуз расположен в Москве	-0,039	0,716	0,962
Вуз проводит политику противодействия академическому мошенничеству	-0,027	0,764	0,973
Вовлеченность преподавателей в научно-исследовательскую деятельность	-0,254**	0,018	0,775
Распространенность академического мошенничества, по оценкам преподавателей	0,300***	0,001	1,350
Нетерпимое отношение к списыванию	-0,577***	0,000	0,561
Константа	-0,543	0,162	0,581
Количество наблюдений		2931	
<i>R</i> ² Нэйджелкерка		0,104	
-2Log-правдоподобие		3315,8	
Проверка согласия Хосмера — Лемешева		$\chi^2 = 6,576; df = 8;$ $sig = 0,583$	
Процент правильно опознанных ответов до включения предикторов		70,9	
Процент правильно опознанных ответов после включения предикторов		72,5	

Примечания:

*** статистика значима на уровне 0,001;

** статистика значима на уровне 0,01;

* статистика значима на уровне 0,05;

^a за базу взяты естественные, медицинские и гуманитарные специальности;

^b за базу взяты вузы с транспортным, техническим и медицинским профилем.

Таблица А2. **Оценка бинарной логистической регрессионной модели с зависимой переменной «Наличие опыта списывания на экзамене или зачете»**

Название переменной	<i>B</i>	Знач.	Exp (<i>B</i>)
Мужской пол	-0,083	0,386	0,921
Наличие трудовой занятости	0,091	0,333	1,096
Бюджетная форма обучения	-0,133	0,227	0,875
Выполнение минимальных требований для подготовки к занятиям (база — отсутствие подготовки к занятиям по большинству предметов)	-0,084	0,69	0,92
Средняя интенсивность подготовки к занятиям	-0,37*	0,091	0,691
Высокая интенсивность подготовки к занятиям	-0,636**	0,01	0,529
Участие в научной работе (в любой форме) в текущем или прошлом учебном году	-0,263*	0,084	0,769
Результативность научной вовлеченности	0,292*	0,076	1,339
Высокая степень уверенности в связи получаемой специальности и будущей карьеры	-0,22**	0,017	0,802
Наличие планов получить второе высшее образование	-0,106	0,276	0,899
Наличие планов учиться в магистратуре в России	0,098	0,343	1,103
Наличие планов учиться в аспирантуре в России	-0,394***	0,008	0,675
Наличие планов учиться за рубежом	0,085	0,524	1,089
Посещаемость от 50 до 75%	-0,219	0,258	0,804
Посещаемость более 75%	-0,546***	0,003	0,579
1-й курс (база)		0,000	
2-й курс	0,753***	0,000	2,124
3-й курс	0,631***	0,000	1,879
4-й курс	0,955***	0,000	2,6
5-й курс	0,726***	0,000	2,068
В вузе в основном хорошие оценки (четверки) (база — удовлетворительные или неудовлетворительные оценки)	0,016	0,919	1,016
В вузе только «хорошо» и «отлично» (четверки и пятерки)	-0,037	0,814	0,963
В вузе только отличные оценки (пятерки)	-0,083	0,672	0,921
Специальность: естественные науки ^a	0,287**	0,044	1,332
Специальность: техническая ^a	0,325**	0,028	1,385
Специальность: медицинская ^a	0,061	0,767	1,063
Специальность: культура и искусство ^a	-0,419*	0,095	0,657
Неполная семья	0,096	0,357	1,1
У матери высшее образование	0,103	0,256	1,108

Название переменной	<i>B</i>	Знач.	Exp (<i>B</i>)
Высокое благосостояние семьи	0,047	0,604	1,048
Ориентация на качество обучения при выборе вуза и специальности	-0,264***	0,004	0,768
Государственный вуз	0,616***	0,000	1,852
Головной вуз	0,444***	0,004	1,559
Вуз расположен в Москве	0,177*	0,099	1,193
Гуманитарный вуз ^b	1,151***	0,000	3,162
Технический вуз ^b	0,223	0,126	1,25
Вуз с профилем подготовки в области культуры и искусства ^b	-0,207	0,443	0,813
Сельскохозяйственный вуз ^b	-0,894***	0,000	0,409
Транспортный вуз ^b	-0,637***	0,004	0,529
В вузе учатся менее 999 студентов (база)		0,6	
В вузе учатся 1000–4999 студентов	0,001	0,994	1,001
В вузе учатся более 5000 студентов	-0,11	0,565	0,896
Наличие в вузе политики противодействия академическому мошенничеству	0,137	0,131	1,146
Вовлеченность преподавателей в научно-исследовательскую деятельность	-0,486***	0,000	0,615
Распространенность академического мошенничества по оценкам преподавателей	0,232***	0,009	1,261
Нетерпимое отношение к списыванию	-0,271**	0,024	0,763
Константа	-1,463***	0,000	0,232
Количество наблюдений		2931	
<i>R</i> ² Нэйджелкерка		0,145	
-2Log-правдоподобие		3230,69	
Проверка согласия Хосмера — Лемешева		$\chi^2 = 3,829$; $df = 8$; $sig = 0,872$	
Процент правильно опознанных ответов до включения предикторов		70,7	
Процент правильно опознанных ответов после включения предиктора		72,5	

Примечания:

*** статистика значима на уровне 0,001;

** статистика значима на уровне 0,01;

* статистика значима на уровне 0,05;

^a за базу взяты общественные и гуманитарные науки;

^b за базу взяты экономический, медицинский, педагогический профили вузов и классический университет.

Plagiarism and Cheating in Russian Universities: The Role of the Learning Environment and Personal Characteristics of Students

Author **Evgeniia Shmeleva**

Research Assistant, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: eshmeleva@hse.ru

Abstract The study aims to find out how plagiarism and cheating as dishonest practices correlate with personal characteristics of students (e. g. their involvement in learning and research activities) and specific features of the learning environment. The survey of university students and professors conducted as part of the 2014 Monitoring of Education Markets and Organizations provided the empirical basis for research. The impact of factors was assessed using two binary logistic regressions with response variables describing presence/absence of cheating and plagiarism experience. We show that these types of academic misconduct are not affected by whether or not the university applies formal or informal plagiarism checking techniques. Professor intolerance to cheating and willingness to take strict punitive measures appears to play a more important role in preventing academic dishonesty. Probability of using dishonest practices is also decreased by such factors as intensive preparation for classes, confidence in working in one's field of study in the future, orientation towards the quality of education instead of its accessibility when choosing university and major.

Keywords higher education, academic dishonesty, plagiarism, cheating, learning environment, quality of education, motivation for learning.

- References**
- Brandão M., Teixeira A. C. (2005) Crime without Punishment: An Update Review of the Determinants of Cheating Among University Students. *Research. Work in Progress*, no 191, pp. 1–31.
- Golunov S. (2010) Studencheskiy plagiat kak vyzov sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom [Plagiarism in Students as Challenge to Higher Education System in Russia and Abroad]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 3, pp. 243–257.
- Hard S. F., Conway J. M., Moran A. C. (2006) Faculty and College Student Beliefs about the Frequency of Student Academic Misconduct. *Journal of Higher Education*, vol. 77, no 6, pp. 1058–1080.
- Kuntz J. R., Butler C. (2014) Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism. *Ethics & Behavior*, vol. 24, no 6, pp. 478–494.
- Latova N., Latov Y. (2007) Obman v uchebnom protsesse [Academic Dishonesty among Students]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*, no 1, pp. 31–46.
- Magnus J. et al. (2002) Tolerance of Cheating: An Analysis across Countries. *Journal of Economic Education*, vol. 33, no 2, pp. 125–135.
- McCabe D.L., Butterfield K. D., Trevino L. K. (2006) Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, pp. 294–305.
- McCabe D.L., Trevino L. K. (1997) Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*, vol. 38, no 3, pp. 379–396.
- McCabe D.L., Trevino L. K., Butterfield K. D. (2001) Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*, vol. 11, no 3, pp. 219–232.

- Michaels J. W., Miethe T. D. (1989) Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly*, vol. 70, no 4, pp. 870–885.
- Nonis S., Swift C. O. (2001) An Examination of the Relationship between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Journal of Education for Business*, vol. 77, no 2, pp. 69–77.
- NRU HSE (2014) *Monitoring studencheskikh kharakteristik i traektoriy. 2014. Otchet po proektu* [Monitoring of Student Characteristics and Trajectories. 2014. Project Report]. Available at: <http://www.hse.ru/data/2014/10/21/1098991659/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%83%20%D0%9C%D0%A1%D0%A5%D0%A2.pdf> (accessed 10 February 2016).
- Radayev V., Chirikov I. (2006) Otnoshenie studentov i prepodavateley k nakazaniyam za plagiat i spisyvanie [Attitude of Students and Professors towards Punishment for Plagiarism and Cheating]. *Universitetskoe upravlenie*, no 4, pp. 77–82
- Roshchina Y. (2013) *Obrazovatelnye strategii i praktiki studentov professionalnykh uchebnykh zavedeniy v 2006–2012 gg. Monitoring ekonomiki obrazovaniya, iss. 8 (71)* [Educational Strategies and Practices of Students of Professional Education Institutions in 2006–2012. Monitoring of education markets and organizations, iss. 8 (71)]. Moscow: NRU HSE. Available at: [http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ%20МЭО%20№%208%20\(71\)%202013.pdf](http://www.hse.ru/data/2014/04/10/1320230787/ИБ%20МЭО%20№%208%20(71)%202013.pdf) (accessed 10 February 2016).
- Sivak Y. (2006) *Prestuplenie v auditorii. Determinanty nechestnogo povedeniya studentov (plagiata i spisyvaniya)* [A Crime in the Class. Determinants of Academic Misconduct (Plagiarism and Cheating)]. Working paper WP10/2006/06. Moscow: HSE. Available at: http://lia.hse.ru/data/076/590/1239/WP10_2006_06.pdf (accessed 10 February 2016).
- Shmeleva E. (2015) Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennykh universitetakh: obzor teoreticheskikh podkhodov i rezultatov empiricheskikh issledovaniy [Academic Dishonesty in Modern Universities: A Review of Theoretical Approaches and Empirical Findings]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 16, no 2, pp. 55–79.
- Sims R. L. (1993) The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, vol. 68, no 4, pp. 207–211.

Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке качества совместных программ магистратуры Erasmus Mundus

**М. А. Балясин, Луиш Карвальо,
Джорджиана Михут**

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2015 г.

Балясин Михаил Алексеевич
магистр наук, аналитик Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: MBalyasin@hse.ru

Луиш Карвальо
магистр наук, научный аналитик Университета Порту. Адрес: Reitoria da U. Porto, Praça Gomes Teixeira Porto, 4099-002 Porto, Portugal. Португалия. E-mail: luis.carvalho.s@gmail.com

Джорджиана Михут
магистр искусств, магистр наук, научный ассистент в Центре изучения международного высшего образования Бостонского колледжа. Адрес: Boston College, 140 Commonwealth Ave., Chestnut Hill, MA 02467, USA. E-mail: mihut@bc.edu

Аннотация. В последние годы мнения студентов и контроль качества обучения прочно вошли в категорию вопросов, во многом определяющих политический ландшафт Европы. Благодаря опросам студентов, которые проводят учреждения высшего и среднего специального образования, национальные государственные органы и независимые студенческие организации, стейкхолдеры образовательной системы систематически получают информацию о тех много-

численных аспектах ее деятельности, которые требуют усовершенствования. Существенный вклад в пополнение этой информации внес опрос о качестве курсов и предоставляемых студентам услуг (CQSS), который осенью 2013 г. запустил Консультационный совет по качеству курсов (CQAB) при Ассоциации студентов и выпускников Erasmus Mundus (EMA). В отличие от распространенных способов сбора данных, опрос CQSS направлен прежде всего на выявление и сравнение индивидуального опыта обучения, который получают студенты совместных программ магистратуры Erasmus Mundus (EMJMD). В настоящей статье представлены методология и исследовательский инструментарий, которые применялись в ходе второй волны опроса CQSS, охватившей период с 1 июня по 20 июля 2015 г. В рамках опроса проанализирован 2131 ответ студентов из 128 стран, обучающихся по 167 программам. Относительно 78 программ удалось получить мнения десяти и более студентов. Полученная в результате опроса информация может быть использована для улучшения образовательного опыта студентов и повышения качества программ, реализуемых под эгидой Erasmus Mundus. Уроки, которые

Все авторы участвовали в написании данной статьи в равной мере, имена приводятся в алфавитном порядке.

По всем вопросам относительно настоящего исследования можно обращаться к Джорджиане Михут по адресу: mihut@bc.edu

извлечены в ходе проведения опроса, могут способствовать более эффективному предоставлению образовательных услуг в рамках других межкультурных программ.

Ключевые слова: опыт обучения, опросы, оценка качества курса, EMJMD.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-110-134

Курсы магистратуры Erasmus Mundus (Erasmus Mundus Master Courses, ЕММС), инициированные в 2003 г. Европейской комиссией, предоставляли студентам уникальную возможность пройти обучение в разных странах с получением степени магистра и двойного диплома. Со времени запуска программы Erasmus Mundus в 2004 г. более 15 тыс. студентов со всех концов света стали обладателями стипендий на обучение более чем по 200 программам двойных дипломов. Курсы ЕММС получили продолжение в виде совместных программ магистратуры Erasmus Mundus (Erasmus Mundus Joint Master Degree, EMJMD), а последние, в свою очередь, вошли в ряд образовательных программ Еврокомиссии Erasmus+. Студенты EMJMD, как и прежде, учатся не менее чем в двух учебных заведениях, представляющих разные национальные системы среднего специального и высшего образования. Именно благодаря такому *многоинституциональному* опыту обучения эти студенты успешнее, чем кто-либо другой, могут предоставить исследователю значимую обратную связь, позволяющую сравнить опыт участия в конкретных системах высшего образования, а также они способны указать, какие аспекты высшего образования в Европе и за ее пределами требуют усовершенствования. В частности, это касается новых образовательных проектов, разрабатываемых совместными усилиями нескольких учебных заведений, а такие проекты становятся все более заметным явлением, что обусловлено увеличением инвестиций в интернационализацию образования [Altbach, Knight, 2007].

Среднее специальное и высшее образование приобретает все более глобальный характер, границы стираются, и абитуриенты, выбирая для себя учебное заведение, больше не ограничиваются национальной системой образования. Некоторые европейские университеты, со своей стороны, вносят вклад в глобализацию образования, пересматривая свои стратегии приема в стремлении увеличить поток иностранных студентов [European Migration Network, 2012]. Появляется все больше совместных программ обучения с выдачей двойных дипломов, за счет этого растет частота и продолжительность периодов мобильности студентов. Таким образом, за время усвоения одного курса наук студенты получают опыт обучения в разных учебных заведениях. Изменения в образовательной среде влекут за собой рост разнообразия студенческого контингента: по этниче-

Balyasin M., Carvalho L., Mihut G. Student Experience: A New Approach to Evaluate the Quality of Erasmus Mundus Joint Master Degrees through Survey Research (пер. с англ. Н. Микшиной). Оригинальный текст был предоставлен авторами в редакцию журнала «Вопросы образования».

скому составу, культуре, религиозной принадлежности, предыдущему опыту обучения и т. д. Итак, подытожим: поскольку учреждения высшего и среднего специального образования все в большей степени ориентируются на международную деятельность и сотрудничество друг с другом, все более настоятельной становится потребность в разработке надежных механизмов контроля качества, которые способствовали бы дальнейшему развитию интернационализации без пренебрежения качеством предоставляемых образовательных услуг.

Оценке учебного процесса самими учащимися посвящено множество работ, но среди них мало исследований с использованием эмпирических данных, а ведь именно они позволяют тщательно проанализировать трудности, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся по одной программе в нескольких учреждениях, представляющих разные системы среднего специального и высшего образования. В настоящей статье предпринята попытка выявить возможности, которые предоставляет для такого анализа Опрос о качестве курсов и предоставляемых студентам услуг (Course Quality Student Services (CQSS) survey), который проводился с целью получить от учащихся исчерпывающую оценку отдельных курсов EMJMD. Также мы ставили своей целью предоставить всем заинтересованным лицам, в том числе студентам, полную информацию об образовательном опыте, который получают мобильные студенты, строящие академическую карьеру. Для студентов тем самым как бы замыкается петля обратной связи [Powney, Hall, 1998], и они узнают об «организационных структурах и культурных механизмах, помогающих воплотить в жизнь их мечты и намерения» [Fielding, 2004. P. 202].

В первом разделе статьи воссоздан контекст разработки и проведения опроса CQSS, во втором представлен обзор исследований, посвященных оценке учебного процесса учащимися, в третьем разделе мы описываем методологию опроса CQSS, поясняем, как именно было организовано его проведение, выборочно приводим некоторые предварительные результаты. В заключении мы высказываем ряд соображений относительно возможного применения данных опроса CQSS.

1. Контекст Консультационный совет по качеству курсов (Course Quality Advisory Board, CQAB) при Ассоциации студентов и выпускников Erasmus Mundus (Erasmus Mundus Student and Alumni Association, EMA) — это независимый совещательный орган, действующий на добровольных началах; никакой материальной выгоды члены CQAB не получают и не преследуют. Членство в CQAB утверждается в ходе конкурсного отбора, который производят члены EMA. Совет CQAB включает два основных подразделения: 1) структура em.feedback@em-a.eu, помогающая

студентам добиваться решения вопросов, связанных с обеспечением качества образования; 2) команда, отвечающая за проведение опроса CQSS. Совет CQAB дорожит своей автономией в том, что касается проведения исследований и анализа данных, но к распространению информации об опросе привлекает людей со стороны.

Импульсом к созданию CQAB стала растущая обеспокоенность членов ЕМА качеством образовательного опыта, который получают студенты курсов Erasmus Mundus. Совет располагает целым рядом средств и механизмов, позволяющих собирать информацию о проблемах студентов и взаимодействовать с представителями студентов, обучающихся на различных программах, при этом опрос CQSS представляет собой наиболее систематическую и всеобъемлющую инициативу совета по контролю качества обучения. Потребность в разработке и проведении такого опроса обусловлена многоаспектностью образовательного опыта студентов EMJMD и определяется следующими двумя факторами: явные и повторяющиеся проблемы в обеспечении качества обучения на различных курсах и в целом недостаточное участие студентов в оценке программы EMJMD.

Как показала работа CQAB по обеспечению качества обучения, на разных курсах, при специализации в разных областях знаний и обучении в разных странах студенты сталкиваются с одними и теми же трудностями. И при этом характер этих проблем отличен от тех, с которыми приходится иметь дело студентам, обучающимся по традиционным программам магистратуры только в одном образовательном учреждении. Очевидно, он обусловлен такими аспектами EMJMD, как многоуровневость, многоинституциональность и географическая разнородность. Перечисленные отличительные характеристики программы были учтены как во время первой волны опроса CQSS, состоявшейся осенью 2013 г., так и во время второй волны.

Первое ключевое отличие заключается в том, что студенты четко разграничивают курс Erasmus Mundus как таковой и учреждение высшего образования, в котором они учатся. Студенты отмечают, что довольны своим опытом обучения по программе Erasmus Mundus, но разочарованы или считают недостаточно высоким качество обучения в определенном университете, либо они хвалят какое-то одно учебное заведение, но в целом курсом обучения недовольны. В отличие от традиционных курсов, в рамках системы EMJMD консорциум университетов представляется неким незыблемым столпом, стоящим отдельно от всех учреждений-партнеров. Сложность, многоуровневость образовательного опыта в системе высшего образования под эгидой консорциума побудила CQAB сформулировать вопросы так, чтобы по отдельности оценить опыт обучения по курсу EMJMD (под эгидой консорциума) и институциональный опыт студентов.

Во-вторых, обычно оценки и отзывы студентов относятся конкретно и исключительно к тем или иным аспектам деятельности какого-либо одного учебного заведения. Однако опыт студентов EMJMD, повторимся, включает обучение в нескольких учебных заведениях. Поэтому в ходе опроса CQSS респонденты оценивали каждое учреждение, в котором они учились, по отдельности.

В-третьих, студенты программ EMJMD особо подчеркивают специфические трудности, связанные с академической мобильностью, причина которых — необходимость перемещения из одного университета в другой. При этом требуется учитывать различия в законодательных нормах разных стран, вникать в подробности логистики и всякий раз, переезжая из университета в университет, сталкиваться с культурным своеобразием местного сообщества. Эти трудности касаются исключительно студентов с международной академической мобильностью.

В соответствии с рекомендациями и утвержденными Европейской комиссией практиками большая часть программ EMJMD должна предусматривать участие студентов в процедурах оценки качества обучения на уровне курса, и во время выездных сессий экспертных комиссий со студентами определенных курсов должны проводиться консультации [Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015]. Однако, как показывает мониторинг жалоб студентов, регулярно осуществляемый CQAB, они не участвуют в достаточной степени в оценке программ EMJMD. Привлечение студентов к этому процессу потенциально очень продуктивно для понимания трудностей, с которыми сталкиваются высшие учебные заведения в Европе и за ее пределами, — а значит, и для более ясного формулирования задач, стоящих перед все более глобализирующейся системой высшего образования с постоянно растущей международной академической мобильностью студентов, т. е. для понимания реальности, которая заявляет о себе все более определенно.

2. Опросы студентов о качестве образования

С тех пор как в научный обиход вошло представление о студентах как о потребителях образовательных услуг, научная литература о степени их удовлетворенности образовательным опытом переживает настоящий бум. Все шире распространяется признание отзывов студентов как значимого и ценного источника информации о качестве обучения [Hu, Kuh, 2003]. Национальные правительства, учреждения высшего и среднего специального образования и другие заинтересованные стороны, стремясь повысить качество образовательного опыта, часто прибегают к организации интервью со студентами, опросов и исследований фокус-групп. В качестве примеров исследований, в которых серьезное внимание уделяется данным об удовлетворенно-

сти студентов обучением, можно назвать Национальный опрос студентов (National Student Survey) в Великобритании, Австралийский опросник об опыте высшего образования (Australasian Course Experience Questionnaire), Канадский национальный опрос студенческой вовлеченности (Canadian National Survey of Student Engagement) и многочисленные ссылки на их результаты в СМИ. Кроме того, в 2015 г. правительство Финляндии запустило новую схему финансирования высшего образования, согласно которой 3% от общего бюджета распределяются между университетами в зависимости от отзывов студентов. Эта инициатива свидетельствует о важном значении, которое придается мнению студентов как показателю качества образовательных услуг [Ministry of Education and Culture, 2014]. Сбор данных о степени удовлетворенности студентов обучением производится теперь по-разному в зависимости от типа образовательного учреждения [Petruzzellis, D'Uggento, Romanazzi, 2006; Douglas, Douglas, Barnes, 2006] и учебной дисциплины [Al Kuwaiti, Subbarayalu, 2015; Gibson, 2010; Narang, 2012]. Таким образом, данные отражают опыт субпопуляций студентов, в частности различающихся степенью удовлетворенности обучением [Bennett, Kane, 2014] и конкретными составляющими институционального опыта, такими как условия работы в лаборатории [Nikolic et al., 2015] и использование онлайн-обучения [Venter, 2006]. В большинстве случаев, поставив перед собой цель получить от студентов обратную связь и оценить степень их удовлетворенности обучением, исследователи анализируют в тех или иных сочетаниях следующие ключевые факторы, выделенные Т. Гэтфилдом [Gatfield, 2000]: 1) академическая подготовка; 2) жизнь в кампусе; 3) признание (со стороны правительства, партнеров учебного заведения и потенциальных работодателей); 4) управление учебным заведением.

Опросы студентов часто проводят студенческие организации, заинтересованные в информации о различных аспектах образовательного опыта. Так, Европейский студенческий союз организовал недавно опрос QUEST, направленный на выявление мнений студентов со всей Европы о качестве получаемого ими высшего образования [European Student Union, 2013]. Студенческая сеть Erasmus с 2005 г. осуществляет исследования-опросы среди своих участников почти ежегодно, всякий раз задавая новую тему. Например, темы последних лет — международный академический опыт и изучение иностранных языков [Erasmus Student Network, 2014]. Опрос выпускников Erasmus Mundus (Erasmus Mundus Graduate Impact Survey) проводился с целью определить степень мобильности студентов, обучающихся по программам, которые финансирует Европейский союз, в том числе по программам EMJMD [Erasmus Mundus, 2014]. Другая задача этого опроса заключалась в сборе сведений о том, как полученное

образование повлияло на трудоустройство выпускников. Однако опрос Graduate Impact Survey не нацелен на выявление опыта обучения, который получают студенты, проходя программы курсов. Насколько нам известно, на сегодняшний день, за исключением опроса CQSS, не было предпринято ни одной попытки получить от мобильных студентов обратную связь относительно их уникального опыта обучения и провести сопоставительный анализ таких отзывов.

Призванный заполнить этот пробел в данных об образовательном опыте студентов, опрос CQSS построен в соответствии с рекомендациями, изложенным в межправительственном документе «Стандарты и руководящие принципы контроля качества в области высшего образования Европы» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) [Ministerial Conference in Yerevan, 2015]. В основу методологии опроса CQSS заложены следующие принципы: 1) обучение, преподавание и оценка, ориентированные на учащихся; 2) контроль образовательных ресурсов и уровня поддержки студентов; 3) управление информацией; 4) обеспечение общедоступности информации; 5) непрерывный мониторинг и периодический анализ программ.

3. Методология Инициатором проведения и разработчиком опроса CQSS выступил совет CQAB. Для распространения анкет CQSS и сбора ответов использовалось приложение Survey Monkey. Участие в опросе было анонимным и добровольным. Никаких поощрений для увеличения числа респондентов не предлагалось. Ряд разделов анкеты был отведен под описание индивидуального опыта участников. Здесь они могли указать, какой именно курс EMJMD прослушали, в каких учреждениях высшего или среднего специального образования обучались и в каком порядке. Студентам первого года обучения, второго года обучения и выпускникам программ EMJMD были предложены разные вопросы, исходя из специфики их опыта. Представителям особых подгрупп — таких как студенты на стажировке или на производственной практике; студенты, переехавшие вместе со своими родными; студенты, считающие, что их возможности в каком-либо отношении ограничены, — были заданы дополнительные вопросы.

В отличие от исследований с участием студентов, обучающихся только в одном учреждении, анкета CQSS имеет динамичную структуру со множеством разделов, которые повторяются несколько раз на протяжении опроса, позволяя сравнить образовательные учреждения по ряду параметров (например, библиотечные услуги в первом учреждении, во втором и в третьем). Вместе с тем в опроснике есть разделы, направленные на сбор данных об опыте обучения студентов по тому или иному кур-

су EMJMD в целом (например, как этот опыт повлиял на их трудоустройство). Именно так строятся традиционные опросы студентов.

В целях выполнения задач, поставленных CQAB, — повысить качество программ EMJMD и качество образовательного опыта студентов — опросник CQSS был разработан с таким расчетом, чтобы оценку получили все основные факторы, влияющие на качество образования по этим программам. Особый акцент был сделан на аспектах обучения, особо значимых для многоуровневых, многоинституциональных и реализуемых в разных географических точках программ (речь идет, например, о таких аспектах организации обучения, как мобильность, диплом и сертификация) и т. д. Опросник CQSS включал вопросы как академического характера (например, об учебном плане, системе оценивания знаний), так и не академического (например, о жилье и визах).

Как и другие опросы, направленные на оценку образовательного опыта (Национальный опрос студентов в Великобритании; Национальные опросы студенческой вовлеченности в США и Канаде), опрос CQSS включал традиционные разделы, которые считаются совершенно необходимыми для анализа опыта обучения: поддержка студентов (например, деятельность отдела по работе с иностранными студентами, поддержка в финансовых и административных вопросах); педагогический подход (например, учебный план, руководство дипломной работой, критерии оценки, механизмы обратной связи, практика) и степень удовлетворенности. При этом опросник был особым образом структурирован — так, чтобы респонденты могли оценить каждый университет консорциума по отдельности (что позволяет провести на основании этих данных межинституциональные сравнения). С другой стороны, некоторые разделы были включены в опрос специально для оценки программ EMJMD в целом (т. е. с учетом совокупного опыта, полученного во всех университетах-партнерах, являющихся членами консорциума).

Все пункты, вошедшие в итоговую версию опросника, прошли трехступенчатую процедуру валидации:

- 1) обсуждение членами CQAB, которые подробно анализировали каждый вопрос (используемый язык, цель) до тех пор, пока им не удавалось достичь консенсуса относительно его значимости и целесообразности;
- 2) после уточнения черновой версии пилотная версия анкеты была выложена на платформе Survey Monkey, а затем отправлена представителям программы EMJMD (студентам или выпускникам курса, которые теперь представляют его на уровне ЕМА) и всем участникам CQAB. В пилотном опросе CQSS

3.1. Схема опроса

принял участие 51 студент. Этот этап выявил ошибки, несоответствия и некоторые пункты анкеты, требующие пояснения и усовершенствования. Кроме того, апробация позволила определить, сколько времени требуется на заполнение анкеты. Пилотная версия анкеты CQSS включала дополнительное поле, где респонденты могли описать любые свои проблемы или высказать пожелания;

- 3) сведения, полученные от участников пилотного опроса, были использованы для подготовки итоговой версии анкеты CQSS.

Таким образом, CQAB удалось разработать опрос, предусматривающий различные варианты и разные уровни владения английским языком, обеспечив тем самым высокую достоверность данных, предоставляемых респондентами. Более подробный анализ достоверности полученных конструкторов приводится в разделе «Результаты» настоящей статьи.

Анкета содержала как вопросы, предполагающие ответ в свободной форме, так и вопросы, сопровождавшиеся шкалой Лайкерта («доволен всем», «скорее доволен», «не вполне доволен», «совсем не доволен»). В ряде случаев, когда от респондента требовалось согласие или несогласие с определенным утверждением, использовалась шкала: «согласен», «скорее согласен», «скорее не согласен», «не согласен». Определенной стратегии составления шкалы Лайкерта не существует, и специалисты полагают, что ее структура зависит от того, какие цели стоят перед исследованием [Matell, Jacoby, 1971]. В данном случае CQAB решил использовать шкалу Лайкерта с четырьмя градациями без нейтрального варианта ответа, но вместо него включить вариант «не относится» (N/A). Благодаря этому удалось обеспечить более надежный сбор данных, поскольку вероятность пропустить или потерять какую-то информацию была снижена, и в то же время у респондентов появилась возможность отложить ответ на вопрос.

Опрос CQSS задумывался как средство сравнения программ EMJMD. Для достижения этой цели необходимо было получить информативные оценки как можно большего количества курсов от как можно большего числа студентов. Чтобы компенсировать потери информации, неизбежные при формализованном опросе, по поводу более сложных или деликатных составляющих процесса обучения были сформулированы вопросы, допускающие ответ в свободной форме. Структура анкеты предусматривала возможность ответов в свободной форме на каждом этапе опроса. Таким образом количественные данные (общие тенденции и показатели) были дополнены глубинной информацией о причинах и мотивах, которыми руководствовались респонденты, и студенты могли рассказать о том, что их беспокоит, поделиться своими мнениями и рекомендациями.

Таблица 1. Тематические разделы опроса CQSS

Тематические разделы	Область и уровень оценки	Целевая группа
Базовая информация		Все респонденты
Поддержка	Программы EMJMD в целом; каждое образовательное учреждение, где проходило обучение	Все респонденты
Преподавание, обучение и руководство дипломной работой	Каждое образовательное учреждение, где проходило обучение	Все респонденты
Оценка и обратная связь	Программы EMJMD в целом; каждое образовательное учреждение, где проходило обучение	Все респонденты
Стажировка/производственная практика, личностное развитие, карьера	Программы EMJMD в целом	Студенты второго года обучения и выпускники
Степень удовлетворенности	Программы EMJMD в целом; каждое образовательное учреждение, где проходило обучение	Все респонденты
ЕМА	Востребованность опроса, роль ЕМА	Все респонденты

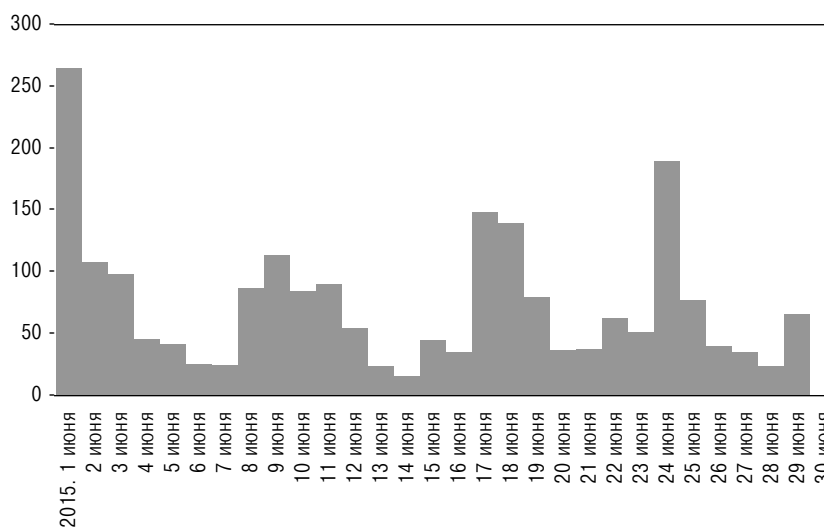
Анкета включала шесть тематических разделов, обозначенных в табл. 1. Респондентов проинструктировали, что в первую очередь им нужно ответить на вопросы анкеты об их опыте обучения по программе EMJMD в целом, а затем об их опыте обучения в каждом отдельном университете. Некоторые вопросы были адресованы только определенным подгруппам респондентов (например, выпускникам или студентам второго года обучения). В приложении приводятся все пункты всех тематических разделов.

3.2. Структура опроса

Чтобы увеличить численность участников опроса, анкету CQSS распространяли по различным каналам, но основными партнерами CQAB в проведении опроса стали координаторы и представители курсов EMJMD. Кроме того, члены ЕМА получали сообщения с уведомлениями по внутренним каналам ассоциации. Представители Европейской комиссии способствовали проведению опроса, побуждая курсы информировать о нем студентов. Если на том или ином курсе доля ответивших на вопросы анкеты оказывалась очень низкой, использовались дополнительные средства, такие как направление студентов непосредственно на страницы программы в Facebook.

3.3. Распространение анкеты

Рис. 1. Динамика распространения анкеты



Источник: Панель Survey Monkey.

Чтобы стимулировать руководителей программ EMJMD к распространению информации об опросе, на протяжении всего периода сбора данных CQAB каждую неделю публиковал сведения о том, какого уровня достигла доля ответивших на вопросы анкеты на каждом курсе. Эти отчеты служили поводом напомнить администраторам и координаторам курсов об опросе CQSS и переслать его студентам. Результаты всех этих мер представлены на рис. 1 (количество полностью заполненных анкет).

4. Результаты Длительность второй волны опроса CQSS составила 7 недель, с 1 июня по 20 июля 2015 г. За это время анкету заполнили 2139 респондентов. Восемь анкет были исключены из общего числа и не анализировались, поскольку их подали дважды одни и те же респонденты. В этих случаях анализировалась только вторая заполненная анкета.

На вопросы анкеты ответили студенты 167 курсов из 128 стран (табл. 2). Среди респондентов было 977 женщин (46%) и 1135 мужчин (54%). Стипендия на обучение по программам Erasmus Mundus была назначена 1674 респондентам (79%), и 457 респондентов (21%) ее не получали. На 78 курсах было по десять или более респондентов. Для анализа представленных в настоящей работе данных было использовано программное обеспечение R [R Core Team, 2015].

Подавляющее большинство заполненных анкет — 1600 (75%) — было получено от студентов, которые начали обучение по программе Erasmus Mundus в 2012–2014 гг. Доля ответивших на вопросы анкеты среди студентов этих лет обучения, получающих

Таблица 2. Распределение полученных в рамках опроса CQSS-2015 ответов по субконтинентам

Субконтинент	Количество респондентов (человек)	Доля от общего числа опрошенных (%)
Австралазия	13	0,61
Страны Карибского бассейна	12	0,56
Центральная Америка	113	5,30
Центральная Азия	18	0,84
Восточная Азия	317	14,88
Европа	852	39,98
Северная Африка	41	1,93
Северная Америка	103	4,84
Южная Америка	157	7,37
Южная Азия	272	12,76
Южная Африка	96	4,50
Западная Африка	48	2,25
Западная Азия	67	3,15
Другое	22	1,03

Таблица 3. Доля ответивших на анкету CQSS по начальным годам обучения

Начальный год обучения	Не перечисленный в следующих колонках	2010	2011	2012	2013	2014
Общее число принятых студентов, которым была назначена стипендия ЕС ^а	—	2141	1917	1923	1966	1379
Заполнившие анкету CQSS в 2015 г. (доля от общего числа студентов, %) ^б	284	94 (4,39)	111 (5,79)	226 (11,75)	535 (27,21)	466 (33,79)

^а [European Commission, 2013].

^б При подсчете учитывались только стипендиаты.

стипендию, составила в среднем 24% (табл. 3). Доля ответивших на вопросы определялась только среди получающих стипендию, поскольку официальных данных о численности студентов EMJMD нет. В других онлайн-исследованиях сходной структуры и без материального поощрения участников получены близкие значения данного показателя [Nulty, 2008], следовательно, в опросе удалось добиться достаточного охвата и избежать систематических ошибок, обусловленных недостатками процедуры распространения и заполнения анкеты. В последнем опросе CQSS доля ответивших от общего числа студентов сопоставима с аналогичными показателями последних лет, но значительно сократилось число респондентов, начавших обучение в более ранние годы. Например, в ходе волны 2013 г. был получен 471 ответ от студентов, принятых в 2010 г., а в ходе опроса, данные которого представлены в настоящей статье, удалось получить только 112 ответов от группы, начавшей обучение в 2010 г. Вряд ли стоит этому удивляться: у тех, кто учится сейчас, скорее найдется время ответить на многочисленные вопросы анкеты об их программе обучения.

В онлайн-опросах вопрос о достоверности собранных сведений стоит особенно остро, поскольку у исследователей почти нет средств контроля качества и точности ответов [Wright, 2005]. Имеется несколько косвенных признаков, позволяющих убедиться, что анкеты CQSS действительно заполнили бывшие и нынешние студенты EMJMD и что заполняли они их ответственно. В анкете, которая была размещена на платформе Survey Monkey, респондентов просили создать и ввести уникальный идентификационный номер. Так они получали возможность заполнить анкету за несколько сессий. Эта мера также помогла проследить, на все ли вопросы ответил каждый респондент. 2124 респондента создали уникальные идентификационные коды, и только семеро скопировали номер, приведенный в Survey Monkey в качестве примера. Последующий анализ демографических характеристик, таких как возраст, пол, национальность, подтвердил, что анкеты заполнили разные люди. К тому же выводу привел анализ IP-адресов, зарегистрированных Survey Monkey. Всего был зарегистрирован 1981 уникальный IP-адрес. Проверка демографических данных и введенных ответов в 150 случаях использования идентичных IP-адресов показала, что все они получены от разных людей.

Чтобы проверить, насколько внимательно отнеслись респонденты к заполнению анкеты, анализировалось время, затраченное ими на выполнение этой задачи. Как показали пробные испытания, на вдумчивое заполнение анкеты CQSS требуется 20–25 минут. Среднее время заполнения анкеты у участников опроса составило 26,7 минуты, т. е. респонденты затратили достаточно времени на обдумывание и написание ответов.

Общепринятым показателем надежности базовых конструкторов и шкал является альфа Кронбаха [Cronbach, 1951]. Если исследуется сразу несколько конструкторов, рекомендуется подсчитывать коэффициент альфа Кронбаха для каждого из них [Tavakol, Dennick, 2011]. По этому принципу вопросы анкеты CQSS были разбиты на группы в соответствии с разными показателями степени удовлетворенности студентов различными образовательными услугами. Безусловной шкалы, которая показывала бы допустимые значения коэффициента альфа Кронбаха, не существует. Однако М. Тавакол и Р. Денник полагают, что максимальное значение коэффициента составляет 0,90, а минимальное, достаточное для того, чтобы считать оцениваемый конструктор надежным, — 0,70. В опросе CQSS из 32 групп вопросов и показателей только для двух альфа Кронбаха оказалась ниже 0,80. Это обнадеживающий результат, к которому, тем не менее, следует относиться с осторожностью. Как доказал К. Сийтсма, на альфу Кронбаха нельзя полагаться как на показатель надежности базовых конструкторов или даже их внутренней непротиворечивости [Sijtsma, 2009]. Более того, в 20 разделах опроса альфа Кронбаха оказалась выше 0,90. Возможно, некоторые вопросы в этих разделах являются избыточными. В целях настоящего исследования коэффициент альфа Кронбаха применялся наряду с другими методами определения валидности данных. Более детальный анализ достоверности и надежности базовых или неявных конструкторов не является задачей настоящей работы и будет выполнен в рамках последующих исследований.

Наконец, определенные выводы о разработанной анкете позволяет сделать тот факт, что 1909 респондентов (91%) указали, что они либо «скорее довольны», либо «довольны» содержанием опроса CQSS, и лишь 181 (9%) респондент ответил иначе. настолько однозначно положительная реакция в сочетании со всеми другими показателями позволяет утверждать, что, по мнению студентов, содержание опроса CQSS адекватно его целям.

Как видно из приведенного обзора литературы, опрос CQSS находится в русле богатой научной традиции, которая сложилась в оценивании степени удовлетворенности студентов обучением и составляющих их образовательного опыта. В то же время опрос CQSS дал новые и уникальные результаты. Во-первых, он представляет собой единственный инструмент, позволяющий получать срезовые оценки удовлетворенности студентов различными курсами EMJMD. Во-вторых, опрос раскрывает многоуровневый, многоинституциональный и разнородный с точки зрения географии опыт студентов EMJMD.

В настоящее время мы не располагаем данными о фактическом воздействии опроса CQSS, однако полученные результа-

4. Обсуждение результатов опроса

ты допускают разнообразные и взаимодополняющие способы их применения. Во-первых, по тем курсам EMJMD, на которых собрано десять и более анкет, составляются отдельные отчеты. Благодаря отзывам, предоставленным консорциумами университетов после ознакомления с отчетами о первой волне опроса, CQAB удалось добиться большей четкости и целесообразности отчетов по курсам. По запросу координаторов курсов нынешние отчеты включают распределение средних для всех курсов EMJMD, где было собрано десять и более анкет. По каждому показателю мы приводим среднее значение для курса, совокупное среднее значение и распределение средних для всех курсов EMJMD. Новые варианты отчетов обеспечивают дополнительные возможности сравнения показателей. Для этого в них указываются средние значения для всех курсов, по которым получено десять и более ответов, и их распределение. Распределение средних позволяет всем заинтересованным лицам провести более четкую (само)оценку той или иной программы по сравнению с другими программами, реализуемыми под эгидой Erasmus Mundus. В табл. 4 приведен пример такой оценки: указаны данные о количестве респондентов — студентов курса (n), средний балл по каждому параметру в отдельности (среднее значение), среднее значение того же параметра для всех респондентов (т. е. для 2131 респондента) и квартильное распределение результатов для всех курсов EMJMD, по которым получены десять или более ответов. Расчет средних значений основывается на шкале Лайкерта. Вариантам ответов поставлены в соответствие следующие числовые значения:

- «совершенно не доволен» или «не согласен» = 1;
- «недоволен» или «скорее не согласен» = 2;
- «доволен» или «скорее согласен» = 3;
- «доволен всем» или «согласен» = 4.

Таким образом, средний балл по каждому отдельному параметру в табл. 4 варьирует от 1 до 4, и 4 является наилучшим результатом. Такое использование шкалы Лайкерта является в психометрике дискуссионным и обычно не рекомендуется [Boone, Boone, 2012]. Однако таблицы, составленные на основании средних значений, как в данном случае, дают возможность стейкхолдерам по-новому взглянуть на исследуемые явления и усиливают воздействие, которое оказывают полученные в опросе данные на заинтересованных лиц. Другие зарекомендовавшие себя инструменты, такие как U-Multirank, основываются на том же подходе.

В табл. 4 среднее значение по параметру «содержание курса» для курса X составляет 3,13. С таким средним показателем курс X оказывается между квартилями 25% и 50% в распределении курсов, набравших десять или более анкет. Это означа-

Таблица 4. Пример сравнительной таблицы

Курс X	n	Среднее значение для курса X	Среднее значение для всех курсов EMJMD	Квартильное распределение средних значений для всех курсов EMJMD				
				0%	25%	50%	75%	100%
Содержание курса	23	3,13	3,19	2,54	3,03	3,23	3,38	3,70
Запись на занятия	23	3,85	3,42	2,57	3,25	3,44	3,62	3,92
Методы оценки	23	2,74	3,03	2,23	2,88	3,06	3,22	3,76
Информация о практической работе	23	3,00	2,95	2,00	2,80	3,00	3,18	3,57
Стандарты поведения	23	3,55	3,44	2,77	3,28	3,42	3,63	3,90
Расписание	23	3,22	3,13	1,75	2,99	3,20	3,33	3,80

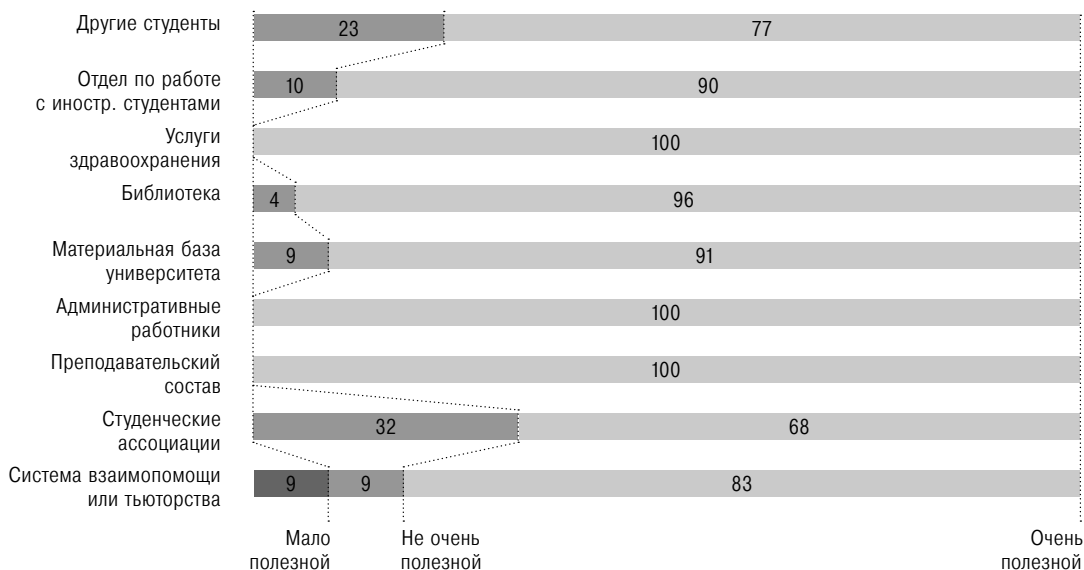
ет, что по крайней мере половина курсов набрали больше баллов по параметру «содержание курса», чем курс X, и не менее 25% курсов набрали меньше баллов. Средний показатель является «шумным», т. е. действительное значение среднего для курса может несколько отличаться от того, которое заявлено в таблице. Поэтому таблицу стоит рассматривать скорее как распределение курсов по четырем категориям — 0–25%, 25–50%, 50–75%, 75–100%, — которое показывает положение каждого курса относительно других курсов EMJMD. Благодаря использованию двух видов представления результатов (таблицы и графики) CQAB упростил сопоставление курсов друг с другом и сбалансировал представление данных в отчете, избежав избыточности визуальной информации.

Лица, ответственные за принятие политических решений, могут воспользоваться результатами опроса CQSS, чтобы определить области, требующие усовершенствования на государственном уровне.

Результаты опроса CQSS также могут служить средством отчетности по курсам EMJMD. Поскольку большинство программ получают финансирование на относительно короткий период (5 лет), в интересах курсов обеспечить образование наивысшего качества на как можно более раннем этапе реализации программы. Демонстрация успеха с помощью результатов опроса CQSS может способствовать экономической устойчивости курсов вне зависимости от финансирования EMJMD.

Будущие студенты могут воспользоваться результатами опроса CQSS для оценки интересующих их программ. Это не рейтинг как таковой, поскольку CQAB не составляет таблицы «лучших» или «худших» курсов по какому-либо параметру. Но по результа-

Рис. 2. **Результаты по выбранным показателям для одного из университетов консорциума (%)**
(Насколько полезной для вас оказалась каждая из следующих организационных единиц во втором университете?)



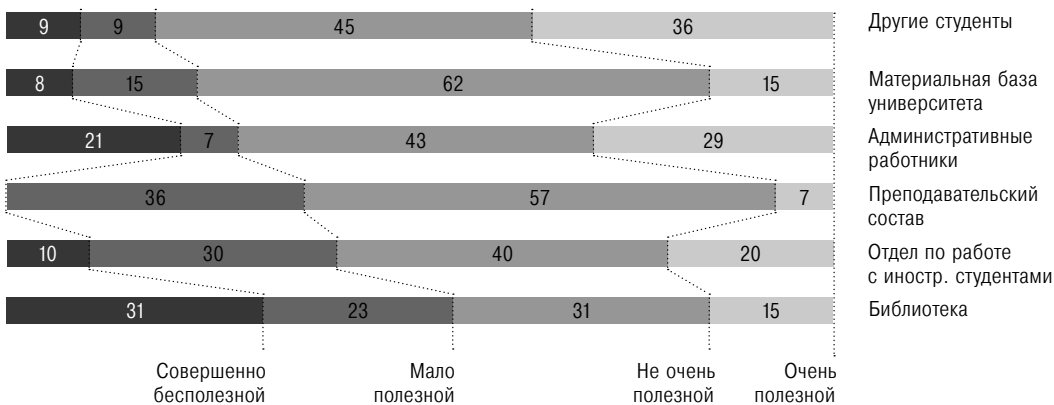
там опроса CQSS можно, во всяком случае, сориентироваться, какие аспекты выбранной программы являются сильными, а какие слабыми. Главная цель предоставления этой информации студентам — дать им возможность заранее подготовиться к трудностям, с которыми они могут столкнуться в ходе обучения по программам EMJMD. Стремясь обеспечить свободный доступ к результатам опроса, CQAB принял решение разместить их онлайн.

Наконец, отчеты могут использовать сами EMJMD, поскольку в них приводятся данные по каждому университету консорциума. Эта информация позволяет осуществлять изменения с опорой на фактологический материал и совершенствовать деятельность любого отдельно взятого университета в любом направлении. Таким образом, администраторы и координаторы курсов получают представление о ключевых задачах, требующих их внимания, что способствует большей действенности и эффективности принятия решений. В доказательство этого утверждения на рис. 2 и 3 приводятся сведения о двух университетах одного и того же консорциума с одним и тем же набором параметров. Рисунки выполнены с использованием пакета likert в ПО R [Bryer, Speerschneider, 2014].

Разница в параметрах на двух рисунках объясняется тем, что не все студенты ответили на каждый предложенный вопрос. В опросе студентов второго университета (рис. 3) оценку по пара-

Рис. 3. **Результаты по выбранным показателям для другого университета консорциума (%)**

(Насколько полезной для вас оказалась каждая из следующих организационных единиц в третьем университете?)



метрам «система взаимопомощи или система тьюторства», «студенческие организации» и «услуги здравоохранения» дали менее 10 респондентов.

Каждый курс EMJMD уникален в нескольких отношениях (например, по характеристикам учащихся и консорциума университетов), и выявить эту уникальность с помощью стандартизированных опросов достаточно трудно. Так что использовать результаты опроса CQSS следует осмотрительно, и необходимо проводить перекрестную проверку полученных с помощью опроса данных по другим каналам (например, финансовым отчетам, интервью, фокус-группам и т. д.). Помимо количественных оценок в опросе CQSS респонденты давали и ответы в свободной форме на ряд вопросов, например: «Как можно было бы изменить к лучшему опыт адаптации и интеграции студентов?» Благодаря им было получено множество систематических рекомендаций и предложений. Эта информация может быть особенно полезна для координаторов EMJMD и поможет им в усовершенствовании курсов.

Авторы опроса намеренно не нацеливали анкету CQSS на составление рейтинга курсов. Сейчас, когда рейтинги являются повсеместно признанным и популярным средством сравнения университетов, такое решение следует признать довольно необычным. Однако CQAB с уважением относится ко всем особенностям любой отдельно взятой программы и предоставляет стейкхолдерам самостоятельно принимать решения. CQAB видит свою роль в том, чтобы собрать и предоставить всем заинтересованным лицам описательные данные, которые позволяют

судить об основных тенденциях в деятельности курсов EMJMD — как положительных, так и отрицательных.

5. Заключение Изучение мнений студентов о полученном опыте обучения — важный шаг в понимании общего качества курса. Такое понимание имеет особое значение для студентов курсов EMJMD, поскольку у них меньше времени, чем у обычных студентов магистратуры, на то, чтобы привыкнуть к специфике образовательного учреждения или страны, где они проходят обучение. Благодаря опросу CQSS все заинтересованные лица получают инструмент для анализа, а также возможность сравнить опыт обучения студентов EMJMD.

Для политиков в сфере образования опрос CQSS интересен с точки зрения задач, общих для всех курсов EMJMD. Представители программ узнали мнения студентов обо всех учебных заведениях своего консорциума и получили в свое распоряжение сравнительные данные обо всех других курсах EMJMD.

В конечном счете опрос CQSS был разработан и проведен советом CQAB, чтобы замкнуть цикл обратной связи между студентами курсов EMJMD и другими стейкхолдерами. Отсутствие четкой обратной связи исследователи часто связывают с «циклом безучастности» [Maxwell Stuart, 2015] или отчуждением [Mann, 2001], отрицательно влияющим на всех, кто так или иначе связан с курсом. Опрос CQSS является важным средством усиления вовлеченности студентов в жизнь курсов EMJMD.

Литература

1. Altbach P. G., Knight J. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11. No 3–4. P. 290–305.
2. Al Kuwaiti A., Subbarayalu A. V. (2015) Health Science Students' Perception about Research Training Programs Offered in Saudi Universities // *Quality Assurance in Education*. Vol. 23. No 2. P. 196–210.
3. Bennett R., Kane S. (2014) Students' Interpretations of the Meanings of Questionnaire Items in the National Student Survey // *Quality in Higher Education*. Vol. 20. No 2. P. 129–164. DOI:10.1080/13538322.2014.924786
4. Boone H. N., Boone D. A. (2012) Analyzing Likert Data // *Journal of Extension*. Vol. 50. No 2. P. 1–5.
5. Bryer J., Speerschneider K. (2014) likert: Functions to Analyze and Visualize Likert Type Items. R Package Version 1.2. <http://CRAN.R-project.org/package=likert>
6. Cronbach L. J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests // *Psychometrika*. Vol. 16. No 3. P. 297–334.
7. Douglas J., Douglas A., Barnes B. (2006) Measuring Student Satisfaction at a UK University // *Quality Assurance in Education*. Vol. 14. No 3. P. 251–267.
8. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2015) EACEA Recommendations and Examples of Good Practice.

9. http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/tools/documents/good_practices/EM_good-practice.pdf
10. Erasmus Mundus (2014) Erasmus Mundus Graduate Impact Survey. http://www.em-a.eu/fileadmin/content/GIS/Graduate_Impact_Survey_2014.pdf
11. Erasmus Student Network (2014) International Experience and Language Learning. Research Report of ESN Survey 2014. <http://esn.org/ESNSurvey/2014>
12. European Commission (2013) Erasmus Mundus Masters Students Selected Each Academic Year, 2004–05 to 2013–14.
13. http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/statistics/cumulative/statistics_by_country_erasmus_mundus_masters_students_selected_each_academic_year_2004-05_to_2013-14.pdf
14. European Migration Network (2012) Immigration of International Students to the EU. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/SyntheseberichtEEMN-Inform/emn-wp47-studierenden-drittstaaten-synthese.pdf?__blob=publicationFile
15. European Student Union (2013) QUEST for Quality for Students. Survey on Students Perspective.
16. <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Survey-on-Students-Perspectives/>
17. Fielding M. (2004) "New wave" Student Voice and the Renewal of Civic Society // London Review of Education. Vol. 2. No 3. P. 197–217.
18. Gatfield T. (2000) A Scale for Measuring Student Perceptions of Quality: An Australian Asian Perspective // Journal of Marketing for Higher Education. Vol. 10. No 1. P. 27–41.
19. Gibson A. (2010) Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors // Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 32. No 3. P. 251–259.
20. Mann S. J. (2001) Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement // Studies in Higher Education. Vol. 26. No 1. P. 7–19. DOI:10.1080/03075070020030689
21. Matell M. S., Jacoby J. (1971) Is There an Optimal Number of Alternatives for Likert Scale Items? // Educational and Psychological Measurement. Vol. 31. No 6. P. 657–674.
22. Maxwell Stuart R. (2015) Transnational Student Engagement: The Invisible Students? (Master's Thesis). Tampere: University of Tampere. https://www.academia.edu/14507055/Master_Thesis_-_Transnational_Student_Engagement_The_Invisible_Students
https://www.academia.edu/14507055/Master_Thesis_-_Transnational_Student_Engagement_The_Invisible_Students
23. Ministerial Conference in Yerevan (2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/Revised_ESG_approved_May_2015.pdf?s-fvrsn=0
24. Ministry of Education and Culture (2014) Greater Incentives for Strengthening Quality in Education and Research: A Proposal for Revising the Funding Model for Universities as of 2015. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr07.pdf?lang=en>
25. Narang R. (2012) How do management students perceive the quality of education in public institutions? // Quality Assurance in Education. Vol. 20. No 4. P. 357–371.
26. Nikolic S., Ritz C., Vial P. J., Ros M., Stirling D. (2015) Decoding Student Satisfaction: How to Manage and Improve the Laboratory Experi-

- ence //IEEE Transactions On Education. Vol. 58. No 3. P. 151–158. DOI:10.1109/TE.2014.2346474
27. Nulty D. D. (2008) The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys: What Can Be Done? // Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 33. No 3. P. 301–314.
 28. Petruzzellis L., D'Uggento A. M., Romanazzi S. (2006) Student Satisfaction and Quality of Service in Italian Universities // Managing Service Quality: An International Journal. Vol. 16. No 4. P. 349–364.
 29. Powney J., Hall S. (1998) Closing the Loop: The Impact of Student Feedback on Students' Subsequent Learning. Glasgow: The SCRE Centre, University of Glasgow.
 30. R Core Team (2015) R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
 31. Sijtsma K. (2009) On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha // Psychometrika. Vol. 74. No 1. P. 107–120.
 32. Tavakol M., Dennick R. (2011) Making Sense of Cronbach's Alpha // International Journal of Medical Education. No 2. P. 53–55.
 33. Venter A. (2006) Student Involvement and Empowerment in Quality Assurance in Distance Education in South Africa // South African Journal of Higher Education. Vol. 20. No 6. P. 910–918.
 34. Wright K. B. (2005) Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services // Journal of Computer-Mediated Communication. Vol. 10. Iss. 3.

Базовая информация: демографические данные, профессиональный статус, программы EMJMD и университеты, в которых учился респондент (в том числе сроки обучения, если респондент являлся стипендиатом).

Услуги поддержки: поддержка переезда студентов вместе с родными; поддержка студентов-инвалидов; финансовая поддержка, помощь в случае проблем со здоровьем или в случае неприемлемого поведения/сексуальных домогательств; информация, полученная до начала обучения по программе EMJMD (например, порядок записи на занятия, стандарты поведения, расписание, содержание курса); ориентирование в начале обучения по программе EMJMD; поддержка со стороны преподавателей и администрации учебных заведений, студенческие союзы, тьюторы, специализированные организационные единицы (отдел по работе с иностранными студентами, библиотека и т. д.). Кроме того, применительно к каждому университету оценивались: условия размещения, получения визы, банковские услуги, языковые курсы, медицинское страхование, расходы на проживание, транспортное сообщение и общественные мероприятия.

Преподавание, обучение и руководство дипломной работой: модули учебной нагрузки; развитие навыков; использование на лекциях инновационных технологий; использование стратегий обучения, ориентированных на студентов; поддержка и консультирование по академическим вопросам со стороны лекторов (и в особенности поддержка руководителей дипломных работ).

Оценка и обратная связь: оценка модуля, критерии оценки и классификации, отзывы о системе оценивания, механизмы получения обратной связи от студентов, возможность связаться с координатором курса и его роль в обучении, информация о сертификатах и табелях успеваемости.

Стажировка/производственная практика, личностное развитие, карьера: респонденты оценивали опыт, полученный ими в ходе стажировки/производственной практики (например, ее продолжительность, руководство, материальное обеспечение, значение для карьеры). Кроме того, был задан вопрос, как программа EMJMD повлияла на личностное развитие респондентов (подготовка к рынку труда, социальные навыки, консультирование).

Степень удовлетворенности: удовлетворенность академической подготовкой, удовлетворенность программой EMJMD в целом.

EMA: знание о EMA (в том числе о роли представителей курсов в EMA), целесообразность/качество опроса CQSS.

**Приложение
Перечень показателей,
получивших
оценку по результатам
опроса CQSS**

Student Experience: A New Approach to Evaluate the Quality of Erasmus Mundus Joint Master Degrees through Survey Research

Authors **Mikhail Balyasin**

Analyst, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnienskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: MBalyasin@hse.ru

Luís Carvalho

Academic Analyst, University of Porto (Portugal). Address: Reitoria da U. Porto, Praça Gomes Teixeira Porto, 4099-002 Porto, Portugal. E-mail: luis.carvalho.s@gmail.com

Georgiana Mihut

Research Assistant, Boston College Center for International Higher Education (USA). Address: Boston College, 140 Commonwealth Ave., Chestnut Hill, MA 02467, USA. E-mail: mihut@bc.edu

Abstract Student perspectives and quality assurance have been prominent policy topics in the European policy landscape. Student surveys conducted by tertiary education institutions, national agencies or independent student organizations have systematically provided feedback to stakeholders about numerous aspects that need improvement. Adding to the existing literature, the Course Quality Advisory Board (CQAB) of the Erasmus Mundus Student and Alumni Association (EMA) has launched the Course Quality Student Services (CQSS) survey in the fall of 2013. Unlike existing data collection mechanisms, the CQSS survey focuses on capturing the comparative experience that students undergoing an Erasmus Mundus Joint Master Degree (EMJMD) are excellently positioned to provide. This paper reports on the methodology and aggregated descriptive results of the second wave of the CQSS survey, with data collected between the 1st of June and the 20th of July 2015. CQSS amassed 2131 responses from students of 193 programs and 128 countries. Seventy-one programs managed to obtain 10 or more respondents. Information produced with the CQSS survey can be used to improve students' experiences and enhance quality of programmes in Erasmus Mundus umbrella. Lessons learned can be also used to enhance provision of educational services in other internationally focused programs.

Keywords student experience, survey research, course quality evaluation, EMJMD.

- References**
- Altbach P. G., Knight J. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no 3–4, pp. 290–305.
- Al Kuwaiti A., Subbarayalu A. V. (2015) Health Science Students' Perception about Research Training Programs Offered in Saudi Universities. *Quality Assurance in Education*, vol. 23, no 2, pp. 196–210.
- Bennett R., Kane S. (2014) Students' Interpretations of the Meanings of Questionnaire Items in the National Student Survey. *Quality in Higher Education*, vol. 20, no 2, pp. 129–164. doi:10.1080/13538322.2014.924786
- Boone H. N., Boone D. A. (2012) Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, vol. 50, no 2, pp. 1–5.
- Bryer J., Speerschneider K. (2014) *likert: Functions to Analyze and Visualize Likert Type Items. R Package Version 1.2*. Available at: <http://CRAN.R-project.org/package=likert> (accessed 10 February 2016).

- Cronbach L. J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, vol. 16, no 3, pp. 297–334.
- Douglas J., Douglas A., Barnes B. (2006) Measuring Student Satisfaction at a UK University. *Quality Assurance in Education*, vol. 14, no 3, pp. 251–267.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2015) *EACEA Recommendations and Examples of Good Practice*. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/tools/documents/good_practices/EM_good-practice.pdf (accessed 10 February 2016).
- Erasmus Mundus (2014) *Erasmus Mundus Graduate Impact Survey*. Available at: http://www.em-a.eu/fileadmin/content/GIS/Graduate_Impact_Survey_2014.pdf (accessed 10 February 2016).
- Erasmus Student Network (2014) *International Experience and Language Learning. Research Report of ESN Survey 2014*. Available at: <http://esn.org/ESN-Survey/2014> (accessed 10 February 2016).
- European Commission (2013) *Erasmus Mundus Masters Students Selected Each Academic Year, 2004–05 to 2013–14*. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/documents/statistics/cumulative/statistics_by_country_erasmus_mundus_masters_students_selected_each_academic_year,_2004-05_to_2013-14.pdf (accessed 10 February 2016).
- European Migration Network (2012) *Immigration of International Students to the EU*. Available at: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/SyntheseberichteEMN-Inform/emn-wp47-studierende-drittstaaten-synthese.pdf?__blob=publicationFile (accessed 10 February 2016).
- European Student Union (2013) *QUEST for Quality for Students. Survey on Students Perspective*. Available at: <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Survey-on-Students-Perspectives/> (accessed 10 February 2016).
- Fielding M. (2004) “New wave” Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, vol. 2, no 3, pp. 197–217.
- Gatfield T. (2000) A Scale for Measuring Student Perceptions of Quality: An Australian Asian Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 10, no 1, pp. 27–41.
- Gibson A. (2010) Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 32, no 3, pp. 251–259.
- Mann S. J. (2001) Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, vol. 26, no 1, pp. 7–19. doi:10.1080/03075070020030689
- Matell M. S., Jacoby J. (1971) Is There an Optimal Number of Alternatives for Likert Scale Items? *Educational and Psychological Measurement*, vol. 31, no 6, pp. 657–674.
- Maxwell Stuart R. (2015) *Transnational Student Engagement: The Invisible Students?* (Master’s Thesis). Tampere: University of Tampere. Available at: https://www.academia.edu/14507055/Master_Thesis_-_Transnational_Student_Engagement_The_Invisible_Students https://www.academia.edu/14507055/Master_Thesis_-_Transnational_Student_Engagement_The_Invisible_Students (accessed 10 February 2016).
- Ministerial Conference in Yerevan (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Available at: http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/Revised_ESG_approved_May_2015.pdf?sfvrsn=0 (accessed 10 February 2016).
- Ministry of Education and Culture (2014) *Greater Incentives for Strengthening Quality in Education and Research: A Proposal for Revising the Funding Mod-*

- el for Universities as of 2015*. Available at: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr07.pdf?lang=en> (accessed 10 February 2016).
- Narang R. (2012) How do management students perceive the quality of education in public institutions? *Quality Assurance in Education*, vol. 20, no 4, pp. 357–371.
- Nikolic S., Ritz C., Vial P. J., Ros M., Stirling D. (2015) Decoding Student Satisfaction: How to Manage and Improve the Laboratory Experience. *IEEE Transactions On Education*, vol. 58, no 3, pp. 151–158. doi:10.1109/TE.2014.2346474
- Nulty D. D. (2008) The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys: What Can Be Done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, no 3, pp. 301–314.
- Petruzzellis L., D’Uggento A.M., Romanazzi S. (2006) Student Satisfaction and Quality of Service in Italian Universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, vol. 16, no 4, pp. 349–364.
- Powney J., Hall S. (1998) *Closing the Loop: The Impact of Student Feedback on Students’ Subsequent Learning*. Glasgow: The SCORE Centre, University of Glasgow.
- R Core Team (2015) *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Available at: <https://www.R-project.org/> (accessed 10 February 2016).
- Sijtsma K. (2009) On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach’s Alpha. *Psychometrika*, vol. 74, no 1, pp. 107–120.
- Tavakol M., Dennick R. (2011) Making Sense of Cronbach’s Alpha. *International Journal of Medical Education*, no 2, pp. 53–55.
- Venter A. (2006) Student Involvement and Empowerment in Quality Assurance in Distance Education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, vol. 20, no 6, pp. 910–918.
- Wright K. B. (2005) Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 10, iss. 3.

Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы

А. Р. Бессуднов, В. М. Малик

Бессуднов Алексей Рудольфович
DPhil, преподаватель факультета социологии, философии и антропологии Университета Эксетера (Великобритания). Адрес: Amory Building 318, Rennes Drive, Exeter EX4 4RJ UK. E-mail: a.bessudnov@exeter.ac.uk

Малик Валерия Михайловна
ведущий эксперт Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, Мясницкая ул., 20. E-mail: vmalik@hse.ru

Аннотация. Используя данные панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП), авторы анализируют разницу в доле поступивших в 10-й класс после окончания 9-го между юношами и девушками, а также между группами учащихся, различающимися уровнем образования родителей и семейным доходом. В 2012 г. 59% учеников после окончания 9-го класса поступили в 10-й, остальные в основном перешли в систему среднего профессионального образования. Девушки поступали в 10-й класс чаще, чем юноши. Шансов поступить в 10-й класс у учеников, чьи родители имеют высшее образование и высокие доходы, значительно больше, чем у детей из менее образованных и обеспеченных семей.

Следуя международной исследовательской традиции, авторы рассматривают общее неравенство при совершении образовательного перехода как сумму первичных и вторичных эффектов, где первичные эффекты определяются как разница в успеваемости между группами, а вторичные — как разница между группами в вероятности совершения перехода на более высокую образовательную ступень при условии одинаковой успеваемости. В результате статистического анализа были обнаружены вторичные эффекты социально-экономических характеристик семей учеников. Вторичные эффекты пола учеников отсутствуют. Обсуждаются механизмы формирования социально-экономического и гендерного неравенства при переходе в 10-й класс. Даны рекомендации в отношении образовательной политики, направленной на снижение социально-экономического неравенства в образовании.

Ключевые слова: доступность образования, гендерное неравенство, социально-экономическое неравенство, образовательный переход, первичные эффекты, вторичные эффекты, лонгитюдные исследования.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167

Статья поступила в редакцию в сентябре 2015 г.

В работе, выполненной при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ, использованы данные панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП): <http://trec.hse.ru/>

В российской системе образования образовательный переход, совершаемый после 9-го класса школы, является первой «развилкой», во многом определяющей дальнейшую образовательную траекторию учащихся. После получения основного общего образования ученики могут выбрать, продолжать ли им обучение в старшей школе (в 10-м и 11-м классах) или в профессиональном училище, лицее, техникуме, колледже. Обучение в старших классах школы — наиболее распространенный путь к получению высшего образования («академический трек»), которое в дальнейшем обеспечивает заметные преимущества на рынке труда. Перешедшие в 10-й класс с большой, хотя и не 100%-ной, вероятностью в дальнейшем поступят в вузы и получат высшее образование. Переход в систему начального и среднего профессионального образования («неакадемический трек»)¹, напротив, в основном предполагает получение специальностей, не требующих высшего образования. Учреждения начального профессионального образования традиционно, еще с советских времен, готовили промышленных рабочих, и отчасти эта специфика сохраняется до сих пор. Наиболее популярными специальностями в учреждениях среднего профессионального образования являются бухгалтер, кассир, медсестра, воспитатель дошкольного образования, учитель начальных классов, а также машинист, водитель, слесарь, механик [Образование в РФ, 2014].

Некоторые из ушедших в техникумы, училища и колледжи впоследствии также могут получить высшее образование: по данным официальной статистики, в 2008 г. 35% выпускников средних профессиональных учебных заведений продолжили обучение в вузах [Шугаль, 2010]. При этом в школе после 9-го класса, как мы покажем далее в этой статье, остаются наиболее способные ученики, успеваемость которых заметно выше, чем у тех, кто выбрал «неакадемический трек». Именно ученики, перешедшие в 10-й класс, в дальнейшем поступают в вузы с наиболее высоким конкурсом, престижем и качеством образования.

Таким образом, «академический трек» дает ученикам существенные преимущества с точки зрения их дальнейшей образовательной и профессиональной карьеры.

Задачей настоящей статьи является исследование социального и гендерного неравенства при осуществлении образовательного перехода в 10-й класс. Этот переход далеко не универсален, здесь происходит отбор учеников, а там, где существует отбор, всегда появляется возможность для неравенства. Как мы покажем ниже, неравенство действительно возникает — как ген-

¹ Новый закон «Об образовании», принятый в 2012 г., устраняет уровень начального профессионального образования, вводя его в состав среднего профессионального образования в качестве «программ подготовки рабочих и служащих».

дерное, так и основанное на социальных характеристиках семей учеников.

Сначала мы рассмотрим данные государственной статистики об изменении числа и доли учащихся, поступивших в 10-й класс, за последние 20 лет. Затем будут вкратце описаны существующие в социологии образования подходы к изучению образовательного неравенства, а также рассмотрены исследования образовательного неравенства в России. Далее мы формулируем исследовательские вопросы, представляем эмпирическую базу исследования (панельное исследование «Траектории в образовании и профессии») и описываем статистические методы, которые мы применяем для анализа данных, после чего излагаем результаты анализа. Статья завершается обсуждением результатов в свете теорий образовательного неравенства и российской образовательной политики.

Рассмотрим изменения приема в 10-й класс за последние 20 лет по данным официальной статистики. На рис. 1 отражена динамика числа учащихся, окончивших 9-й класс и поступивших в 10-й. Резкий спад их численности с 2003 по 2009 г. объясняется падением рождаемости в конце 1980-х — начале 1990-х годов. Если в 2000 г. 2,1 млн учеников окончили 9-й класс и из них 1,4 млн были приняты в 10-й, то в 2013 г. окончивших 9-й класс было около 1,2 млн и 670 тыс. из них перешли в 10-й класс. За 13 лет соответствующая возрастная группа сократилась примерно в 2 раза. Рождаемость в России достигла минимума в 1999 г., именно эта возрастная когорта выпустилась из 9-х классов в 2013 г. Начиная с 2000 г. рождаемость начала постепенно восстанавливаться, и в предстоящие годы число 9-классников будет расти. Однако этот рост будет постепенным, и в ближайшие 14 лет размер когорты выпускников 9-х классов не достигнет уровня 2000 г.

На рис. 2 отражена доля школьников, поступивших в 10-й класс, среди окончивших 9-й класс — как в России в целом, так и отдельно в сельских и городских школах. В 2000/2001 учебном году около 67% учеников перешли из 9-го в 10-й класс. С этого момента доля поступивших в 10-й класс снижалась и в 2013 г. составила 57%, а абсолютное число учеников, продолживших свое образование в 10-м классе, в этот год было наименьшим за всю историю постсоветской России. Особенно заметен спад доли учеников, перешедших в 10-й класс, с 2007 по 2009 г. Факторы, повлиявшие на эту динамику, нуждаются в специальном изучении, однако, по всей видимости, одним из них было введение ЕГЭ и, возможно, стремление части учеников и их родителей воспользоваться возможностями поступления в вузы без сдачи ЕГЭ после получения среднего профессионального образования.

1. Образовательный переход после 9-го класса по данным государственной статистики

Рис. 1. Выпуск из 9-го класса и прием в 10-й класс, 1995–2013 гг.

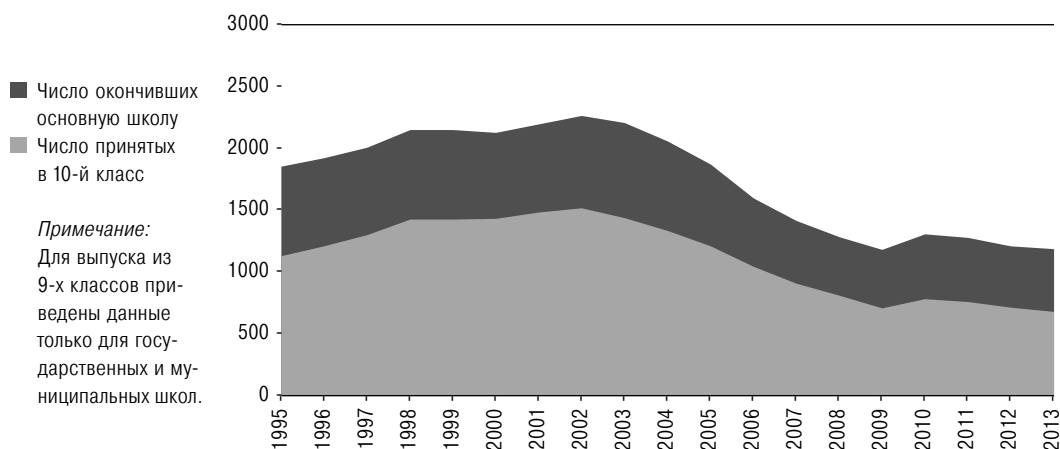
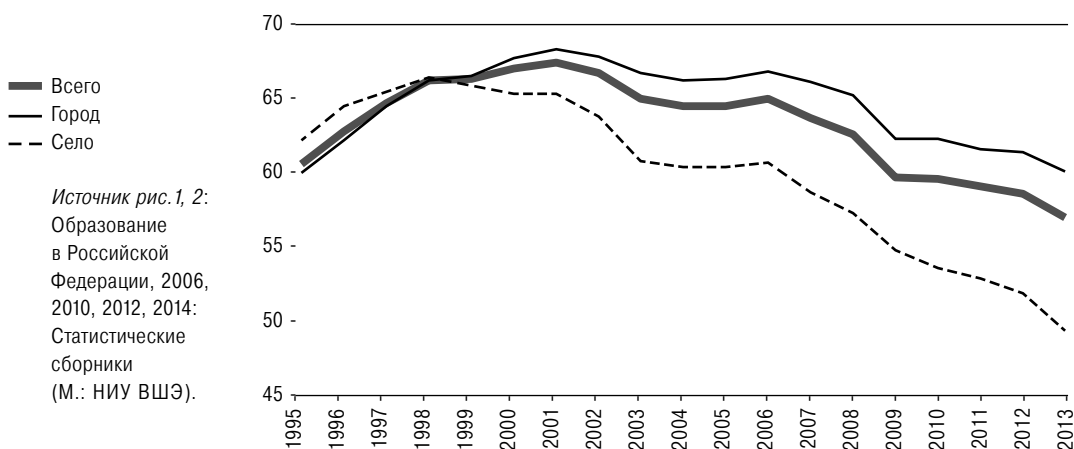


Рис. 2. Доля учеников, поступивших в 10-й класс, от числа окончивших 9-й класс



Из рис. 2 очевидно, что спад доли продолживших образование в 10-м классе в сельских школах был более резким по сравнению с городскими. В 1999 г. различия в доле оставшихся в 10-м классе между городскими и сельскими школами не было, а начиная с 2000 г. она постепенно усиливалась и к 2013 г. составила более 10 процентных пунктов. По всей видимости, более резкое снижение приема в 10-й класс в сельской местности связано с реструктуризацией сельских школ, начавшейся в 2001 г. Частью этой реформы была реорганизация учреждений среднего полного образования в учреждения основного общего образования, т. е. превращение полных средних школ в девятилет-

ки². В результате учащиеся на селе стали чаще переходить в систему среднего профессионального образования или продолжать обучение в 10-м классе в ближайших городах.

Социальные различия в образовательных результатах — центральная тема в социологии образования. Различия в образовательных результатах, которые существуют между полами, социальными классами и этническими группами, могут проявляться в уровне успеваемости, экзаменационных оценках и вероятности совершения образовательных переходов на разных стадиях образовательной траектории. Ниже мы остановимся на гендерных и классовых различиях, оставив неравенство в образовании между этническими группами за рамками этой статьи.

В прошлом число учащихся мужчин превышало число женщин практически на всех этапах образования. В большинстве развитых стран долгое время образование, и в особенности высшее, для женщин было фактически недоступно. В XX в. ситуация начала меняться, особенно ощутимо с 1960-х годов, и в настоящее время практически во всех странах девушки в среднем более успешны в образовательной системе, чем юноши [Buchmann, DiPrete, MacDaniel, 2008]. В США, Великобритании и большинстве других стран девушки чаще поступают в университеты [DiPrete, Buchmann, 2013]. Девочки получают более высокие оценки в школе и реже нарушают дисциплину. Результаты национальных и международных тестов показывают, что девушки в среднем заметно опережают юношей в тестах по чтению и в большинстве случаев не уступают им в тестах по математике (хотя среди учеников, показывающих наиболее высокие результаты по математике, юношей больше) [Halpern et al., 2007; Lindberg et al., 2010; Bessudnov, Makarov, 2015]. В результате мужское доминирование в системе образования почти повсеместно сменилось на небольшое, но явно заметное преимущество женщин. Нарастание преимущества женщин в поколениях 20- и 30-летних в получении высшего образования и доступе к профессиям, требующим высшего образования, несомненно повлечет в ближайшие десятилетия дальнейшие изменения гендерных ролей и гендерного неравенства на рынке труда.

Для целей этой статьи нас прежде всего интересуют гендерные различия в образовательных результатах в школе. Почему де-

2. Социальное неравенство в образовании: краткий обзор теорий и исследований

2.1. Гендерные различия в образовательных результатах

² Постановление Правительства РФ от 10 декабря 2001 г. № 871 «О реорганизации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности»: <http://bazakonov.ru/doc/?ID=1393596>; краткое описание концепции реформы см. на сайте «Учительской газеты»: <http://www.ug.ru/old/02.51/t21.htm>

вочки в среднем учатся лучше мальчиков? В авторитетном обзоре исследований гендерного неравенства в образовании [Buchmann, DiPrete, MacDaniel, 2008] выделены несколько возможных причин. Во-первых, могут существовать биологически обусловленные различия между полами как в когнитивных, так и в некогнитивных способностях. Большинство исследований показывают, что когнитивные способности у мужчин и женщин в среднем не различаются или различаются незначительно. Однако для достижения образовательных результатов важны также некогнитивные способности, такие как мотивация, самоконтроль, настойчивость [Gutman, Schoon, 2013]. Эти качества совершенно не обязательно полностью обусловлены биологически, однако разница в гормональном развитии между мальчиками и девочками может вносить свой вклад в их формирование. В пользу важности учета некогнитивных факторов при анализе гендерных различий в успеваемости говорит тот факт, что преимущество девочек над мальчиками в оценках обычно выше, чем разница в результатах стандартизированных тестов.

Во-вторых, важны гендерные стереотипы и установки, оказывающие влияние на отношение к школе и обучению. В среднем девочки менее склонны проявлять негативное отношение к школе и учителям. Мальчики же, особенно из бедных и менее образованных семей, могут считать усердие в учебе неподобающим поведением: оно противоречит принятым в их среде ценностям и установкам. Мальчики, слишком серьезно относящиеся к учебе, могут быть стигматизированы (как «ботаники») и утратить уважение влиятельной группы одноклассников [Legewie, DiPrete, 2012; DiPrete, Buchmann, 2013]. Стремление избежать ущерба собственному статусу в коллективе снижает мотивацию к учебе.

В-третьих, гендерные различия в образовательных результатах в школе могут быть обусловлены влиянием родителей, которые по-разному относятся к образованию девочек и мальчиков и, соответственно, ориентируют их на разные образовательные и карьерные траектории. Наконец, нельзя сбрасывать со счетов и взаимодействие учеников в школе с учителями, большинство из которых — женщины. Проведено несколько исследований влияния пола учителя на разницу в успеваемости между мальчиками и девочками в классе, однако их результаты неоднозначны. В одних работах связи между полом учителя и гендерной разницей в успеваемости не выявлено, в то время как в других получены свидетельства, что успеваемость девочек повышается, если их учителями являются женщины (см. обзор в [Buchmann, DiPrete, MacDaniel, 2008]).

2.2. Социально-экономические аспекты неравенства образовательных результатов

Дети из высокообразованных и обеспеченных семей лучше учатся и чаще получают высшее образование. Для наших целей не столь принципиально, на основании какого критерия выделять группы,

различающиеся по признаку социального происхождения: профессии родителей (с помощью которой в социологии чаще всего операционализируется социальный класс), образования родителей или семейного дохода. Результаты во всех трех случаях будут схожи. В России исследователи социального неравенства в образовании опираются прежде всего на работы П. Бурдьё [Bourdieu, Passeron, 1970], однако существует и обширная англо-американская традиция эмпирических исследований в этой области, берущая начало с «доклада Коулмэна» [Coleman et al., 1966]. В этом масштабном исследовании (выборка составила более 600 тыс. человек), проведенном под руководством известного американского социолога Джеймса Коулмэна, была описана связь между социально-экономическим статусом семей учащихся и их академическими достижениями.

Литература, посвященная социально-экономическому неравенству в образовании, чрезвычайно обширна (обзор количественных исследований с 1990 по 2005 г. см. в [Breen, Jonsson, 2005]), поэтому здесь мы лишь вкратце затронем основные темы и теории. Социально-экономическое неравенство в образовании, как и гендерное, можно анализировать как с точки зрения успеваемости учеников и студентов, так и с точки зрения вероятности совершения образовательных переходов на разных стадиях обучения.

Кардинальные изменения в системе образования развитых стран в XX в., когда среднее образование стало массовым, поставили перед исследователями вопрос: как изменяется связь социального происхождения и уровня получаемого образования в условиях роста его доступности? В результате анализа данных о четырех возрастных когортах в Ирландии была предложена теория максимально поддерживаемого неравенства (*maximally maintained inequality*), описывающая переход неравенства в получении образования с низших уровней на более высокие [Raftery, Hout, 1993]. Согласно этой теории, если определенный уровень образования становится доступным для всех, эффект социального происхождения на данном уровне снижается. Например, с экспансией среднего образования социальное происхождение перестает оказывать значительное влияние на получение среднего образования, но становится существенным при получении высшего образования. Другими словами, когда обучение в школе становится доступно всем, для социального неравенства на этой образовательной стадии не остается места, и оно переходит на следующий образовательный уровень.

Конечно, неравенство может проявляться не только в уровне получаемого образования, но и в его качестве. Важен не только сам факт окончания школы, но и тип школы, уровень преподавания, социальный состав учащихся и т. д. Теория эффективно

поддерживаемого неравенства (*effectively maintained inequality*) учитывает не только переходы между уровнями образования, но и качественные различия в образовательной программе на тех уровнях образования, которые являются общедоступными [Lucas, 2001]. Привилегированные семьи обеспечивают своим детям преимущества разными способами. Если определенный уровень образования не является доступным для всех, привилегированные классы используют свои ресурсы, чтобы их дети достигли этого уровня. Если же данный уровень образования является универсальным, ресурсы семей направляются на обеспечение более высокого качества в рамках этого уровня образования.

Принятие учащимися и их семьями решений, продолжать или не продолжать обучение на следующем уровне образования, Р. Брин и Дж. Голдторп рассматривают в контексте теории рационального выбора [Breen, Goldthorpe, 1997]. Согласно этому подходу, родители и дети, обдумывая дальнейшую образовательную траекторию, принимают во внимание следующие факторы: во-первых, издержки, связанные с продолжением обучения, включая стоимость обучения и неполученные заработки; во-вторых, вероятность успеха, если ребенок продолжит обучение, т. е. его шансы сдать экзамены; в-третьих, ценность и важность, которую имеет для данной семьи и учащегося получение этого уровня образования. Модель представляет учащихся и их семьи как действующих рационально и выбирающих на основе своей оценки выгод и издержек из доступных им образовательных опций.

Почему дети из более социально привилегированных семей в среднем учатся лучше? Исследователи образования обсуждают несколько возможных объяснений этого факта. Мы не будем здесь подробно разбирать их обоснованность, а просто перечислим, следуя классификации, принятой в литературе [Jackson, 2013; Erikson, Jonsson, 1996]. Во-первых, разница между детьми может объясняться генетически унаследованными от родителей когнитивными и некогнитивными характеристиками. Многочисленные исследования поведенческой генетики человека, проведенные в последние несколько десятков лет, не оставляют сомнений в том, что многие когнитивные и некогнитивные способности в значительной степени наследуются генетически [Plomin et al., 2013]. Можно предположить, что у более образованных родителей, обладающих более высокими когнитивными способностями, дети также будут в среднем более способными. Многие социологи, однако, не признают роль генетических факторов в объяснении социального неравенства в образовательных результатах. Генетики, со своей стороны, утверждают, что, даже если унаследованные генетически признаки вносят свой вклад в формирование неравенства, они не могут объяснить его полностью и оставляют место для других объяснений.

Во-вторых, важны материальные, культурные и социальные ресурсы, доступные детям в семье (влияние родителей, социальной среды, доступ к книгам и другим образовательным ресурсам, понимание важности образования). В-третьих, в более образованных и обеспеченных семьях дети более полноценно питаются и их здоровье в среднем лучше. В-четвертых, учителя и школы могут прямо или косвенно отдавать предпочтение детям из привилегированных семей в силу лингвистических и культурных практик, которые эти дети демонстрируют, даже если эти практики непосредственно не связаны с процессом обучения. Наконец, важны и психологические установки. Дети из менее образованных семей могут быть менее уверены в своих способностях, даже если объективных оснований для этого нет. Более подробный разбор этих механизмов и ссылки на соответствующую литературу см. в [Jackson, 2013].

Очевидно, что социальное неравенство в успеваемости и вероятности совершения образовательных переходов связаны друг с другом. Ученики, лучше успевающие, более склонны переходить на более высокую ступень образования, будь то 10-й класс после окончания 9-го или высшее учебное заведение после получения полного среднего образования. Если дети из более социально привилегированных семей лучше учатся, то они с большей вероятностью поступят в вузы и получат высшее образование. Однако можно ли объяснить разницу между социальными классами в вероятности достижения более высоких уровней в образовательной системе только успеваемостью?

Концептуализировать связь между успеваемостью и совершением образовательных переходов помогает разделение первичных и вторичных эффектов (*primary and secondary effects*) социального происхождения на образовательные траектории учеников. Рассматривать воспроизводство социального неравенства в образовании как два связанных, но концептуально различных процесса впервые предложил в 1970-е годы Р. Будон [Boudon, 1974]. Во-первых, социальное происхождение обуславливает образовательные результаты учащихся, т. е. успеваемость. Механизмы этой связи мы вкратце рассмотрели выше. Эту связь Будон характеризует как первичные эффекты социального класса в образовании. Во-вторых, даже при условии одинаковой успеваемости социальное происхождение может влиять на процесс принятия решений о будущей образовательной траектории. Ученики из более обеспеченных и/или более образованных семей могут быть более склонны к продолжению своего образования, чем их сверстники из менее привилегированных семей, даже если их способности и образовательные результаты одинаковы. Этот феномен Будон называет вторичными эффектами социального класса в образовании. Вторичные эффекты действуют при выборе учениками и их родителями образовательной траекто-

рии. Этот выбор определяется предпочтениями учеников и родителей по поводу желательного для них уровня образования, издержками, связанными с переходом на более высокий образовательный уровень, а также политикой образовательных учреждений и институтами, существующими на образовательном рынке.

Долгое время подход, разработанный Будоном, был «удивительным образом забыт» [Jackson et al., 2007. P. 212], но в последнее время все больше эмпирических исследований неравенства в образовании основываются на разделении первичных и вторичных эффектов. Был разработан статистический метод, позволяющий произвести декомпозицию социального неравенства при образовательном переходе на первичные и вторичные эффекты [Erikson et al., 2005]. В недавно проведенном с использованием этого метода сравнительном исследовании были проанализированы первичные и вторичные эффекты при совершении образовательных переходов на разных уровнях в нескольких европейских странах и США [Jackson, 2013]. Во всех этих странах вторичные эффекты наряду с первичными оказывают заметное влияние на образовательный выбор учащихся. Подход с использованием первичных и вторичных эффектов может использоваться и для анализа гендерного и этнического неравенства в образовании (см., например, [Jackson, Jonsson, Rudolphi, 2012]).

На основе данных ретроспективного опроса, проведенного в 1991 г., Т. Гербер и М. Хаут показали, что, несмотря на официальную идеологию социального равенства, в СССР существовало значительное неравенство в доступе к образованию, обусловленное социальным статусом семей учащихся [Gerber, Hout, 1995]. Как и в других странах, изначально мужчины имели преимущество перед женщинами при совершении образовательных переходов (особенно при поступлении в вузы), однако к 1960–1970-м годам оно исчезло. В 1990-е годы социальное неравенство при поступлении в 10-й класс школы увеличилось, но осталось неизменным при поступлении в вузы [Gerber, 2000].

В СССР изучение образовательных и профессиональных траекторий молодежи началось в 1960-х годах [Шубкин, 1970]. В 1998–2008 гг. в Новосибирской области было проведено лонгитюдное исследование, для участия в котором были сформированы выборки выпускников старших классов школ, учреждений среднего и начального профессионального образования [Константиновский и др., 2011; Чередниченко, 2014]. В ходе трех волн исследования была собрана информация о социальном происхождении респондентов, их образовательных и профессиональных планах, фактических образовательных траекториях. Установлено, что тип учебного заведения, который окончили респонденты (11 классов школы, учреждение среднего или начального про-

фессионального образования) оказывает сильное воздействие на складывающуюся впоследствии образовательную и профессиональную траекторию. Обучавшиеся в профессиональном училище получают рабочие профессии и испытывают ограничения в дальнейшем развитии карьеры. Выпускники учреждений среднего профессионального образования составляют две приблизительно равные группы: одни продолжают обучение и получают высшее образование, другие устраиваются на места служащих, техников, технологов, однако многие из них впоследствии вынуждены менять специальность. Окончание 10-го и 11-го классов обеспечивает более успешные образовательные и карьерные траектории и традиционно связано с поступлением в вуз [Чередниченко, 2014]. Хотя в этом исследовании не изучался образовательный переход после 9-го класса, полученные результаты позволяют судить о социально-экономическом неравенстве при распределении на образовательные потоки. Учащиеся учреждений среднего и в еще большей степени — начального образования в основном являются выходцами из семей с низкими образовательными ресурсами. Чем ниже социально-профессиональный статус семьи, тем чаще дети переходят в профессиональные училища [Константиновский и др., 2011].

Для полноценного анализа первого образовательного перехода, т. е. выбора траектории после 9-го класса, необходимы данные, собранные до и после его совершения. В результате региональных лонгитюдных исследований, запущенных в рамках панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП) и проведенных НИУ ВШЭ в Ярославской области и Татарстане, было установлено, что образовательные ресурсы семьи (и в меньшей степени профессиональный статус родителей) влияют на образовательные планы учащихся после 9-го класса. Чем выше уровень образования родителей и их социально-профессиональный статус, тем больше вероятность, что их дети выберут академический трек, т. е. перейдут в 10-й класс. При этом для детей из менее образованных семей характерна большая неопределенность относительно своей будущей образовательной траектории [Попов, Тюменева, Кузьмина, 2012].

Данные второй волны исследования школьников в Ярославской области и Татарстане позволили проанализировать связь характеристик семей учащихся и их личных качеств (образовательных достижений, намерений относительно последующего обучения и целеустремленности) с тем, как сложились их образовательные траектории после окончания 9-го класса [Там же]. Как и ожидалось, молодые люди из семей с невысокими образовательными ресурсами в большей степени склонны переходить из 9-го класса в учреждения начального или среднего образования. Личные образовательные достижения учащихся и заявляемые ими намерения относительно дальнейшего образования

опосредуют эффект семейных ресурсов и могут ослабить или усилить влияние семьи. Например, учащиеся из менее образованных семей, имеющие достаточно высокие оценки, остаются в 10-м классе школы. Гендерных различий в том, как семейные образовательные ресурсы влияют на выбор дальнейшего образования, обнаружено не было.

Переход после 9-го класса в учреждение среднего профессионального образования, а после его окончания в вуз как особая образовательная стратегия стал предметом исследования, проведенного на данных опроса девятиклассников в Санкт-Петербурге, Ленинградской и Московской областях, а также студентов учреждений среднего профессионального образования в Санкт-Петербурге [Александров, Тенишева, Савельева, 2015]. Эта стратегия достаточно популярна среди выпускников, поскольку она дает возможность раньше получить специальность и выйти на рынок труда и при этом облегчает доступ в вуз, являясь более безопасной в случае, если вуз окончить не удастся. С введением ЕГЭ появилась еще одна мотивация выбора этой образовательной траектории: риск не сдать Единый государственный экзамен и не получить аттестат об окончании 11 классов школы. Исследователи утверждают, что эта стратегия характерна для выпускников со средним уровнем успеваемости, обычно из неспециализированных школ. Их семьи обладают ограниченными ресурсами и более низким социальным статусом, чем у тех, кто выбирает академический трек, но более высоким по сравнению с теми, кто планирует выход на рынок труда после получения среднего профессионального образования. Родители таких учеников часто имеют начальное или среднее профессиональное образование, они хуже знакомы с тем, как работает система высшего образования. Авторы приходят к выводу, что семьи, выбирающие такую образовательную стратегию, стремятся к повышению своего социального статуса.

3. Исследовательские вопросы

Задачей этой статьи является исследование неравенства в совершении образовательного перехода из 9-го в 10-й класс школы между юношами и девушками, а также между учениками из семей, различающихся объемом социально-экономических ресурсов. Логика исследования такова. Во-первых, используя материалы панельного исследования ТРОП, мы устанавливаем разницу в вероятности совершения образовательного перехода между интересующими нас группами. Следуя международной традиции, описанной выше, эту разницу можно описать как сумму первичных и вторичных эффектов.

Первичными эффектами мы называем разницу в успеваемости между группами. Например, успеваемость девушек в среднем выше, чем успеваемость юношей. Дети из более образо-

ванных семей часто учатся лучше, чем дети из семей с низким уровнем образования. Под вторичными эффектами имеется в виду разница в вероятности совершения образовательного перехода между представителями разных групп с одинаковыми образовательными результатами на предыдущей стадии обучения. Например, возьмем группу юношей и группу девушек, которые окончили 9-й класс школы с одинаковыми оценками. Будет ли различаться для них вероятность поступления в 10-й класс? Если такие различия наблюдаются, то их нельзя объяснить разницей в успеваемости. Речь в таком случае идет об образовательном выборе, который совершается вне зависимости от полученных ранее оценок. Та же логика применима и к исследованию социально-экономического неравенства, только здесь речь пойдет об учениках из семей с более высоким и менее высоким уровнем образования или дохода. Таким образом, второй вопрос данного исследования — изучение вторичных эффектов гендера и социально-экономического статуса семьи как факторов, обуславливающих вероятность совершения учениками образовательного перехода из 9-го в 10-й класс.

Мы не ставим своей задачей количественно разделить общее гендерное или социальное неравенство в вероятности совершения образовательного перехода на первичные и вторичные эффекты и сравнить их величины. Эта проблема, для решения которой в последние 10 лет были разработаны новые статистические методы, несомненно, представляет интерес, но является более сложной технически и может увести нас в сторону от основного содержательного вопроса статьи. Вместо этого мы описываем суммарное неравенство между группами (сумму первичных и вторичных эффектов), а затем отвечаем на вопрос о наличии или отсутствии вторичных эффектов.

Другими словами, статья отвечает на следующие вопросы. Существуют ли различия в вероятности перехода в 10-й класс между юношами и девушками, а также между детьми из более образованных и менее образованных (или обеспеченных) семей? Если такие различия существуют, сохраняются ли они после того, как мы принимаем во внимание разницу в успеваемости и результатах тестов между группами?

Эмпирической базой статьи является национальная панель исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП), которое проводится с 2011 г. Институтом образования НИУ ВШЭ [Бессуднов и др., 2014; Kurakin, 2014]. Выборка данного лонгитюда была составлена в 2011 г. для проведения Международного сравнительного исследования качества математического и естественно-научного образования (TIMSS). В нее вошли юноши и девушки, которые в 2010/2011 учебном году учились в 8-м клас-

4. Данные и методы

се. Для формирования репрезентативной выборки на первом этапе отбирались регионы, на втором — школы³. Всего в анкетировании и тестировании приняли участие 4893 ученика из 210 школ в 42 регионах Российской Федерации. Оценивалась подготовка учащихся 8-х классов по математике и естествознанию, кроме того, проводилось анкетирование школьников, их учителей и администрации школы.

Школьники, которые участвовали в этом исследовании, и составили изначальную выборку лонгитюда, проводимого НИУ ВШЭ. Весной 2012 г. состоялась первая волна, в рамках которой опрашивались участники TIMSS 2011 г. (тогда уже ученики 9-х классов, 3377 человек) и их родители. Часть респондентов не были опрошены, так как некоторые школы не захотели участвовать в исследовании или родители учеников не дали согласия на участие в опросе, а также в силу некоторых организационных трудностей. Весной 2012 г. эти же школьники участвовали в тестировании по Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA) в качестве дополнительной выборки. Таким образом, была сформирована уникальная панель, для участников которой были собраны данные двух разных международных систем тестирования.

Осенью 2013 г. была проведена вторая волна лонгитюда. К этому времени респонденты уже окончили 9-й класс школы и перешли на следующий этап обучения. Часть из них продолжила обучение в старших классах в той же или в другой школе, часть стала студентами учреждений начального или среднего профессионального образования. Для того чтобы опросить как можно больше респондентов и выяснить их текущее место обучения, в каждой из школ, где учащиеся окончили 9-й класс, собирались сведения об их дальнейшей образовательной траектории. Далее информация уточнялась во время опроса самих учеников.

Наша аналитическая выборка включает тех респондентов, для которых имеются данные всех волн исследования (первой и второй волн лонгитюда, а также TIMSS и PISA). Таких 3268 человек, т. е. 67% изначальной выборки TIMSS. Для коррекции возможных смещений в статистических оценках, вызванных выпадением респондентов из выборки, использованы весовые коэффициенты, процедура создания которых описана в [Бессуднов и др., 2014].

Зависимой переменной в статистическом анализе является место обучения ученика на следующий год после окончания

³ Выборка была подготовлена в Центре оценки качества образования ИСМО РАО и утверждена Международным координационным центром исследования TIMSS (ISC — International Study Center, Boston College, USA). Подробное описание выборки см. в: TIMSS-2011. Characteristics of National Samples: http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/T11_Characteristics.pdf

9-го класса (по результатам опроса во второй волне). Мы кодируем эту переменную как дихотомическую: она принимает значение 1, если ученик продолжил обучение в 10-м классе (в своей старой или другой дневной школе), и 0, если ученик выбрал любую другую образовательную траекторию (учреждения начального и среднего профессионального образования, нигде не учится, вечерняя школа). Независимыми переменными являются пол ученика, образование родителей и семейный доход (по результатам опроса родителей в первой волне), регион, годовые оценки ученика по математике, русскому языку и другим предметам за 8-й класс (по данным опроса учеников в первой волне), результаты ГИА по математике и русскому языку (по данным второй волны), а также результаты тестов PISA и TIMSS по математике, чтению и естественным наукам. Описательная статистика для основных переменных приведена в табл. 1. В ней представлены выборочные средние значения или доля, а также 95%-ный доверительный интервал для них, который показывает разброс наиболее вероятных значений для генеральной совокупности, т. е. всех российских девятиклассников.

Ниже мы описываем логику статистического анализа для оценки гендерного неравенства в вероятности совершения образовательного перехода; анализ социально-экономического неравенства идентичен.

На первой стадии мы сравниваем доли девушек и юношей, продолживших обучение в 10-м классе. Этот простой анализ позволяет ответить на первый исследовательский вопрос. Для того чтобы ответить на второй вопрос, мы сравниваем вероятности перехода в 10-й класс для юношей и девушек, статистически контролируя показатели, относящиеся к успеваемости и результатам тестов. Для этого мы используем линейную регрессию, основным методом статистического анализа, применяющийся в социальных науках. Зависимая переменная является дихотомической, и большинство учебников статистического анализа в таких случаях рекомендует использовать логистическую или пробит-регрессию. Однако при определенных условиях использование обычной линейной регрессии для дихотомических зависимых переменных не является ошибкой. В эконометрике этот метод известен как линейная модель вероятности [Wooldridge, 2010. P. 454–457], его рекомендуют и некоторые социологи [Mood, 2010]. Несмотря на ряд ограничений, у этого метода есть существенное преимущество: простота интерпретации регрессионных коэффициентов. Мы выбрали этот метод для того, чтобы упростить презентацию результатов и избежать ненужных технических усложнений, неизбежных в нелинейных моделях.

Для каждой из трех переменных (пол ученика, образование родителей, семейный доход) мы представляем четыре регрессионные модели (для переменной «семейный доход» также пред-

Таблица 1. Характеристика эмпирической базы исследования

	Полная выборка (3268 учеников)	Академический трек — 10-й класс, (1960 учеников)	Неакадемический трек — техникум, училище (1308 учеников)
	доля или средняя величина [95%-ный доверительный интервал]		
Пол			
Юноши	50% [48; 52]	47% [43; 50]	55% [52; 59]
Девушки	50% [48; 52]	53% [50; 57]	46% [41; 48]
Годовая оценка по русскому языку в 8-м классе			
2	< 1% [0; 0,1]	0%	< 1% [0; 0,1]
3	44% [41; 47]	27% [25; 30]	66% [63; 70]
4	43% [40; 45]	56% [53; 58]	26% [23; 29]
5	9% [8; 11]	14% [12; 17]	3% [2; 5]
Нет данных	4% [3; 5]	3% [2; 4]	5% [3; 6]
Годовая оценка по алгебре в 8-м классе			
2	< 1% [0; 0,1]	0%	< 1% [0; 0,1]
3	47% [44; 50]	29% [27; 33]	71% [67; 74]
4	39% [36; 41]	51% [48; 55]	22% [19; 25]
5	11% [9; 12]	17% [14; 19]	3% [2; 5]
Нет данных	4% [3; 5]	3% [2; 4]	5% [3; 6]
Средний балл PISA			
по математике	488 [480; 497]	520 [511; 529]	446 [438; 455]
по естественным наукам	487 [479; 495]	514 [506; 523]	451 [443; 458]
по чтению	469 [460; 477]	501 [492; 510]	426 [418; 434]
Средний балл TIMSS			
по математике	538 [530; 546]	566 [559; 574]	500 [490; 509]
по естественным наукам	541 [534; 548]	565 [559; 572]	509 [500; 518]
Высшее образование родителей			
Есть у обоих родителей	14% [12; 18]	21% [18; 25]	4% [3; 6]
У одного родителя есть, у другого нет или информация отсутствует	26% [24; 28]	31% [29; 34]	18% [16; 21]
У обоих нет	38% [35; 41]	31% [27; 35]	47% [43; 51]
У одного родителя нет, по другому информация отсутствует	19% [17; 21]	13% [11; 15]	27% [23; 31]
По обоим родителям информация отсутствует	3% [2; 5]	3% [2; 6]	3% [2; 5]

	Полная выборка (3268 учеников)	Академический трек — 10-й класс, (1960 учеников)	Неакадемический трек — техникум, училище (1308 учеников)
	доля или средняя величина [95%-ный доверительный интервал]		
Совокупный семейный доход			
До 20 тыс. руб. в месяц	40% [36; 44]	33% [28; 37]	50% [45; 55]
20–29 тыс. руб.	24% [22; 26]	23% [20; 26]	25% [22; 29]
30–49 тыс. руб.	18% [16; 20]	21% [19; 24]	13% [11; 16]
50–79 тыс. руб.	7% [5; 9]	9% [7; 12]	4% [3; 6]
Более 80 тыс. руб.	4% [3; 5]	5% [3; 8]	2% [1; 3]
Нет данных	8% [6; 10]	9% [7; 12]	6% [4; 8]

Примечание: Все проценты и средние величины рассчитаны с учетом весового коэффициента.

ставлена пятая модель). Во всех моделях зависимой является дихотомическая переменная, принимающая значение 1, если ученик продолжил обучение в 10-м классе школы, и 0, если нет. Независимыми переменными в модели 1 являются только пол, или образование родителей, или семейный доход. Мы также статистически контролируем субъект Федерации, в котором находится школа. Таким образом, модель 1 отражает разницу в вероятности перехода в 10-й класс между учениками разного пола и выходцами из семей разного социально-экономического статуса. Модель 2 дополнительно контролирует результаты ГИА по математике и русскому языку, а также годовые оценки ученика за 8-й класс по алгебре, геометрии, русскому языку, литературе, истории, физике, химии и биологии. Эти оценки совместно измеряют успеваемость ученика. Таким образом, модель 2 отвечает на вопрос, существует ли разница в вероятности перехода в 10-й класс между учениками разного пола и выходцами из семей разного социально-экономического статуса с *одинаковыми оценками*. Модель 3 вместо успеваемости учеников контролирует результаты тестов TIMSS по математике и естественным наукам и PISA по математике, чтению и естественным наукам. Результаты тестов ученикам не сообщаются, так что они не могут повлиять на их решения по поводу образовательной траектории. Модель 3 отвечает на вопрос, сохраняется ли разница в вероятности образовательного перехода между группами с одинаковыми результатами тестов TIMSS и PISA, которые измеряют общий образовательный уровень учеников. Наконец, модель 4 контролирует как успеваемость, так и результаты тестов.

5. Результаты анализа В нашей выборке 57% учеников поступили в 10-й класс школы (95%-ный доверительный интервал (ДИ): 55–59%): 50% остались в той же школе, а 7% перешли в другую школу. 43% предпочли продолжить образование в другом месте (95%-ный ДИ: 41–45%), главным образом в учреждениях СПО (33%) и НПО (6%). 3% сообщили, что нигде не учатся, 1% перешли в вечернюю школу. Согласно официальной статистике, в 2012 г. 59% учеников, окончивших 9-й класс, поступили в 10-й. Эта цифра попадает в доверительный интервал полученного при опросе значения и подтверждает качество нашей выборки.

Как и можно было ожидать, ученики, выбравшие академическую траекторию, отличаются лучшей успеваемостью и более высоким уровнем знаний, чем ученики, перешедшие в техникумы и училища (см. табл. 1). Среди ушедших в техникумы и училища 66% имели в 8-м классе тройку по русскому языку и 71% — по алгебре. Среди оставшихся в 10-м классе троечников соответственно 27 и 29%.

Мы можем также сравнить результаты тестов PISA и TIMSS в двух группах. В силу особенностей двух тестов — TIMSS ближе к российской школьной программе — результаты TIMSS в России заметно выше, чем результаты PISA. В 2012 г. средний показатель PISA по математике в странах ОЭСР составил 494 балла [OECD, 2014]; шкала TIMSS центрирована таким образом, что средний балл составляет 500 [Mullis et al., 2012]. В TIMSS показатели российских школьников заметно выше средних (538 баллов по математике и 541 — по естественным наукам). Результаты PISA хуже: 488 по математике, 487 по естественным наукам и 469 по чтению. В обоих тестах наблюдаются значительные различия баллов между учениками, выбравшими академическую и неакадемическую образовательные траектории. Если результаты TIMSS по математике у учеников, поступивших в 10-й класс, — 566 баллов — близки к средним результатам в Японии, то ученики, перешедшие в техникумы и училища, набрали в среднем 500 баллов, это показатель, близкий к средним в Италии. PISA по чтению дает несколько менее оптимистичную картину: результаты в группе поступивших в 10-й класс (501 балл) близки к средним в Норвегии и Великобритании, в группе перешедших в учреждения профессионального образования (426 баллов) сопоставимы со средними в Мексике и Черногории. Нужно, однако, учитывать, что в этих странах результаты детей из разных социальных классов также различаются.

5.1. Пол 61% девушек и 53% юношей продолжили обучение в 10-м классе школы. Разница между двумя группами статистически значима на 99%-ном уровне. То есть девушки заметно чаще, чем мальчики, остаются в школе и заметно реже переходят в систему профессионального образования. Четыре регрессионные модели

Таблица 2. Результаты регрессионного анализа фактора пола

Переменная	Модель 1 (базовая)	Модель 2 (контроль успеваемости)	Модель 3 (контроль результатов PISA и TIMSS)	Модель 4 (контроль всех факторов)
	Коэффициент [95%-ный ДИ]			
Пол (0 — мужской, 1 — женский)	0,09*** [0,05; 0,13]	-0,03 [-0,07; 0,01]	0,06*** [0,02; 0,10]	-0,02 [-0,06; 0,02]
<i>n</i> (число учеников)	3268	3268	3268	3268

Примечание: Линейные модели вероятности. Зависимая переменная — дихотомическая переменная для продолжения обучения в 10-м классе дневной школы. Все модели учитывают кластеризацию учеников на уровне школы и весовые коэффициенты. Все модели контролируют регион, в котором находится школа. Модель 2 также контролирует результаты ГИА по математике и русскому языку и годовые оценки по алгебре, геометрии, русскому языку, литературе, истории, физике, химии и биологии. Модель 3 контролирует результаты тестов TIMSS (по математике и естественным наукам) и PISA (по математике, чтению и естественным наукам). Модель 4 включает все предикторы в моделях 2 и 3. Поскольку результаты тестов PISA и TIMSS представлены в виде пяти вероятных значений (plausible values), мы используем итеративный алгоритм для оценки моделей 3 и 4, в том виде, в каком он реализован в модуле *rv* для Stata [Macdonald, 2014]; модуль был перепрограммирован для того, чтобы модели могли включать пять переменных с вероятными значениями. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

для анализа разницы в вероятностях перехода в 10-й класс между юношами и девушками представлены в табл. 2.

Модель 1, по сути, повторяет результаты сравнения долей юношей и девушек, перешедших в 10-й класс (единственная разница заключается в том, что модель 1 статистически контролирует регион, в котором находится школа). Регрессионный коэффициент 0,09 означает, что вероятности перейти в 10-й класс для девушек на 9 процентных пунктов (п. п.) выше, чем для юношей. Коэффициент статистически значим на 99%-ном уровне. Таким образом, вероятность получить такой результат в выборке случайным образом, если на самом деле разница между юношами и девушками отсутствует в генеральной совокупности, исключительно мала. 95%-ный доверительный интервал для коэффициента составляет [0,05; 0,13], т. е. мы на 95% можем быть уверены в том, что истинная разница между девушками и юношами в генеральной совокупности составляет от 5 до 13 п. п.

Модель 2 дополнительно контролирует успеваемость учеников. По сравнению с моделью 1 величина регрессионного коэффициента в ней меняется, и он становится статистически незначимым. Таким образом, если сравнивать юношей и девушек с одинаковой успеваемостью и результатами ГИА, то в среднем разница между ними в вероятности перехода в 10-й класс близка к нулю.

Чем объясняется разница в результатах между моделями 1 и 2? Девочки в среднем лучше учатся в школе и получают более

высокие оценки. Скорее всего, именно поэтому они чаще остаются в 10-м классе и не уходят в систему профессионального образования. Если же сравнивать мальчиков и девочек с одинаковыми показателями успеваемости, разница между полами исчезает. Таким образом, для пола мы наблюдаем общее неравенство в вероятности совершения образовательного перехода, но не наблюдаем вторичных эффектов.

Модель 3 контролирует результаты тестов TIMSS и PISA, но не школьные оценки и результаты ГИА. В ней разница между полами в вероятности образовательного перехода сохраняется. Вероятность продолжить обучение в 10-м классе у девушек в среднем на 6 п. п. выше, чем у юношей с такими же результатами тестов.

В чем причина разницы в результатах между моделями 2 и 3? Почему если контролировать по успеваемости в школе, то разница в вероятности перехода между юношами и девушками фактически исчезает, а если контролировать по результатам международных тестов, — нет? TIMSS и PISA в основном тестировали знания по математике и естественным наукам, а не по гуманитарным предметам (даже тест по чтению PISA в основном направлен на выявление умения логически анализировать текст). Модель 2 при этом контролирует оценки учеников по русскому языку, литературе и истории. Поскольку в среднем девушки лучше, чем юноши, успевают по этим предметам, можно предположить, что более высокая вероятность перехода в 10-й класс для них объясняется лучшей подготовкой по гуманитарным дисциплинам, не учтенной в модели 3. Такое объяснение, однако, было бы неверным: если мы исключим из модели 2 оценки по гуманитарным предметам и будем контролировать только успеваемость по математике и естественным наукам, коэффициенты не изменятся. Таким образом, разницу между моделями 2 и 3 нельзя объяснить отсутствием контроля знаний по гуманитарным предметам в модели 3.

По всей видимости, причина этой разницы заключается в том, что уровень знаний учеников — не единственный фактор, влияющий на успеваемость. Важны также дисциплина, усидчивость, выполнение домашних заданий, отношения с учителем и т. д. При одном и том же уровне знаний (определенном с помощью международных тестов) оценки у девушек в среднем выше, чем у юношей, скорее всего за счет этих дополнительных факторов. Среди учащихся, указавших, что их годовые оценки по алгебре и геометрии 4, средний балл теста TIMSS по математике для юношей 586, а для девушек — 555 (средние баллы теста PISA по математике для этих же учеников — 541 для юношей и 503 для девушек). В то же время среди «хорошистов» по русскому языку и литературе девушки показывают на 13 баллов более высокие результаты в тесте PISA по чтению, чем юноши.

Следует учитывать и то, что годовые оценки и результаты ГИА зафиксированы в базе данных со слов самих учеников. Если юноши в большей степени, чем девушки, склонны завышать свои оценки, то это также может объяснять разницу между результатами в моделях 2 и 3. Проверить эту гипотезу мы не можем, так как не располагаем объективными данными об успеваемости.

Наконец, модель 4 включает все факторы, учтенные в модели 2 и 3 (т. е. и успеваемость, и результаты тестов). Результаты практически не отличаются от полученных в модели 2. Это означает, что дополнительный учет результатов международных тестов не влияет на результаты, полученные после учета школьной успеваемости (годовых оценок и результатов ГИА).

В табл. 3 представлены результаты анализа вероятности перехода в 10-й класс для выходцев из семей, различающихся образовательным уровнем. В семьях, где оба родителя имеют высшее образование, 87% детей продолжили обучение в 10-м классе. Для тех семей, где только у одного из родителей есть высшее образование, этот показатель составил 70%. Если у обоих родителей нет высшего образования, вероятность перехода в 10-й класс для их ребенка лишь 47%. Наконец, в семьях, где у одного родителя нет высшего образования, а про второго информация отсутствует (чаще всего это матери-одиночки без высшего образования), лишь 39% детей продолжают обучение в школе после 9-го класса. Таким образом, наблюдается значительная разница в вероятности перехода в 10-й класс между выходцами из семей с разным образовательным уровнем.

Частично эту разницу можно объяснить различиями в успеваемости детей. В силу как наследования когнитивных и некогнитивных способностей, так и влияния социальной среды дети из более образованных семей учатся лучше. Однако когда мы статистически контролируем успеваемость (модель 2), разница между учениками из более образованных и менее образованных семей уменьшается, но не исчезает. Вероятность поступить в 10-й класс у ученика, оба родителя которого имеют высшее образование, на 16 п. п. выше, чем у ученика с *такими же годовыми оценками и результатами ГИА*, родители которого не имеют высшего образования!

Годовые оценки и результаты ГИА являются лишь приблизительным и грубым измерителем уровня знаний учеников. Однако если мы контролируем более объективный измеритель — результаты тестов TIMSS и PISA (модель 3), то разница между детьми из семей с разным уровнем образования оказывается еще выше, чем при контроле по успеваемости. Вероятность перейти в 10-й класс у ученика, чьи родители имеют высшее образование, на 19 п. п. выше, чем у того, чьи родители не имеют высшего образования, даже если уровень знаний этих учеников, измеренный

5.2. Образование родителей и семейный доход

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа фактора образования родителей

Переменная	Модель 1 (базовая)	Модель 2 (контроль успеваемости)	Модель 3 (контроль результа- тов PISA и TIMSS)	Модель 4 (контроль всех факторов)
	Коэффициент [95%-ный ДИ]			
Высшее образование родителей (базовая категория: у обоих нет высшего образования, 38%)				
У обоих родителей есть (14%)	0,36*** [0,30; 0,42]	0,16*** [0,10; 0,22]	0,19*** [0,13; 0,26]	0,14*** [0,08; 0,20]
У одного родителя есть, у другого нет или информация отсутствует (26%)	0,20*** [0,15; 0,25]	0,08*** [0,04; 0,13]	0,12*** [0,07; 0,17]	0,07*** [0,03; 0,12]
У одного родителя нет, по другому информация отсутствует (19%)	-0,09*** [-0,15; -0,02]	-0,05* [-0,10; 0]	-0,06* [-0,12; 0]	-0,04 [-0,10; 0,01]
По обоим родителям информация отсутствует (3%)	0,05 [-0,09; 0,19]	-0,002 [-0,11; 0,11]	0,01 [-0,11; 0,14]	-0,01 [-0,11; 0,10]
n (число учеников)	3268	3268	3268	3268

Примечание: Модели те же, что и в табл. 2. Все модели дополнительно контролируют пол ученика.

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

тестами PISA и TIMSS, одинаков. Более того, в модели, которая контролирует как успеваемость, так и результаты международных тестов (модель 4), по-прежнему сохраняется значительное неравенство между выходцами из семей, различающихся образовательным уровнем.

Таким образом, при том что вторичные эффекты пола при осуществлении перехода в 10-й класс отсутствуют, анализ групп учеников, различающихся уровнем образования их родителей, показал наличие значительных вторичных эффектов. Даже при условии одинаковой успеваемости и уровня знаний вероятность перехода в 10-й класс заметно выше для учащихся из более образованных семей по сравнению с учащимися из менее образованных семей.

Образование родителей — не единственный способ измерить социально-экономический статус семьи. В табл. 4 представлены те же модели, что и ранее, рассчитанные для групп детей, выделенных по признаку семейного дохода. Образование родителей и семейный доход связаны друг с другом, хотя сила связи является умеренной: коэффициент ранговой корреляции Спирмена в нашей выборке составляет 0,36. Результаты анализа похожи: даже после контроля по успеваемости и результатам тестов вероятность перехода в 10-й класс для учащихся из семей с разным доходом различается. Например, для учащихся из семей с дохо-

Таблица 4. Результаты регрессионного анализа фактора семейного дохода

Переменная	Модель 1 (базовая)	Модель 2 (контроль успеваемости)	Модель 3 (контроль результатов PISA и TIMSS)	Модель 4 (контроль всех факторов)	Модель 5 (контроль всех факторов и образования родителей)
	Коэффициент [95%-ный ДИ]				
Совокупный семейный доход (базовая категория: до 20 тыс. руб. в месяц, 39%)					
20–29 тыс. руб. (26%)	0,10*** [0,04; 0,15]	0,03 [–0,01; 0,07]	0,06** [0,01; 0,10]	0,03 [–0,01; 0,07]	0,01 [–0,03; 0,06]
30–49 тыс. руб. (18%)	0,22*** [0,15; 0,28]	0,09*** [0,03; 0,14]	0,14*** [0,08; 0,20]	0,08*** [0,03; 0,13]	0,05** [0; 0,10]
50–79 тыс. руб. (7%)	0,25*** [0,16; 0,35]	0,13*** [0,06; 0,20]	0,15*** [0,06; 0,23]	0,11*** [0,05; 0,18]	0,08** [0,01; 0,14]
Более 80 тыс. руб. (3%)	0,34*** [0,22; 0,45]	0,18*** [0,06; 0,30]	0,19*** [0,07; 0,31]	0,16*** [0,04; 0,28]	0,11* [–0,01; 0,22]
Нет данных (7%)	0,20*** [0,11; 0,29]	0,11*** [0,04; 0,18]	0,14*** [0,07; 0,22]	0,11*** [0,04; 0,17]	0,11*** [0,04; 0,18]
<i>n</i> (число учеников)	3268	3268	3268	3268	3268

Примечание: Модели те же, что и в табл. 2. Все модели дополнительно контролируют пол ученика. Модель 5 дополнительно контролирует образование родителей. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

дом более 80 тыс. руб. в месяц (таких всего 3% в нашей выборке) вероятность продолжить обучение в 10-м классе на 16 п. п. выше, чем для учащихся из семей с доходом ниже 20 тыс. руб. в месяц (39% выборки), даже после контроля по успеваемости и результатам тестов.

Модель 5 в табл. 4 показывает, что даже после контроля по образованию родителей (в дополнение к успеваемости, результатам тестов и другим переменным) сохраняется значимая связь между семейным доходом и вероятностью перехода в 10-й класс. Это означает, что как образование родителей, так и семейный доход независимо друг от друга связаны с вероятностью осуществления образовательного перехода. Мы не ставили перед собой задачу оценить, в какой степени эта связь носит причинно-следственный характер и что «важнее» для образования детей — образование или доход родителей. По всей видимости, как культурные, так и материальные ресурсы семьи вносят свой вклад в формирование образовательной траектории детей.

В последнее время в России распространился миф о всеобщем высшем образовании: якобы большинство молодых людей и девушек поступают в высшие учебные заведения. Однако, соглас-

6. Выводы

но данным переписи населения 2010 г., в когорте 1981–1985 годов рождения лишь 37% людей получили высшее образование (правда, в Москве этот показатель выше — 57%) [Бессуднов, 2012]. Акцент в дискуссиях об образовательной политике в России исключительно на высшем образовании едва ли обоснован. Первая «развилка» в образовательных траекториях учащихся происходит раньше, после окончания 9-го класса. В 2013 г. лишь 57% учеников, окончивших 9-й класс, продолжили свое обучение в 10-м, и этот показатель неуклонно снижается с середины 2000-х годов.

Как показано в этой статье, при выборе образовательной траектории после 9-го класса существует заметное гендерное и социально-экономическое неравенство. 61% девушек и 53% юношей переходят из 9-го класса в 10-й, остальные уходят в систему профессионального образования. Еще сильнее выражено социально-экономическое неравенство. 87% детей, родители которых имеют высшее образование, поступают в 10-й класс. Для детей, у родителей которых нет высшего образования, этот показатель составляет 47%.

Механизмы формирования гендерного и социально-экономического неравенства при совершении образовательного перехода после 9-го класса различаются. Девочки учатся лучше мальчиков, и именно этим можно объяснить то, что они чаще остаются в 10-м классе и реже уходят из школы в училища и техникумы. Если сравнивать мальчиков и девочек с одинаковой успеваемостью, то разница в вероятности перехода в 10-й класс для них фактически отсутствует. Таким образом, при выборе образовательной траектории имеют место первичные, но не вторичные эффекты пола, по крайней мере на стадии перехода из 9-го в 10-й класс.

Анализ социально-экономического неравенства приводит к другим выводам. Даже при статистическом контроле успеваемости и результатов тестов мы наблюдаем значительную разницу в частоте поступления в 10-й класс между учениками из семей, различающихся уровнем образования родителей и семейного дохода. Вероятность перехода в 10-й класс для учеников с одинаковым уровнем знаний и успеваемостью — выходцев из семей с разным социально-экономическим статусом существенно различается. После статистического контроля оценок и результатов тестов разница в вероятности поступления в 10-й класс между детьми, родители которых имеют высшее образование, и детьми родителей без высшего образования достигает 14 п. п. Таким образом, мы наблюдаем как первичные, так и вторичные эффекты социально-экономического неравенства при выборе образовательной траектории после 9-го класса.

Почему вторичные эффекты проявляются для социально-экономических характеристик семей, но не для пола? Причин может быть несколько. Во-первых, важно учитывать влияние родите-

лей на образовательные решения их детей. Конечно, обдумывая перспективы продолжения образования, как родители, так и сами ученики будут принимать во внимание склонность к учебе, которую так или иначе измеряет успеваемость. После учета этого фактора родители мальчиков и девочек, по всей видимости, не различаются в отношении влияния, оказываемого ими на детей по поводу их дальнейшей образовательной траектории (хотя нельзя исключить различия, связанные с тем, что юноши, не поступившие в вуз до 18 лет, могут отправиться на военную службу). А вот поведение родителей, относящихся к разным категориям по уровню образования и доходу, может в этой ситуации существенно различаться. Более образованные и обеспеченные родители будут ориентировать своих детей на продолжение обучения в 10-м классе, даже если успеваемость детей оставляет желать лучшего. Менее образованные и обеспеченные родители, напротив, могут меньше заботиться об образовании детей и не возражать против перехода в систему профессионального образования даже тогда, когда оценки детей позволяют им остаться в школе.

Во-вторых, важны установки самих учеников. Представления о собственной дальнейшей образовательной траектории у детей из семей с разным социально-экономическим статусом могут различаться независимо от прямого влияния их родителей. Под воздействием установок, сложившихся в кругу друзей, и в целом социальной среды, а также самостоятельно ориентируясь на пример своих родителей, дети из более образованных и обеспеченных семей могут в большей степени стремиться к окончанию 11 классов школы и поступлению в вуз.

Школа и учителя также могут оказывать влияние на образовательный выбор учеников после 9-го класса. Мотивация школ может быть разнообразной. С одной стороны, в условиях подушевого финансирования школы конкурируют за учеников с учреждениями среднего профессионального образования и заинтересованы в наборе в 10-й класс. С другой стороны, ученики с низкой успеваемостью могут понизить средний балл ЕГЭ в школе и в регионе в целом. До недавнего времени средний балл ЕГЭ в регионах входил в систему оценки деятельности губернаторов, и, соответственно, у региональных властей существовала прямая заинтересованность в высоких результатах ЕГЭ. Школы и учителя могут по-разному относиться к ученикам с низкой успеваемостью в зависимости от социального статуса их семей. Возможно, важным является и взаимодействие школ с родителями учеников, которое зависит от степени заинтересованности родителей в том, чтобы их дети остались в 10-м классе.

Наконец, следует учитывать и деятельность учреждений среднего профессионального образования, также функциони-

рующих в условиях подушевого финансирования и конкурирующих со школами за потенциальных студентов. Чтобы уйти в систему профессионального образования, выпускники 9-х классов должны иметь такую возможность: в их населенном пункте должны быть такие учреждения, предлагающие образовательные программы, которые могут вызвать интерес абитуриентов. Учреждения среднего профессионального образования неравномерно распределены между регионами и населенными пунктами. Представленный в этой статье статистический анализ контролирует региональные различия, однако внутри регионов также может существовать значительное неравенство в географической доступности среднего профессионального образования. Техникумы и училища могут быть сконцентрированы в тех населенных пунктах и районах, где выше доля менее образованных и обеспеченных семей. Наличие предложения на образовательном рынке может выступать фактором, повышающим вероятность ухода из школы после 9-го класса для детей из таких семей.

Таким образом, механизмы формирования вторичных эффектов при выборе образовательной траектории после 9-го класса следует анализировать, учитывая поведение всех вовлеченных в этот процесс акторов: учеников, их родителей, школ и учителей, а также учреждений среднего профессионального образования. Подробный разбор этих механизмов требует отдельного исследования, основанного на применении как количественных, так и качественных методов.

7. Рекомендации

Концептуальное различие между первичными и вторичными эффектами неравенства в образовании также важно для образовательной политики [Jackson, 2013. P. 330–332]. Предположим, что одной из ее задач является снижение образовательного неравенства между учащимися из семей, различающихся социальными характеристиками. Повлиять на разницу в успеваемости между группами учеников (первичные эффекты) достаточно сложно. Она обусловлена различиями в способностях учащихся, а также влиянием родителей и социальной среды на психологическое, интеллектуальное и культурное развитие детей. Государственные интервенции, направленные на поддержку развития детей из наименее социально привилегированных семей, несомненно, необходимы, однако едва ли приходится рассчитывать на то, что они существенно снизят образовательное неравенство.

Уменьшение вторичных эффектов представляется более выполнимой задачей. Государственное вмешательство, направленное на то, чтобы дети с одинаковыми способностями и оценками независимо от социальных характеристик их семей имели равные возможности в получении образования, может заключаться прежде всего в работе со школами. Учителя и школьная

администрация должны поощрять успевающих учеников из недостаточно социально благополучных семей продолжать обучение в 10-м классе. Первым шагом на пути реализации этой политики должен стать сбор данных и мониторинг ситуации на уровне школ, с тем чтобы иметь точное представление о доле девятиклассников из менее образованных и обеспеченных семей, продолживших обучение в старшей школе.

Литература

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66–91.
2. Бессуднов А. Р. З графика, опровергающих миф, что в России много людей с высшим образованием // Slon.ru. 2012. 6 июля. http://slon.ru/russia/6_grafikov_kotorye_oprovergayut_mif_o_tom_chto_v_rossii_mnogo_lyudey_s_vyshhim_obrazovaniem-808854.xhtml
3. Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М., Янбарисова Д. М. Бюллетень Российского лонгитюдного панельного исследования образовательных и трудовых траекторий. Национальная панель: первая волна (2011–2012). Научные доклады Института образования. WP 02/IE/2014. М.: НИУ ВШЭ, 2014.
4. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Холлушкина Ф. А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 гг. М.: Институт социологии РАН, 2011.
5. Образование в Российской Федерации: 2006. Стат. ежегодник. М.: ГУ ВШЭ, 2006.
6. Образование в Российской Федерации: 2010. Стат. сборник. М.: ГУ ВШЭ, 2010.
7. Образование в Российской Федерации: 2012. Стат. сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2012.
8. Образование в Российской Федерации: 2014. Стат. сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2014.
9. Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Кузьмина Ю. В. Современные образовательные траектории школьников и студентов // Социологические исследования. 2012. Т. 334. № 2. С. 135–142.
10. Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Ларина Г. С. Жизнь после девятого класса: как личные достижения учащихся и ресурсы их семей влияют на жизненные траектории? На материалах лонгитюдного исследования // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 310–330.
11. Чередниченко Г. А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014.
12. Шубкин В. Н. Социологические опыты (Методологические вопросы социальных исследований). М.: Мысль, 1970.
13. Шугаль Н. Б. Потоки обучающихся в российской системе образования // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 122–148.
14. Bessudnov A., Makarov A. (2015) School Context and Gender Differences in Mathematical Performance among School Graduates in Russia // International Studies in Sociology of Education. Vol. 25. No 1. P. 63–81.
15. Boudon R. (1974) Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
16. Bourdieu P., Passeron J. C. (1970) La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit.

17. Breen R., Goldthorpe J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory // *Rationality and Society*. Vol. 9. No 3. P. 275–305.
18. Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility // *Annual Review of Sociology*. Vol. 31. P. 223–243.
19. Buchmann C., DiPrete T.A., McDaniel A. (2008) Gender Inequalities in Education // *Annual Review of Sociology*. Vol. 34. P. 319–337.
20. Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U. S. Department of Health, Education and Welfare, U. S. Government Printing Office.
21. DiPrete T., Buchmann C. (2013) Gender Disparities in Educational Attainment in the New Century: Trends, Causes and Consequences // J. R. Logan (ed.). *US 2010: America in the First Decade of the New Century*. New York: Russell Sage Foundation.
22. Erikson R., Jonsson J. O. (1996) Introduction: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case // R. Erikson, J. O. Jonsson (eds) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press. P. 1–64.
23. Erikson R. et al. (2005) On Class Differentials in Educational Attainment // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 102. No 27. P. 9730–9733.
24. Gerber T. P., Hout M. (1995) Educational Stratification in Russia during the Soviet Period // *American Journal of Sociology*. Vol. 101. No 3. P. 611–660.
25. Gerber T. P. (2000) Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis // *Sociology of Education*. Vol. 73. No 4. P. 219–246.
26. Gutman L. M., Schoon I. (2013) *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*. London: Education Endowment Foundation. http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf
27. Halpern D. F., Benbow C. P., Geary D. C., Gur R. C., Hyde J. S., Gernsbacher M. A. (2007) The Science of Sex Differences in Science and Mathematics // *Psychological Science in the Public Interest*. Vol. 8. No 1. P. 1–51.
28. Jackson M., Erikson R., Goldthorpe J. H., Yaish M. (2007) Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales // *Acta Sociologica*. Vol. 50. No 3. P. 211–229.
29. Jackson M., Jonsson J. O., Rudolphi F. (2012) Ethnic Inequality in Choice-Driven Education Systems. A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden // *Sociology of Education*. Vol. 85. No 2. P. 158–178.
30. Jackson M. (ed.) (2013) *Determined to Succeed? Performance vs Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
31. Kurakin D. (2014) *Russian Longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories: Building Culturally-Sensitive Research Framework*. Moscow: HSE.
32. Legewie J., DiPrete T.A. (2012) School Context and the Gender Gap in Educational Achievement // *American Sociological Review*. Vol. 77. No 3. P. 463–485.
33. Lindberg S. M., Hyde J. S., Petersen J. L., Linn M. C. (2010) New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis // *Psychological Bulletin*. Vol. 136. No 6. P. 1123–1135.

34. Lucas S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects// *American Journal of Sociology*. Vol. 106. No 6. P. 1642–1690.
35. Macdonald K. (2014) PV: Stata Module to Perform Estimation with Plausible Values. <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s456951.html>
36. Mood C. (2010) Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It// *European Sociological Review*. Vol. 26. No 1. P. 67–82.
37. Mullis I. V.S., Martin M. O., Foy P., Arora A. (2012) TIMSS 2011 International Results in Mathematics. Chestnut Hill, TIMSS and PIRLS International Study Centre, Boston College.
38. OECD (2014) PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Vol. 1. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>
39. Plomin R., DeFries J., Knopik V.S., Neiderhiser J. M. (2013) *Behavioral Genetics*. New York: Palgrave Macmillan.
40. Raftery A. E., Hout M. (1993) Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75// *Sociology of Education*. Vol. 66. No 1. P. 41–62.
41. Wooldridge J. M. (2010) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge, MA: MIT Press.

Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia

Authors **Alexey Bessudnov**

Lecturer, Department of Sociology, Philosophy and Anthropology, University of Exeter (UK). Address: Amory Building 318, Rennes Drive, Exeter EX4 4RJ UK. E-mail: a.bessudnov@exeter.ac.uk

Valeriya Malik

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

Abstract Using longitudinal data from the study *Trajectories in Education and Career* (TrEC) we analyse the probabilities of entering 10th grade for boys and girls as well as for students with different socio-economic backgrounds. In 2012 59% of pupils chose the academic track and continued their education in 10th grade upon completion of 9th grade, while others moved to vocational education. Girls were more likely to enter the academic track than boys. The probability of entering the academic track was considerably higher for students from more educated and wealthier families. We analyse total inequality in the educational transition as a sum of primary and secondary effects where primary effects refer to the inequalities in performance and secondary effects refer to the inequalities in making the transition controlling for performance. We find strong secondary effects of parental education and wealth on making a transition to the academic track. There is no evidence of secondary effects of gender. The paper discusses mechanisms of gender and socio-economic inequalities in the transition to 10th grade and makes policy recommendations aimed at reducing social inequality in education.

Keywords gender inequality, social inequality in education, educational transition, primary and secondary effects, longitudinal study.

- References**
- Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelny put "v universitet cherez colledzh" [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 3, pp. 66–91.
- Bessudnov A. (2012) *3 grafika, oprovergayushchikh mif o tom, chto v Rossii mnogo lyudey s vysshim obrazovaniem* [Three Charts Busting the Myth of the High Proportion of People with Higher Education in Russia]. Available at: http://slon.ru/russia/6_grafikov_kotorye_oprovergayut_mif_o_tom_chno_v_rossii_mnogo_lyudey_s_vysshim_obrazovaniem-808854.xhtml (accessed 10 January 2016).
- Bessudnov A., Kurakin D., Malik V., Yanbarisova D. (2014) *Byulleten Rossiyskogo longitudnogo panelnogo issledovaniya obrazovatelnykh i trudovykh traektoriy. Natsionalnaya panel: pervaya volna (2011–2012)* [Bulletin of the Russian Panel Longitudinal Study on Trajectories in Education and Career. National Panel: first wave (2011–2012)]. Scientific report of the Institute of Education WP 02/IE/2014. Moscow: NRU HSE.
- Bessudnov A., Makarov A. (2015) School Context and Gender Differences in Mathematical Performance among School Graduates in Russia. *International Studies in Sociology of Education*, vol. 25, no 1, pp. 63–81.

- Boudon R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1970) *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Breen R., Goldthorpe J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, vol. 9, no 3, pp. 275–305.
- Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, vol. 31, pp. 223–243.
- Buchmann C., DiPrete T.A., McDaniel A. (2008) Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 319–337.
- Cherednichenko G. (2014) *Obrazovatelnye i professionalnye traektorii rossiyskoy molodezhi (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniy)* [Educational and Career Trajectories of Young People in Russia (Based on Sociological Studies)], Moscow: Center of Social Forecasting and Marketing.
- Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U. S. Department of Health, Education and Welfare, U. S. Government Printing Office.
- DiPrete T., Buchmann C. (2013) Gender Disparities in Educational Attainment in the New Century: Trends, Causes and Consequences. *US 2010: America in the First Decade of the New Century* (ed. J. R. Logan), New York: Russell Sage Foundation.
- Erikson R., Jonsson J. O. (1996) Introduction: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (eds R. Erikson, J. O. Jonsson), Boulder: Westview, pp. 1–64.
- Erikson R. et al. (2005) On Class Differentials in Educational Attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 102, no 27, pp. 9730–9733.
- Gerber T. P., Hout M. (1995) Educational Stratification in Russia during the Soviet Period. *American Journal of Sociology*, vol. 101, no 3, pp. 611–660.
- Gerber T. P. (2000) Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis. *Sociology of Education*, vol. 73, no 4, pp. 219–246.
- Gutman L. M., Schoon I. (2013) *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*. London: Education Endowment Foundation. Available at: http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf (accessed 10 January 2016).
- Halpern D. F., Benbow C. P., Geary D. C., Gur R. C., Hyde J. S., Gernsbacher M. A. (2007) The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 8, no 1, pp. 1–51.
- Jackson M., Erikson R., Goldthorpe J. H., Yaish M. (2007) Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, vol. 50, no 3, pp. 211–229.
- Jackson M., Jonsson J. O., Rudolphi F. (2012) Ethnic Inequality in Choice-Driven Education Systems. A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, vol. 85, no 2, pp. 158–178.
- Jackson M. (ed.) (2013) *Determined to Succeed? Performance vs Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.

- Konstantinovskiy D., Voznesenskaya E., Cherednichenko G., Khokhlushkina F. (2011) *Obrazovanie i zhiznennyye traektorii molodezhi: 1998–2008 gg.* [Education and Life Trajectories of Young People: 1998–2008]. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences.
- Kurakin D. (2014) *Russian Longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories: Building Culturally-Sensitive Research Framework.* Moscow: NRU HSE.
- Legewie J., DiPrete T.A. (2012) School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, vol. 77, no 3, pp. 463–485.
- Lindberg S. M., Hyde J. S., Petersen J. L., Linn M. C. (2010) New Trends in Gender and Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 136, no 6, pp. 1123–1135.
- Lucas S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, vol. 106, no 6, pp. 1642–1690.
- Macdonald K. (2014) *PV: Stata Module to Perform Estimation with Plausible Values.* Available at: <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s456951.html> (accessed 10 January 2016).
- Mood C. (2010) Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, vol. 26, no 1, pp. 67–82.
- Mullis I. V.S., Martin M. O., Foy P., Arora A. (2012) *TIMSS 2011 International Results in Mathematics.* Chestnut Hill: TIMSS and PIRLS International Study Centre, Boston College.
- National Research University—Higher School of Economics (2012) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2012. Stat. Yezhegodnik* [Education in the Russian Federation: 2012. Statistical Yearbook]. Moscow: NRU HSE.
- National Research University—Higher School of Economics (2014) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2014. Stat. Yezhegodnik* [Education in the Russian Federation: 2014. Statistical Yearbook]. Moscow: NRU HSE.
- OECD (2014) *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science.* Vol. 1. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm> (accessed 10 January 2016).
- Plomin R., DeFries J., Knopik V.S., Neiderhiser J. M. (2013) *Behavioral Genetics.* New York: Palgrave Macmillan.
- Popov D., Tyumeneva Y., Kuzmina Y. (2012) Sovremennyye obrazovatelnye traektorii shkolnikov i studentov [Modern Educational Trajectories of School and University Students]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, vol. 334, no 2, pp. 135–142.
- Popov D., Tyumeneva Y., Larina G. (2013) Zhizn posle devyatogo klassa: kak lichnyye dostizheniya uchashchikhsya i resursy ikh semey vliyayut na zhiznennyye traektorii? Na materialakh longitudnogo issledovaniya [Life after 9th Grade: How Do Personal Achievements of Students and their Family Resources Influence Life Trajectories]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies.* Moscow, no 4, pp. 310–330.
- Raftery A. E., Hout M. (1993) Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75. *Sociology of Education*, vol. 66, no 1, pp. 41–62.
- Shubkin V. (1970) *Sotsiologicheskie opyty (Metodologicheskie voprosy sotsialnykh issledovaniy)* [Sociological Experiments (Methodological Issues in Social Research)]. Moscow: Mysl.

- Shugal N. (2010) Potoki obuchayushchikhsya v rossiyskoy sisteme obrazovaniya [Student Flows in the Russian Education System]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 4, pp. 122–148.
- State University Higher School of Economics (2006) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2006. Stat. Yezhegodnik* [Education in the Russian Federation: 2006. Statistical Yearbook]. Moscow: HSE.
- State University Higher School of Economics (2010) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2010. Stat. Yezhegodnik* [Education in the Russian Federation: 2010. Statistical Yearbook]. Moscow: HSE.
- Wooldridge J. M. (2010) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge, MA: MIT Press.

Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания

С. Г. Косарецкий, Б. В. Куприянов, Д. С. Филиппова

Статья поступила
в редакцию
в июле 2015 г.

Косарецкий Сергей Геннадьевич

кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: skosaretski@hse.ru

Куприянов Борис Викторович

доктор педагогических наук, аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru

Филиппова Дарья Сергеевна

аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: d.s.filipova@gmail.com

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

Аннотация. Представлены результаты исследования участия детей в дополнительном образовании, проведенного НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром в рамках Мониторинга экономики образования в 2013 г. Обследованием были охвачены более 2 тыс. родителей школьников, занимающихся дополнительным образованием в организациях различного типа. Проанализированы связи между осо-

бенностями участия детей в дополнительном образовании (интенсивность, дискретность и продолжительность потребления услуг; выбор типов программ дополнительного образования и организаций; место дополнительного образования в структуре свободного времени и каникулярного периода) и характеристиками семей (место проживания, имущественный и культурно-образовательный статус). Обсуждается влияние на проявление неравенства в доступе к дополнительному образованию особенностей организации и регулирования сферы дополнительного образования детей в Российской Федерации. Сформулированы предложения по учету выявленных различий в политике государства в сфере дополнительного образования. В частности, политика государства в отношении детей из семей с неблагоприятным социально-экономическим бэкграундом и детей, проживающих в сельской местности, должна сочетать два типа инструментов: 1) информирование и повышение мотивации родителей к включению детей в дополнительное образование; 2) социальная поддержка семей (введение сертификатов на услуги дополнительного об-

Исследование
осуществлено
в рамках Программы
фундаментальных
исследований
НИУ ВШЭ в 2013 г.

разования детей; квотирование бюджетных мест на высококачественных программах дополнительного образования; целевое финансирование дополнительных общеобразовательных программ в сельских школах, а также в школах, работающих со сложным контингентом).

Ключевые слова: дополнительное образование детей, свободное время, образовательное неравенство, доступность образовательных услуг, культурный капитал, образовательная политика.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190

Начиная с 2012 г. отмечается резкое усиление внимания государства к институту дополнительного образования детей. Ключевая задача, сформулированная в политических и программных документах (Указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная Распоряжением Правительства от 4 сентября 2014 г.¹ и др.), — повышение охвата детей дополнительными образовательными программами.

Бесплатность и общедоступность применительно к дополнительному образованию детей, в отличие от общего, не является государственным обязательством. Однако высокие оценки потенциала дополнительного образования для развития и социализации детей, представленные в отечественных и зарубежных исследованиях [Peterson, Fowler, Dunham, 2013, Gliffin, 1999; Lareau, Weininger, 2008], побуждают государство принимать меры, направленные на расширение участия детей в дополнительном образовании.

В оценке ведущими экспертами актуального охвата детей дополнительными образовательными программами и его динамики имеются существенные расхождения. Данные Федерального статистического наблюдения (форма № 1-ДО, форма № ОШ-1) не позволяют получить объективную картину, поскольку в них учитывается не численность детей, а оказываемые организацией услуги, и при этом охвачен не весь круг организаций, осуществляющих программы дополнительного образования. В такой ситуации остро необходимы социологические обследования, которые бы дополняли и дифференцировали официальную статистику [Косарецкий и др., 2013].

В последние годы появились российские социологические исследования, раскрывающие различные аспекты вовлеченности детей в занятия дополнительным образованием. Например,

¹ Распоряжение Правительства от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей»; Распоряжение Правительства от 24 апреля 2015 г. № 729-р «Об утверждении плана мероприятий на 2015–2020 гг. по реализации Концепции развития дополнительного образования детей».

активно анализируется охват соответствующими программами, в том числе особенности вовлеченности в занятия дополнительным образованием детей разного возраста, а также дифференциация потребления данного вида услуг по территориальному признаку. Сравнивается популярность разных по содержанию программ дополнительного образования, т. е. анализируется распределение общего контингента участников по направлениям дополнительных общеобразовательных программ. Внимание исследователей направлено также и на изучение мотивации и причин включения/невключения в дополнительное образование, стратегий семей и школьников, эффектов обучения по программам дополнительного образования и др. [Собкин, Калашникова, 2013; Логинов, Елисеева, 2012; Иванюшина, Александров, 2014; Рощина, 2012; 2015; Бурдяк, 2015].

Однако при общей высокой исследовательской активности в данной области по-прежнему остается малоизученным вопрос о зависимости доступности и качества услуг дополнительного образования от материальных и культурных ресурсов семей. Привлечь внимание к этой теме очень важно, поскольку проблему образовательного неравенства можно смело назвать ключевой для развития общества в современную эпоху. Этот тезис подтверждается значительным массивом исследований в рамках социологии образования как за рубежом (Дж. Коулман, П. Бурдые, П. Димаджио, Х.-П. Блоссфельд и др.), так и в России [Константиновский, 2008; Константиновский и др., 2006; Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2013; Ястребов, 2012; Прахов, Юдкевич, 2012; Косарецкий, Пинская, Груничева, 2014]. Большинство этих работ, однако, традиционно сфокусированы на неравенстве в общем и профессиональном образовании и оставляют дополнительное образование на периферии поля исследования.

Исследования различий в вовлеченности в дополнительное образование, механизмов воспроизводства неравенства в этой сфере являются достаточно новой областью как для зарубежной науки, так и для российской.

Внимание российских исследователей в большинстве случаев сосредоточено на базовых различиях в доступности дополнительного образования (участие/неучастие). В некоторых исследованиях обсуждаются различия в продолжительности участия в программах [Собкин, Калашникова, 2013], их содержании (направлениях) [Рощина, 2012; 2015]. Выявлены различия в охвате детей дополнительными образовательными программами в зависимости от образовательного статуса семей [Собкин, Калашникова, 2013], ограничения доступа к дополнительному образованию в сельской местности [Иванюшина, Александров, 2014], транспортные барьеры и барьеры безопасности [Вахштайн, Степанцов, 2012]. Рассматривалось неравенство в доступе к услугам дополнительного образования в школах с разным статусом (элит-

ных и обычных и т. д.) [Рощина, 2012; 2015], а также дифференциация возможностей использования дополнительной подготовки по школьным предметам [Прахов, 2014; Бурдяк, 2015].

Объективно небольшое для столь значимой области число работ и ограниченная эмпирическая база позволяют утверждать, что для углубления понимания различий в масштабе и характере участия детей в программах дополнительного образования нужны дополнительные исследования. Они необходимы и для разворачивания актуальной для политиков и практиков дискуссии по проблематике доступности дополнительного образования и его роли в воспроизводстве неравенства.

Возможность проверить на значительной выборке широкий круг гипотез относительно особенностей участия детей в дополнительном образовании и образовательных стратегий семей предоставляют обследования, проводимые в рамках Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ (Центр социально-экономического развития школы Института образования совместно с Левада-Центром). Дополнительное образование впервые было включено в обследование в 2012 г. (опрос директоров образовательных организаций дополнительного образования), в 2013 г. проведены опросы родителей школьников, посещающих дополнительные занятия.

Результаты опроса позволили, в частности, выявить различия в участии детей в дополнительном образовании по следующим параметрам:

- доля времени, выделяемого на дополнительные занятия, в структуре свободного времени детей;
- интенсивность участия в дополнительном образовании (количество видов занятий);
- дискретность/непрерывность участия;
- виды организаций, реализующих программы дополнительного образования;
- содержание программ дополнительного образования.

В данной статье обсуждается масштаб указанных различий и их связь с уровнем материальной обеспеченности семьи (имущественный статус), местом ее проживания (географический фактор), уровнем образования родителей (культурно-образовательный статус).

В анализе различий в масштабах и характере участия детей в дополнительном образовании мы опирались на концепцию семейного капитала Дж. Коулмана, согласно которой дифференциация образовательных возможностей детей обусловлена различиями в семейных ресурсах (прежде всего в образовании родителей

1. Теоретическая рамка и дизайн исследования

и уровне их доходов) [Coleman, 1988]. Кроме того, для интерпретации поведения групп семей на рынке услуг дополнительного образования мы обращаемся к теории рационального выбора (*rational choice theory*), согласно которой люди ведут себя так, чтобы максимизировать свою выгоду на рынке услуг на основе оптимального объема информации. В рамках данной теории существенное значение имеют, с одной стороны, особенности конкретного рынка (разнообразие предложения, уровень информационной асимметрии), с другой — способность потребителей услуг использовать имеющуюся информацию, в немалой степени зависящая от уровня образования [Becker, 1976; Coleman, Farago, 1992].

Исследования проводились с октября по декабрь 2013 г. Всего были опрошены 2080 родителей школьников, занимающихся дополнительным образованием.

Спроектированная выборка была стратифицирована по следующим параметрам: 1) административно-географический; 2) направленность программ; 3) форма собственности учреждения. Выборка родителей детей, посещающих учреждения дополнительного образования, была распределена по страте «административно-географический признак» пропорционально численности учреждений дополнительного образования данной страты. Выборка родителей учащихся распределялась равными долями среди всех имеющихся групп (классов, секций, кружков и т. д.).

Опросом были охвачены родители школьников, посещающих 85 учреждений общего среднего образования (65 государственных и 20 негосударственных) в 27 субъектах РФ. В каждой государственной школе опрашивали по 30 родителей учащихся начальных, средних и выпускных классов. В каждой частной/негосударственной школе опрашивали по 26–27 родителей учащихся начальных, средних и выпускных классов.

Выборка учреждений общего и дошкольного образования была стратифицирована по следующим параметрам: 1) географическое положение; 2) тип населенного пункта; 3) тип образовательного учреждения; 4) форма собственности. Выборка была распределена по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения этих страт. Оставшиеся учреждения для каждого типа образовательных учреждений — это учебные заведения в городах с населением от 100 тыс. до 1 млн человек в Центральном федеральном округе. Распределение по типам поселений выглядело следующим образом: проживающие в г. Москве — 22% (435 человек), жители городов с населением свыше 1 млн человек (кроме Москвы) — 22% (440 человек), представители городов с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей и городов с населением до 100 тыс. — соответственно 31 (636 человек) и 8% (160 человек), представители поселков городского типа и сель-

ских поселений вместе — 17% (329 человек). Структура выборки по уровню образования матери (мачехи) такова: среднее общее или ниже — 2% (46 человек), среднее профессиональное — 26% (486 человек), неоконченное высшее и высшее без ученой степени — 64% (1210 человек), два высших или аспирантура — 8% (148 человек).

Распределение респондентов по уровню доходов: те, кто отнес себя к категории «На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности», — 11% (205 человек); «На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности» — 35% (679 человек); «Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги» — 45% (867 человек); «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля» — 10% (185 человек).

В семьях с высоким уровнем образования матери дети в среднем меньше гуляют и смотрят телевизор, зато больше посещают кружки вне школы, занимаются с репетитором и тратят больше времени на самообразование. В семьях, где уровень образования средний и ниже, у детей больше свободного времени приходится на прогулки, просмотр телепередач, школьные кружки (табл. 1).

Но существует в бюджете свободного времени современных детей и зона, где образование матери решающей роли не играет: это времяпровождение за компьютером.

Наиболее значимое место дополнительное образование (в кружках, секциях, клубах, студиях и т. д.) занимает в структуре свободного времени школьников из Москвы и городов с населением от 100 тыс. до 1 млн человек — соответственно 31 и 32% всего бюджета свободного времени (табл. 2).

При этом школьники-москвичи уделяют большую, чем проживающие на других группах территорий, часть времени занятиям дополнительным образованием вне школы и у репетиторов, а в городах с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей дети сравнительно больше занимаются в школьных кружках (секциях).

Отмеченные различия связаны с тем, что в Москве и крупных городах больше учреждений дополнительного образования и шире предложение программ — отсюда и больше выбор. По данным Федерального статистического наблюдения, в 2014 г. в городских поселениях действовало 8593 учреждения дополнительного образования детей, а в сельских — только 3117.

По данным опроса руководителей учреждений дополнительного образования (Мониторинг экономики образования 2013–2014 гг.), в г. Москве в одном учреждении дополнительного образования детей среднее число предлагаемых образовательных

2. Результаты исследования

2.1. Структура свободного времени школьников и доля в ней занятий дополнительным образованием

Таблица 1. Структура свободного времени школьника (распределение по уровню образования матери)

Вопрос: Сколько часов свободного времени вашего ребенка уходит на те или иные занятия в среднем за неделю, включая воскресенье?	Вопрос: Образование матери (мачехи)							
	Среднее общее или ниже		Среднее профессиональное		Неоконченное высшее или высшее без ученой степени		Два высших, аспирантура или ученая степень	
	Часы	%	Часы	%	Часы	%	Часы	%
Занятия в кружках, секциях, студиях в общеобразовательной школе по месту учебы	5,3	14,9	3,1	8,9	2,7	8,4	3,8	11,2
Занятия в кружках, секциях, студиях в различных организациях (учреждениях), кроме школы	3,3	9,2	4,5	13	4,9	15,2	6,1	17,9
Занятия с репетитором	0,9	2,5	0,7	2	1	3,1	2,2	6,5
Самообразование, чтение дополнительной литературы	3,4	9,6	4,1	11,9	4	12,4	4,6	13,6
Просмотр телевизионных программ	7	19,7	6,7	19,4	5,7	17,6	4,2	12,4
Времяпровождение за компьютером (игры, общение в социальных сетях, учебные занятия за компьютером)	7,2	20,3	7,3	21,1	6,7	20,7	7	20,6
Времяпровождение на улице (прогулки, игры)	8,4	23,6	8,2	23,7	7,3	22,6	6	17,7
Всего	35,5	100	34,6	100	32,3	100	33,9	100

Таблица 2. Структура свободного времени школьника (распределение по типам населенных пунктов, часы)

Вопрос: Сколько часов свободного времени вашего ребенка уходит на те или иные занятия в среднем за неделю, включая воскресенье?	Вопрос: Тип населенного пункта				
	Москва	Город > 1 млн жителей	Город 100 тыс. — 1 млн жителей	Город < 100 тыс. жителей	Поселок городского типа, село
Занятия в кружках, секциях, студиях в общеобразовательной школе по месту учебы	2,8	2,3	3,6	3	3,2
Занятия в кружках, секциях, студиях в различных организациях (учреждениях), кроме школы	4,9	4,3	5,3	5,9	3,6
Занятия с репетитором	1,3	0,8	1,2	0,9	0,6
Всего дополнительных образовательных занятий	9	7,4	10,1	9,8	7,4
Самообразование, чтение дополнительной литературы	3,7	4,4	4	5,2	3,3
Просмотр телевизионных программ	4,2	7,6	5,2	7,2	7
Времяпровождение за компьютером (игры, общение в социальных сетях, учебные занятия за компьютером)	6,2	7	6,8	7,1	7,2
Времяпровождение на улице (прогулки, игры)	6,2	8,8	7	7,6	8,1
Всего свободного времени	29,3	35,2	33,1	36,9	33

программ художественной направленности — 24,8, в городе с населением от 100 тыс. человек до 1 млн — 17,6, а на селе — 12,2. Аналогичная ситуация наблюдается практически по всем направлениям дополнительного образования.

Поскольку занятия по дополнительным образовательным программам не являются обязательным, «время старта» (возраст, с которого ребенок начинает заниматься) и интенсивность потребления услуг (количество дополнительных образовательных программ, по которым занимается ребенок) строго индивидуальны. Государство предоставляет возможности для занятий по программам в широкой сети организаций разной ведомственной принадлежности и не регламентирует их использование (т. е. обучающийся может заниматься дополнительным образованием только в школе, или только в организациях культуры, или только в спортивных организациях, или и там и там). В этих условиях решающее значение имеют активность и выбор семьи. Вместе с тем условия получения дополнительного образования различаются применительно к разным возрастам. Например, дополнительное образование для дошкольников преимущественно является платным — и здесь определяющим фактором становятся уже не только желания, но и возможности семьи.

Анализ результатов опроса показывает, что в наиболее материально обеспеченных семьях дети чаще включаются в занятия дополнительным образованием в дошкольном возрасте и интенсивность этих занятий выше (табл. 3).

Есть основания полагать, что на вовлеченность в программы дополнительного образования оказывает влияние место проживания семьи. Например, более половины жителей сел, принимавших участие в опросе, ответили, что их ребенок в дошкольном возрасте не посещал дополнительных занятий. Этот показатель значительно превышает аналогичные для жителей других видов населенных пунктов (табл. 4). Причиной может быть как отсутствие доступных жителям сел альтернатив для развития своих детей и наличие барьера транспортной доступности, так и недостаточное понимание родителями важности включения ребенка в различные виды образовательной активности до школы. В любом случае обеспечение доступности дополнительного образования для детей дошкольного возраста в селах требует отдельного внимания и изучения.

На уровне начальной школы государство предлагает значительно больше, чем для дошкольников, бесплатных программ дополнительного образования — как в школе, так и вне ее. Вероятно, поэтому различия в охвате дополнительными образовательными программами между детьми из семей с разным уровнем дохода не столь выражены. Однако интенсивность занятий вновь заметно выше в группе более обеспеченных респондентов: в ней боль-

2.2. Интенсивность потребления услуг дополнительного образования

Таблица 3. **Количество видов дополнительных занятий в дошкольном возрасте** (распределение по уровню материального достатка семьи, % от ответивших по строке)*

Вопрос: Как бы вы оценили материальное положение вашей семьи?	Вопрос: Сколько различных видов дополнительных занятий посещал (посещает) ваш ребенок в дошкольном возрасте?			
	Один вид	Два вида	Три и более	Не посещал
На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности	39,5	19,5	9,3	31,7
На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности	39,6	18,3	6,9	35,2
Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги	35,9	23,4	10,5	30,2
Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля	35,7	27,0	15,1	22,2

* Здесь и далее при анализе данных опроса родителей указываются только переменные, между которыми была обнаружена статистически значимая связь. Наличие связи между переменными проверялось с помощью критерия χ^2 . Уровень значимости — 0,05.

Таблица 4. **Количество видов дополнительного образования в дошкольном возрасте** (распределение по типу населенного пункта, % по строке)

Вопрос: Тип населенного пункта	Вопрос: Сколько различных видов дополнительных занятий посещал (посещает) ваш ребенок в дошкольном возрасте?			
	Один вид	Два вида	Три и более	Не посещал
Москва (или ближайший город)	35,8	28,2	16,0	20,0
Город > 1 млн жителей	39,5	20,2	7,5	32,7
Город 100 тыс. — 1 млн жителей (областной центр)	39,2	21,9	7,8	31,1
Город 100 тыс. — 1 млн жителей (не областной центр)	30,0	35,0	5,0	30,0
Город < 100 тыс. (не областной центр)	42,5	10,6	9,4	37,5
Поселок городского типа	30,2	34,9	18,6	16,3
Село	31,1	12,9	4,2	51,7

ше доля тех, кто указал, что во время обучения в 1–4-м классе их ребенок посещал два, три или более трех видов дополнительных занятий (табл. 5).

Интенсивность участия детей в дополнительном образовании связана и с образовательным статусом семьи. Матери с высшим или двумя высшими образованиями чаще отмечали, что их дети во время обучения в начальной школе посещали более чем один вид занятий (табл. 6).

Таблица 5. **Количество видов посещаемых занятий в начальной школе**
(распределение по уровню материального достатка семьи, % от ответивших по строке)

Вопрос: Как бы вы оценили материальное положение вашей семьи?	Вопрос: Сколько всего кружков, секций ваш ребенок посещал (посещает) во время учебы 1–4-м классе?			
	Один	Два	Три и более	Не посещал
На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности	39,5	32,7	22,0	5,4
На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности	42,9	34,2	17,1	5,0
Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги	38,9	37,8	19,5	3,1
Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля	25,9	39,5	31,4	3,2

Таблица 6. **Количество видов посещаемых занятий в начальной школе**
(распределение по уровню образования матери, % от ответивших по строке)

Вопрос: Образование матери (мачехи)	Вопрос: Сколько всего кружков, секций ваш ребенок посещал (посещает) во время учебы 1–4-м классе?				
	Один	Два	Три и более	Не посещал	Итого (человек)
Среднее профессиональное	50,3	27,9	16,6	4,8	499
Неоконченное высшее	40,4	37,7	14,6	6,6	151
Высшее без ученой степени	37,4	37,3	20,6	3,8	1114
Два высших, аспирантура и/или ученая степень	21,3	47,7	29,0	1,9	155
Начальное профессиональное (ПТУ)	34,1	34,1	24,2	5,5	91

В отличие от общеобразовательной школы, обучающиеся по программам дополнительного образования могут сами решать, продолжать или прервать занятия, а также имеют возможность посещать сразу несколько кружков и секций. Тем самым увеличиваются шансы найти программы, в наибольшей степени соответствующие интересам и способностям ребенка, позволяющие раскрыть его таланты.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что у более образованных матерей (имеющих высшее образование, в том числе неоконченное, два высших, ученую степень) дети чаще прерывают занятия и чаще совмещают посещение одного кружка с дополнительными занятиями в других местах (табл. 7). Траектории дополнительного образования детей в семьях, где у матери среднее или среднее профессиональное образо-

2.3. Характер обучения детей по программам дополнительного образования (дискретность и непрерывность)

Таблица 7. **Характер обучения детей по программам дополнительного образования** (распределение по уровню образования матери, % от ответивших по столбцу)

Вопрос: Прерывал ли ваш ребенок когда-либо занятия (прекращал заниматься) в каком-либо из кружков, секций, клубов, где он получал дополнительное образование?	Вопрос: Образование матери (мачехи)			
	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное профессиональное	Высшее, неоконченное высшее	Два высших, аспирантура и/или ученая степень
Ни разу не прерывал, как начал заниматься, так и занимается (завершил программу полностью)	66,1	57,9	54,9	45,4
Продолжая заниматься в одном кружке, студии, клубе, параллельно начал посещать занятия в другом (в других)	21,2	25	26,3	36,4
Однажды прервал занятия в одном месте и начал заниматься в другом	8,5	11,7	13	11,5
Несколько раз начинал, прерывал и начинал в другом кружке, секции, клубе и т. д., сменил множество кружков, секций, клубов, попробовал много вариантов и не остановился ни на одном	0,6	1,2	1,1	0,3

вание, в большей степени непрерывны. Можно предположить, что матери с более высоким уровнем образования отличаются сильной поисковой активностью и вниманием к результатам — к тому, что получает ребенок от дополнительных занятий, в то время как других матерей удовлетворяет сам факт, что ребенок «занят».

2.4. Направленность и инфраструктура программ дополнительного образования

Вариативность дополнительного образования детей проявляется в возможностях выбора программ различной направленности в учреждениях разного профиля и статуса. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что выбор содержания дополнительного образования (направленности программ) для ребенка связан с рассматриваемыми здесь характеристиками семей (место проживания, материальная обеспеченность и уровень образования родителей). Те или иные категории семей характеризуются предпочтением таких направлений дополнительного обучения, как спорт, искусство, иностранные языки, а также развивающих занятий при музеях и учреждениях культуры.

При том что в целом посещение кружков при музеях — не очень распространенный вид активности, родителей, отметивших, что их дети в настоящее время посещают занятия при музеях и других учреждениях культуры, больше всего среди жителей небольших городов (население до 100 тыс. человек) (табл. 8).

Ни материальное положение семьи, ни образование матери ребенка не связаны с посещением занятий в таких организациях. Получается, что характеристики семьи не так важны в данном случае, как некоторые свойства среды: возможно, в небольших горо-

Таблица 8. **Посещение занятий при музеях, выставочных комплексах и других организациях культуры** (распределение по типу населенного пункта, % от ответивших по строке)

Вопрос: Тип населенного пункта	Вопрос: Ваш ребенок занимался дополнительно в музее, выставочном центре, архиве, планетарии, театре, филармонии, дворце или доме культуры?		
	Ранее посещал, сейчас не посещает	Посещает в настоящее время	Никогда не посещал
Москва (или ближайший город)	9,3	18,3	72,4
Город > 1 млн жителей	13,4	15,9	70,7
Город 100 тыс. — 1 млн жителей (областной центр)	12,5	16,0	71,5
Город < 100 тыс. жителей (не областной центр)	11,9	23,8	64,4
Село	8,0	16,8	75,2

дах музеев более активны в организации дополнительного образования, и поэтому вокруг них сконцентрирована такая активность или в них ниже барьер транспортной доступности.

Частота посещений художественных кружков и спортивных секций различается в зависимости от типа населенного пункта, образования родителей, вида общеобразовательной организации и материального статуса семьи.

Детям в сельской местности менее доступны спортивные школы и школы искусств. Большинство родителей (более 60%), проживающих в селах, отметили, что их дети никогда не посещали музыкальных, художественных и спортивных школ. Результаты опроса вполне согласуются с данными официальной статистики: если в городской местности в 2014 г. действовали 2068 спортивных школ, то в сельской их было всего 908.

Наибольшие доли тех, чьи дети в настоящее время занимаются в музыкальных или художественных школах, отмечены в группах родителей, имеющих высшее или два высших образования. Среди детей, обучающихся в художественных школах, больше всего учащихся лицеев и гимназий. Таким образом, среди посещающих художественные и музыкальные школы преобладают дети из семей с высоким уровнем образования родителей, проживающие в городах и обучающиеся в лицеях или гимназиях. Статистически значимой связи между обучением в школах искусств и материальным положением семьи не выявлено.

Если в случае выбора художественной школы определяющим фактором можно считать уровень образования родителей, то в серьезных занятиях спортом большую роль играет материальная обеспеченность семьи. Наибольшие доли ответивших, что их дети занимаются спортом в спортивных организациях, среди хорошо и очень хорошо обеспеченных родителей. Удивлять-

ся не приходится: приобретение формы и инвентаря для занятий связано с большими затратами. Кроме того, занятия определенными видами спорта, требующие немалых инвестиций, возможно, ассоциируются у респондентов с высоким социальным статусом (спорт воспринимается как статусное увлечение). При этом дополнительные занятия спортом не в рамках спортивных организаций, а просто как активность (от зарядки дома до игры в футбол во дворе), практически одинаково распространены в разных имущественных группах.

Среди наиболее обеспеченных родителей больше доля тех, у кого дети дополнительно занимаются иностранными языками, чем среди родителей с более скромным материальным положением (32,3% против 16,9% ответивших). Вполне возможно, эти различия обусловлены платностью обучения языкам, а также тем, что уровень цен в разных учебных заведениях примерно одинаков, так что найти более доступный вариант сложно. Очевидно, что в данном виде дополнительного образования отсутствуют условия для равного доступа к нему представителей низкодоходных групп населения. Поскольку знание иностранного языка является на современном рынке труда важной компетенцией, необходимо создать условия для снижения неравенства в доступе детей к получению услуг в данном секторе.

Среди родителей с высокими доходами также больше тех, чьи дети занимаются дополнительным (или углубленным) изучением предметов из школьной программы (24,6% против 13% среди менее обеспеченных родителей).

2.5. Дополнительное образование детей в летние каникулы

Летние каникулы у российских школьников продолжительнее, чем у их сверстников в большинстве развитых стран. Участие в программах, реализуемых в загородных и городских лагерях, является одной из возможных форм продуктивного использования этого времени. В зарубежных исследованиях значительное внимание уделяется проявлениям неравенства в организации летних каникул у детей из разных социальных групп [Alexander, Entwisle, Olson, 2007]. Семьи, располагающие большим объемом человеческого капитала, стремятся максимально эффективно использовать каникулы для развития и даже обучения своих детей, в то время как другие группы семей не проявляют необходимого интереса или не имеют ресурсных возможностей для обеспечения продуктивной занятости детей, в силу чего их дети «попросту „проигрывают“ летнее время своим сверстникам» [Ястребов, 2012].

Согласно результатам опроса, в семьях, где матери имеют образование среднее и ниже, дети в летние каникулы чаще других «отдыхают дома» и «посещают городской лагерь (при школе, при учреждении дополнительного образования)». В семьях, где уровень образования матери выше, дети чаще отдыхают в заго-

Таблица 9. **Формы организации летних каникул детей**
(распределение по уровню образования матери, %)

Вопрос: Как ваш ребенок провел минувшее лето?	Вопрос: Образование матери (мачехи)			
	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное профессиональное	Высшее, неоконченное высшее	Два высших, аспирантура и/или ученая степень
Отдыхал дома	45,5	47,7	37,7	36,7
Посещал городской лагерь (при школе, при учреждении дополнительного образования)	22,4	18,9	18,7	15,7
Отдыхал на даче	24,2	26,6	33,1	31
Вместе с родителями (родственниками) выезжал за рубеж	6,7	10,9	20,7	24,9
Отдыхал в загородном детском лагере (центре) на территории РФ	8,5	13,4	16,7	14,7
Отдыхал в детском центре за рубежом	1,8	1,9	2,9	4,5
Вместе с родителями (родственниками) отдыхал в санатории (пансионате) на территории России, путешествовал по России	9,1	16,6	19,1	22
Отдыхал у родственников (дедушки, бабушки) в другом городе, селе	34,5	32,4	32,5	31,9

Примечание: Респонденты могли выбирать несколько форм организации летнего отдыха, поэтому суммы по столбцам более 100%.

родных детских лагерях (центрах) на территории РФ и в детских центрах за рубежом (табл. 9). Образовательный, как минимум развивающий, потенциал загородных центров выше, чем городских, поэтому логично, что семьи с более значительным объемом человеческого капитала выбирают для своих детей этот вид отдыха.

В семьях с высоким уровнем образования матери больше доля совместных форм летнего отдыха («Вместе с родителями (родственниками) выезжал за рубеж», «Вместе с родителями (родственниками) отдыхал в санатории (пансионате) на территории России, путешествовал по России»), которые, как правило, являются более структурированными и продуктивными, включают посещение культурных и досуговых мероприятий.

Доля детей, проводящих каникулы дома, выше в семьях с низким уровнем образования родителей. Конечно, ребенок и дома может проводить время с пользой (читать книги, например), но все-таки мы склонны считать, что это менее продуктивная форма отдыха, как и времяпровождение на улице (где, конечно,

Таблица 10. **Формы организации летних каникул детей**
(распределение по уровню доходов семей, %)

Вопрос: Как ваш ребенок провел минувшее лето?	Вопрос: Ежемесячный доход семьи в расчете на одного человека, тыс. руб.			
	< 10	11–30	31–50	> 51
Отдыхал дома	43,5	40	35,2	35,2
Посещал городской лагерь (при школе, при учреждении дополнительного образования)	21,7	16,9	20,8	13
Отдыхал на даче	28,4	33,6	28,6	32,8
Вместе с родителями (родственниками) выезжал за рубеж	8,2	20,9	25,2	34,3
Отдыхал в загородном детском лагере (центре) на территории РФ	14,3	16,4	16,7	14,8
Отдыхал в детском центре за рубежом	2,4	2,6	2,5	6,3
Вместе с родителями (родственниками) отдыхал в санатории (пансионате) на территории России, путешествовал по России	16	20,5	18,2	17,2
Отдыхал у родственников (дедушки, бабушки) в другом городе, селе	33,6	31,7	32,7	31,3

Примечание: Респонденты могли выбирать несколько форм организации летнего отдыха, поэтому суммы по столбцам более 100%.

потенциально можно играть в интеллектуальные игры), также характерное для этих детей.

При сравнении способов организации летнего отдыха детей в семьях с разным уровнем доходов различия проявляются между наиболее и наименее обеспеченными семьями. В первых дети заметно реже посещают городские лагеря и чаще — «зарубежные центры». Масштаб участия в программах в загородных центрах не столь сильно дифференцирован (табл. 10).

Таким образом, результаты опроса дают некоторые основания утверждать, что образовательный и развивающий потенциал летнего каникулярного времени связан с культурно-образовательным статусом семьи. При формировании государственной политики в сфере образования нельзя обходить вниманием тот факт, что более продуктивные и полезные форматы организации каникулярного времяпровождения детей в большей степени доступны образованным и обеспеченным группам населения. Среди возможных и обсуждаемых сегодня мер преодоления данных проявлений неравенства в доступе к дополнительному образованию — увеличение субсидирования поездок детей из малообеспеченных семей в загородные лагеря, а также качественная модернизация инфраструктуры и содержания работы городских лагерей.

Исследование показало, что ряд аспектов участия детей в дополнительном образовании и использования свободного времени (в частности, периода летних каникул) различается в зависимости от таких параметров семей, как материальный достаток, уровень образования матери, а также место проживания, т. е. налицо неравенство в доступе к дополнительному образованию и возможностям продуктивной организации свободного времени.

Уровень образования матери является фактором, обуславливающим качество организации свободного времени и продуктивность использования каникулярного периода. Дети более образованных матерей активнее в смене программ дополнительного образования, у матерей с низким уровнем образования дети реже прерывают занятия и переходят на другую программу. Материальные возможности и образовательный статус родителей могут влиять на то, как рано ребенок начинает заниматься в кружках и секциях, а также на их интенсивность (сколько программ посещает одновременно).

Как материальное благополучие, так и образовательный статус семей связаны с выбором программ дополнительного образования: детям из обеспеченных семей более доступны занятия иностранным языком и профессиональным спортом, а также в случае необходимости дополнительные занятия по предметам школьной программы.

Дети из семей с более высоким образовательным и имущественным статусом чаще получают дополнительное образование в специализированных организациях дополнительного образования (спортивные школы, школы искусств).

В крупных городах дети вовлекаются в дополнительное образование раньше и в большем объеме, чем их сверстники в небольших городах и сельских поселениях.

Мы предполагаем, что обнаруженные в исследовании особенности участия в дополнительном образовании детей, проживающих в селах и небольших городах, которые можно расценивать как проявления неравенства в доступе к данному виду образования, не могут быть объяснены исключительно транспортными и материальными барьерами. Они могут быть связаны и с низким уровнем вовлеченности родителей в данных населенных пунктах в образование детей, недостаточной информированностью об имеющихся возможностях и отсутствием желания их использовать. Это предположение нуждается в проверке для разработки адекватных мер по преодолению неравенства в доступе к дополнительному образованию детей, проживающих в небольших населенных пунктах и селах.

Как само наличие, так и масштаб выявленных в исследовании различий и, вероятно, особенности проявления неравенства в доступе к дополнительному образованию в определенной степени обусловлены спецификой данного вида образования

3. Выводы

и его организацией в России: необязательностью участия в дополнительном образовании; возможностью освоения нескольких программ одновременно как на бюджетной, так и на платной основе; широкой вариативностью программ и предоставляющих их организаций; ярко выраженной информационной асимметрией.

В этих условиях более образованные семьи, проявляющие активность в поиске предложений и обладающие более развитыми навыками анализа рынка, получают преимущества перед семьями с низким уровнем образования.

Полученные в исследовании данные позволяют сделать определенные выводы в отношении политики государства в сфере дополнительного образования, организации занятости детей в каникулярное время. В частности, стратегия повышения охвата детей программами дополнительного образования через увеличение количества бюджетных мест, будучи полезной в целом ряде аспектов, в отношении преодоления неравенства в доступе к данному виду образования может оказаться непродуктивной. От такой политики в первую очередь выиграют дети из семей с высоким уровнем образования, а дети из семей с малым объемом человеческого капитала смогут воспользоваться благами только после насыщения потребностей первой группы [Lucas, 2001].

Поэтому политика государства в отношении детей из семей с неблагополучным социально-экономическим бэкграундом и детей, проживающих на сельских территориях, вероятно, должна сочетать два типа инструментов:

- создание средств информирования и повышения мотивации родителей к включению детей в дополнительное образование: предоставление информации о возможностях получения бесплатного дополнительного образования, поддержка в выборе программ, тьюторское сопровождение и др.;
- организация социальной поддержки семей: введение сертификатов на услуги дополнительного образования детей (или более высокая «стоимость» сертификата в случае введения их для всех); квотирование бюджетных мест на высококачественных программах дополнительного образования (в том числе реализуемых музеями, современными центрами развивающего досуга, загородными образовательными лагерями); целевое финансирование дополнительных общеобразовательных программ в сельских школах, а также школах, работающих со сложным контингентом.

4. Перспективы исследований

Рост числа эмпирических доказательств влияния дополнительного образования на академические достижения, развитие и со-

циализацию детей обуславливает актуальность расширения исследования различий между разными группами детей в участии в дополнительном образовании, а также факторов и условий возникновения неравенства в доступе к нему.

Особо значимым предметом исследования и темой для дискуссий становится вклад дополнительного образования в неравенство образовательных возможностей и, шире, в кристаллизацию и воспроизводство социального неравенства. Можно предполагать, что этот вклад будет возрастать по мере роста значимости сектора дополнительного образования. Дополнительное образование будет все активнее использоваться семьями как средство дифференциации, так что его роль окажется сходной с ролью элитных школ.

Специального изучения требуют особенности стратегий разных групп семей на рынке услуг дополнительного образования, обусловленные его спецификой (вариативность предложения, высокий уровень информационной асимметрии).

Весьма продуктивным представляется анализ участия детей в дополнительном образовании в рамках исследования индивидуальных образовательных траекторий. Соответствующий блок вопросов включен в лонгитюдное исследование образовательных и трудовых траекторий, проводимое Институтом образования НИУ ВШЭ².

Углубление исследований в рассматриваемой области будет способствовать формированию более обоснованной государственной политики, в которой задача развития сферы дополнительного образования сочетается с расширением доступа к его ресурсам для детей из разных социальных групп.

Литература

1. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.
2. Бурдяк А. Я. Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2. С. 96–112.
3. Вахштайн В. С., Степанцов П. М. Анализ и экспертиза ресурсов семей, местного сообщества и социокультурной среды в образовании и социализации детей и подростков. Доклад на семинаре ИРО НИУ ВШЭ. <http://www.myshared.ru/slide/305159/>
4. Иванюшина В. А., Александров Д. А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–196.
5. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.

² <http://www.trec.hse.ru>

6. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006.
7. Косарецкий С. Г., Пинская М. А., Груничева И. Г. Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт // Мир России. 2014. № 2. С. 133–153.
8. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Мерцалова Т. А., Семенова Т. В. Учреждения дополнительного образования детей (данные статистики и Мониторинга экономики образования) // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 209–231.
9. Куприянов Б. В., Петерсон Л. А. «Драмкружок, кружок по фото...» // Народное образование. 2013. № 7. С. 193–200.
10. Логинов Д. М., Елисеева М. А. Дополнительное образование детей в Москве: стратегии потребления услуг // SPERO. 2012. № 17. С. 113–120.
11. Прахов И. А. Влияние инвестиций в дополнительную подготовку на результаты ЕГЭ // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 74–99.
12. Прахов И. А., Юдкевич М. М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
13. Рощина Я. М. Факторы образовательных возможностей школьников в России. Препринт WP4/2012/01. М.: ВШЭ, 2012.
14. Рощина Я. М. Образовательные стратегии школьников старших классов в 2013 г. Мониторинг экономики образования. № 3 (85). М.: НИУ ВШЭ, 2015.
15. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 16–26.
16. Уваров А. Г., Ястребов Г. А. Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России: Социология, этнология. 2014. Т. 23. № 2. С. 103–132.
17. Фрумин И. Д., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Как вернуть образованию функцию социального лифта? // В. А. Мау, Т. Л. Клячко (ред.) Развитие человеческого капитала — новая социальная политика. М.: Дело, 2013. С. 105–128.
18. Ястребов Г. А. Что мы знаем о роли школ в воспроизводстве социального неравенства (по материалам ведущих социологических изданий начиная с 1970-х годов) // Выравнивание шансов детей на качественное образование: сб. материалов Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. М.: ВШЭ, 2012. С. 83–99.
19. Alexander K. L., Entwisle D. R., Olson L. S. (2007) Summer Learning and its Implications: Insights from the Beginning School Study // New Directions for Youth Development. Special Issue: Summertime: Confronting Risks, Exploring Solutions. Iss. 114. P. 11–32.
20. Becker G. C. (1976) The Economic Approach to Human Behavior. Chicago: University of Chicago.
21. Coleman J. (1988) Social Capital in the Creation of the Human // American Journal of Sociology. No 94. P. 95–120.
22. Coleman J., Fararo T. (eds) (1992) Rational Choice Theory. Newberry Park: Sage.
23. Gliffin C. (1999) Representations of Youth: The Study of Youth and Adolescence in Britain and America. Cambridge: Polity.
24. Lareau A., Weininger E. (2008) Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns through the Case of Children's Organized Activities // Sociological Forum. Vol. 23. No 3. P. 419–454.

25. Lucas S. R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects//American Journal of Sociology. Vol. 106. No 6. P. 1642–1690.
26. Peterson T., Fowler S., Dunham T. F. (2013) Creating the Recent Force Field: A Growing Infrastructure for Quality Afterschool and Summer Learning Opportunities // T. Peterson (ed.) Expanding Minds and Opportunities. Section 6: A Growing Nationwide Infrastructure for Quality, Expansion, and Partnerships. Washington, DC: Collaborative Communications Group.

Specific Features of Children Involvement in Supplementary Education Depending on Cultural, Educational and Financial Status of Families and Place of Living

Authors **Sergey Kosaretsky**

Candidate of Sciences in Psychology, Director, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: skosaretski@hse.ru

Boris Kupriyanov

Doctor of Sciences in Pedagogy, Analyst, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru

Daria Filippova

Analyst, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: skosaretski@hse.ru

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

Abstract This paper presents research results on children involvement in supplementary education. This research was conducted by NRU HSE in partnership with Levada Center as part of the 2013 Education Markets and Organizations Monitoring. The survey covered over 2,000 parents of school students involved in supplementary education provided by various institutions. Correlations between some parameters of student involvement in supplementary education (the rate and continuity/discontinuity of services' consumption; the choice of supplementary education programs' and institutions' types; the place of supplementary education in the structure of free time and holidays) and family characteristics (place of living, financial status, cultural and educational background) are analyzed. Some solutions are suggested on how to overcome difficulties produced by differences in policies and the real situation in the field of supplementary education. For instance, authors claim that national policies oriented at children from vulnerable socioeconomic backgrounds and those living in rural areas should be a combination of two instruments: informational (raising parental awareness of and motivation for their children supplementary education), and socially supportive to disadvantaged families (introducing certificates for supplementary education services; setting quotas for public-funded places in high-quality supplementary education programs; targeted financing of supplementary education programs in rural schools and schools for difficult students).

Keywords supplementary education, spare time, educational inequality, accessibility of educational services, cultural capital, educational policy.

- References** Alexander K. L., Entwisle D. R., Olson L. S. (2007) Summer Learning and its Implications: Insights from the Beginning School Study. *New Directions for Youth Development. Special Issue: Summertime: Confronting Risks, Exploring Solutions*, iss. 114, pp. 11–32.
- Asmolov A. (2014) Dopolnitelnoe personalnoe obrazovanie v epokhu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenje [Supplementary Personal Education in the Changing Times: Cooperation, Co-Creation, Self-Creation]. *Obrazovatel'naya politika*, no 2 (64), pp. 2–6.

- Becker G. C. (1976) *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago.
- Burdyak A. (2015) Dopolnitelnye zanyatiya po shkolnym predmetam: motivatsiya i rasprostranennost [Supplementary Classes in School Subjects: Motivation and Incidence]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, no 2, pp. 96–112.
- Coleman J. (1988) Social Capital in the Creation of the Human. *American Journal of Sociology*, no 94, pp. 95–120.
- Coleman J., Fararo T. (eds) (1992) *Rational Choice Theory*. Newberry Park: Sage.
- Froumin I., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2013) Kak vernut obrazovaniyu funktsiyu sotsialnogo lifta? [How to Restore the Social Elevator Function of Education?] *Razvitie chelovecheskogo kapitala — novaya sotsialnaya politika* [Development of Human Capital as the New Social Policy] (eds V. Mau, T. Klyachko), Moscow: Delo.
- Gliffin C. (1999) *Representations of Youth: The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity.
- Ivaniushina V., Alexandrov D. (2014) Sotsializatsiya cherez neformalnoe obrazovanie: vneklassnaya deyatel'nost' rossiyskikh shkolnikov [Socialization Through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 3, pp. 174–196.
- Konstantinovskiy D. (2008) *Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sotsiologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossiyskoy molodezhi (1960-e gody — nachalo 2000-kh)* [Inequality and Education. Attempt of Sociological Research on the Life Starts of the Russian Youth (1960th — Beginning of 2000th)]. Moscow: Center for Social Forecasting.
- Konstantinovskiy D., Vakhshayn V., Kurakin D., Roshchina Y. (2006) *Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya* [Accessibility of High-Quality General Education: Opportunities and Restrictions]. Moscow: Universitetskaya kniga.
- Kosaretsky S., Pinskaya M., Grunicheva I. (2014) Problemy bednosti i dostupa k obrazovaniyu. Otsenka situatsii v Rossii i mezhdunarodnyy opyt [The Problems of Poverty and Education Accessibility. The Situation in Russia and International Experience]. *Mir Rossii*, no 2, pp. 133–153.
- Kupriyanov B., Kosaretsky S., Mertsalova T., Semenova T. (2013) Uchrezhdeniya dopolnitelnogo obrazovaniya detey (dannye statistiki i monitoringa ekonomiki obrazovaniya) [Supplementary Education Institutions for Children (Data from Center for Statistics and Monitoring of Education)]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies. Moscow*, no 2, pp. 209–231.
- Kupriyanov B., Peterson L. (2013) "Dramkruzhok, kruzhok po foto..." ["Drama Club, Photography Club..."]. *Narodnoe obrazovanie*, no 7, pp. 193–200.
- Lareau A., Weininger E. (2008) Time, Work, and Family Life: Reconceptualizing Gendered Time Patterns through the Case of Children's Organized Activities. *Sociological Forum*, vol. 23, no 3, pp. 419–454.
- Loginov D., Eliseeva M. (2012) Dopolnitelnoe obrazovanie detey v Moskve: strategii potrebleniya uslug [Supplementary Education for Children in Moscow: Consumption Strategies]. *SPERO*, no 17, pp. 113–120.
- Lucas S. R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, vol. 106, no 6, pp. 1642–1690.
- Peterson T., Fowler S., Dunham T. F. (2013) Creating the Recent Force Field: A Growing Infrastructure for Quality Afterschool and Summer Learning Opportunities. *Expanding Minds and Opportunities. Section 6: A Growing Nationwide Infrastructure for Quality, Expansion, and Partnerships* (ed. T. Peterson), Washington, DC: Collaborative Communications Group.

- Prakhov I. (2014) Vliyanie investitsiy v dopolnitel'nyuyu podgotovku na rezul'taty YGE [Effects of Investments in Preparation Courses on the USE Scores]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 3, pp. 74–99.
- Prakhov I., Yudkevich M. (2012) Vliyanie dokhoda domokhozyaystv na rezul'taty YGE i vybor vuza [Effect of Family Income on USE Performance and the Choice of University]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 1, pp. 126–147.
- Roshchina Y. (2012) *Faktory obrazovatelnykh vozmozhnostey shkolnikov v Rossii* [Factors of Educational Opportunities for Russian School Students]. Available at: http://www.hse.ru/data/2012/06/26/1255805847/WP4_2012_01_f.pdf (accessed 31 January 2016).
- Roshchina Y. (2015) Obrazovatelnye strategii shkolnikov starshikh klassov v 2013 g. [Educational Strategies of High School Students in 2013]. *Information bulletin "Monitoring of Education Markets and Organizations"*, no 3 (85), Moscow: NRU HSE.
- Sobkin V., Kalashnikova E. (2013) Uchenik osnovnoy shkoly: otnoshenie k dopolnitelnomu obrazovaniyu [Middle School Student: Attitude to Supplementary Education]. *Voprosy psikhologii*, no 4, pp. 16–26.
- Uvarov A., Yastrebov G. (2014) Sotsialno-ekonomicheskoe polozhenie semey i shkola kak konkuriruyushchie faktory obrazovatelnykh vozmozhnostey: situatsiya v Rossii [Socioeconomic Status of Families and School as Competing Factors of Educational Opportunities: The Situation in Russia]. *Mir Rossii: Sotsiologiya, etnologiya*, vol. 23, no 2, pp. 103–132.
- Vakhshtayn V., Stepantsov P. (2012) *Analiz i ekspertiza resursov semey, mestnogo soobshchestva i sotsiokulturnoy sredy v obrazovanii i sotsializatsii detey i podrostkov* [Analysis and Assessment of Family, Community and Socio-cultural Environment Resources in Education and Socialization of Children and Teenagers]. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/305159/> (accessed 31 January 2016).
- Yastrebov G. (2012) Chto my znayem o roli shkol v vosproizvodstve sotsialnogo neravenstva (po materialam vedushchikh sotsiologicheskikh izdaniy nachinaya s 1970-kh godov) [What We Know about the Role School Plays in Reproduction of Social Inequality (Based on the Leading Sociological Publications Beginning from the 1970s)]. *Vyravnivanie shansov detey na kachestvennoe obrazovanie: sb. materialov Komissii Obshchestvennoy palaty Rossiyskoy Federatsii po razvitiyu obrazovaniya* [Equalizing Children's Chances for Quality Education: Sourcebook of the Committee for Education Development, Civic Chamber of the Russian Federation], Moscow: HSE, pp. 83–99.

Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения

А. В. Лученков

Лученков Андрей Владимирович заместитель проректора по учебной работе Сибирского федерального университета, сотрудник Центра организационно-методического обеспечения Федеральных государственных образовательных стандартов. Адрес: Красноярск, 660041, пр. Свободный, 79/10. E-mail: aluchenkov@sfu-kras.ru

Аннотация. Цель старшей школы в модели, ориентированной на возрастные особенности учащихся, — создание условий для самоидентификации выпускника как человека, способного ставить цели и достигать их, для формирования готовности к образовательному и жизненному самоопределению. Модель была внедрена в красноярской гимназии «Универс». Для оценки ее эффективности с точки зрения формирования у старшеклассников готовности к самоопределению с помощью батареи диагностических методик были дважды — в конце 9-го класса и в конце 11-го класса — обследованы экспериментальная и контрольная

группы учащихся. Экспериментальную составили старшеклассники гимназии «Универс», контрольную — учащиеся двух соседних школ. Между экспериментальной и контрольной группами выявлены значимые различия по всем показателям готовности к самоопределению: мотивационно-потребностному, когнитивному и деятельностно-практическому. На этом основании автор утверждает, что формирование готовности к самоопределению, собственного мировоззрения и нравственного сознания возможно и происходит с большей эффективностью в учебных заведениях, организованных по модели, ориентированной на возрастные особенности учащихся.

Ключевые слова: модели старшей школы; старшая школа, ориентированная на возрастные особенности учащихся; самоопределение старшеклассника; готовность к самоопределению; мировоззрение; нравственное сознание.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-191-204

Статья поступила в редакцию в июле 2015 г.

С 2009 г. в России реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт, который значительно расширяет требования к процессу образования. Теперь школа должна работать не на один, а на три типа образовательных результатов: предметные (как и раньше), личностные и метапредметные. Очевид-

но, что выдвижение новых типов образовательных результатов обуславливает необходимость создания новых условий для их формирования. Без изменения образовательного пространства, расширения образовательных форм, ухода от монополии классно-урочной системы новые образовательные результаты достигнуты быть не могут.

До принятия новых стандартов школа была ориентирована только на то, чтобы к концу обучения школьники освоили определенный государственным стандартом объем знаний. Решая эту задачу, учитель выступал в качестве транслятора знаний. Он знал, как объяснить материал, чтобы школьники его поняли и запомнили. «Преподаватель навыка стремится создать обстоятельства, которые позволят ученику запомнить стандартные ответы на стандартные вопросы» [Иллич, 2006. С. 41]. В этом и состояла педагогическая деятельность.

Существенная доля сегодняшних десятиклассников в начале обучения в старшей школе, сталкиваясь с ситуацией выбора, обнаруживают неготовность эффективно формировать для себя учебный план, строить свою индивидуальную образовательную программу. Эта неготовность обусловлена отсутствием у школьников оснований для выбора, выстроенных на собственных, персональных притязаниях в отношении будущего. А. Г. Каспржак отмечает, что учащиеся в школе, хотя и включены в общение с разными группами лиц, характеризуются неготовностью к взаимодействию с окружающими [Каспржак и др., 2004].

Современные условия развития нашего общества требуют от молодых людей не наличия готовых знаний, а умения их добывать. Учитель перестает быть простым транслятором знаний. И. Иллич называет нового учителя «образовательным руководителем», который «заинтересован в том, чтобы помочь людям встретиться и учиться. Он оказывает поддержку тем, кто начинает решать собственные нерешенные вопросы. В большинстве случаев он помогает ученику сформулировать свою задачу, потому что только ясная формулировка даст ему возможность найти партнера, который в данный момент движется по тому же пути и исследует ту же проблему в том же контексте» [Иллич, 2006. С. 41]. Учитель теперь должен стать проводником по миру знаний. Главной его функцией становится передача способов получения знаний. Знания школьник учится добывать сам, действуя самостоятельно и в команде, принимая решения, ставя вопросы, организуя поиск ответов на них, формулируя для себя задачи, собирая и анализируя информацию. Таким образом, школа перестает быть местом получения готовых знаний и становится местом приобретения опыта самостоятельности — умения действовать самому, быть ответственным, работать в команде, ставить цели, формулировать себе задачи, планировать достижение цели, оценивать ресурсы, искать недостающие, решать поставленные задачи,

анализировать результат. При таком подходе к образованию меняется и роль педагога в старшей школе. Педагог призван создавать условия для решения задач юношеского возраста — он задает, обслуживает, удерживает пространство, в котором школьники учатся принимать решения, в том числе относительно себя самого и своего будущего.

Таким образом, появляется необходимость изменить всю ситуацию образования для старшеклассника: рассматривать образовательное пространство и процесс образования в более широких рамках, которые включают жизненные контексты школьников. Ключевым субъектом образовательного процесса в старшей школе при этом должен являться сам старшеклассник.

Какой же должна быть школа для старшеклассника, чтобы она и отвечала задачам возраста, и обеспечивала достижение необходимых сегодня образовательных результатов?

Большинство исследователей юношеского возраста сходятся в том, что характерным приобретением ранней юности является самоопределение — личностное, социальное, профессиональное. Точнее будет сказать, что процесс самоопределения запускается в ранней юности и становится в этот период жизни «аффективным центром». Новообразованием ранней юности является готовность к самоопределению. Юноше предстоит определить свое место во взрослом мире, выбрать дальнейший жизненный путь. Он пробует проектировать свое образовательное будущее, учитывая наличные ресурсы и условия. Возможность такого проектирования зависит от степени развития самосознания, саморефлексии, осознания собственной индивидуальности.

Опираясь на представления о юношестве, выработанные в отечественной исследовательской традиции (Л. И. Божович, И. С. Кон, И. В. Дубровина и др.), мы можем сформулировать основные приобретения, которые становятся результатом личностного развития в старшем школьном возрасте:

- готовность к самоопределению — к самостоятельной и независимой постановке жизненных целей, к выбору будущей профессии и соотношению представлений о будущей профессии с собственными возможностями и планами;
- появление мировоззрения — активное построение своей системы убеждений и взглядов на мир, своей иерархии ценностных ориентаций;
- моральное сознание — переход от конвенциональной морали, опирающейся на внешние нормы поведения, к автономной ориентации на внутреннюю, автономную систему принципов.

Придерживаясь деятельностного подхода, мы утверждаем, что приобрести готовность к самоопределению, сформировать миро-

Самоопределение как основное личностное приобретение ранней юности

воззрение и моральное сознание старшеклассник может, только обучаясь по индивидуальной образовательной программе, осуществляя свободный выбор и неся реальную ответственность за свой выбор, самоопределяясь через рефлексию собственного поведения, рефлексию своих достижений или неудач в разных сферах школьной жизни: учебной, социальной, внеучебной. То или иное содержание присваивается, если оно пережито. Переживания становятся предметом изучения и внутренней работы старшеклассников. Через работу с собственными переживаниями приходит психологическая зрелость. П. А. Сергоманов, описывая три типа стратегии школы по отношению к старшекласснику — «посредник», «диспетчер» и «школяр», — подчеркивает, что образовательный институт может как способствовать, так и препятствовать решению возрастных задач юношества [Сергоманов, 2004]. Важной «меткой» старшей школы является интерес к личности каждого школьника, к его чувствам и переживаниям [Фрумин, Майорова, Шалимов, 1993]. Образование — единственная сфера жизнедеятельности, которую старшеклассники всерьез связывают с построением своего будущего [Сергоманов, 2000]. При этом они отмечают отсутствие такого ресурса для решения задачи самоопределения, как поддержка и заинтересованность взрослого.

Итак, одной из ключевых задач старшеклассника является проработка пространства возможного будущего во всей его широте и соотнесение индивидуального плана с представлениями о будущем. В педагогической литературе последних лет работа по сопровождению индивидуального образования человека называется тьюторством, а фигура сопровождающего — тьютором (Т. М. Ковалева, М. П. Черемных и др.).

Готовность к продуктивному решению проблем в меняющемся мире формируется через развитие мышления, творческой, исследовательской и проектировочной деятельности [Черемных, 2007]. Школа должна создать для старшеклассников возможности реально включаться в указанные виды деятельности, проживать и переживать их реализацию, а для этого требуется особая организация образовательного пространства, адекватная запросам старшего школьного возраста и работающая на достижение компетентностных результатов. Образовательное пространство должно помогать старшекласснику решать стоящие перед ним возрастные задачи — формировать самоопределение и совершать образовательный выбор [Ковалева, 2007; Фрумин, 1990]. Развитие у старшеклассников способности к самоопределению становится возможным «через создание ситуаций значимого выбора и содержательного конфликта, через освоение старшеклассником средств мышления и деятельности, через включение его в разные виды деятельности и группы» [Фрумин, 1990. С. 7]. Старшеклассник должен совершать попытки выбора, пе-

реживать неудачи, анализировать основания и результаты своих решений, испытывать нехватку ресурса и т. д. То есть процесс самоопределения старшеклассника должен быть организован. Вслед за И. Д. Фруминым мы рассматриваем школу как «целостное образовательное пространство с возможностями свободно-го действия» [Фрумин, 1999. С. 57] — действия, автором которого является сам участник образовательного процесса. Такая школа строится как «множества индивидуальных форм развития и разнообразие образовательных возможностей» [Там же. С. 116].

Таким образом, в основание построения системы организационно-педагогических условий для формирования готовности к самоопределению у старшеклассников должны быть положены следующие представления.

- Современное образование — это решение возрастных задач и формирование универсальных способностей (компетентностей).
- Базовым процессом, определяющим жизнь старшеклассников, является решение возрастной задачи — самоопределения: личностного, социального, образовательного, профессионального.
- Основным процессом, определяющим специфику работы педагогов в старшей школе, является педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников.
- Деятельностный подход к организации обучения означает обеспечение старшеклассникам возможности проживания и переживания необходимых деятельностей в трех пространствах: пространстве индивидуального образования, пространстве учебного исследования и пространстве социализации.
- Главным субъектом образовательного процесса в старшей школе является сам старшеклассник, и этим фактом определяется специфика его взаимоотношений с педагогами, родителями и администрацией школы.

Этим требованиям, с нашей точки зрения, отвечает модель старшей школы как школы индивидуальных образовательных программ, в которой создаются условия для того, чтобы старшеклассники могли осуществить пробы достижения своего образовательного будущего через реализацию своих индивидуальных образовательных планов и решать задачи социального и личностного самоопределения.

Суть предлагаемой модели в том, что деятельность школы не ограничивается классно-урочными занятиями, а включает систему мер, направленных на то, чтобы поставить ученика в ситуацию выбора, осознания этого выбора, выдвижения целей, соот-

**Школа
индивидуальных
образовательных
программ**

Рис. 1. **Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся**



несения их с имеющимися ресурсами. Ученик совершает выбор, ставит цели и ищет пути их достижения на материале собственных учебных и жизненных ситуаций: построения учебных планов из сочетания инвариантной и вариативных частей, социальных практик.

Цель старшей школы в предлагаемой модели — создать условия для самоидентификации выпускника как человека, способного ставить цели и достигать их, для формирования у молодых людей готовности к образовательному и жизненному самоопределению. Систему организационно-педагогических условий старшей школы как школы индивидуальных образовательных программ задают два главных процесса — самоопределение учащихся и сопровождение педагогов, помещенные в три пространства, обеспечивающие достижение современных образовательных результатов (возрастных и компетентностных):

- *пространство индивидуального учебного плана*, в котором можно совершать ответственные пробы выбора образовательного будущего и реализовывать его в условиях школы;
- *пространство учебного исследования* как сфера профессиональной коммуникации, приобретения опыта исследовательской работы и образовательной деятельности;
- *пространство социализации*, позволяющее юноше примерять на себя разные социальные роли, совершать инициативные ответственные действия, а также самореализоваться и осуществлять самопрезентацию (пробовать свои силы и получать экспертную оценку от других) (рис. 1).

Названные три пространства и процесс педагогического сопровождения обеспечивают процесс самоопределения старшеклассников.

В предлагаемой модели задачами старшей школы являются:

- 1) формирование насыщенного образовательного пространства, которое предполагает для старшеклассника возможность выбора уровня изучения предметов, элективных курсов, темы дипломной работы;
- 2) создание условий для подготовки и защиты исследовательских работ;
- 3) предоставление старшеклассникам возможностей для получения социального опыта;
- 4) обеспечение системы сопровождения индивидуальных образовательных программ (выявление оснований выбора пунктов индивидуального учебного плана, создание индивидуальной образовательной программы, поиск ресурсов для ее реализации).

Решить эти задачи возможно лишь при плановой и слаженной работе коллектива старшей школы. Индивидуальная образовательная программа старшеклассника отражает его активность в каждом из описанных пространств. Ключевую роль в пространстве индивидуального учебного плана играют педагоги-предметники, в пространстве учебного исследования — руководители исследовательской работы, в пространстве социализации — руководители социальной практики. Координируют общую логику индивидуальных учебных планов, их объем, соответствие образовательных целей и ресурсов классные советники.

Индивидуальные учебные планы формируются в процессе организованной процедуры запуска. Суть процедуры — презентация трех указанных пространств. Задача школьника — составить свою образовательную программу, а точнее ее проект, который после переговоров с педагогами и родителями приобретет окончательный вид. Презентация пространства учебных планов выглядит как представление педагогами-предметниками программ своих курсов. Презентуются сразу несколько преподавателей математики, русского языка, литературы и всех предметов как обязательного, так и элективного цикла. Презентация пространства учебного исследования — это ознакомление школьников с профильными лабораториями. Выбрав одну из них, школьник встречается там с научным руководителем и готовит совместно с ним свой учебный исследовательский проект. Пространство социальной практики презентуется как набор социальных активностей — от волонтерства до осуществления самостоятельных проектов, например руководства группой учеников младших классов. Каждый вид практики закреплен за отдельным руководителем. Про-

екты индивидуальных образовательных программ, составленные после презентаций, старшеклассники обсуждают с классными советниками и родителями, по результатам обсуждения вносятся правки. В течение двух последующих лет обучения школьник может внести изменения в индивидуальную образовательную программу. Для этого разработана специальная процедура. Успешность выполнения индивидуальных образовательных программ рассматривается в течение обучения в старшей школе трижды: после первого, второго и третьего семестра (полугодия).

Содержательными основаниями для формирования индивидуальных образовательных программ выступают собственные жизненные цели старшеклассников, ресурсы, которые доступны ученикам, планирование деятельности, в которой реализуется индивидуальная программа¹.

Реализация модели в гимназии «Универс»

Модель старшей школы как школы индивидуальных образовательных программ реализована на базе красноярской университетской гимназии «Универс». Для проверки ее эффективности было проведено сравнительное исследование.

Экспериментальную группу составили 124 учащихся гимназии «Универс», контрольную — все школьники того же года обучения в двух соседних с гимназией школах, расположенных в том же районе города Красноярска (91 человек). То есть окружение школ (учреждения дополнительного образования, учреждения культуры, клубы) и даже условия проживания школьников — все они живут в типовых высотках — были одинаковыми у членов экспериментальной и контрольной групп. Всего в исследовании приняли участие 215 старшеклассников. В создании организационно-педагогических условий, соответствующих модели школы индивидуальных образовательных программ, в гимназии «Универс» участвовали 93 педагога: классные советники, руководители социальной практики, педагоги профильных лабораторий, педагоги-предметники старшей школы.

В качестве показателя эффективности тестируемой модели мы рассматриваем формирование у старшеклассников готовности к самоопределению как основного результата старшей школы. Готовность к самоопределению — это комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или неуспешность осуществления процесса самоопределения. Она означает мотивационно-ценностную, когнитивную и практическую зрелость, достаточную для формирования и реализации жизненных намерений и стремлений. Выделяют три компонента готовности к са-

¹ Более подробное описание возрастно-ориентированной старшей школы см. в [Сергоманов и др., 2014].

Рис. 2. **Модель готовности к самоопределению в старшем школьном возрасте**



моопределению в юношеском возрасте: мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-практический [Чистякова, Журкина, 1997] (рис. 2).

В исследовании был использован экспериментальный план «до и после». Две группы школьников обследованы с помощью одного и того же набора диагностических методик, после чего в одной группе осуществлено экспериментальное вмешательство, а затем обе группы снова протестированы с помощью тех же методик. Характеристики готовности старшеклассников к самоопределению в контрольной и экспериментальной группах выявлялись «на входе», в конце 9-го класса, и «на выходе», в конце 11-го класса.

Для оценки готовности к самоопределению была подобрана батарея диагностических методик:

- для диагностики мотивационно-потребностного компонента — методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубновой²; методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева (МИС)³ (шкалы «самоуважение», «аутосимпатия», «внутренняя неустроенность»); тест жизнестойкости [Леонтьев, Рассказова, 2006] (шкала «приня-

² http://www.miu.by/kaf_new/mpp/025.pdf

³ <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/41.html>

Таблица 1. **Готовность к самоопределению (по компонентам) в экспериментальной и контрольной группах до и после обучения по модели школы индивидуальных образовательных программ (%)**

	Мотивационно-потребностный компонент			Когнитивный компонент			Деятельностно-практический компонент		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная группа до	3	91	6	4	74	22	15	80	5
Экспериментальная группа после	0	55	45	2	57	41	2	75	23
Контрольная группа до	9	85	6	53	43	4	56	44	0
Контрольная группа после	3	87	10	42	54	4	43	56	1

тие риска»); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Леонтьев, 2000] (шкалы «цели в жизни», «насыщенность жизни», «удовлетворенность самореализацией»);

- для диагностики когнитивного компонента — структурированное интервью;
- для диагностики деятельностно-практического компонента — тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (шкалы «локус контроля — Я», «локус контроля — жизнь»); структурированное интервью; тест жизнестойкости (шкала «вовлеченность»); методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой [Карпов, 2003].

Для статистической обработки данных все характеристики оценены в баллах: низкий уровень — 1 балл, средний уровень — 2 балла, высокий уровень — 3 балла. Уровень готовности к самоопределению каждого школьника определялся суммой всех полученных баллов. В табл. 1 стартовая ситуация экспериментальной и контрольной групп и результаты, полученные «на выходе», представлены как распределение испытуемых по трем уровням готовности к самоопределению — низкий, средний и высокий — в процентах.

На старте исследования школьники экспериментальной и контрольной групп не имели существенных различий только по одному компоненту готовности к самоопределению — мотивационно-потребностному. Поскольку по другим компонентам показатели различались до осуществления обучения по модели школы индивидуальных образовательных программ, в табл. 2 приведены итоговые показатели компонентов готовности к самоопределению по отношению к стартовым.

Таблица 2. **Итоговые результаты по отношению к стартовым (по компонентам) (%)**

	Мотивационно-потребностный компонент			Когнитивный компонент			Деятельностно-практический компонент		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	-3	-36	+39	-2	-17	+19	-13	-5	+18
КГ	-6	+2	+4	-11	+11	0	-13	+12	+1

Из представленных данных видно, что в экспериментальной группе существенным образом выросло число учеников, достигших высокого уровня сформированности всех трех компонентов готовности к самоопределению, в то время как результаты контрольной группы показывают лишь незначительный рост числа учащихся, достигших высокого уровня, и небольшой рост — достигших среднего уровня.

Итак, между старшеклассниками контрольной и экспериментальной групп выявлены значимые различия по всем показателям готовности к самоопределению: мотивационно-потребностному, когнитивному и деятельностно-практическому.

На этом основании мы можем утверждать, что решение задач старшей школы по формированию у учащихся готовности к самоопределению, собственного мировоззрения и морально-го сознания возможно и происходит с большей эффективностью в организациях, устроенных по модели школы индивидуальных образовательных программ, ориентированной на возрастные особенности учащихся. Важным элементом этой модели является коллективная работа, направленная на создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию индивидуальных образовательных программ старшеклассников и содержательную работу по педагогическому сопровождению.

1. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Каспржак А. Г., Митрофанов К. Г., Поливанова К. Н., Соколова О. В., Цукерман Г. А. Российское школьное образование: взгляд со стороны // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 190–231.
4. Ковалева Т. М. Юношеский возраст и старшая школа: тьюторское сопровождение профильного обучения // Педагогика развития: юношеский возраст — вершина детства и/или начало взрослости. Материалы конференции. Красноярск: Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. С. 82–90.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000.
6. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.

Литература

7. Сергоманов П. А. Доступность высшего образования и развития в юношеском возрасте // Доступность высшего образования в России. М.: Независимый институт социальной политики, 2004. С. 206–242.
8. Сергоманов П. А. К вопросу о ведущей деятельности в старшем школьном возрасте // Педагогика развития: соотношение учения и обучения: Материалы 7-й научно-практ. конференции. Ч. 1. Красноярск, 2000. С. 59–64.
9. Сергоманов П. А., Лученков А. В., Васильева Н. П., Логинова Н. Ф. Возрастно-ориентированная старшая школа. К реализации новых образовательных стандартов. М.: Ленанд, 2014.
10. Фрумин И. Д. Самоопределение старшеклассника в летней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рига, 1990.
11. Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1999.
12. Фрумин И. Д., Майорова Л. В., Шалимов Д. К. (ред.) Переход в старшую школу: механизмы взросления. Метод. материалы. Красноярск, 1993.
13. Черемных М. П. Организационно-педагогические условия индивидуального образования старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2007.
14. Чистякова С. Н., Журкина А. Я. (ред.) Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. Метод. пособие. М.: ИОСО РАО, 1997.

Age-Oriented High School Model: Implementation Outcomes

Andrey Luchenkov

Author

Deputy Prorector for Studies, Siberian Federal University; Employee, Center of Organizational and Methodological Support for Federal State Educational Standards. Address: 79/10 Svobodny pr., 660041 Krasnoyarsk, Russian Federation. Email: aluchenkov@sfu-kras.ru

Abstract

In the age-oriented model, the high school aims to provide conditions for students to identify themselves as capable of goal setting and achievement and to get prepared for self-determination in learning and life. The model was implemented in Univers Gymnasium of Krasnoyarsk. The experimental and control groups of students were surveyed twice — at the end of Grade 9 and at the end of Grade 11—using a battery of diagnostic methods to evaluate how the model prepared high school students for self-determination. The experimental group included high school students from Univers, and the control one covered students of two neighboring schools. The study revealed significant differences between the groups in every component of preparedness for self-determination: motivation and needs, cognition, and application. Thus, development of self-determination, world outlooks and moral conscience among students is possible and shows better performance in institutions based on the age-oriented model.

high school models, age-oriented high school, high school student self-determination, preparedness for self-determination, world outlook, moral conscience.

Keywords

References

- Cheremnykh M. (2007) *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya individualno-go obrazovaniya starsheklassnikov* [Organizational and Pedagogical Conditions of Customized Education for High School Students] (PhD Thesis). Izhevsk.
- Chistyakova S., Zhurkina A. (eds) *Kriterii i pokazateli gotovnosti shkolnikov k professionalnomu samoopredeleniyu. Metod. posobiye* [Criteria and Indicators of Student Preparedness for Self-Determination. Guidance Manual]. Moscow: Institute of Secondary General Education, Russian Academy of Education.
- Froumin I. (1990) *Samoopredelenie starsheklassnika v letney shkole* [Self-Determination of a High School Student in Summer School] (PhD Thesis), Riga.
- Froumin I. (1999) *Tayny shkoly: zametki o kontekstakh* [School Secrets: Notes on Contexts]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University.
- Froumin I., Mayorova L., Shalimov D. (eds) (1993) *Perekhod v starshuyu shkoly: mekhanizmy vzrosleniya. Metod. materialy* [Transition to High School: Mechanisms of Growing Up. Guidance Materials]. Krasnoyarsk.
- Illich I. (2006) *Osvobozhdenie ot shkol. Proportionalnost i sovremennyy mir* [Rescue from Schools. Proportionality and the Modern World]. Moscow: Prosveshchenie.
- Karpov A. (2003) Refleksivnost kak psikhicheskoe svoystvo i metodika eyo diagnostiki [Tendency Towards Reflection as a Psychological Attribute and Methods of Its Assessment]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 24, no 5, pp. 45–57.
- Kasprzhak A., Mitrofanov K., Polivanova K., Sokolova O., Tsukerman G. (2004) Rossiyskoe shkolnoe obrazovanie: vzglyad so storony [School Education in Russia: An Outside Perspective]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow, no 1, pp. 190–231.

- Kovaleva T. (2007) Yunosheskiy vozrast i starshaya shkola: tyutorskoe soprovozhdenie profilnogo obucheniya [Adolescence and High School: Tutor Guidance in Domain-Specific Learning]. *Pedagogika razvitiya: yunosheskiy vozrast — vershina detstva i/ili nachalo vzroslosti* [Pedagogy of Development: Adolescence as the Zenith of Childhood or the Dawn of Adulthood]. Krasnoyarsk: Institute of Natural Sciences and Humanities, pp. 82–90.
- Leontyev D. (2000) *Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy* (SZO) [Life Orientation Test]. Moscow: Smysl.
- Leontyev D., Rasskazova Y. (2006) *Test zhiznestoykosti* [Viability Test]. Moscow: Smysl.
- Sergomanov P. (2000) K voprosu o vedushchey deyatelnosti v starshem shkolnom vozraste [Revisiting the Principal Activity at High-School Age]. *Pedagogika razvitiya: sootnoshenie ucheniya i obucheniya: Materialy 7-y nauchno-prakt. konferentsii. Ch. 1* [Pedagogy of Development: The Balance between Learning and Teaching: Proceedings of the 7th Applied Research Conference. Part 1]. Krasnoyarsk, pp. 59–64.
- Sergomanov P. (2004) Dostupnost vysshego obrazovaniya i razvitiya v yunosheskom vozraste [Accessibility of Higher Education and Development for Teenagers]. *Dostupnost vysshego obrazovaniya v Rossii* [Accessibility of Higher Education in Russia] (ed. S. Shishkin), Moscow: Independent Institute for Social Policy, pp. 206–242.
- Sergomanov P., Luchenkov A., Vasilyeva N., Loginova N. (2014) *Vozrastno-orientirovannaya starshaya shkola. K realizatsii novykh obrazovatelnykh standartov* [Age-Oriented High School. Implementing the New Educational Standards]. Moscow: Lenand.

Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе

Д. О. Королева

Королева Диана Олеговна

аналитик Центра развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: dko-roleva@hse.ru

Аннотация. Чтобы оценить использование российской школой современных способов электронного обучения, мобильных технологий и социальных сетей в образовательном процессе, проведено анкетирование московских школьников и учащихся иных образовательных учреждений в возрасте 16–18 лет. Объем выборки составил 3194 респондента. Описаны три волны информатизации российской школы и те вызовы, с которыми система столкнулась за последние пять лет: массовое использование учащимися мобильных телефонов и карманных персональных компьютеров со скоростным доступом к Интернету, активное приме-

нение сервисов социальных сетей для общения, поиска и хранения информации. Показано, что в школьной системе налицо определенный прогресс: сегодняшние учителя общаются со школьниками по электронной почте и в социальных сетях, периодически задают домашние задания, которые необходимо выполнять онлайн или с использованием интернет-сервисов. Тем не менее школа остается крайне консервативным институтом. Система образования нечувствительна к быстро меняющимся технологиям, использование только традиционных методик и игнорирование новых существенно тормозит процесс модернизации.

Ключевые слова: школа, образовательные инновации, социальные сети, подростки, *E-learning*, информатизация образования, ИКТ, цифровые технологии.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224

Статья поступила в редакцию в августе 2015 г.

Согласно докладу Организации экономического сотрудничества и развития, Россия находится на 5-м месте среди 29 стран по общему уровню инновационности школьного образования [OECD, 2014]. Список из 9 основных инноваций отечественного школьного образования, в частности, включает активизацию использования компьютера как источника информации в процессе обучения и обеспечение доступа к Интернету в классе. Данные OECD отражают не наличное состояние, а именно прогресс системы образования за период 1999–2011 гг. Можно сделать вывод, что запущенные еще в середине 1980-х правительственные программы, направленные на компьютеризацию, а затем на информатиза-

Публикация подготовлена в рамках под-держанного РГНФ научного проекта № 14–06–00735, при софинансировании со стороны Научного фонда НИУ ВШЭ, с использованием данных панельного лонгитюдного проекта «Траектории в образовании и профессии».

цию российской школы, частично или полностью достигли поставленных целей. Между тем за последние пять лет компьютерные и интернет-сервисы шагнули далеко вперед. В образовании появились такие новые тренды, как использование карманных персональных компьютеров, мобильных приложений, социальных сетей и других видов *E-learning*. Эффективность применения таких инновационных практик обсуждается в Интернете, в сообществах педагогов-новаторов¹, в научных статьях [Boyd, 2014; Stockwell et al., 2015; Newhouse, Cooper, Pagram, 2015]. На Западе подобные образовательные технологии тоже новы, применяются точно и пока не в массовых масштабах.

Опубликованные исследования, в которых анализировалось бы использование электронного обучения в российских школах, практически отсутствуют, за исключением описаний отдельных кейсов. Задачей проведенного исследования было увидеть глазами учащихся, как современные технологии принимаются современной школой и применяются учителями в образовательном процессе.

1. Три волны информатизации российской школы

Первая волна массовой компьютеризации учебных заведений относится к 1980-м годам. В рамках федеральных реформ, а далее на уровне регионов была решена базовая задача оснащения школ компьютерной техникой. Одной из главных составляющих образовательной реформы 1984 г. стало введение информатики в учебно-воспитательный процесс. За год была разработана учебная программа по предмету, в короткие сроки подготовлены пособия для учащихся, методички для учителей. Для преподавания новой дисциплины в течение года была проведена массовая переподготовка учителей. Министерство просвещения организовало регулярные курсы повышения квалификации. В педвузах были открыты кафедры программирования и вычислительной математики. С 1 сентября 1985 г. в общеобразовательных школах появились уроки информатики. Программа по предмету была довольно узкой и имела целью не формирование умений пользоваться компьютерной техникой, а обучение языку программирования и алгоритмизации.

Начало второй волны информатизации российской школы пришлось на 1990-е. Авторы доклада «Информационные технологии как средство трансформации школы» подчеркивают, что

¹ Страница в социальной сети Facebook «eLearningIndustry» (171 000 человек): <https://www.facebook.com/eLearningIndustry> Форум сайта Педсовет.org «Смешанное обучение» (Blendedlearning): <http://pedsovet.org/forum/topic11274.html> Группа в социальной сети Facebook «Инноваторы образования» (2500 человек): <https://www.facebook.com/groups/ed-innovators/?fref=ts>

информатизация — это не только процесс укомплектования учреждений необходимой техникой, а прежде всего предоставление удобных ресурсов для обучения [Фрумин, Авдеева, Васильев, 2005]. По их мнению, непосредственной задачей информатизации является достижение новых образовательных результатов:

- развитие ИКТ-грамотности в широком смысле;
- формирование умений, развитие ключевых компетенций, таких как интерактивное использование имеющихся рабочих инструментов, работа в группах;
- переход от поглощения информации к производству знаний;
- творческое применение знаний в практических ситуациях.

В работе «25 лет информатизации российских школ» М. С. Цветкова описывает путь, пройденный российской системой образования, как переход от компьютеризации к созданию единой информационной образовательной среды [Цветкова, 2010]. Цели процесса информатизации эволюционировали с развитием технических средств. Если на начальном этапе первостепенной задачей была именно компьютеризация, в особенности сельских школ, а в среднем по стране один компьютер приходился на 70 учащихся [Болдов и др., 2002], то уже в 2010 г. современное рабочее место ученика описывается по модели 1:1 (один ученик — один компьютер) [Асмолов, Семенов, Уваров, 2010]. Реализация основных федеральных программ информатизации — проекта «Информатизация системы образования» при поддержке Всемирного банка, I и II этапов Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО)², Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО)³, Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 г.»⁴, Федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 г.» — была завершена к 2010 г. За последние пять лет (2010–2015) было осуществлено несколько масштабных проектов, связанных с информатизацией школы, например введение электронных дневников⁵,

² Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг.».

³ Приоритетный национальный проект «Образование». Официальный сайт Совета при Президенте России по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политики: http://www.rost.ru/projects/education/education_main.shtml

⁴ Постановление Правительства РФ от 28.08.2001 № 630 «О Федеральной целевой программе „Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)“».

⁵ Письмо Министерства образования и науки РФ от 15.02.2012 № АБ-147/07 «О методических рекомендациях по внедрению систем ведения

электронных учебников⁶, однако комплексных инициатив не возникало. Приоритетные задачи информатизации сегодня определяются на уровне каждого региона, соответственно и программы различаются в зависимости от политики субъекта Федерации.

Между тем компьютерные и интернет-технологии развиваются чрезвычайно динамично, и за период 2010–2015 гг. произошли серьезные изменения технологий доступа к Интернету, выросла скорость передачи информации, повысилась доступность интернета, расширился диапазон устройств для выхода в Сеть.

Третья волна информатизации — насыщение пространства школы карманными персональными компьютерами учащихся — не инициирована государством, а организована самими пользователями мобильных устройств, т. е. школьниками. К важнейшим изменениям ландшафта ИКТ в современной школе можно отнести, во-первых, массовое распространение смартфонов — мобильных телефонов, дополненных функциональностью персонального компьютера⁷, так что ученики часто имеют более современные устройства, чем предлагает учебное учреждение, а во-вторых, активное использование подростками ресурсов Интернета со своих мобильных или стационарных устройств, в частности социальных сетей для общения, поиска и хранения информации [EU KidsOnline, 2009; Цымбаленко, 2013; Pew Internet Research Center, 2015].

На этом этапе информатизации российская школа столкнулась с целым рядом проблем и изменений, к которым оказалась не готова. С одной стороны, устаревание компьютерного парка, сформированного в ходе второй волны информатизации, с другой — карманный компьютер у каждого школьника. Данная ситуация характерна не только для российской системы образования, массовое использование мобильных технологий, в том числе учащимися, отмечается во всех развитых странах. Другой вопрос — как школы и сама система реагируют на данные изменения.

журналов успеваемости в электронном виде»; письмо Министерства образования и науки РФ от 21.10.2014 № АК-3358/08 «Об уточнениях в методические рекомендации по внедрению систем ведения журналов успеваемости в электронном виде».

⁶ Материалы рабочей встречи руководства Министерства образования и науки РФ с крупнейшими российскими издательствами: <http://минобрнауки.рф/с/новости/4298>

⁷ Согласно международному исследованию Teenager Research Unlimited (TRU), проведенному исследовательской группой TNS, 90% российских подростков в возрасте 12–19 лет обладают собственным мобильным устройством для выхода в Интернет. Исследование в России репрезентирует подростков в возрасте 12–19 лет, проживающих в городах с населением 100 000+. Данные получены по итогам 1500 онлайн-интервью и 40-минутной анкеты.

В мировой практике появляется все больше образовательных инноваций, учитывающих массовое использование Интернета и мобильных устройств современными школьниками. Например, формат ведения урока BYOD (англ. *Bring Your Own Device* — «Принеси собственное устройство»), при котором ученикам предлагается использовать на занятиях в классе собственный гаджет для поиска информации, просмотра видеоматериала и т. д. Эмпирически установлено, что использование формата обучения BYOD положительно влияет на мотивацию учащихся, позволяет создать благоприятные условия обучения — а значит, улучшить образовательные результаты [Rau, Gao, Wu, 2008; Hwang, Chang, 2011]. По мнению исследователей Сингапурского университета, мобильные технологии в классе позволяют значительно обогатить опыт учащихся, дают возможность применить знания в практических ситуациях, тем самым оказывая положительное влияние на результаты обучения [Menkhoff, Bengtsson, 2012]. Использование карманных персональных компьютеров позволяет школьникам научиться более эффективно управлять собственным обучением за пределами классной комнаты, получать учебную информацию в удобной для них форме (через видеоресурсы, статьи, чаты и т. д.), это особенно актуально для учащихся с трудностями в обучении (*learning disabilities*) [Ibid.]. В Рекомендациях по политике в области мобильного обучения ЮНЕСКО записано: «В мире, где растет зависимость от средств связи и доступа к информации, мобильные устройства не будут преходящим явлением. Поскольку мощность и возможности мобильных устройств постоянно растут, они могут шире использоваться в качестве образовательных инструментов и занять центральное место как в официальном, так и в неформальном образовании» [UNESCO, 2013]. Безусловно, технология BYOD имеет ограничения, в частности обусловленные проблемой организации равного доступа: доля учащихся средней и старшей общеобразовательной школы, не имеющих мобильных устройств, в большинстве развитых и развивающихся стран невелика, тем не менее такие дети есть.

Другой пример использования современных технологических средств в процессе обучения — формат «перевернутого класса» (*flipped classroom*), при котором изучение материала и выполнение практических заданий происходит в противоположной («перевернутой») стандартному уроку последовательности: дома ученик посредством Интернета просматривает предлагаемую преподавателем теоретическую (лекционную) часть, часто в формате мультимедиа; на уроке происходит выполнение и разбор практических заданий и примеров по теме. Исследователи выделяют следующие преимущества данного метода:

- включение в работу пропустивших занятия школьников (видео как детальное объяснение, своего рода лекция имеет без-

2. Информационные технологии и образовательные инновации

условные преимущества перед материалом, представленным в учебнике);

- высвобождение времени на взаимодействие «учитель — ученик» и групповую работу в классе;
- возможность вернуться к пройденному материалу, обратиться к исходному файлу, например для подготовки к контрольной или экзамену [Estes, Ingram, Liu, 2014].

По мнению авторов, в формате «перевернутого класса» учащиеся лучше усваивают теоретическую и практическую части учебного содержания и активнее вовлекаются в учебный процесс, следствием чего становится улучшение результатов обучения.

Во многих развитых странах новым этапом информатизации стало именно признание *E-learning* — электронного обучения, включающего дистанционное, мобильное и виртуальное обучение, — важнейшим направлением инновационного развития системы образования.

3. *E-learning* и проблемы его внедрения

На сайте ЮНЕСКО дано определение *E-learning*⁸, заимствованное из нескольких источников. В самом общем виде *E-learning* — это учебная деятельность, построенная с применением интернет-технологий. Речь идет не только об обучении в стенах школы с использованием школьной техники, но и об обучении с помощью мобильных устройств (*mobile learning*, или *m-learning*), обучении на основе интернет-технологий (*Web-based training*, WBT), о самостоятельной работе ученика с электронными материалами на персональном компьютере, карманных персональных устройствах и с применением других технических средств. В части решаемых задач *E-learning* — это получение консультаций, советов, оценок удаленно; возможность дистанционного взаимодействия с учителем или другими пользователями, выполняющими общее задание, в том числе через сообщества (социальные сети); самообразование.

Таким образом, *E-learning* — это создание определенной среды, которая отличается от привычного обучения в классе самими способами обучения и нацелена на получение новых образовательных результатов.

E-learning существенно расширяет диапазон применяемых технических средств, не ограничиваясь только школьным оборудованием. Возникает вопрос: если педагоги не в полной мере освоили имеющуюся компьютерную технику, что говорить о современных образовательных технологиях, где мыслить нужно уже на уровне применения интернет-сервисов, доступных на разных типах

⁸ UNESCO (2015) E-learning: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/e-learning/>

устройств? Эта проблема характерна не только для российских школ. В докладе Европейской комиссии, посвященном анализу доступа и отношения к современным технологиям, а также их использования, установлено, что, хотя большинство европейских школ укомплектованы современной техникой и подключены к Интернету, цифровые технологии в образовательном процессе используются крайне нерегулярно, и их применение во многом зависит от учителя и администрации школы [European Commission, 2013]. Согласно данным OECD, внедрение ИКТ в образовательных учреждениях серьезно отстает от технологий, используемых студентами и школьниками в домашних условиях. То, что большинство учащихся сегодня, имея доступ к компьютеру в школе, остаются на достаточно низком уровне использования ИКТ, скорее всего, свидетельствует о том, что современные технологии еще не полностью интегрированы в педагогическую практику [OECD, 2012]. По данным PISA, корреляция между уровнем успеваемости и использованием компьютера дома сильнее, чем между уровнем успеваемости и использованием компьютера в школе [OECD, 2009].

Нежелание учителей использовать в повседневной практике современные технологии можно объяснить рядом факторов: существующим «цифровым разрывом» между учителем и учеником, отсутствием мотивации к использованию инновационных методов, но главное здесь — отсутствие единой комплексной политики в отношении электронного обучения со стороны самой системы образования.

Министерство образования США в Плане развития образовательных технологий рекомендует применять сервисы, используемые в повседневной жизни и рабочей практике, в образовательном процессе с целью улучшения качества подготовки учеников [United States Department of Education, 2010]. В основном речь идет об использовании социальных сетей, в частности Facebook. В школах Кореи, согласно «Стратегии умного обучения», более 50% домашних заданий предполагает использование *E-learning*, здесь активно применяются современные методы обучения типа *blended learning* (смешанное обучение), *m-learning* (мобильное обучение) и т. д. [Hwang, Yang, Kim, 2010]. Согласно данным PISA-2009, 15-летние учащиеся из Кореи оказались лучшими в мире по владению компьютерной грамотностью⁹. Подготовка учителей к использованию ИКТ в школах Европы, согласно концепции, разработанной Европейской комиссией, предполагает обучение не только использованию школьного компьютерного оборудования для организации учебного процесса, не только созданию обучающих ресурсов и разработке обучающего про-

⁹ Участие в дополнительном исследовании в рамках PISA-2009, посвященном компьютерной грамотности, было опциональным. В 2009 г. Россия принимала участие в PISA (читательская грамотность).

граммного обеспечения, но и основам *E-learning*: умению разбираться в новых обучающих программах, появляющихся на рынке, оценивать их потенциал, организовывать самостоятельную и дистанционную работу учеников [European Commission, 2013].

Политика современной российской системы образования в сфере регулирования электронного обучения полна противоречий. В 2014 г. Министерство образования и науки РФ издало приказ о порядке применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения¹⁰. Согласно рекомендации министерства на уровне интернет-провайдеров образовательных организаций установлена фильтрация контента. Под запрет попадают не только сервисы компьютерных игр и социальные сети, но и другие ресурсы¹¹. Как правило, блокировка сайтов едина для всех компьютеров учебного учреждения, т. е. ограничения касаются не только учащихся, но и преподавателей. В то же время многие школы сегодня имеют собственную страницу в социальной сети, это довольно распространенная практика, страницы в нескольких соцсетях есть и у министерства, и у многих департаментов образования¹². Все больше появляется педагогических практик, предполагающих использование учителями соцсетей для коммуникации с учениками, проверки работ, ведения проектов [Королева, 2015; Клименко, 2012; Фещенко, 2011]. Но если педагог не имеет возможности выйти в социальную сеть с рабочего компьютера, ему, вероятно, приходится это делать со своего домашнего ПК или мобильного устройства. Непонятно, как в таком случае рассчитывается его педагогическая нагрузка. Что же касается учеников, то большинство из них имеют собственное мобильное устройство с выходом в Сеть, и им не требуется для этого школьное оборудование. Ограничения в использовании Интернета для школьников оборачиваются препятствием в работе педагогов с сервисами Сети.

Каждый директор школы и каждый педагог самостоятельно ищет выход из сложившейся ситуации, т. е. внедрение инноваций зависит от личного отношения к ним учителя или директора. В то время как одни учителя осваивают методику BYOD, другие в начале каждого урока забирают у учеников мобильные устройства. То есть технические средства учеников, которыми насыщено современное

¹⁰ Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

¹¹ Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

¹² Департамент образования города Москвы: <https://www.facebook.com/obrazovania.departament>

школьное пространство, никак не используется. На Западе школа, приспосабливаясь к обилию мобильных устройств у учащихся, пытается использовать потенциал данных технологий в образовательных целях, а российская школа упускает такую возможность.

Задачей данного эмпирического исследования было оценить использование российской школой современных технологий электронного обучения изнутри — глазами учащихся. По сути, речь идет об *E-learning*, но среди широкого спектра возможных инструментов, которые включает данное понятие, мы сосредоточились на использовании в образовательной практике мобильных технологий и социальных сетей.

Исследование проводилось в рамках панельного лонгитюдного проекта «Мониторинг образовательных и трудовых траекторий» в 2014 г.¹³ Данные получены путем анкетирования московских школьников и учащихся иных образовательных учреждений в возрасте 16–18 лет. Объем выборки — 3194 респондента: 1444 юноши (45,2%) и 1750 девушек (54,8%). Для обеспечения репрезентативности данных применялась случайная стратифицированная (по административным округам г. Москвы) выборка. Анкета включала блоки вопросов об использовании средств электронного обучения во время урока, в домашних заданиях, для самостоятельной подготовки.

С ее помощью предполагалось ответить на два основных вопроса.

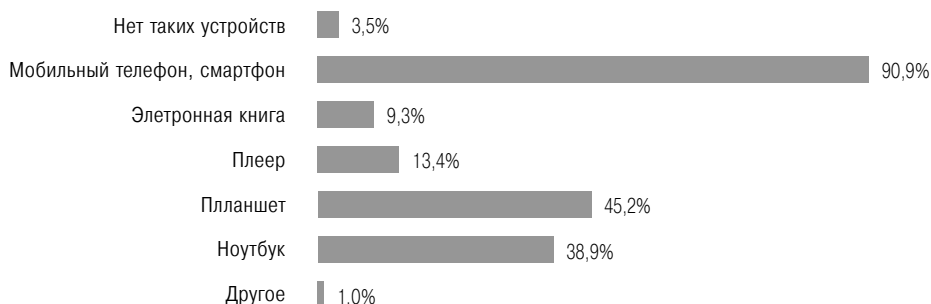
1. Как подростки применяют современные цифровые технологии в повседневной жизни:
 - наличие и виды персональных устройства для выхода в Сеть;
 - интенсивность использования гаджета дома и в школе;
 - использование интернет-сервисов для общения и коммуникации.
2. Каково использование современных цифровых технологий на уроке, для самостоятельной работы, в домашних заданиях и т. д.:
 - использование школьных компьютеров (решаемые задачи);
 - школьная политика в отношении использования мобильных устройств (ограничения и правила);
 - задействование собственных устройств учащихся в процессе урока;
 - использование интернет-сервисов с целью коммуникации учащихся и педагогов;
 - выполнение домашних заданий онлайн или с помощью Интернета.

¹³ Проект реализуется Центром культурсоциологии и антропологии образования Института образования НИУ ВШЭ начиная с 2009 г.

4. Использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе

4.1. Дизайн исследования

Рис. 1. Наличие у подростков мобильных устройств или гаджетов, позволяющих выходить в Интернет вне дома по wi-fi или сотовой сети (N = 3194)



4.2. Результаты исследования

4.2.1. Использование подростками современных цифровых технологий в повседневной жизни

Большинство респондентов на момент опроса являлись школьниками и обучались в старших классах — 2491 человек (77,9%), среднее профессиональное образование получали 637 человек (19,9%), небольшая часть респондентов обучались в вузах — 34 человека (1,1%). Все респонденты проживали и учились в Москве: большинство (64%) с рождения, 15% — более 11 лет, 8% — от 6 до 10 лет, 8% — менее 6 лет.

На вопрос «Есть ли у вас мобильные устройства или гаджеты, с помощью которых вы можете выходить в Интернет вне дома по wi-fi или сотовой сети?» только 3,5% респондентов ответили отрицательно, большинство школьников указали в качестве такого устройства мобильный телефон (91%), далее по популярности следуют планшет (45%), ноутбук (39%), иные устройства. В этом вопросе учащиеся могли выбрать несколько видов устройств из общего списка, и большинство (74%) указали два устройства (рис. 1).

Находясь дома, 50% молодых людей для выхода в Интернет продолжают пользоваться собственным мобильным устройством или иным гаджетом, 25% респондентов одинаково часто используют стационарное (домашнее) и мобильное устройства, 22% опрошенных отдадут предпочтение стационарным компьютерам.

Наиболее популярная среди юношей и девушек соцсеть — Vkontakte, ее указали 91% респондентов, на втором месте Instagram — 50%, далее Facebook — 28,5%. Только у 3% учащихся отсутствуют аккаунты в социальных сетях. Профиль Vkontakte считают основным для общения¹⁴ 86% опрошенных, 73% респондентов отметили, что имеют только один аккаунт в данной соцсети, два или более аккаунтов у 23% респондентов. Большинство учащихся зарегистрировали аккаунт в возрасте 12 лет, а активно использовать его начали в среднем через два года (в 14 лет). Около

¹⁴ «Аккаунт, в котором вы размещаете больше всего информации о себе, используете его для переписки и т. д.».

трети опрошенных (33%) «дружат» со своими родителями в социальных сетях, 28% утверждают, что ни у одного из их родителей нет аккаунтов в соцсетях. Четверть респондентов, несмотря на то что их родители зарегистрированы в *Vkontakte*, не состоят в «дружбе» с ними. Тех, кто не знает, есть ли у их родителей аккаунты в социальных сетях, немного (6%), причем среди юношей таких респондентов больше.

Большинство респондентов (70%) на вопрос, пользуются ли они во время уроков (вузовских пар) мобильными телефонами или другими гаджетами, если им нужно найти какую-то информацию по учебе (помимо тех случаев, когда это просит сделать учитель), ответили «да». Четверть респондентов ответили отрицательно, менее 5% затруднились ответить.

Пользуются во время урока мобильными телефонами или другими гаджетами не по учебе (для игр, просмотра информации в социальных сетях, прослушивания музыки и т. д.) тоже 70% респондентов, при этом «да, использую, но только на некоторых уроках» ответили 28% опрошенных, «да, использую почти на всех уроках» — 8%, «очень редко использую» — 34%. Ответ «нет, никогда не использую» выбрали 27% респондентов (рис. 2).

Только 10% респондентов указали, что в их учебном заведении ученикам разрешено пользоваться гаджетами на уроке. Для большинства учащихся (85%) использование собственных мобильных устройств во время учебного процесса находится под запретом. В том числе 55% респондентов считают, что «это запрещено, но некоторые пользуются», ответ «это запрещено, но все пользуются» выбрали 20% подростков, а 10% указали, что ученикам запрещено пользоваться собственными карманными компьютерными устройствами на уроке, и все следуют этому правилу (рис. 3).

Относительно использования собственных мобильных устройств учащихся в процессе урока в учебных целях было получено следующее распределение ответов: большинство учащихся (44%) ответили, что довольно редко, но бывают задания, когда нужно использовать свои гаджеты на уроке; об отсутствии таких заданий заявили 27% молодых людей; 18% опрошенных отметили, что им приходилось использовать собственные устройства, когда учителю нужно помочь быстро найти информацию.

Не выявлено различий в частоте использования гаджетов для развлечения или в учебных целях между учащимися учебных заведений разных типов (общеобразовательная школа, общеобразовательная школа с углубленным изучением определенных предметов, гимназия, лицей), кроме учащихся кадетского корпуса, которые чаще используют собственные мобильные устройства во время урока для развлечения, чем для поиска информации по учебе. Единственная группа, которую удалось выделить среди всего массива опрошенных на основании параметров использо-

4.2.2. Использование современных цифровых технологий на уроке и в самостоятельной работе

Рис. 2. Пользование мобильным телефоном или другим гаджетом во время уроков (пар) не по учебе (N = 3194)

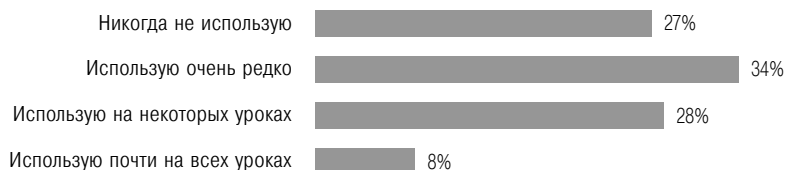
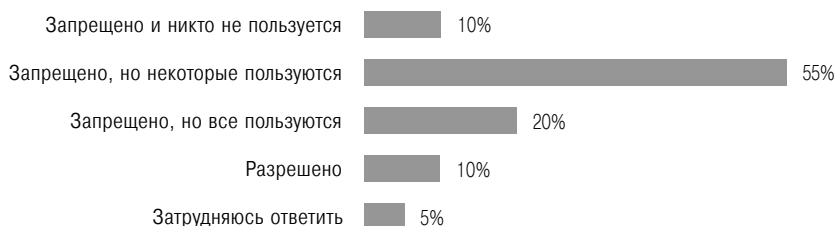


Рис. 3. Возможность использовать личное мобильное устройство, гаджет во время урока (пары) в принципе (N = 3194)



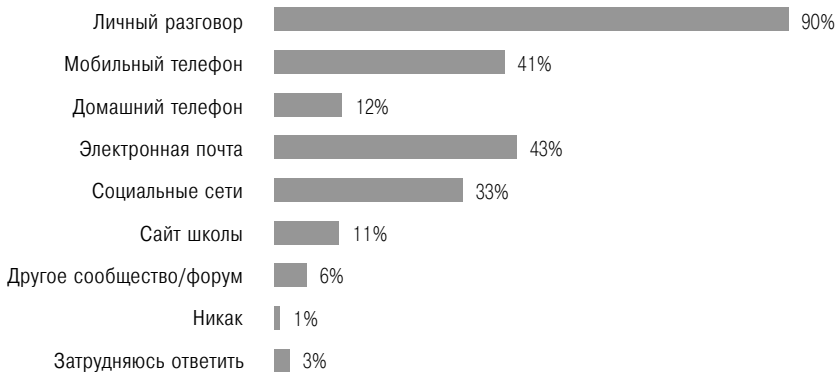
вания гаджетов, — это учащиеся, принимающие участие в олимпиадах: среди них доля пользующихся мобильным телефоном или другими гаджетами во время уроков ниже. Юноши несколько чаще девушек пользуются гаджетами на уроке для развлечения.

Анализ связи интенсивности не санкционированного учителем использования гаджетов во время урока и успеваемости не показал статистически значимых корреляций, причем ни в случае, когда гаджеты использовались для развлечения, ни в случае, когда ученики применяли свои карманные компьютеры для поиска информации, необходимой для учебы.

Больше половины респондентов (56%) отметили, что в их учебном заведении доступ к компьютерам или другим устройствам (ноутбукам, планшетами и т. д.) есть только на уроках информатики и для выполнения соответствующих заданий. 16% анкетированных считают, что доступ к технике есть на многих уроках, но только для выполнения заданий, полученных от учителя. Об отсутствии компьютерной техники в школе сообщили 4% респондентов, т. е. 201 человек (большинство из них — учащиеся кадетского корпуса).

Об установленных ограничениях на доступ к определенным ресурсам Интернета со школьных компьютеров или иных устройств свидетельствуют большинство подростков: 44% опрошенных отметили ограничения на использование социальных сетей, 35% — на доступ к онлайн-играм, 33% — на доступ к другим

Рис. 4. Способы общения подростков с учителями во внеурочное время (N = 3194)



ресурсам Сети. Об отсутствии ограничений и возможности просматривать любые сайты заявили 14% респондентов. Довольно большую долю ответов (11,4%, 365 респондентов) составил вариант «затрудняюсь ответить».

Ответы на вопрос «Если говорить о большинстве ваших учителей, то какими способами можно обратиться к ним, задать вопрос вне урока?» распределились следующим образом: самый популярный ответ (90%) — «подойти в школе лично»; на втором месте — «написать учителю по электронной почте» (43%), «позвонить на сотовый» (41%), «написать в социальных сетях» (33%), далее следуют ответы «позвонить на домашний», «обратиться через сайт школы», «написать в другом сообществе/форуме», «никак» (1%) (рис. 4).

В анкете были также вопросы о том, зарегистрированы ли учителя в социальных сетях и добавляют ли учащиеся своих учителей в «друзья», готовы ли они подпустить их к своей личной странице и показать размещаемую там информацию. 45% опрошенных ответили: «Да, у части учителей есть аккаунты в социальной сети, и некоторые из них есть у меня в „друзьях“». 27% респондентов выбрали ответ: «Да, у части учителей есть аккаунты в социальной сети, но я не добавляю моих учителей в „друзья“ и не отвечаю на их запрос». 10% учащихся считают, что «у большинства моих учителей нет аккаунтов в социальных сетях». 18% опрошенных ответили: «Я не знаю, есть ли хотя бы у кого-то из моих учителей аккаунты в социальных сетях». 6% респондентов подтвердили: «Да, есть, и некоторые из них есть у меня в „друзьях“ в другом аккаунте». Здесь также выделяется группа школьников — участников олимпиад: они ошутимо чаще добавляют учителей в «друзья».

На вопрос «Используете ли вы социальные сети для поиска информации по учебе?» 44% учащихся ответили «да, часто», 37% — «да, но редко», 17% — «нет, никогда»; 2% — «затрудняюсь

ответить». Выполняют домашние задания онлайн или с помощью Интернета «примерно раз в неделю» 21% опрошенных, «два-три раза в неделю» — 17%, «примерно раз в месяц» — 16%, «никогда или почти никогда» 14%, «реже, чем раз в месяц» — 13%, затруднились ответить 7%.

4.3. Выводы Проведенное исследование показало, что большинство современных московских учащихся в возрасте 16–18 лет в том, что касается использования электронных устройств, абсолютно мобильны и автономны. Они располагают собственными гаджетами с выходом в Интернет, при этом, даже находясь дома и имея стационарный компьютер, предпочитают пользоваться мобильными устройствами. Такой выбор может быть обусловлен как элементарным удобством и нежеланием переключаться с одного устройства на другое, так и стремлением к самостоятельности, автономности и неподконтрольности (уход от родительского контроля). Начиная с 12–14 лет для учебной коммуникации и общения подростки активно используют социальные сети, наиболее популярная среди которых — *Vkontakte*. Учащиеся отмечают, что используют соцсети не только для общения и развлечения, но и для поиска образовательного контента и работы с ним. Несмотря на повсеместные запреты на мобильные телефоны в учебных заведениях, молодые люди продолжают активно пользоваться карманными устройствами. В анкете не было вопросов о том, какие методы наказания за использование гаджетов применяются в школе, как контролирует ситуацию в классе учитель и каким образом ученики обходят эти запреты. Однако данные опроса свидетельствуют, что больше половины учащихся используют мобильные на уроках для просмотра информации в социальных сетях, прослушивания музыки и игр. С другой стороны, столько же респондентов ответили, что используют персональные мобильные устройства на уроке для доступа к образовательному контенту. Среди учащихся, принимающих участие в олимпиадах, процент использующих мобильные телефоны или другие гаджеты во время уроков ниже. Возможно, причина заключается в более высокой учебной мотивации и вовлеченности в учебный процесс учащихся, которые готовятся к предметным олимпиадам. Интенсивность не санкционированного учителем использования мобильных устройств во время учебного процесса как для развлечения, так и для поиска учебной информации не оказывает влияния на успеваемость школьников.

Что же в данной ситуации предлагает подросткам школа? Доступ к школьным компьютерам есть только на уроках информатики и строго для выполнения заданий по предмету. Возможность выхода в Интернет с компьютеров учебного учреждения ограничена. Домашние задания, которые нужно выполнять онлайн или с помощью материалов Всемирной паутины, задаются довольно

редко. При этом один из видов связи с учителем помимо урока — это электронная почта или социальная сеть. Чуть меньше половины опрошенных ответили, что у некоторых учителей есть аккаунты в социальной сети и они «дружат» с учениками. Несмотря на запрет на использование собственных мобильных устройств во время урока, довольно редко, но бывают ситуации, когда воспользоваться собственными гаджетами школьникам предлагает преподаватель. Данные показатели практически не различаются для разных типов учебных учреждений, т. е. они характерны для всей образовательной системы.

Современные учащиеся — представители *netgeneration*, «цифрового поколения»: Интернет, мобильные устройства, социальные сети составляют привычную и комфортную для них среду. Сегодняшний рынок мобильных устройств, их разнообразие и относительная дешевизна позволяют иметь личный гаджет почти каждому школьнику. Опрошенные отмечают, что используют мобильные устройства не только для развлечения и общения, но и в учебных целях. Обычный школьный класс сегодня представляет собой сообщество продвинутых пользователей Интернета, постоянно находящихся онлайн и с легкостью переключающихся между учебной, общением, развлечением. Как реагирует на это система? Школа искусственно погружает учащихся в совершенно не свойственную им среду, лишая всех этих возможностей. Школьные компьютеры для учащихся недоступны, на их использование наложено множество ограничений, так что они становятся бесполезными. Результаты проведенного опроса показывают, что даже дома молодые люди продолжают использовать свои личные мобильные устройства, — вряд ли они испытывают большой интерес к часто уже устаревшим компьютерам образовательного учреждения. С другой стороны, ограничения на доступ в Интернет в учебных заведениях бьют по учителям-новаторам, которые используют соцсети для общения с учениками, пытаются вовлечь и заинтересовать их с помощью мобильных гаджетов во время урока и т. д. Тем не менее следует отметить и прогресс системы. Сегодняшние преподаватели общаются с учащимися по электронной почте и в социальных сетях, периодически задают домашние задания, которые необходимо выполнять онлайн или с использованием интернет-сервисов.

Таким образом, очевидна противоречивость позиции самой системы образования в отношении использования современных электронных технологий. Справившись с первой и второй волнами компьютеризации, преодолев сопротивление педагогов и управленцев, образовательная система пока не выработала тактику поведения в условиях новой волны информатизации, не инициированной государством, а продиктованной самими

5. Заключение

пользователями, школьниками, — в условиях массового распространения мобильных технологий. На разных уровнях системы приняты определенные решения, и часто они между собой конфликтуют, а единого мнения и обоснованного регламента использования мобильных устройств и интернет-технологий в школах нет. Эти противоречия серьезно тормозят развитие *E-learning*, ставшего в большинстве развитых стран новым этапом информатизации обучения.

Литература

1. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт, 2010.
2. Болдов О. Н., Иванов В. Н., Суворов А. В., Широкова Т. К. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы // Проблемы прогнозирования. 2002. № 4. С. 122–133.
3. Внедрение и эксплуатация информационных систем в образовательных организациях. Материалы семинара департамента образования г. Москвы. <http://video.educom.ru/online/it.html>
4. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире. Материалы международной науч. конференции (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 405–407.
5. Королева Д. О. Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 28–37.
6. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 3. С. 44–50.
7. Фрумин И. Д., Авдеева С. М., Васильев К. Б. Информационные технологии как средство трансформации школы // ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по вопросам информационного общества. Материалы международной науч. конференции (Санкт-Петербург, май 2005 г.). <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/e5b5df04510fa011c32571da0031c443>
8. Цветкова М. С. 25 лет информатизации российских школ // Современные наукоемкие технологии. 2010. Вып. 12. С. 82–83.
9. Цымбаленко С. Б. Влияние Интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства. Результаты социологического исследования // Медиа. Информация. Коммуникация. 2013. <http://mic.org.ru/4-number-2012/162-vliyanie-interneta-na-rossijskikh-podrostkov-i-yunoshestvo-v-kontekste-razvitiya-rossijskogo-informatsionnogo-prostranstva>
10. Boyd D. (2014) *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University.
11. Estes M., Ingram R., Liu J. (2014) *A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies* // *International HETL Review*. July 29. Vol. 4. <https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/>

12. EU Kids Online (2009) EU Kids Online. Final report. London: EU Kids Online.
13. European Commission (2013) Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Study Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
14. Hwang D. J., Yang H.-K., Kim H. (2010) E-Learning in the Republic of Korea. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214677.pdf>
15. Hwang G., Chang H. (2011) A Formative Assessment-Based Mobile Learning Approach to Improving the Learning Attitudes and Achievements of Students // Computers in Education. Vol. 56. No 1. P. 1023–1031.
16. Menkhoff T., Bengtsson M. (2012) Engaging Students in Higher Education Through Mobile Learning: Lessons Learnt in a Chinese Entrepreneurship Course // Educational Research for Policy and Practice. Vol. 11. No 3. P. 225–242.
17. Newhouse P., Cooper M., Pagram J. (2015) Bring Your Own Digital Device in Teacher Education // Journal of Digital Learning in Teacher Education. Vol. 31. Iss. 2. P. 64–72.
18. OECD (2009) PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance. Vol. VI. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts>
19. OECD (2012) Education Today 2013. The OECD Perspective. http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en
20. OECD (2014) Measuring Innovation in Education. <http://www.oecd.org/education/measuring-innovation-in-education.htm>
21. Pew Internet Research Center (2015) Teens, Social Media & Technology Overview 2015. <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
22. Rau P., Gao Q., Wu L. (2008) Using Mobile Communication Technology in High School Education: Motivation, Pressure, and Learning Performance // Computers & Education. Vol. 50. No 1. P. 1–22.
23. Stockwell B. R., Stockwell M. S., Cennamo M., Jiang E. (2015) Blended Learning Improves Science Education // Cell Press. Vol. 162. Iss. 5. P. 933–936.
24. UNESCO (2013) Policy Guidelines for Mobile Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>
25. UNESCO (2015) Elearning. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/e-learning/>
26. United States Department of Education (2010) Transforming American Education: Learning Powered by Technology. National Educational Technology Plan. <http://www.ed.gov/sites/default/files/NETP-2010-final-report.pdf>

Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School by Modern Teenagers

Author **Diana Koroleva**

Analyst, Center for Leadership in Education, Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: dkoroleva@hse.ru

Abstract 16–18-year-old students of Moscow schools and other educational institutions were surveyed to assess how the Russian school uses modern methods of e-learning, mobile technologies and social media in the learning process. The sample covered 3,194 respondents. The study describes three waves of Russian school informatization and the challenges the system has been facing over the last five years: the extensive use of mobile phones and PDAs with high-speed access to the internet by students, the active use of social media services for communication, search and storage of information. The article demonstrates the obvious progress of the schooling system: present-day teachers communicate with their students by email and via social networks and occasionally give homework assignments to be done online or using internet services. Yet, school remains an extremely conservative institution. The education system is insensitive to the rapidly development of technologies, and the process of modernization is essentially inhibited by sticking to conventional teaching practices and ignoring the innovative ones.

Keywords school, innovations in education, social media, teenagers, E-learning, informatization of education, ICT, digital technologies.

- References** Asmolov A., Semenov A., Uvarov A. (2010) *Rossiyskaya shkola i novye informatzionnye tekhnologii: vzglyad v sleduyushchee desyatiletie* [Russian School and New Information Technologies: A Glance into the Next Decade]. Moscow: NeksPrint.
- Boldov O., Ivanov V., Suvorov A., Shirokova T. (2002) Dinamika i struktura sfery obrazovaniya v Rossii v 90-ye gody [Dynamics and Structure of Russian Education in the 1990s]. *Problemy prognozirovaniya*, no 4, pp. 122–133.
- Boyd D. (2014) *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University.
- Estes M., Ingram R., Liu J. (2014) A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies. *International HETL Review*. July 29. Vol. 4. Available at: <https://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/> (accessed 14 January 2016).
- EU Kids Online (2009) *EU Kids Online. Final report*. London: EU Kids Online.
- European Commission (2013) *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Study Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feshchenko A. (2011) Sotsialnye seti v obrazovanii: analiz opyta i perspektivy razvitiya [Social Networks in Education: Experience Overview and Prospects for Development]. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie*, no 3, pp. 44–50.
- Froumin I., Avdeeva S., Vasilyev K. (2005) Informatsionnye tekhnologii kak sredstvo transformatsii shkoly [Information Technology as a Method of School Transformation]. *YUNESKO mezhdv dvumya etapami Vsemirnogo sammita po voprosam informatsionnogo obshchestva. Materialy mezhdunarodnoy nauch. konferentsii (Sankt-Peterburg, may 2005 g.)* [UNESCO between Two Phases of the World Summit on the Information Society: International Conference Proceedings (St. Petersburg, May 2005)]. Available at: <http://emag>.

- iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/e5b5df04510fa011c32571da0031c443 (accessed 14 January 2016).
- Hwang D. J., Yang H.-K., Kim H. (2010) *E-Learning in the Republic of Korea*. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214677.pdf> (accessed 14 January 2016).
- Hwang G., Chang H. (2011) A Formative Assessment-Based Mobile Learning Approach to Improving the Learning Attitudes and Achievements of Students. *Computers in Education*, vol. 56, no 1, pp. 1023–1031.
- Klimenko O. (2012) Sotsialnye seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodeystviya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Social Networks as a Mean of Communication and Interaction between Participants of the Educational Process]. Proceeding of the *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremenom mire. Materialy mezhdunarodnoy nauch. konferentsii (Sankt-Peterburg, 2012)*. [Theory and Practice of Education in the Modern World (St. Petersburg, 2012)], pp. 405–407.
- Koroleva D. (2015) Ispolzovanie sotsialnykh setey v obrazovanii i sotsializatsii podrostka: analiticheskiy obzor empiricheskikh issledovaniy (mezhdunarodnyy opyt) [Using Social Networks in Education and Teenager Socialization: An Analytical Overview of Empirical Studies (International Experience)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, vol. 20, no 1, pp. 28–37.
- Menkhoff T., Bengtsson M. (2012) Engaging Students in Higher Education Through Mobile Learning: Lessons Learnt in a Chinese Entrepreneurship Course. *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 11, no 3, pp. 225–242.
- Moscow Department of Education (2016) *Vnedrenie i ekspluatatsiya informatsionnykh sistem v obrazovatelnykh organizatsiyakh* [Introduction and Implementation of Information Systems in Educational Institutions]. Available at: <http://video.educom.ru/online/it.html> (accessed 14 January 2016).
- Newhouse P., Cooper M., Pagram J. (2015) Bring Your Own Digital Device in Teacher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, vol. 31, iss. 2, pp. 64–72.
- OECD (2009) *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance*. Vol. VI. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts> (accessed 14 January 2016).
- OECD (2012) *Education Today 2013. The OECD Perspective*. Available at: http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en (accessed 14 January 2016).
- OECD (2014) *Measuring Innovation in Education*. Available at: <http://www.oecd.org/education/measuring-innovation-in-education.htm> (accessed 14 January 2016).
- Pew Internet Research Center (2015) *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (accessed 14 January 2016).
- Rau P., Gao Q., Wu L. (2008) Using Mobile Communication Technology in High School Education: Motivation, Pressure, and Learning Performance. *Computers & Education*, vol. 50, no 1, pp. 1–22.
- Stockwell B. R., Stockwell M. S., Cennamo M., Jiang E. (2015) Blended Learning Improves Science Education. *Cell Press*, vol. 162, iss. 5, pp. 933–936.
- Tsvetkova M. (2010) 25 let informatizatsii rossiyskikh shkol [25 Years of Russian School Informatization]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, iss. 12, pp. 82–83.
- Tsybalenko S. (2013) Vliyanie Interneta na rossiyskikh podrostkov i yunoshestvo v kontekste razvitiya rossiyskogo informatsionnogo prostranstva. Rezultaty sotsiologicheskogo issledovaniya [How Internet Influences Russian Teenagers and Young People in the Context of Development

of the Russian Information Space. Results of a Sociological Study]. *Media. Informatsiya. Kommunikatsiya*. Available at: <http://mic.org.ru/4-nomer-2012/162-vliyanie-interneta-na-rossijskikh-podrostkov-i-yunoshestvo-v-kontekste-razvitiya-rossijskogo-informatsionnogo-prostranstva> (accessed 14 January 2016).

UNESCO (2013) *Policy Guidelines for Mobile Learning*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf> (accessed 14 January 2016).

UNESCO (2015) *E-learning*. Available at: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/e-learning/> (accessed 14 January 2016).

United States Department of Education (2010) *Transforming American Education: Learning Powered by Technology. National Educational Technology Plan*. Available at: <http://www.ed.gov/sites/default/files/NETP-2010-final-report.pdf> (accessed 14 January 2016).

Управление доходами от целевого капитала в университетах

Э. А. Дьячкова

Дьячкова Эльза Анатольевна — ведущий эксперт Центра международной конкурентоспособности высшего образования Института образования НИУ ВШЭ, аспирант НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Мясницкая ул., 20. E-mail: edyachkova@hse.ru

Аннотация. Рассматриваются существующие в мировой практике методики управления доходами от эндаумента и возможность их применения в российских университетах. Наиболее актуальными в исследовании расходования средств от эндаумента являются такие вопросы, как реинвестирование дохода от целевого капитала; определение объема доходов от целевого капитала, который может быть использован; использование самого «тела» эндаумента, а не только процентов; определение направлений расходования эндаумента. Представлен обзор показателей финансовой деятельности фондов целевых капиталов и направлений расходования доходов от целевого капитала в российской практике. На примере Фонда целевого капитала НИУ ВШЭ проанализировано применение методов для опре-

деления сумм расходования и смоделированы финансовые показатели за период 2008–2014 гг. Политика, которой руководствуется университет в распределении доходов Фонда целевого капитала, позволяет реализовать принцип сохранности. В стабильных условиях такая политика целесообразна, но в период кризиса и с учетом того, что капитал в основном рублевый, обоснованность следования данному принципу может быть поставлена под сомнение. При использовании методов, основанных на стоимости чистых активов, эндаумент НИУ ВШЭ смог бы обеспечить принцип равенства поколений с ежегодным распределением доходов в пользу будущего и настоящего поколений.

Ключевые слова: высшее образование, университеты, фонд целевого капитала, эндаумент, эндаумент-фонд, управление фондом целевого капитала, доход от целевого капитала, реинвестирование дохода, расходование дохода от целевого капитала, принцип равенства поколений, принцип сохранности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-225-244

Статья поступила в редакцию в октябре 2015 г.

Существует ряд задач, которые необходимо решить университетам при расходовании доходов от эндаумент-фондов¹: вос-

¹ Фонд целевого капитала (эндаумент-фонд, эндаумент), созданный для поддержки деятельности университета, — особый вид фонда, который привлекает благотворительные пожертвования в целях финансирования деятельности вуза. Привлеченные фондом средства передаются в

производство капитала, а именно покрытие инфляции и увеличение «тела»² эндаумента; управление объемом операционных издержек, связанных с администрированием, размер которых не должен значительно отражаться на объеме эндаумента; баланс выплат дохода с точки зрения их периодичности, размера и направлений расходования и ряд других.

Проблемы рационального использования доходов от эндаумент-фондов в университетах обсуждаются в современной научной литературе и разрабатываются в прикладных исследованиях. В частности, нобелевский лауреат Джеймс Тобин [Tobin, 1974] ввел в качестве ключевой концепцию баланса выплат в пользу настоящего и будущего поколений, которая обеспечивает принцип равенства. Реализуя данный принцип, университеты сохраняют и приумножают капитал в пользу своей будущей деятельности и обеспечивают текущую финансовую устойчивость вуза, покрывая свои годовые бюджеты за счет доходов от эндаумента в размере от нескольких процентов до более 30% [Дьячкова, 2013].

В основании концепции равенства поколений, предложенной Д. Тобином, лежит представление о необходимости обеспечивать справедливое финансирование в настоящем и будущем за счет устойчивого использования ресурсов. Каждое поколение должно заботиться о будущем: получив средства от предыдущих поколений, оно обязано сохранить справедливое количество капитала для последователей и обеспечить собственную деятельность в адекватном объеме. Справедливо распределить ресурсы между поколениями можно только в том случае, если воспринимать их как единое коллективное целое: нельзя думать только о себе и растрачивать все ресурсы сейчас, лишая потомков этой возможности, так же как бессмысленно все откладывать на потом, не учитывая сегодняшние потребности. Будущие поколения продолжают осуществлять наши проекты, так же как мы реализуем вклад предшественников. Безусловно, данный принцип невозможно зафиксировать через договорные отношения между поколениями, он может быть лишь частью политики, провозглашаемой фондами целевого капитала.

В современных концепциях рассматриваются как ограниченные, или целевые (*restricted*), пожертвования в фонд целевого капитала, так и не ограниченные по цели расходования

доверительное управление управляющей компании, задача которой — получение постоянного дохода и передача его вузу. Таким образом, пожертвования вместо того, чтобы сразу быть израсходованными, вносятся в фонд, передаются в управление управляющей компании и ежегодно приносят доход от доверительного управления, при этом тратятся заработанные средства, а основной капитал не подлежит расходованию (за исключением минимальных сумм, определяемых законодательством).

² Нерасходуемая часть эндаумент-фонда.

(unrestricted) — направления их применения лимитированы лишь уставом фонда. При ограниченных пожертвованиях, как правило, в договоре пожертвования или в завещании донор устанавливает определенную цель или направление расходования. В условиях российской институциональной среды для этого должен быть создан отдельный целевой капитал в фонде.

Анализ отчетов российских фондов и вузов показал, что большая часть средств не ограничена по целям расходования, тогда как за рубежом более распространены ограниченные пожертвования. Если же донор оговаривает определенные цели расходования доходов от эндаумента, то чаще всего средства направляются на развитие кадрового потенциала, т. е. на поддержку профессоров и студентов, а также на создание и продвижение инновационных образовательных программ, на исследования и библиотеки. Бывают и очень специфичные цели, на которые доноры выделяют средства, например стипендии определенному типу студентов или финансирование профессорской ставки преподавателя в конкретной дисциплине или области исследования.

Зарубежные эксперты в обзорах практики использования доходов от целевого капитала подчеркивают, что нередко эндаументы используются для поддержки структурных подразделений университета, но основная часть пожертвований приходится все же на университет в целом. В российской практике поддержка отдельных структурных подразделений распространена значительно меньше в силу того, что при целевом пожертвовании на поддержку структурного подразделения создается отдельный целевой капитал в фонде. Но существуют и отдельные фонды целевого капитала структурных подразделений. В зарубежной практике соотношение ограниченных и неограниченных пожертвований в среднем составляет 3 к 1 (75 и 25% соответственно). В российской практике нет пока единой модели соотношения ограниченных и неограниченных пожертвований. В некоторых университетских эндаумент-фондах ограниченные пожертвования отсутствуют, а в среднем по ведущим вузам их объем составляет от 30 до 60%.

Наиболее актуальными направлениями в исследованиях расходования средств от эндаумента сегодня являются реинвестирование дохода от целевого капитала; определение объемов использования дохода от целевого капитала; использование «тела» эндаумента, а не только процентов; определение направлений расходования эндаумента. Экспертное обсуждение этих вопросов базируется на практиках применения, такие практики стали особо актуальны и для России, поскольку накопленный опыт заставляет подходить к использованию доходов с позиций рациональности. Опора на зарубежный опыт позволяет избежать ошибок и рисков. Задача статьи состоит в том, чтобы проанализировать существующие методики управления доходами от эндаумента и возможность их применения в российской практике.

**Исследования
использования
доходов
от эндаумента**

Для обобщения практик управления университетскими пожертвованиями Фонд Форда в 1967 г. сформировал Консультативный комитет по управлению эндаументами [Ford Foundation, 1972]. На основании анализа докладов университетов он пришел к выводу, что университеты США имеют низкие репутационные показатели управления эндаумент-фондами. Причина состоит в том, что управление фондами нацелено на избежание потерь и сохранение доходов, тогда как наиболее важной задачей для университетов является максимизация долгосрочного дохода: нужно наращивать прибыль с таким расчетом, чтобы иметь возможность ежегодно производить крупные расходы и при этом обеспечивать долгосрочный рост и значительное увеличение эндаумента в будущем.

Один из ключевых прикладных вопросов, который обсуждают сегодня ведущие экспертные организации, — какую норму расходования принять в качестве целесообразной при распределении дохода от эндаумента? Эксперты Фонда Форда устанавливают годовой объем расходования на уровне 5% от объема эндаумента. Именно их рекомендации стали стандартом для большинства университетов США [Mehrling, 2003]. Даже имея в течение 10 лет средний доход фонда около 10%, почти все университеты продолжали придерживаться «правила пяти процентов». В результате значительноросло «тело» эндаументов. Такой подход сегодня вызывает справедливую критику с научных позиций, ведется разработка альтернативных норм расходования дохода от эндаумент-фонда.

Новые дискуссии по поводу расходования доходов от эндаумента были вызваны тем, что, как показал анализ Американского совета по образованию, большинство университетов США приняли финансовую политику, основанную на сглаживании расходов (*smooth spending*) [American Council on Education, 2014]. Типовая модель сглаженного расходования состоит в том, чтобы отказаться от использования всего дохода в годы экономического роста и тем самым создать возможность использовать средства на поддержку университета в «сложные» годы в том же объеме. В среднем инвестиционная стратегия эндаументов позволяет получать ежегодную доходность в размере 8%, так что, покрывая инфляцию и обеспечивая необходимые расходы на управление, можно приблизиться к 5%-ной норме расходования. Но при прогнозировании долгосрочных темпов роста доходов или «тела» эндаумента университеты отклоняются от принятых правил расходования: в периоды систематического укрепления финансового рынка они увеличивают нормы расходования, в то же время создавая дополнительные резервы для тех лет, когда рынки не будут отвечать их долгосрочным ожиданиям.

Сегодня для всех очевидна необходимость масштабного исследования деятельности эндаумент-фондов на основе тех до-

кладов, которые ежегодно готовят крупнейшие корпорации NACUBO³ и Commonfund⁴, в том числе анализа норм расходования. Судя по докладам 2005–2014 гг., средняя доходность университетских эндаументов в США составила 7,4%. Минимальным ее значение было в 2009 г. (–18,7%), максимальным — в 2011 г. (19,2%). За последние 10 лет средняя ставка расходования университетских фондов составила 4,5%. В 2014 г. она была равна 4,4%, а в 2010 и 2011 г. эндаументы университетов размером свыше 500 млн долл. расходовали более 5% в год.

Согласно результатам проведенного в 2012 г. исследования Commonfund Institute [Rogers, 2012] в планировании расходования доходов эндаумент-фондов университеты в своем большинстве придерживаются одного из трех методов: метода «скользящего среднего», планирования с учетом инфляции или гибридного метода. При использовании метода «скользящего среднего» нормы расходования (как правило, 4–5%) определяют в зависимости от рыночной стоимости эндаумента в течение определенного периода времени, обычно за 3–5 лет. В 2005 г. данное правило расходования использовали более 82% университетов США [Субанова, 2011]. Подход, основанный на учете инфляции, подразумевает корректировку на инфляцию суммы расходов предыдущего года. Гибридный метод объединяет оба этих подхода: норма расходования определяется исходя из средней рыночной стоимости эндаумента в течение определенного периода времени и корректировки на инфляцию суммы расходов предыдущего года.

Таким образом, с накоплением опыта управления университетскими эндаумент-фондами и с появлением новых вызовов методы определения объемов расходования средств эндаумента совершенствовались. Если изначально перед фондами стояли вопросы определения целесообразности расходований, баланса выплат, покрытия инфляции, то в дальнейшем волны кризисов вызвали к жизни стратегию сглаживания расходов, в том числе с использованием стабилизационных фондов, и гибридные методы планирования расходов, учитывающие воздействующие на объем эндаумента факторы в совокупности.

Способы использования доходов от целевого капитала могут быть сгруппированы в пять основных категорий, каждая из них имеет свои отличительные черты.

К категории **простых способов** относят *использование всего полученного дохода* (за минусом расходов на управление эн-

Способы использования доходов от целевого капитала в мировой практике

³ Национальная ассоциация бизнес-администраторов колледжей и университетов.

⁴ Независимая некоммерческая инвестиционная организация <http://www.nacubo.org/>

даументом) и ежегодное принятие решения об уровне расходов [Sedlacek, Jarvis, 2010]. Достоинство этих методов в том, что они просты в применении. Однако использование всего полученного дохода зачастую ограничивает рост фонда в целом и ставит под угрозу соблюдение принципа справедливости выплат в пользу будущих поколений. Минус стратегии ежегодного принятия решений об уровне расходов заключается в том, что он не гарантирует стабильность выплат и долгосрочную устойчивость.

Вторая категория методов, применяемых для определения объема средств из дохода от эндаумента, подлежащих расходованию, — это **методы, основанные на стоимости активов**. Первый вариант метода, основанного на стоимости активов, — *установление определенной нормы расходованию*, которая используется из года в год. Сюда относится, в частности, «правило пяти процентов», о котором шла речь ранее. Эндаумент Лувра, например, использует норму расходованию в 3%. Максимальная норма расходованию определяется университетами как ожидаемый уровень доходности за вычетом всех расходов на управление эндаументом и ожидаемой инфляцией. Норму расходованию следует устанавливать с большой осторожностью и на основе реалистичной оценки. Она требует корректировки при существенных изменениях конъюнктуры финансового рынка. Формула расходованию определяется следующим образом:

$$(1.1) \quad \begin{aligned} [\text{Сумма расходованию}]_{\text{год } n} &= \\ &= [\text{Норма расходованию}] \times [\text{Рыночная стоимость активов}]_{\text{год } n-1}. \end{aligned}$$

Вторым вариантом метода, основанного на стоимости активов, является метод *«скользящего среднего»*, при котором норма расходованию применяется к среднему значению стоимости активов за установленный период. Пример формулы расходованию при учете стоимости активов за три года:

$$(1.2) \quad \begin{aligned} [\text{Сумма расходованию}]_{\text{год } n} &= [\text{Норма расходованию}] \times \frac{1}{3} ([\text{Рыночная} \\ &\text{стоимость активов}]_{\text{год } n-1} + [\text{Рыночная стоимость активов}]_{\text{год } n-2} + \\ &+ [\text{Рыночная стоимость активов}]_{\text{год } n-3}). \end{aligned}$$

В условиях большой волатильности финансового рынка (средняя доходность управления эндаументами в США в 2014 г. составила 15,5%, в 2013 г. — 11,7%, в 2012 г. — -0,3%) сглаживание, которое происходит при использовании метода «скользящего среднего», является инструментом нивелирования рисков.

Плюсы данных методов состоят в том, что они позволяют инвестировать совокупный доход, который со временем дает возможность получать более высокие доходы, и выплаты равномерно распределены по отношению к стоимости основного капитала.

Однако метод установления определенной нормы расходования не свободен от недостатков: в расчет берется лишь определенный момент рыночных условий, выплаты в разные годы могут быть весьма неравномерными. Метод «скользящего среднего» обеспечивает более устойчивые распределения выплат, но при учете аномальных лет он оказывает влияние на весь срок применения метода и сдерживает быструю адаптацию к росту.

Третья категория способов использования доходов от целевого капитала — **методы, основанные на инфляции**. Они бывают двух типов: учитывающий инфляцию и учитывающий диапазон инфляции, рассчитываемый по формуле:

$$[\text{Сумма расходования}]_{\text{год } n} = [\text{Сумма расходования}] \times (1 + [\text{Уровень инфляции}]). \quad (2)$$

Различие методов, основанных на инфляции, заключается в том, что во втором случае дополнительно устанавливаются верхняя (6% текущей стоимости эндаумента) и нижняя (3% текущей стоимости эндаумента) границы суммы расходования. Планирование расходов текущего года производится с учетом корректировки на инфляцию в случае попадания в установленный диапазон, в случае непопадания используются установленные верхняя/нижняя граница.

Преимущество данного метода состоит в том, что выплаты из года в год остаются относительно устойчивыми. Однако при этом в расчет не берется стоимость активов, что создает угрозу стабильности будущих выплат.

При использовании **α-β метода** эндаумент делится на два фонда: текущий и стабилизационный [Mehrling, 2005]. Нормой расходования текущего фонда является α, а стабилизационного — β, сумма расходования вычисляется по формуле:

$$[\text{Сумма расходования}]_{\text{год } n} = \alpha [\text{Рыночная стоимость активов текущего фонда}]_{\text{год } n-1} + \beta [\text{Рыночная стоимость активов текущего фонда}]_{\text{год } n-1}. \quad (3)$$

Текущий фонд состоит из первоначального капитала и инвестиционного дохода. Во времена, когда основной фонд зарабатывает сверхдоходы, нераспределенная прибыль инвестируется в стабилизационный фонд. Во времена, когда основной фонд зарабатывает недостаточно, средства могут быть взяты из стабилизационного фонда. Обычно норма расходования стабилизационного фонда выше. При данном способе планирования расходов также можно использовать «скользящее среднее» для текущего и/или стабилизационного фондов.

Плюсами данного метода являются умеренно стабильные выплаты из года в год, адаптация к изменениям в рыночной стоимости портфеля, эффективность в разных рыночных услови-

ях. Минусами — зависимость от весов, определенных для α и β , и чувствительность к волатильности рынка.

Гибридные методы устанавливают расходование доходов от эндаумента в конкретном году на основании формулы, которая объединяет фактор стабильности (расходы предыдущего года с поправкой на инфляцию) и рыночный фактор (долгосрочная устойчивая норма расходования рыночной стоимости эндаумента). Данные методы используют самые известные университеты США с большими эндаумент-фондами — методы даже носят названия этих университетов.

По правилу Стэнфорда [Sedlacek, Jarvis, 2010] сумма расходования определяется как:

$$(4.1) \quad [\text{Сумма расходования}]_{\text{год } n} = 0,6 [\text{Сумма расходования}]_{\text{год } n-1} \times (1 + [\text{Уровень инфляции}]) + 0,4 [\text{Норма расходования}] \times [\text{Рыночная стоимость активов}]_{\text{год } n-1}.$$

Правило Йеля⁵ выглядит как формула:

$$(4.2) \quad [\text{Сумма расходования}]_{\text{год } n} = 0,8 [\text{Сумма расходования}]_{\text{год } n-1} \times (1 + [\text{Уровень инфляции}]) + 0,2 [\text{Норма расходования}] \times [\text{Рыночная стоимость активов}]_{\text{год } n-1}.$$

Аналогичное йельскому правилу использует и MIT⁶, предпочитая называть его правилом Тобина. (Лауреат Нобелевской премии в области экономики 1981 г. Джеймс Тобин долгое время был управляющим эндаументом Йеля.) Преимуществом данного метода являются стабильные выплаты из года в год, адаптация к изменениям в рыночной стоимости портфеля и обеспечение политики баланса потребностей за счет наличия весов. Нельзя, однако, забывать, что компромисс не может привести к оптимальному результату в достижении ни одной из основных целей: сохранение капитала, справедливость распределения средств между поколениями, стабильность выплат.

Использование доходов от целевого капитала в России

Применение рассмотренных способов использования доходов от целевого капитала в российской практике, естественно, имеет ряд особенностей, обусловленных, в частности, нормативно-правовым полем. Так, например, необходимо учитывать специфику трактовки основных понятий в российском законодательстве (табл. 1)⁷.

⁵ <http://investments.yale.edu/>

⁶ <http://web.mit.edu/>

⁷ Федеральный закон от 30.12.2006 № 275-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций».

Таблица 1. Особенности нормативного регулирования использования доходов от целевого капитала в российской практике

Доход от целевого капитала	Доход от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал, и часть имущества, составляющего целевой капитал (не более 10%), которые передаются получателям дохода от целевого капитала
Доход от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал	Сумма увеличения стоимости чистых активов в результате доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал, за отчетный период
Расходы по доверительному управлению и административно-управленческие расходы	<p>До распределения дохода от целевого капитала фонд целевого капитала несет расходы по доверительному управлению и административно-управленческие расходы.</p> <p>За счет дохода от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал, оплачивается возмещение расходов, связанных с доверительным управлением, таких как расходы управляющей компании на ежегодный обязательный аудит бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности.</p> <p>В случае если этого дохода недостаточно, возмещение таких расходов может осуществляться за счет дохода от целевого капитала (не более 1%).</p> <p>Вознаграждение управляющей компании выплачивается за счет дохода от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал (не более 10% такого дохода).</p> <p>На административно-управленческие нужды может расходоваться не более 15% суммы дохода от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал, или не более 10% дохода от целевого капитала</p>
Передача получателю дохода от целевого капитала	Фонд целевого капитала может использовать на расходы и для передачи получателю дохода от целевого капитала не весь полученный доход от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал, при этом размер неиспользованного дохода не может быть более 50% такого дохода за два года подряд
Использование дохода от целевого капитала	Доход от целевого капитала должен использоваться в соответствии с целями, предусмотренными уставом организации, договором пожертвования или завещанием либо решением попечительского совета фонда. Использование дохода от целевого капитала осуществляется в соответствии с финансовым планом фонда целевого капитала
Бухгалтерская отчетность	Расходы получателя дохода от целевого капитала, финансируемые за счет дохода от целевого капитала, и расходы, финансируемые из других источников, подлежат отдельному бухгалтерскому учету. Бухгалтерский учет получателя дохода от целевого капитала подлежит обязательному ежегодному аудиту в части использования дохода от целевого капитала, если размер финансирования этого получателя дохода от целевого капитала за счет дохода от целевого капитала в течение отчетного года составляет более 5 млн руб.

Таблица 2. **Финансовые показатели деятельности фондов целевого капитала в 2014 г.**

№	Получатели дохода	Стоимость чистых активов на 31.12.2014, руб.	Доход, руб.	Пожертвования, руб.	Доходность, %	Выплата дохода, руб.
1	МГИМО	1262 000 000	47 000 000	118 000 000	5,5	80 000 000
2	ЕУСПб	1253 674 313	10 871 692	68 657 000	1,39	67 117 128
3	СПбГУ	1040 360 714	8 829 112	14 855 634	0,84	35 086 391
4	РЭШ	329 678 000	н/д	120 000	н/д	28 250 000
5	СВФУ	152 340 023	4 161 232	51 056 610	4,67	4 581 869
6	ВШЭ	92 700 000	2 250 000	55 000 000	3,8	6 130 000
7	МИСИС	68 097 787	1 827 376	32 904 182	4,7	956 090
8	УРФУ	49 889 195	834 081	18 755 551	3,4	1 277 705
9	ТПУ	16 856 000	527 000	4 926 000	4,42	485 000
10	ЮФУ	14 566 095	903 336	1 690 000	6,29	0,00
11	ТГУ	10 115 833	485 000	3 798 000	4,31	295 378
12	СПбПУ	8 990 067	268 117	358 100	6,94	184 552

Институциональные особенности российских финансовых показателей обуславливают необходимость некоторой адаптации предложенных методов, для того чтобы сформировать полноценное представление о деятельности фондов целевого капитала.

В табл. 2 приведены финансовые показатели деятельности нескольких фондов целевого капитала с максимально открытой отчетностью, получателями дохода от которых являются университеты. Из таблицы видно, что доля расходов вуза, покрываемая доходом от целевого капитала, в большинстве государственных вузов не достигает и 1%, только МГИМО приближается по данному показателю к 3%. Важно обратить внимание на низкую доходность по результатам доверительного управления в 2014 г.: в среднем она составила 4% при уровне инфляции 11,4%⁸. Для сравнения: в 2008 г. большинство фондов получило доходы, превышающие инфляцию. Из приведенных в таблице данных видно, что университеты тратят гораздо меньше установленных законодательством нормативов на расходы на доверительное управление, вознаграждение управляющей компании и административно-управленческие нужды.

Определить системный подход, на основе которого определяются объемы дохода от целевого капитала, который направляется получателю дохода — университету, не представляется возмож-

⁸ <http://www.cbr.ru/>

Бюджет вуза, руб.	Выплаты к бюджету, %	Административно-управленческие расходы, руб.	Расходы на доверительное управление, руб.	Вознаграждение управляющей компании, руб.
2 850 133 000	2,81	н/д	н/д	н/д
3 810 393 300	17,61	3 260 000	824 546	716 002
12 846 124 600	0,27	1 306 900	89 363	357 452
4 423 354 200	6,39	н/д	н/д	н/д
5 573 686 500	0,08	571 580	н/д	27 100
14 962 023 100	0,04	1 500 000	13 700	118 600
6 188 513 000	0,02	100 000	28 261	182 737
8 640 200 000	0,01	36 405	0,00	42 456
6 633 059 200	0,01	291 000	0,00	42 000
5 920 777 900	0	н/д	н/д	н/д
5 034 803 800	0,01	н/д	н/д	14 500
7 755 290 200	0,002	424 072	24 721	462 359

Источники: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/>; <http://fund.mgimo.ru/>; <http://eu.spb.ru/university/eusp-fund/>; <http://fund.spbu.ru/>; <http://www.nes.ru/ru/school/dev/endowment/>; <http://www.s-vfu.ru/universitet/o-vuze/fond-tselevogo-kapitala/>; <http://endowment.hse.ru/>; <http://endowment.misis.ru/>; <http://urfu.ru/ru/ehndaument/>; <http://endowment.tpu.ru/>; <http://www.endowment.sfedu.ru/>; <http://fond.tsu.ru/>; <http://fund.spbu.ru/>

ным (табл. 2 и 3). Налицо также нерегулярность пожертвований, которая затрудняет планирование сумм расходования.

Существенным отличием российских фондов целевого капитала от зарубежных является использование упрощенных схем для определения сумм расходования из доходов от целевого капитала: использование всего полученного дохода (за минусом расходов на управление эндаументом) или ежегодное принятие решения об уровне расходов. Зачастую используется практика ежегодного определения уровня расходования доходов от целевого капитала и направлений расходования попечительским советом или специально созданными комиссиями. О методах использования дохода от эндаумента, широко применяемых за рубежом и основанных на норме расходования, учете инфляции, средней стоимости активов, речь пока не идет. Очевидно, финансовый менеджмент российских университетов не осведомлен о современных методах управления доходами от целевого капитала.

Какие же области деятельности и подразделения университета прежде всего финансируются за счет доходов от эндаумента?

Таблица 3. **Финансовые показатели деятельности фондов целевого капитала в 2012–2013 гг.** (руб.)

№	Получатели дохода	2013 г.			
		Стоимость чистых активов на 31.12	Доход	Пожертвования	Выплата дохода
1	МГИМО	1 205 000 000	89 300 000	68 200 000	30 000 000
2	ЕУСПб	1 213 052 748	96 702 000	97 000 000	39 525 000
3	СПбГУ	1 054 180 000	79 120 000	25 880 000	63 508 708
4	ВШЭ	43 135 000	2 400 000	0	0
5	МИСиС	34 396 515	689 890	28 360 000	382 725
6	ТПУ	11 926 000	915 000	1 784 000	915 000
7	ТГУ	6 317 827	474 065	1 313 091	450 000

Таблица 4. **Направления расходования доходов от целевого капитала**

	Студенты	Научно-педагогические работники	Материально-техническая база	Приглашение зарубежных профессоров	Библиотека	Исследования	Структурные подразделения
ФУ	✓	✓	✓	✓			
МИСиС	✓		✓				
ВШЭ			✓		✓		
МГИМО	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
СПбГУ	✓	✓	✓				
ТПУ			✓		✓		✓
ТГУ	✓						

В табл. 4 приведены основные направления расходования доходов от целевого капитала по результатам анализа отчетов фондов нескольких университетов.

Самыми популярными направлениями расходования доходов от целевого капитала являются укрепление материально-технической базы (особенно спортивные объекты и общежития) и поддержка студентов (стипендиальные программы, студенческие проекты, студенческая мобильность и др.). Реже всего эти средства направляют на развитие исследований.

2012 г.			
Стоимость чистых активов на 31.12	Доход	Пожертвования	Выплата дохода
1 091 000 000	78 000 000	221 800 000	45 000 000
831 353 186	67 957 778	62 087 830	18 207 024
1 012 750 000	63 410 000	281 810 000	3 779 665
40 700 000	2 800 000	0	0
5 772 831	71 056	2 265 235	0
10 146 000	762 000	2 483 000	701 000
5 051 319	442 741	484 800	65 000

Таким образом, российские университеты пока не освоили за-рекомендовавшие себя за рубежом методы использования дохода от целевого капитала, они выбирают упрощенные решения и, как следствие, отстают от современных технологий управления.

Исследуем потенциальную эффективность общепризнанных методов использования дохода от целевого капитала на кейсе НИУ ВШЭ: на примере Фонда целевого капитала НИУ ВШЭ проанализируем применение методов определения сумм расходования и смоделируем финансовые показатели за 2008–2014 гг. при допущении, что уровни годовой доходности, расходов на доверительное управление, вознаграждения управляющей компании и административно-управленческих расходов неизменны.

В табл. 5 представлены финансовые показатели деятельности Фонда целевого капитала на развитие НИУ ВШЭ.

Фонд целевого капитала НИУ ВШЭ ежегодно принимает решение об уровне расходования дохода от целевого капитала. В 2008–2013 гг. доход от целевого капитала реинвестировался, в 2014 г. этот доход в объеме 6,1 млн руб. был распределен в пользу НИУ ВШЭ. На конец 2014 г. объем целевого капитала составил 67,5 млн руб.

Если бы фонд применял метод использования всего полученного дохода, то при сохранении на неизменном уровне годовой доходности, расходов на доверительное управление, вознаграждения управляющей компании и административно-управленческих расходов на конец 2014 г. целевой капитал составил бы 45,1 млн руб. (табл. 6) с нестабильным распределением выплат от года к году (от 0 до 4,5 млн руб.).

Рекомендации по управлению доходами от целевого капитала в России

Таблица 5. Показатели деятельности ФЦК НИУ ВШЭ в 2008–2014 гг.

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Рыночная стоимость на начало года (млн руб.)	43,1	40,7	38,0	35,4	30,7	25,6	26,0
Доход от доверительного управления (млн руб.)	2,0	2,4	2,8	2,6	4,7	5,1	-0,4
Годовая доходность (%)	3,8	5,9	7,1	7,3	15,3	20,0	-1,5
Уровень инфляции в России (%)*	11,4	6,5	6,6	6,1	8,8	8,8	13,3
Расходы, связанные с доверительным управлением, вознаграждением УК, и административно-управленческие расходы** (%)	3,7	0,7	0,5	1,1	1,6	2,3	0
Расходы (млн руб.)	1,6	0,3	0,3	0,4	0,6	0,6	0
Выплата дохода (млн руб.)	6,1	0	0	0	0	0	0
Рыночная стоимость на конец года (млн руб.)	67,5	43,1	40,7	38,0	35,4	30,7	25,6

Примечание: В соответствии с международной практикой представления финансовых показателей деятельности эндаументов здесь и далее показатели располагаются от текущего периода к более ранним.

* Данные по инфляции приведены на основании официального бюллетеня Центрального банка России.

** Далее — расходы.

Таблица 6. Использование всего полученного дохода

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Рыночная стоимость на начало года (млн руб.)	15,1	16,0	17,1	18,2	21,1	25,6	26
Годовая доходность (%)	3,8	5,9	7,1	7,3	15,3	20	-1,5
Доход от доверительного управления (млн руб.)	0,6	0,9	1,2	1,3	3,2	5,1	-0,4
Расходы (%)	3,7	0,7	0,5	1,1	1,6	2,3	0
Расходы (млн руб.)	0,6	0,1	0,1	0,2	0,3	0,6	0
Выплата дохода (млн руб.)	0,0	0,8	1,1	1,1	2,9	4,5	0
Пожертвования (млн руб.)	30,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Рыночная стоимость на конец года (млн руб.)	45,1	15,1	16,0	17,1	18,2	21,1	25,6

Таблица 7. Максимальная норма расходования

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Годовая доходность (%)	3,8	5,9	7,1	7,3	15,3	20	-1,5
Расходы (%)	3,7	0,7	0,5	1,1	1,6	2,3	0
Уровень инфляции в России (%)	11,4	6,5	6,6	6,1	8,8	8,8	13,3
Максимальная норма расходования (млн руб.)	-11,3	-1,3	0	0,1	4,9	8,9	-14,8

Таблица 8. «Правило пяти процентов»

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Рыночная стоимость на начало года (млн руб.)	19,8	20,9	21,9	23,1	24,3	25,6	26
Годовая доходность (%)	3,8	5,9	7,1	7,3	15,3	20	-1,5
Доход от доверительного управления (млн руб.)	0,8	1,2	1,6	1,7	3,7	5,1	-0,4
Расходы (%)	3,7	0,7	0,5	1,1	1,6	2,3	0
Расходы (млн руб.)	0,8	0,1	0,1	0,3	0,4	0,6	25,6
Выплата дохода (млн руб.)	1,0	1,0	1,1	1,2	1,2	1,3	0
Пожертвования (млн руб.)	30,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Рыночная стоимость на конец года (млн руб.)	48,8	19,8	20,8	21,9	23,1	24,3	25,6

Таблица 9. Норма расходования 3%

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Рыночная стоимость на начало года (млн руб.)	22,0	22,7	23,4	24,1	24,8	25,6	26
Годовая доходность (%)	3,8	5,9	7,1	7,3	15,3	20	-1,5
Доход от доверительного управления (млн руб.)	0,9	1,3	1,7	1,8	3,8	5,1	-0,4
Расходы (%)	3,7	0,7	0,5	1,1	1,6	2,3	0
Расходы (млн руб.)	0,8	0,2	0,1	0,3	0,4	0,6	25,6
Выплата дохода (млн руб.)	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8
Пожертвования (млн руб.)	30,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Рыночная стоимость на конец года (млн руб.)	51,3	22,0	22,7	23,4	24,1	24,8	25,6

Чтобы воспользоваться методом, основанным на стоимости чистых активов, определим максимальную норму расходования как доходность за минусом расходов и инфляции (табл. 7).

В связи с высокой инфляцией норма расходования не соответствует мировым уровням в 4–5%, даже если не принимать во внимание особенно сложные в финансовом отношении 2008 и 2014 г. Но все же попробуем применить «правило пяти процентов» в отношении целевого капитала на развитие НИУ ВШЭ (табл. 8).

Судя по приведенному расчету, «правило пяти процентов» показывает лучший результат с точки зрения сохранности капитала (48,8 млн руб.) при равномерных выплатах дохода (1–1,3 млн руб.), по сравнению с использованием всего полученного дохода.

В табл. 9 приведен расчет при использовании нормы расходования в 3%. На основании расчета максимальной нормы рас-

Таблица 10. Метод «скользящего среднего»

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
Рыночная стоимость на начало года (млн руб.)	21,8	22,6	23,3	24,1	24,8	25,6	26
Годовая доходность (%)	3,8	5,9	7,1	7,3	15,3	20	-1,5
Доход от доверительного управления (млн руб.)	0,8	1,3	1,7	1,8	3,8	5,1	-0,4
Расходы (%)	3,7	0,7	0,5	1,1	1,6	2,3	0
Расходы (млн руб.)	0,8	0,2	0,1	0,3	0,4	0,6	25,6
Выплата дохода (млн руб.)	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8
Пожертвования (млн руб.)	30,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Рыночная стоимость на конец года (млн руб.)	51,1	21,8	22,6	23,3	24,1	24,8	25,6

ходования можно сделать заключение, что норма в 3% больше подходит для российских реалий, чем 5%. Рыночная стоимость на конец 2014 г. составила бы 51,3 млн руб. при ежегодных отчислениях в пользу университета 0,7–0,8 млн руб.

При использовании метода «скользящего среднего» с нормой доходности в 3% и учете стоимости активов за 5 лет результат получается очень близкий к варианту планирования при учете стоимости активов лишь предыдущего периода: 51,1 млн руб. — стоимость активов фонда на конец 2014 г. при тех же ежегодных выплатах в размере 0,7–0,8 млн руб. (табл. 10).

α - β метод невозможно применить в российской практике в силу законодательных ограничений, а именно из-за невозможности создать стабилизационный фонд внутри фонда целевого капитала.

Методы, основанные на инфляции, неприменимы к целевому капиталу на развитие НИУ ВШЭ в связи с тем, что основываются на прежних уровнях расходования. Поскольку доход от целевого капитала долгое время реинвестировался, а впервые был направлен получателю дохода в 2014 г. и аккумулировал в себе доходы прошлых периодов, расчеты будут некорректными. Аналогичная ситуация и с гибридными методами, в которых не менее 60% составляет доля фактора инфляции.

Итак, сравнив распределение дохода, которое было реализовано Фондом целевого капитала, с потенциальными результатами применения других методов, можно сделать вывод, что при примененной политике в большей степени реализуется принцип сохранности, а при использовании методов, основанных на стоимости чистых активов, эндаумент НИУ ВШЭ смог бы обеспечить принцип равенства поколений, ежегодно распределяя доход в пользу будущего и настоящего поколений. Соблюдение принципа сохранности, безусловно, позволяет обеспечить более высо-

кие показатели объема Фонда целевого капитала, но в условиях кризиса и с учетом того, что капитал в основном рублевый, деньги «сгорают», так что правильность выбора именно этого принципа оказывается под сомнением. В условиях стабильности такая политика может быть целесообразной, но при резких изменениях экономических условий чревата упущенными возможностями.

На первом этапе развития фондов целевого капитала в России сообщество эндаументов был накоплен опыт по их формированию, в дальнейшем нарабатывался опыт по управлению ими, сейчас активно развиваются фандрайзинговые стратегии. Эффективному расходованию средств фондами целевого капитала многие университеты пока не уделяют достаточного внимания. Скорее всего, это будет следующим этапом развития сообщества целевых капиталов в России.

Выводы

При этом в мировой практике выработаны методы по определению сумм расходования доходов от эндаумент-фондов, накоплен значительный опыт по их применению, закономерности расходования этих средств на протяжении последних 50 лет активно исследуют специалисты в области экономики и образования.

В зарубежных университетах применяются методы, основанные на учете стоимости активов, методы, учитывающие инфляцию, и гибридные методы. В России используемые в мировой практике методы, с помощью которых определяются суммы расходования доходов от целевого капитала, пока не применяются. Более того, их внедрение осложняется существующими особенностями законодательства и тем, что практика расходования пока что не стала системной. Фонды целевого капитала в России в основном ежегодно принимают решения об уровне расходов или используют весь полученный доход за вычетом расходов на управление эндаументом.

Балансирование текущих и будущих выплат с целью соблюдения принципа равенства поколений пока еще не стало основой для принятия решений при определении ежегодных сумм расходования дохода от целевого капитала. Хотя приведенный в статье анализ метода, основанного на стоимости активов, показывает, что данный способ планирования расходов применим в практике российских вузов уже на данном этапе развития и он обеспечил бы принцип равенства поколений и стабильные выплаты из года в год.

Перед финансовым менеджментом университетов стоит задача освоить тонкие финансовые инструменты, которые позволяют не только обеспечивать стабильность (размеры российских эндаументов пока не дают такой возможности), но и поддерживать выпадающие направления. В нынешних условиях федеральный бюджет перестает финансировать научные и прикладные ис-

следования, трудно поддерживать кадровый потенциал и сохранять в университетах профессоров-лидеров, существует угроза снижения академической мобильности, сокращения доли иностранных студентов и преподавателей и т. п. То есть вузам необходимо все время поддерживать данные направления за счет точек роста и развития, которые у них есть. В условиях кризиса зарубежные страны пытаются расширить возможности для студентов, для семей и для бизнеса инвестировать в сферу образования. В российской же системе образования не только не расширяются эти институциональные возможности, но и происходит концентрация поддержки государства исключительно на определенных направлениях деятельности и только на сильных университетах. Даже ведущим университетам сегодня сложно развивать кадровый потенциал, обеспечивать высокую мобильность и т. д. Эндаумент-фонды как новый финансовый инструмент могли бы помочь компенсировать трудности, но ключевыми кейсами фонды — даже в ведущих университетах — выбирают упрощенные схемы, которые приводят их к тактике сохранения за счет сокращения расходов на текущую деятельность. Такой выбор можно квалифицировать как односторонний, наносящий ущерб возможностям демпфировать возникшие риски. Анализ деятельности зарубежных эндаументов показывает, что они выполняют функцию компенсации рисков внешней среды. Потери эндаументов крупнейших зарубежных вузов в условиях кризиса были весомыми, и все же именно они оказались тем стабилизационным фондом, который позволял вузам финансировать точки роста. Безусловно, это не означает, что необходимо использовать доход от эндаумента и его «тело» по максимуму, но поставленная Тобином задача сбалансировать текущее и будущее финансирование действительно является сегодня одной из самых острых и актуальных, и на примере российских университетов, в частности кейса НИУ ВШЭ, мы видим, что она пока не получила оптимального решения.

Литература

1. Дьячкова Э. А. Фонды целевого капитала российских университетов: динамика развития // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 5. С. 74–89.
2. Субанова О. С. Фонды целевых капиталов некоммерческих организаций: формирование, управление, использование. М.: КУРС, 2011.
3. American Council on Education (2014) Understanding College and University Endowments. Washington: American Council on Education. <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Understanding-Endowments-White-Paper.pdf>
4. Ford Foundation (1972) Managing Educational Endowments. New York: The Ford Foundation.
5. Mehrling P. (2005) A Robust Spending Rule: The α - β Approach. http://economics.barnard.edu/sites/default/files/inline/a_robust_spending_rule.pdf

6. Mehrling P. (2003) Endowment Spending Policy: An Economist's Perspective. http://economics.barnard.edu/sites/default/files/inline/endowment_spending_policy.pdf
7. Rogers F. (2012) Endowment Spending: A Look Back. <https://www.inphilanthropy.org/sites/default/files/resources/Endowment%20Spending%20A%20Look%20Back-Commonfund%20Institute-2012.pdf>
8. Sedlacek V. O., Jarvis W. F. (2010) Endowment Spending: Building a Stronger Police Framework. Commonfund White Paper.
9. Tobin J. (1974) What is Permanent Endowment Income? // American Economic Review. Vol. 64. No 2. P. 427–432.

Managing Endowment Fund Income in Universities

Authors **Elza Dyachkova**

Leading Expert, Center for International Competitiveness of Higher Education, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics; Graduate Student at NRU HSE. Address: 20 Myasniitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: edyachkova@hse.ru

Abstract In this paper, we discuss the methods of endowment management existing in the world and their applicability to the Russian university system. The endowment spending research focuses on the following issues: reinvesting endowment income; identifying the size of expendable endowment income; using the endowment body, not only income; choosing endowment spending policy, rule and rate endowments, etc. We provide an overview of endowment fund financial indicators and endowment spending allocation in Russia. Based on the example of the HSE Endowment Fund, we analyze the use of endowment spending rules and model of financial indicators for 2008–2014. The University's Endowment Fund endowment spending policies implement the preservation principle, which may be reasonable in a stable economy. However, the viability of the principle is questionable in the crisis, the more so since the endowment is mostly in rubles. Using net asset valuation methods, the HSE Endowment Fund could provide equity between generations with annual distribution of income in favor of the next and current generations.

Keywords higher education, universities, higher education institutions, endowment fund, endowment, revenue, endowment spending, pact between generations, preservation principle.

- References** American Council on Education (2014) *Understanding College and University Endowments*. Washington: American Council on Education. Available at: <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Understanding-Endowments-White-Paper.pdf> (accessed 1 February 2016).
- Dyachkova E. (2013) Fondy tselevogo kapitala rossiyskikh universitetov: dinamika razvitiya [Endowment Funds of Russian Universities: The Dynamics of Development]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, no 5, pp. 74–89.
- Ford Foundation (1972) *Managing Educational Endowments*. New York: The Ford Foundation.
- Mehrling P. (2005) *A Robust Spending Rule: The α - β Approach*. Available at: http://economics.barnard.edu/sites/default/files/inline/a_robust_spending_rule.pdf (accessed 1 February 2016).
- Mehrling P. (2003) *Endowment Spending Policy: An Economist's Perspective*. Available at: http://economics.barnard.edu/sites/default/files/inline/endowment_spending_policy.pdf (accessed 1 February 2016).
- Rogers F. (2012) *Endowment Spending: A Look Back*. Available at: <https://www.inphilanthropy.org/sites/default/files/resources/Endowment%20Spending%20A%20Look%20Back-Commonfund%20Institute-2012.pdf> (accessed 1 February 2016).
- Sedlacek V. O., Jarvis W. F. (2010) *Endowment Spending: Building a Stronger Police Framework*. Commonfund White Paper.
- Subanova O. (2011) *Fondy tselevykh kapitalov nekommercheskikh organizatsiy: formirovanie, upravlenie, ispolzovanie* [Endowment Funds of Non-Profit Organizations: Creation, Management and Spending]. Moscow: KURS.
- Tobin J. (1974) What is Permanent Endowment Income? *American Economic Review*, vol. 64, no 2, pp. 427–432.

Фальшивые ученые степени в XVIII веке?

Ю. П. Зарецкий

Зарецкий Юрий Петрович

доктор исторических наук, профессор факультета гуманитарных наук НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: yuzaretsky@hse.ru

Аннотация. На основе анализа новейших работ историков и диссертаций XVII–XVIII вв. реконструируются важнейшие составляющие практики присуждения ученых степеней в немецких университетах раннего Нового времени. Задача реконструкции — понять, можно ли считать эту практику сопоставимой с нечестными способами получения академических степеней в современном мире. Раскрываются представления об ученой степени в европейской культуре до эпохи Модерна, рассматриваются магистерские и докторские диссертации XVII–XVIII вв., обсуждается проблема их авторства, анализируются изменения, произошедшие в процедуре защиты диссертаций и истори-

ко-культурные предпосылки рождения докторской степени современного типа. Поскольку основные социальные, культурные и интеллектуальные перемены, способствовавшие появлению общепринятого сегодня понимания академических степеней, завершились лишь к началу XIX в., автор считает необоснованным предъявлять современные научные и нравственные критерии к практике присуждения их в более ранний период. Из такого заключения не следует, что фальшивых ученых степеней в Европе раннего Нового времени не было или что они были редкостью, — просто сама «фальшивость» понималась тогда иначе.

Ключевые слова: история образования, история науки, история университетов, культура раннего Нового времени, ученые степени, защита диссертаций.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-245-273

Статья поступила в редакцию в августе 2015 г.

Статья подготовлена в ходе проведения исследования (проект 15–01–0072) в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета „Высшая школа экономики“» в 2015–2016 гг. и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Несколько лет назад в Германии произошли громкие скандалы, связанные с обнаружением плагиата в докторских диссертациях двух членов правительства канцлера Ангелы Меркель — министров обороны и образования. Вследствие поднявшейся волны общественного возмущения обоим пришлось уйти в отставку¹. Германия, однако, отнюдь не единственная страна, где

¹ Федеральный министр обороны Карл-Теодор цу Гуттенберг подал в отставку 1 марта 2011 г., после того как в немецкой прессе его стали именовать бароном Cut-and-Paste, Zu Copyberg и Zu Googleberg за массовые заимствования в его докторской диссертации «Конституция и конституционный договор: этапы развития конституции в США и в ЕС» (Verfassung und Verfassungsvertrag: konstitutionelle Entwicklungsstufen in

в последние годы недобросовестные способы получения ученых степеней политиками и чиновниками высокого ранга стали достоянием гласности. Многочисленные случаи серьезных фальсификаций при присуждении университетских степеней представителям правящей верхушки обнаружались также в Греции, Иране, Канаде, Кении, Ливане, Пакистане, Румынии, Южной Корее и даже в Великобритании, Ирландии и Швеции, имеющих, как и Германия, богатые университетские традиции². А в США федеральные власти не так давно начали кампанию против «фабрик дипломов и степеней», предлагающих всем желающим университетские степени за умеренную плату³. Ситуация с учеными степенями в России, хотя и имеет свои особенности, не является уникальной: околонуличный бизнес по написанию липовых диссертаций и присуждению липовых кандидатских и докторских степеней российским политикам, чиновникам и просто состоятельным гражданам также стал в последние годы предметом пристального общественного и государственного внимания⁴.

Естественным образом возникает вопрос: насколько справедливо они присуждались раньше, во времена, когда университетский диплом еще не был условием получения высокой должности или продвижения по службе? Вопрос этот в историографии не новый [Hörn, 1893; Bengeser, 1964], однако долгое время его изуче-

den USA und der EU), защищенной в Байройтском университете в 2007 г. В 2012 г. обвинения в плагиате были предъявлены федеральному министру образования и научных исследований Аннетте Шаван; 6 февраля 2013 г. она была лишена звания доктора Дюссельдорфского университета им. Генриха Гейне, полученного 32 года назад после защиты диссертации «Личность и совесть. Исследования предпосылок, необходимости и современных требований формирования совести» (Person und Gewissen. Studien zu Voraussetzungen, Notwendigkeit und Erfordernissen heutiger Wissensbildung). Ее прошение об отставке было удовлетворено канцлером Меркель три дня спустя, 9 февраля.

² О разоблачении фальшивых ученых степеней в разных странах см.: <http://www.thenews.com.pk/Todays-News-13-21587-Fake-degree-holders-are-punished-worldwide>; <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/politicians-fake-degrees-and-plagiarism>

³ Diploma mill, degree mill. Чтобы остановить поток докторских дипломов, выдаваемых сомнительными учреждениями, Министерство образования США в 2005 г. создало базу данных учреждений, имеющих аккредитацию на выдачу дипломов о послешкольном образовании: <http://ore.ed.gov/accreditation/>. Тем не менее, по подсчетам 2010 г., в стране ежегодно продается более 100 тыс. фальшивых дипломов, средняя стоимость которых составляет 1 тыс. долл. См.: <http://edition.cnn.com/2010/BUSINESS/01/11/fake.college.degrees/>. Специальное исследование о «фабрике степеней» см.: [Ezell, Bear, 2012].

⁴ См., например, результаты масштабного проекта «Диссернет» (<http://www.dissernet.org/>) и документы Совета по науке Министерства образования и науки РФ (<http://sovet-po-nauke.ru/>).

ние происходило в рамках историографической традиции, которую Марк Блок назвал «манией происхождения»: исследователи искали истоки современных процедур оценки научного знания. Причем для историков университетов справедливость присуждения научных степеней была вопросом второстепенным или даже третьестепенным. Главное внимание они уделяли иным сюжетам, так или иначе подтверждавшим их «славное прошлое»: университетские привилегии, академические свободы, формы самоуправления, общественная значимость, корпус преподаваемых в университетах наук, торжественные ритуалы, вольный студенческий быт⁵.

В последние 10–15 лет в изучении истории университетских степеней обозначился новый ракурс: акцент сместился с прослеживания истоков и преемственности на выявление и описание исторических особенностей. И это смещение акцента позволило по-новому взглянуть на феномен ученой степени в раннее Новое время. Стало очевидно, что тогда европейскому академическому миру были чужды сегодняшние представления о ее важнейших социальных и культурных функциях, об общественной роли ее обладателя, о том, как должна выглядеть диссертация, ее авторстве, оригинальности и научной значимости, порядке ее защиты. Обнаружение этого различия породило новую волну интереса к теме и целую серию исследований [Müller, 2007; Blecher, 2006; Chang, 2004; Clark, 2006; Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation, 2012; Disputatio 1200–1800, 2010; Examen, Titel, Promotionen, 2007; Füssel, 2006; Promotionen und Promotionswesen, 2001; Wollgast, 2001]⁶.

Впрочем, как историки, занятые поиском истоков современных академических степеней, так и те, кто изучает их отличия от присуждавшихся столетия назад, отвечают на поставленный в названии этой статьи вопрос вполне однозначно: тогдашние степени совсем не обязательно свидетельствовали о научных заслугах кандидатов и в еще меньшей мере — о достоинствах защищенных ими диссертаций. В подтверждение такого заключения они приводят примеры насмешек современников над поразив-

⁵ Такое внимание к «славному прошлому» вполне объяснимо: университеты используют историю для подтверждения высокого статуса создаваемого в их стенах научного знания. Актуализация этого «славного прошлого», в том числе и в совсем недавно появившихся университетах, находит наиболее зримое воплощение в воспроизводстве старинных церемониалов, некогда сопровождавших присвоение ученых степеней, особенно в ношении специальных одежд (почти повсеместно это мантия и квадратная академическая шапочка с кисточкой в оксбриджском стиле).

⁶ В подавляющем большинстве случаев речь в них идет о германских университетах, что неудивительно, ведь именно они оказали наибольшее влияние на становление университетского образования и университетской науки в современном мире.

шей в то время университетскую корпорацию «титуломанией» и ее следствием — присуждением ученых степеней случайным людям. Известен случай, когда студенты одного из немецких университетов возвели в докторскую степень барана, нарядили его в соответствующие одежды и возили по городу с криками «Дорогу новому академику!» [Андреев, Посохов, 2012. С. 331]. Более того, историки единодушны во мнении, что в германских университетах середины — второй половины XVIII в. была широко распространена торговля диссертациями и степенями. В качестве подтверждения они приводят десятки свидетельств современников, в том числе авторитетных ученых и государственных деятелей [Prah, 1978. S. 129; Wollgast, 2001. S. 103–104]. Такое положение вещей чаще всего связывают с общим упадком университетов как центров научного знания: они оставались глухи к новым идеям, рожденным научной революцией и просвещением, и противились любым переменам [Rudy, 1984. P. 87; Андреев, 2009. С. 23]. В результате накануне Нового времени место университетов в Европе заняли иные центры интеллектуальной жизни: ученые сообщества и академии, салоны (во Франции), кофейни (в Англии)⁷.

Итак, в Европе раннего Нового времени «фальшивые» магистры и доктора встречались едва ли не чаще, чем сегодня. Но что значит «фальшивые»? То, что обладатели степеней получали их в обход установленного порядка, т. е. обманным путем? Или «фальшивыми» они кажутся только сегодня, а тогда дело обстояло как-то иначе? И как именно? Для поиска ответов на эти вопросы рассмотрим основные составляющие понятия «ученая степень» и их эволюцию от Средних веков к Новому времени: требования к кандидату; социальный статус обладателя степени; порядок ее присуждения; представлявшиеся к защите диссертации и практику их написания. В основу реконструкции положены исследования университетских степеней в германских университетах и анализ содержания магистерских и докторских диссертаций XVII–XVIII вв.⁸

⁷ В революционной Франции университеты воспринимались как оплоты старого порядка и в сентябре 1793 г. по решению Национального конвента были распущены [Guillaume, 1911]. В германских государствах XVIII в. они, однако, оставались главными институтами производства и трансляции научного знания.

⁸ В российских университетах до конца XVIII — начала XIX в. определенного порядка присуждения ученых степеней не существовало. Адресованное в 1759 г. императрице Елизавете Петровне предложение Ломоносова — «чтобы [академический] университет имел власть производить в градусы высочайшим монаршеским именем» [Ломоносов, 1955. С. 539] — не получило высочайшей поддержки. Так же как и второе, более развернутое, подготовленное им в конце 1764 — начале 1765 г., уже для Екатерины II. Ломоносов предлагал записать в новый проект привилегии Академии наук: «б. Дозволяем и повелеваем нашей Академии и Университету производить нашим именем и указом всех достойных студен-

В Средние века университеты представляли собой корпорацию учителей и учеников наподобие ремесленного цеха или гильдии, большую часть которой составляли клирики [Уваров, 2003; Нехаева, 2011]⁹. Поскольку деятельность университетов обуславливалась папскими привилегиями, их главная задача состояла в трансляции авторитетного корпуса знаний, единого для всех христиан. В эпоху Реформации положение вещей изменилось: университеты стали конкурирующими центрами богословских знаний, в задачу которых входило, в частности, отстаивание правоты того или иного направления христианства. Теперь в германских землях условия их деятельности определяли секулярные князья, поэтому помимо подготовки теологов большое внимание в университетах стало уделяться обучению юристов, врачей и государственных служащих [Hofstetter, 2001. P. 1–2]. При этом различия в организационной структуре и функционировании между католическими и протестантскими университетами были несущественными. Схожими оставались также понимание сущности ученой степени и порядок ее присуждения [Уваров, 2000. С. 16–19].

**1. Ученая степень
как явление
культуры:
Средние века
и раннее Новое
время**

тов в ученые градусы по примеру европейскому, т. е. в юридическом и медицинском факультете в лиценциаты и в докторы, а в философском — в магистры и докторы» [Ломоносов, 1952. С. 162–163]). Академия наук, правда, sporadически присуждала степень магистра философии, но никаких сведений о сути этой процедуры нет [Иванов, 1994. С. 12]. В проекте устава Московского университета 1755 г. о порядке присвоения «градусов» ничего не говорилось, и в течение последующих десятилетий никаких регламентов в этом отношении принято не было [Андреев, Посохов, 2012. С. 338–356; Феофанов, 2011. С. 131–137]. Правда, отдельные попытки получить докторские степени или их присудить без всяких регламентов и традиций здесь предпринимались, но результатов не дали [Пенчко, 1963. С. 79, 242, 381–382, 396]. С 1764 г. в России можно было получить «градус» доктора, но только по медицине, и не в академии или университете, а в Медицинской коллегии — предшественнице министерства здравоохранения: в указе от 9 июня 1764 г. Екатерина II жаловала привилегию «Коллегии медицинской по собственным ее экзаменам всех обучившихся сей науке производить в докторы медицины» [Полное собрание законов Российской империи. Т. XVI. № 12179] (http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=71®im=3). Московскому университету право присуждать докторские степени было пожаловано только в 1791 г. указом «О предоставлении Московскому Университету права давать Докторскую степень обучившимся в оном врачебной науке» [Полное собрание законов Российской империи. Т. XXIII. № 16988] (http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=102®im=3). А право присуждения докторских степеней по юриспруденции было предоставлено ему только в следующем столетии, в ходе образовательных реформ Александра I. О ранней истории присуждения ученых степеней в России см.: [Вишленкова, Ильина, 2013; Иванов, 1994; Андреев, Посохов, 2012. С. 326–388; Ilina, Wiszlenkova, 2013; Ilina, 2014].

⁹ Библиографию работ российских исследователей по ранней истории западноевропейских университетов см. в: [Посвятенко, 2011].

В Средние века и в начале раннего Нового времени звание магистра или доктора не было непосредственно обусловлено научными заслугами. Ученая степень была сродни рыцарскому или монашескому званию, так что возведение в нее понималось в первую очередь как моральная и юридическая трансформация субъекта [Clark, 2006. P. 198]. Результатом такой трансформации было обретение нового социального статуса, сравнимого со статусом низшего дворянства. Обладатель степени как лицо, относящееся к особому сословию ученых мужей, получал определенные привилегии и выделялся среди представителей других сословий своей одеждой¹⁰.

Иерархия ученых степеней (*baccalaureus — licentiate — magister/doctor*) в университетах разных частей Европы была на протяжении столетий схожей¹¹. Высшими являлись степень доктора (на факультетах теологии, права и медицины) и магистра (на факультете философии). Степень доктора философии появилась только в последние десятилетия XVIII в., а переходная степень, лицензиат, дававшая право на преподавание (*Patent*), в большинстве университетов исчезла намного раньше [Kintzinger, 2007]. Схожим был и порядок их присуждения. Первоначально привилегия возводить в звание доктора гражданского права (*doctor legum*) даровалась университетам императорами, а доктора канонического права (*juris canonici doctor*) — папами. Позднее, когда обе ветви права на юридических факультетах были объединены, университеты стали присуждать степень «доктора обоих прав» (*doctor utriusque juris*). Распространившись в позднее Средневековье также на богословие и медицину, степень доктора стала высшей ступенью в академической иерархии¹².

Процедура присуждения докторских и магистерских степеней называлась «диспут на присуждение степени» (*disputatio pro gradu*) или «инаугурационный диспут» (*disputatio inauguralis*). Такой диспут, как и последующая церемония возведения кандидата в ученое звание, представляли собой торжественный ритуал и обычно проходили в дни праздников в специально украшенной главной аудитории университета или в соборе. Помимо самого соискателя и университетских докторов на инаугурационных диспутах присутствовали представители знати, городских властей и кли-

¹⁰ Об эволюции социальной роли докторской степени и порядка ее присуждения в германских университетах до XIX в. см.: [Schwinges, 2012. S. 15–23].

¹¹ Впрочем, в большинстве немецких университетов низшая степень — степень бакалавра — отсутствовала.

¹² Далее в статье понятие «ученая степень» будет обозначать исключительно высшие академические степени: доктора теологии, права и медицины, а также магистра философии, т. е. такие, для присуждения которых требовались диссертация и ее публичная защита.

ра. Торжественный характер присуждения степени был обусловлен важностью этого события для всех трех участвующих в нем сторон: кандидата, факультета университета и ученой корпорации в целом [Chang, 2004. P. 134, 140–141]. Для кандидата это был момент обретения нового социального статуса и соответствующих прав и привилегий. Для факультета, помимо подтверждения авторитета в ученом мире, — существенное пополнение бюджета. Наконец, для ученой корпорации это было избрание новых членов и к тому же возможность получить вознаграждение и подарки от соискателя. Праздничная церемония по окончании диспута включала торжественное шествие, церковную службу, публичное восхваление кандидата, принесение им докторской клятвы и передачу ему докторских регалий (*insignia doctoralia* — книги, затем кольца, символизирующего брачный союз с музами, перчаток и шапки)¹³. Как подытожил сто лет назад это действие русский историк, «если оставить в стороне разные аксессуары (речи, диспутации, много раз повторяемую присягу), сущность акта возведения в докторство или магистерство состояла в облечении кандидата знаками докторского или магистерского достоинства» [Суворов, 2012. С. 184–185]. По завершении церемонии раздавались звуки музыки и начиналось праздничное застолье (*convivium*), которое, впрочем, тоже имело ритуальный характер, подобно застольям, устраивавшимся в связи с принятием новых членов в средневековый цех или гильдию [Там же. С. 185–187].

Средневековое понимание сущности ученой степени доминировало в университетах вплоть до середины XVIII в. И сама ученая степень как знак общественного признания, и порядок ее присуждения, и социальный статус ее обладателя сильно отличались от сегодняшних¹⁴. Основание этих различий составляет характер общества, неотъемлемой частью которого ученая степень является. В Европе раннего Нового времени знание развивалось в отличном от сегодняшнего культурном контексте: светская наука не имела тогда безусловного авторитета, и ее значимость, а иногда и само ее существование нужно было постоянно отстаивать в спорах с ортодоксальными клириками [Kivistö, 2015]. Последние же убеждали паству, что в своих занятиях ученые движимы не стремлением к высшей божественной истине, а низменными побуждениями: гордыней, честолюбием, желанием обмануть, алчностью с ее неотъемлемыми чертами — словоблудием, плагиатом, бесстыдством, праздным любопытством [Kivistö, 2014]. Когда в последние десятилетия XVIII в. общественный статус знания изменился, главным критерием присуждения докторской степени стала научность.

¹³ О докторских регалиях в Кембриджском университете раннего Нового времени см.: [Stokes, 2009. P. 38–39].

¹⁴ О сохранении средневекового символического смысла докторской степени в раннее Новое время см.: [Füssel, 2006].

2. Диссертации и их защита между Средневековьем и Новым временем «Сегодня мы называем диссертацией текст, написанный кандидатом на присуждение ученой степени и *viva voce* защищенный перед группой людей (экзаменационным комитетом или научным сообществом университета). Ее форма очевидна — текст, ее автор бесспорен — кандидат. Точно так же не вызывает сомнений ее назначение — получение ученой степени, в большинстве случаев — доктора. Хотя объем и качество диссертаций может различаться, считается, что докторская диссертация должна вносить оригинальный вклад в сокровищницу знаний. Эти ее критерии считаются сегодня самоочевидными» [Chang, 2004. P. 129]. Это емкое определение Ку-Минг Чанга послужит отправной точкой для рассмотрения особенностей диссертаций раннего Нового времени и процедуры их защиты на примерах из истории германских университетов XVII–XVIII вв., где порядок присуждения ученых степеней, как считают, хоть и имел региональные различия и мог варьировать в зависимости от факультета, в целом был схожим [Андреев, Посохов, 2012. С. 333–336].

2.1. Требования к кандидату На получение ученой степени мог рассчитывать далеко не каждый желающий, и эрудиция была лишь одним из требований к соискателю, причем, по-видимому, не всегда главным. Обязательными же были требования юридического, морального и финансового свойства: будущий обладатель степени должен был быть законнорожденным, христианином, не иметь дурной славы, вести добропорядочный образ жизни, быть официально зачисленным в университет (имматрикулирован), проучиться в нем определенное время и иметь предшествующую степень (она могла быть получена в другом университете), оплатить факультету (или университету) за защиту установленную сумму, опубликовать за свой счет диссертацию, произнести торжественную клятву. Юристы конца XVII — начала XVIII в. также полагали, что он должен лично присутствовать на защите и отвечать определенным требованиям в отношении здоровья: не иметь телесных увечий, пребывать в здравом рассудке, а также обладать способностью говорить и быть зрячим [Clark, 2006. P. 197–199].

Безусловно, были и исключения, которые также имели юридическое обоснование. Так, правоведы утверждали, что в особых случаях степень доктора можно присуждать и кандидатам, не проучившимся в университете определенное обычным порядком время и не имеющим предшествующей степени, — *per saltum*¹⁵. Допускалась также возможность присуждения степени без публичной защиты и даже без физического присутствия кандидата —

¹⁵ К началу XVIII в. требование к кандидату проучиться до защиты диссертации некоторое время в каком-нибудь университете стало, по-видимому, более-менее общим [Clark, 2006. P. 201].

*in absentia*¹⁶. Примерно к 1730 г. среди юристов утвердилось мнение, что подобные казусы следует считать вполне легитимными [Clark, 2006. P. 217]. Некоторые также склонялись к мнению, что докторскую степень можно присуждать за ученые заслуги и *post mortem* — в этом случае соответствующие привилегии должны перейти к семье покойного [Clark, 2006. P. 201]¹⁷.

Легализация казусов такого рода позволяла некоторым университетам и факультетам не только награждать степенями влиятельных особ, но и неплохо зарабатывать: защита стоила немалых денег. Например, согласно статуту медицинского факультета Университета Галле 1694 г., за допуск кандидата к экзамену на степень взималось 20 имперских талеров, еще 20 — за «предзащиту» (*examen rigorosum*), 4 — за составление программы инаугурации, 10 имперских талеров составлял гонорар председательствующему (*praeses*) и т. д. [Chang, 2004. P. 141]. Как считают сегодня исследователи, в середине XVIII в. в немецких, и особенно в прусских, университетах за хорошие деньги докторская степень вполне могла быть присуждена не только без защиты, но даже и без зачисления кандидата в университет. Распространение практики продажи ученых степеней и падение их престижа они связывают со снижением статуса и сокращением привилегий аристократии как категории населения, к которой имел основания относить себя тот, кто получил степень доктора [Ibid. P. 165].

В Средние века в условиях ограниченного распространения письменного слова понятия «искусство рассуждать» (*ars disserendi*) и «искусство спорить» (*ars disputandi*) использовались как синонимы и предполагали устное изложение мнений [Ibid. P. 129]. Соответственно нераздельны были и понятия *dissertatio* как предмет обсуждения и *disputatio* как его форма. В привычном нам виде, т. е. как научный труд, *dissertatio* долгое время не существовала, а тезисы, выносимые на защиту, могли быть написаны от руки и затем зачитаны перед участниками диспута. Когда же в конце XVII — первой половине XVIII в. для присуждения ученой степени стал требоваться предварительно опубликованный текст, *dissertatio* и *disputatio* в его названии выступали как взаимозаменяемые синонимы [Chang, 2004. P. 129; Freedman, 2010. S. 98–99]¹⁸.

2.2. Disputatio и dissertatio

¹⁶ Присуждение степени *in absentia* предполагало, что кандидат пришлет клятву в письменном виде по почте [Clark, 2006. P. 200]. Практика присуждения степени *in absentia* в германских университетах постепенно исчезла в первой половине XIX в. [Rasche, 2007b].

¹⁷ Присуждение ученой степени *postmortem* и сегодня узаконено в некоторых университетах. См., например: <http://www.tacoma.uw.edu/uwt/enrollment-services/procedure-awarding-posthumous-degrees-university-washington-tacoma>

¹⁸ Поскольку словом *disputatio* (диспут) называлось также и устное испыта-

Поскольку на протяжении столетий главной в университетском преподавании была устная форма передачи знаний, диспуты занимали в нем важное место и, как и лекции, использовались при обучении всем наукам на всех уровнях¹⁹. Задача диспута заключалась в том, чтобы закрепить и углубить «канонические» знания о Священном Писании, церковном и римском праве, учениях Аристотеля и Галена, других общепризнанных авторитетов, священной истории и т. д., полученные на лекциях. Наиболее очевидным признаком успеха студента в учебе считалось его умение вести устные дебаты, следуя требованиям аристотелевой логики, на протяжении столетий составлявшей основу образования на подготовительных философских факультетах²⁰. Высшей же формой университетских дебатов для студентов считался диспут на присуждение ученой степени, выполнявший роль итогового экзамена²¹.

До XVII в. практика *disputatio pro gradu* существовала в университетах, по-видимому, только для степени бакалавра, присуждение более высоких степеней не было четко регламентировано [Clark, 2006. P. 203]. Когда же инаугурационный диспут распространился на высшие степени, установился порядок, предписывающий его участникам определенные роли. Формально в диспуте участвовали две стороны: соискатель (*respondens*), защищавший суждения, представленные на суд собравшихся, и оппоненты (*opponentes*) — университетские доктора, которым надлежало эти положения оспаривать. В ходе диспута соискатель должен был продемонстрировать понимание его предмета, умение разъяснить выдвинутые тезисы, подкрепить их мнениями авторитетных авторов, рассеять сомнения и неясности относительно их содержания, которые могли возникнуть у оппонентов,

ние кандидата, чтобы избежать путаницы, в дальнейшем я буду использовать слово «диссертация» (*dissertatio*) для обозначения письменного текста, а «диспут» (*disputatio*) — для обозначения процедуры защиты.

¹⁹ Значимость диспута как устной формы распространения знания в Средние века была настолько велика, что по его модели выстраивались и письменные жанры. Классическим примером такого рода можно считать «Сумму богословия» Фомы Аквинского [Ong, 1982. P. 95].

²⁰ «Канонический» корпус университетского знания в условиях Реформации, развития эмпирического знания и государственного законодательства претерпевал изменения, менялись и требования к содержанию диссертаций, однако процедура инаугурационного диспута трансформировалась медленно. И немецкие авторы полемических трактатов вплоть до XVIII в. строили их, следуя канону устного диспута [Chang, 2004. P. 144–145].

²¹ Экзамен этот носил название инаугурационного (*inauguralis*), поскольку успешно сдавший его обретал новый для него статус члена ученой корпорации, легитимированный присутствовавшими и участвовавшими в диспуте университетскими докторами и отмеченный соответствующими регалиями.

и в итоге, следуя правилам диалектики, доказать их истинность. Задача оппонентов состояла в том, чтобы, опять-таки следуя правилам диалектики, указать на ошибочность тезисов, вынесенных на обсуждение, невнятность их изложения, на содержащиеся в них противоречия или даже откровенные глупости. Однако на практике дело обстояло сложнее.

В старопечатных книгах сохранились изображения, дающие возможность понять, кто, помимо соискателя и оппонентов, участвовал в диспуте. На одной из гравюр 1641 г. мы видим большой университетский зал, в центре которого находится подиум (*cathe-dra*). На подиуме на возвышении располагается председательствующий (*praeses*), а ниже — соискатель (*respondens*). Перед ними на скамьях сидят доктора-оппоненты (*opponentes*), а сзади и по бокам на специально отведенных местах — особо важные персоны [Ibid. P. 205].

Положение председательствующего над всеми присутствующими явно свидетельствует о его особой роли в происходящем. Как недавно установили исследователи, эта роль действительно была исключительно важной, а нередко и определяющей исход диспута. *Praeses* не только следил за соблюдением установленного порядка дискуссии и объявлял ее итоги, но и в большинстве случаев составлял тезисы, которые защищал соискатель (т. е. *dissertatio*), а также при необходимости помогал ему с ответами в ходе дебатов²². На протяжении нескольких десятилетий *praeses* был главным действующим лицом диспута — до тех пор, пока в последние десятилетия XVIII в. не сформировалась новая процедура защиты. К началу же следующего столетия функции *praeses* трансформировались в обязанности научного руководителя соискателя [Ibid. P. 238]²³.

Исторически изменения в процедуре защиты шли рука об руку с изменениями текста диссертации, прежде всего с увеличением ее объема. Со второй половины XVII в. диссертации из выносимых на обсуждение кратких тезисов, занимавших всего несколько страниц, превратились в небольшие ученые трактаты, в которых находилось место не только развернутой аргументации, но и приложениям, а также славословиям в адрес сановных покровителей. Такие диссертации уже невозможно было, как раньше, зачитывать в аудитории перед началом диспута. Поскольку главное внимание с устного слова переносилось теперь на текст, пространная

2.3. От *disputatio* к *dissertatio*, от устного слова к письменному

²² Латинский глагол *praesideo*, от которого происходит *praeses*, помимо «восседать впереди», «председательствовать», означает также «защищать», «охранять». В некоторых германских университетах с конца XVII в. диспуты происходили без *praeses*, однако такие университеты, по-видимому, составляли меньшинство.

²³ Подробный анализ трансформаций диспута в XVIII в. см в: [Marti, 2010].

вступительная речь соискателя и последующие продолжительные дебаты становились ненужными. Со второй половины XVIII в. начала складываться новая процедура защиты: главными в ней теперь стали выступления оппонентов, предварительно ознакомившихся с текстом диссертации, и ответы на них соискателя. Роль же председательствующего становилась чисто организационной. Диссертация, опубликованная и распространенная заранее, приобретала самостоятельное значение, превращаясь в полноценный научный труд, не требующий пространных устных пояснений [Chang, 2004. P. 154]. Таким образом, письменная диссертация родилась из устного диспута на присуждение ученой степени [Clark, 2006. P. 204].

То обстоятельство, что в научном дискурсе раннего Нового времени письмо потеснило устную речь, стало одним из условий появления диссертаций современного типа. А признание культурой Просвещения человеческого разума в качестве высшего мерила истины способствовало превращению их из комментариев к корпусу канонических идей в источник новых научных знаний. И в последующие десятилетия именно научное содержание опубликованных и защищенных диссертаций стало важным критерием оценки уровня не только молодых ученых, но и научных школ, факультетов и университетов [Chang, 2004. P. 155–156].

2.4. Диссертация: форма и структура

В качестве примера ранней, еще рукописной диссертации иногда приводят знаменитые 95 тезисов доктора Мартина Лютера, предназначавшиеся, правда, не для инаугурационного, а для общеуниверситетского диспута (который, как мы знаем, так и не состоялся). Составив и «опубликовав» их, Лютер собирался доказывать их истинность в качестве *praeses*. Ответчиком, *respondens*, должен был быть кто-то из его учеников [Ibid. P. 145, 147]. Самые ранние из известных нам печатных диссертаций, предназначавшихся для инаугурационных диспутов, представляли собой просто объявления о защите (впоследствии эти объявления трансформировались в диссертационные титульные листы) [Ibid. P. 147]. Практика публикации таких диссертаций утвердилась в германских университетах с середины XVII в. Первоначально они назывались «диспут» (*disputatio*), но вскоре почти повсеместно получили привычное название «диссертация» (*dissertatio*). Издавались диссертации обычно *in quarto* и имели титульный лист с указанием темы, университета, имени *praeses*, имени *respondens*, места и времени защиты и типографии, в которой были напечатаны. В середине XVIII в. они обычно были объемом от 20 до 100 страниц. Структура диссертации могла быть различной: просто перечень тезисов, или же развернутое исследование какой-то темы с приведением примеров и суждений других авторов, или что-то среднее между этими двумя вариантами.

Из сохранившихся документов того времени мы можем узнать и об их тиражах. Так, статут об основании медицинского факультета Геттингенского университета 1737 г. определял, что из общего количества напечатанных экземпляров диссертации 20 следовало предоставить королю и его правительству в Ганновере, 7 — факультету, 10 — председательствующему на защите *praeses* и 6 — другим профессорам факультета, очевидно, *opponentes*. Понятно, что соискатель заказывал в типографии еще сколько-то экземпляров дополнительно: для своих патронов, коллег, друзей, семьи и др. Таким образом, общий тираж должен был составлять не менее 50 экземпляров. А если учесть, что некоторые диссертации, особенно те, где на титульных листах в качестве *praesides* значились имена известных профессоров, продавались в книжных магазинах, тиражи могли быть и больше [Ibid. P. 157].

Конечно, формированию современных представлений о докторской диссертации способствовал не только быстрый рост книгопечатания, но и существенные трансформации академической культуры в целом, в частности утверждение в ней превосходства письменного текста над устным диспутом, признание соискателя в качестве единоличного автора диссертации и требование оригинальности ее содержания. Эти трансформации привели к тому, что уже с середины XVIII столетия в некоторых немецких, в особенности прусских, университетах место инаугурационного диспута как главного способа оценки кандидата заняла написанная им диссертация. Упадку диспута способствовало также введение новых испытаний для соискателя, санкционированных государством: экзамена, предваряющего защиту и призванного определить уровень его квалификации (упоминавшийся выше *rigorosum*), а также постдокторских экзаменов на получение лицензий для медиков, юристов и служащих. К тому же, чтобы занять профессорское место, магистрам и докторам в некоторых университетах предстояло выдержать еще один экзамен — *disputatio pro loco* [Clark, 2006. P. 203–204].

Среди вопросов, связанных с порядком присуждения ученых степеней в раннее Новое время, один из наиболее обсуждаемых — вопрос об авторстве диссертаций [Freedman, 2010. S. 109–110]. Трудности, с которыми сталкиваются историки при поиске ответа на него, состоят не только в том, что в рассматриваемый период еще не существовало четких определений авторства и законодательной регламентации авторского права, но и в отсутствии в культуре того времени самоочевидных для нас представлений об авторе как о конкретном человеке, который является единственным создателем произведения, обладает исключительными правами на его содержание и несет за него

3. Авторы диссертаций

ответственность²⁴. Сказанное в полной мере относится и к таким специфическим произведениям, как диссертации. Чтобы понять, что они собой представляли в XVII–XVIII в., в чем заключаются трудности определения их авторства и какую роль оно играло в процедуре присуждения ученых степеней, рассмотрим поближе один случай — *Dissertatio de plagio literario*.

3.1. *Dissertatio de plagio literario*

6 августа 1673 г. на философском факультете Лейпцигского университета состоялась публичная защита диссертации «О литературном воровстве», т. е. о плагиате. Ее текст в соответствии с установленным порядком был напечатан в одной из местных типографий и, по-видимому, предварительно роздан всем, кому полагалось ее получить по университетскому регламенту. На титульном листе вверху указан жанр публикации — *dissertatio philosophica*, после чего крупными буквами идет название — *De plagio literario*²⁵. Затем немного более мелким шрифтом — имя *praeses*, Якоба Томазия (*Jacobus Thomasius*) с подробным перечнем его титулов. Дальше указывается место и время проведения диспута и лишь после этого — имя соискателя, которому надлежало публично отвечать на вопросы представителей ученого сообщества (*publice respondendo tuebatur*), — Иоанна Михаэля Рейнеля (*Johann Michael Reinelius*). В самом низу титульного листа значится место издания и имя владельца типографии (*Lipsiae, Sumptibus Christoph. Enoch. Buchta*). Ничего исключительного в оформлении этого титульного листа нет, его можно смело назвать типичным для того времени. Что отличает *De plagio literario* от других современных ей диссертаций, так это ее объем, превышающий средний в несколько раз и составляющий без малого 280 страниц.

Примечательно также и то, что в конце XVII в. она имела немалый читательский успех. Спустя шесть лет после защиты Рейнеля, в 1679 г., в той же лейпцигской типографии *De plagio literario* вышла вторым дополненным изданием²⁶. Теперь на форзаце книги был помещен большой гравюрный портрет Томазия, датированный 1674 г., а к первоначальному тексту прибавлены шесть

²⁴ Историки давно убедились в том, что автор — это не вневременное явление, а изменчивый продукт конкретных социокультурных контекстов, и что в эпохи, предшествующие современной, авторство понималось существенно иначе, чем сейчас. См. два пионерных исследования французских историков: [Chenu, 1927; Шартье, 2006. С. 44–77].

²⁵ Факультативные сведения, также присутствующие на титульном листе, я опускаю для краткости. С диссертацией можно ознакомиться по ссылке: http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10528689_00005.html

²⁶ <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/WYOESNQJD55BG5LPKMYKLB6FMXXTRA>

дополнений, занимающих 72 страницы. На шмуцтитуле, предвещающем эти дополнения, значится: «К диспуту м[агистра] Якоба Томазия „О литературном воровстве“ прибавления» (*Ad Disputationem M[agistri] Jacobi Thomasii De plagio literario accessiones*). То есть диссертация, защищенная в 1673 г. Рейнелем, называется здесь диспутом, в качестве автора дополнений назван Томазий, а имя Рейнеля не упоминается вовсе. Еще через 13 лет, в 1692 г., это второе издание точно воспроизводится уже в другой, йенской, типографии²⁷. Титульные листы этих двух переизданий не претерпели никаких изменений по сравнению с первой публикацией диссертации 1673 г.

Неизменным остается и ее содержание — использующее схоластические методы аргументации подробное разъяснение читателю, что такое литературное воровство. Плагиат определяется в ней как сознательное сокрытие имени подлинного автора приводимого писателем текста, т. е. как частный случай обмана. У каждой категории людей грехи свои, пишет далее автор, этот же, специфический, присущ исключительно писателям и ученым. Вслед за Аристотелем, указывавшим на четыре причины, присутствующие в каждой вещи неразлично и тождественно с ней, автор диссертации разъясняет четыре причины плагиата: движущую (*causa efficiens*), целевую (*causa finalis*), материальную (*causa materialis*) и формальную (*causa formalis*). На этой основе строятся различные классификации литературного воровства и приводятся многочисленные примеры каждой его разновидности, почерпнутые из сочинений древних и новых авторов.

Успеху диссертации у читающей публики, по-видимому, способствовали как общий интерес тогдашнего ученого мира к теме (в морально-философских и полемических трактатах XVII в. рассматривались различные виды плагиата, его сравнивали с воровством и на разные лады подвергали осуждению [Kivistö, 2014. P. 118]), так и научные достоинства произведения, в частности приведенные в нем многочисленные примеры из трудов известных авторов. Во всяком случае, вышедшее в 1706 г. в Лейпциге с предисловием известного теолога Иоганна Франца Будде сочинение профессора университета Кобурга Иоганна Конрада Шварца не только фактически повторяло ее название, но и приводило из нее пространные цитаты²⁸. Кроме названных, причиной популярности *De plagio literario*, по-видимому, было и имя ее *praeses* — известного ученого-педагога, филолога и философа-аристотелика, профессора риторики и моральной филосо-

²⁷ <https://download.digitale-sammlungen.de/pdf/1435304743bsb10651067.pdf>

²⁸ Оно имело заглавие *De plagio literario liber unus*. См. https://books.google.ru/books?id=CHBEAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

фии Лейпцигского университета, а позднее ректора знаменитой Школы Святого Фомы²⁹.

Но кто был автором этой диссертации, успешно защищенной на философском факультете Лейпцигского университета 6 августа 1673 г. Рейнелем? Никаких документальных свидетельств, которые дали бы возможность определенно ответить на этот вопрос, похоже, не сохранилось. Тем не менее историки практически единодушно считают, что это был председательствовавший на защите Томазий, а вовсе не Рейнель, получивший за защиту ее положений степень магистра философии. И такой их вывод представляется вполне убедительным: труд, демонстрирующий виртуозное владение аристотелевой логикой и великолепное знание сочинений десятков авторов, начиная с древних и заканчивая современными, вряд ли мог написать безвестный студент³⁰.

Случай с авторством *De plagio literario* вовсе не является исключительным. Историки имеют достаточно оснований считать, что вплоть до середины XVIII в. диссертации чаще всего писали университетские профессора, председательствовавшие на диспутах в качестве *praesides* [Chang, 2004. P. 129], и что за написание диссертаций они, возможно, получали от кандидата отдельную плату [Ibid. P. 151]. Чтобы понять, почему такая практика не считалась обманом, рассмотрим в общих чертах требования, предъявлявшиеся к соискателю степени в ходе диспута.

В первую очередь соискатель должен был продемонстрировать свое понимание содержащихся в диссертации авторитетных мнений Аристотеля, Галена, Плиния и других ученых древности и современности, а также суждений *praeses*, который чаще всего являлся ее автором. Ни в ответах соискателя оппонентам, ни в самой диссертации не требовалось высказывать оригинальные суждения [Ibid.]³¹. То есть, чтобы получить степень, соис-

²⁹ Томазий был среди ученых, первыми объявивших, что диссертация должна представлять собой не краткие тезисы для обсуждения, а самостоятельный научный трактат.

³⁰ Впрочем, в современных библиотечных каталогах единодушия по поводу того, кого следует считать автором диссертации, нет. В большинстве случаев называются оба имени, причем в разном порядке: чаще всего Томазий и Рейнель, но встречается также Рейнель и Томазий. И совсем редко — один Рейнель. В каталоге Библиотеки Конгресса издание 1679 г. значится под именем Томазия, к которому сделано уточняющее прибавление *praeses*, Рейнель же обозначен в нем в разделе *related names* как *respondent*. Однако издание 1692 г. описано здесь как сочинение Рейнеля, а Томазий значится в нем как *praeses* в разделе *related names*.

³¹ Новизны в содержании диссертаций не требовалось и в более поздний период — в конце XVIII в., когда распространилась практика их написания самими кандидатами по одобренному профессором плану. Главная задача автора состояла не в том, чтобы привнести в мир новое знание,

кателю достаточно было отстоять правоту положений, автором которых он не являлся. Главным же «квалификационным требованием» к будущему доктору или магистру, помимо демонстрации осведомленности о содержании диссертации, было умение отвечать на каверзные вопросы оппонентов и уверенно держаться на публике. Сильно упрощая, можно сказать, что *praeses*, сочиняя диссертацию, готовил и «экзаменационные вопросы» [Ibid.], а соискатель ученой степени устно отвечал на них перед «комиссией» (в случае необходимости *praeses* мог ему помогать).

В некоторых университетах инаугурационные диспуты происходили настолько часто, что профессора не успевали писать для них диссертации. Так, по подсчетам Ку-Минг Чана, один из профессоров медицинского факультета университета в Галле за 20 лет работы (речь идет о конце XVII — начале XVIII в.) был руководителем диссертаций у 159 студентов. Если в среднем объем диссертации составлял 50 страниц и диссертации на защитах не повторялись (хотя известно, что такие случаи бывали), то каждый год ему приходилось сочинять примерно 400 страниц печатного текста *in quarto*, т. е. солидный том. А поскольку профессора должны были еще читать лекции, проводить студенческие диспуты, сочинять ученые трактаты, заседать на университетских собраниях, времени на написание диссертаций у них оставалось не так много [Ibid. P. 153]. Правда, поскольку оригинальности в содержании этих работ не требовалось, профессор мог варьировать в разных диссертациях сформулированные ранее тезисы.

3.2. «Фабрики диссертаций»

Если сопоставить количество диссертаций, защищенных в германских землях в XVIII в., с численностью работавших в них профессоров, становится очевидным, что последние чисто физически не смогли бы произвести на свет такое количество текстов. Очевидно, какую-то их часть писали сами соискатели, но вряд ли очень значительную. Существовали еще и сторонние авторы — скорее всего, это были *eruditi viri*, имевшие ученые степени, но не получившие университетских должностей. Во всяком случае, историки говорят о существовании в Германии того времени «фабрик диссертаций» (*Dissertation-Fabriken*), предоставлявших богатым и тщеславным широкие возможности купить готовые работы по фиксированным ценам [Chang, 2004. P. 154; Clark, 2006. P. 208]³².

а в том, чтобы дать еще одно аргументированное толкование общепризнанных истин.

³² Впрочем, диссертации, независимо от того, кем они были написаны, до диспута должны были получить одобрение соответствующего факультета.

3.3. От профессорских диссертаций к диссертациям соискателей

Итак, в позднее Средневековье для получения степени магистра или доктора написания диссертации от соискателей обычно не требовалось. Стоявшая перед ними задача сводилась к тому, чтобы в ходе диспута максимально убедительно защитить правоту тезисов, сформулированных профессорами. По-другому и быть не могло, поскольку считалось, что студент просто не в состоянии сочинить ничего заслуживающего внимания ученого сообщества. Даже в XVIII в. самостоятельное написание диссертации студентом могло рассматриваться как вызов этому сообществу. Когда же к концу столетия студенческие диссертации начали вытеснять профессорские, профессора стали жаловаться на снижение их научного качества [Rasche, 2007a. S. 198].

Согласно статуту Марбургского университета 1653 г.³³ писать диссертации на богословском факультете надлежало председательствующим на защите *praesides*; самим же студентам делать этого не дозволялось (*Ipsi praesides conscribant disputationes: studiosis ne permittant scribendas*)³⁴. При наличии веской причины исключение могли составлять студенты, проучившиеся в университете длительное время и продемонстрировавшие основательность полученных знаний, — и то лишь по разрешению факультета (*nisi forte ex singulari eaque gravi causa veteranis, quorum probe perspecta est eruditio, hac parte aliquid de facultatis consensu concedendum judicetur, idque etiam non crebro*)³⁵. Приоритетность авторства профессоров находит подтверждение и в более поздних источниках. Так, упомянутый выше профессор медицины университета Галле в конце своей жизни (умер в 1734 г.) сообщал, что большинство защищенных под его руководством диссертаций было написано им самим, остальные — студентами по его плану [Chang, 2004. P. 152].

Преобразование соискателей в единоличных авторов диссертаций не было линейным процессом: в одно и то же время и в одном и том же университете автором мог быть и профессор, и студент. Обратимся к двум примерам диссертаций начала XVIII в., которые приводит У. Кларк [Clark, 2006. P. 208–210]. Особенность их состоит в том, что на титульных листах обеих помимо традиционных имен председательствующего (*praeses*) и соискателя (*respondens*) присутствует указание авторства (*auctor*). Причем

³³ Здесь и далее цит. по: [Hörn, 1893. S. 59].

³⁴ С конца XVII в. в некоторых университетах диспуты происходили без *praeses*. Однако это не обязательно означало, что ответственность за содержание защищаемой диссертации кандидат нес единолично: она могла быть написана одним из профессоров университета либо кем-то еще [Chang, 2004. P. 151].

³⁵ На юридическом и медицинском факультетах ограничения для авторства студентов были менее строгими: *Studiosis, cum primis veteranis, ut disputationes ipsimet conscribant, eisdem a Praeside et Decano Facultatis approbatas imprimi eurent, permittitor.*

в обоих случаях автором выступает один и тот же человек, Иоганн Тшантер (Johann C. Tschanter): в первой он значится как соискатель и автор (*respondens et auctor*), во второй — как автор и председательствующий (*auctor atque praeses*).

Первая диссертация, *De eruditis studiorum intemperie mortem sibi accelerantibus, dissertatio I, eaque historica* («Об ученых, которые ускорили свою смерть чрезмерными занятиями. Часть I, историческая»)³⁶, была представлена на суд докторов и магистров Лейпцигского университета в октябре 1704 г.³⁷ Имя *praeses*, Готтфрида Беттнера (Gottfried Boettner), стоит на титульном листе отдельно, что, скорее всего, означает, что он не участвовал в написании работы³⁸. Вторая диссертация — *De eruditis studiorum intemperie mortem sibi accelerantibus, dissertatio II, eaque physica* («Об ученых, которые ускорили свою смерть чрезмерными занятиями. Часть II, физическая»)³⁹ — была защищена там же 30 декабря следующего, 1705 г., но уже под председательством магистра Тшантера, причем он был не только председательствующим, но и автором работы (*auctor atque praeses*)⁴⁰. В качестве соискателя степени (*respondens*) на титульном листе значится некий Иоганн Христофор Вольф (Johann C. Wolf). Но поскольку автором этой диссертации назван Тшантер, можно с большой долей уверенности предположить, что этот Вольф никакого участия в написании диссертации не принимал и, как и большинство других соискателей, получил ученую степень лишь за устное отстаивание ее положений в ходе диспута.

На то, что автором обеих диссертаций был именно Тшантер — сначала в качестве *respondens*, потом *praeses*, — указывает и их содержание: фактически это одно сочинение в двух частях. И все же нельзя полностью исключить вероятность того, что их написал безвестный труженик одной из «фабрик диссертаций».

Главные социальные, культурные и интеллектуальные перемены, способствовавшие появлению ученой степени современного типа, по мнению большинства исследователей, произошли во второй половине XVIII в. В результате этих перемен «герои-

4. Рождение современной ученой степени

³⁶ http://reader.digitale-sammlungen.de/en/fs1/object/display/bsb10642361_00002.html

³⁷ Тшантер получил степень бакалавра только 1 декабря 1703 г. [Clark, 2006. P. 208].

³⁸ На amazon.com (факсимильное издание 2011 г.) Готтфрид Беттнер представлен как автор (*author*), а Иоганн Тшантер — как создатель (*creator*).

³⁹ http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11173314_00001.html

⁴⁰ Тшантер получил степень магистра 5 мая 1705 г. [Clark, 2006. P. 208].

ческий театр» устного диспута уступил место прозаической процедуре публикации научного труда, а соискатель из толкователя чужого сочинения превратился в самостоятельного создателя научного текста [Clark, 2006. P. 208]⁴¹. Этому во многом способствовали развитие книгопечатания и идеология Просвещения, придавшая научному знанию мощные рациональные и секулярные импульсы. В результате на смену старому понятию доктора как обладателя определенного морального и юридического статуса пришло понятие доктора как автора диссертации и создателя нового научного знания. Теперь важнейшими критериями присуждения высшей ученой степени стали собственные мысли соискателя, а не повторение чужих, умение спорить и хорошо держаться на публике. Что касается прежних привилегий представителей ученого сословия, то они постепенно отмирали с наступлением новой эпохи, провозгласившей равенство всех перед законом⁴².

Утратили свое символическое значение и сопутствующие диспуту торжественные ритуалы, постепенно трансформируясь в чисто бюрократические процедуры. В австрийских университетах к 1785 г. были отменены клятвы докторов, со времен Средневековья являвшиеся обязательной частью инаугурационных церемоний. А в Баварии с 1804 г. помимо отмены большинства клятв упразднены и церемониальные докторские одежды [Ibid. P. 202]. С XIX в. в германских университетах от кандидата вместо принесения клятвы в том, что он законнорожденный, начали требовать собственноручно подписанное заверение в том, что он является автором диссертационного труда [Ibid. P. 210].

В начале XIX в. новые требования к обладателю докторской степени сформулировал И. Г. Фихте в своем плане создания высшего учебного заведения в Берлине [Fichte, 2010]. В нем философ особо подчеркивал, что помимо сдачи экзаменов кандидату — Фихте говорил о соискателе степени доктора философии, но его требования были универсальными — необходимо *самолично* написать диссертацию, а затем публично защитить ее основные положения перед комиссией. Причем содержание диссертации, по Фихте, следовало оценивать не только с точки зрения эрудиции автора и его усердия — само по себе произведение должно было быть под стать совершенному творению средневекового ремесленника.

⁴¹ По мнению Кларка, окончательный перенос авторства диссертации от *praeses* к *respondens* завершился к 1800 г. [Clark, 2006. P. 238].

⁴² Прежние привилегии сменились преференциями, основанными на меритократическом критерии: после национализации образования в германских государствах ученое звание получает официальное признание и становится важным преимуществом при получении государственных должностей [Ibid. P. 202, 203].

Новое представление о научном знании, а также возникшая в эпоху романтизма идея человека как единственной в своем роде и неповторимой личности породили также требование оригинальности выдвигаемых на защиту произведений⁴³. Фихте, правда, считал, что тему диссертации в большинстве случаев должен предлагать соискателю его наставник, но он также был убежден, что этот наставник не должен занимать место председательствующего в ходе защиты. Итак, согласно новым представлениям об ученой степени, вскоре реализованным в деятельности вновь созданного Берлинского университета, главными критериями ее присуждения стали интеллектуальные заслуги кандидата, продемонстрированные в его диссертации [Clark, 2006. P. 169].

Практическую реализацию этих идей относят к более позднему периоду: к середине — второй половине позапрошлого века⁴⁴. Впрочем, единодушия по поводу исторического момента, когда современное понимание сути докторской степени стало нормой, нет. Единственное, в чем сходятся исследователи, — так это в том, что процесс ее рождения был долгим и трудным. А в качестве доказательства они указывают на то, что еще в 1876 г. знаменитый историк, профессор того же Берлинского университета Теодор Моммзен с негодованием писал о существовании в Германии «фабрик», которые производят «псевдодокторов» [Mommesen, 1905. S. 402–409].

* * *

После сказанного об ученых степенях раннего Нового времени и отличиях процедуры их присуждения от принятой сегодня пора спросить: а следует ли считать их фальшивыми? Иначе говоря: стоит ли предъявлять сегодняшние научные и нравственные требования к их обладателям, содержанию защищенных диссертаций, авторам этих диссертаций, процедуре инаугурационного диспута, председательствовавшим на нем, выступавшим в качестве оппонентов, а также университетам и ученому миру того времени в целом? Что касается научных требований, то ответ представляется достаточно очевидным: конечно, нет — слишком непохожими на современные были тогдашние наука и научное сообщество⁴⁵.

⁴³ Фихте выдвинул это требование к ученому в своем труде «О природе ученого» [Fichte, 1806].

⁴⁴ По мнению У. Кларка, ментальность современного академического сообщества сложилась в период с 1770-х по 1830-е годы [Clark, 2006. P. 220]. Однако формирование современных представлений об ученой степени относят лишь ко второй половине XIX в. [Schwinges, 2012. S. 20].

⁴⁵ Об историко-культурных особенностях научного знания XVIII в. см.: [Porter, 2003].

Менее очевидна нравственная сторона дела, и прежде всего вопрос с покупкой соискателями диссертаций, написанных третьими лицами. Считалась ли такая покупка тогда, как сейчас, откровенным подлогом? Скорее всего, нет. Ведь тогда, в отличие от сегодняшнего дня, из нее не делали большой тайны. К тому же от будущих магистров и докторов и не требовалось, чтобы они были авторами защищаемых работ. С осуждением современниками практики покупки/продажи магистерских и докторских степеней тоже далеко не все ясно. Что имелось в виду? Ведь проведение инаугурационного диспута предполагало уплату кандидатом университету немалой суммы. В этом смысле он «покупал» свою степень, даже если сам был автором диссертации и без помощи *praeses* отвечал на каверзные вопросы оппонентов. Смущало ли критиков то, что диспут превратился в формальную процедуру? Или что, заплатив сверх установленной суммы, соискатель покупал благосклонность *praeses* и оппонентов? Или же современники имели в виду случаи, когда деканы факультетов просто ставили в магистерских и докторских дипломах свои подписи, а университетские нотариусы заверяли их печатями? А может быть, речь шла об «облегченных» формах присуждения степеней — *per saltum* и *in absentia*? Пытаясь найти ответы на все эти вопросы, нельзя забывать еще и о том, что в Европе раннего Нового времени продавались не только ученые степени, но и государственные должности, дворянские титулы, отпущения грехов, причем делалось это отнюдь не тайно. Практика эта, правда, вызывала осуждение определенной части общества, но все же не считалась преступным обманом. Более того, у другой его части она, напротив, находила поддержку⁴⁶.

Да и с плагиатом в диссертациях дело обстояло неоднозначно. Хотя университетские профессора, как мы видели, осуждали его как порочную практику и, случалось, обвиняли в нем своих коллег, нам не известны случаи, когда «литературное воровство» имело для кого-то из них серьезные последствия, не говоря уже о судебных разбирательствах. Что же касается плагиата в диссертациях, то если он и обнаруживался, это не привлекало общественного внимания. Похоже, всеобщее осуждение и целенаправленная борьба с диссертационным плагиатом относятся к явлениям сравнительно недавнего времени.

Сказанное, конечно, не следует понимать так, что фальшивых ученых степеней в XVIII в., в отличие от сегодняшнего дня, не существовало или что они были редкостью. Просто сама «фальшивость» понималась тогда иначе.

⁴⁶ В качестве примера, относящегося к более раннему периоду, можно привести практику продажи индульгенций — ее правомерность католическая церковь обосновывала учением о сверхдолжных добрых делах, и ее беспощадно критиковали Лютер и его сторонники.

Литература

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII — первой половины XIX в. в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.
2. Андреев А. Ю., Посохов С. И. (ред.) Университет в Российской империи XVIII — первой половины XIX в. М.: РОССПЭН, 2012.
3. Вишленкова Е. А., Ильина К. А. Об ученых степенях и о том, как диссертация в России обрела научную и практическую значимость // Новое литературное обозрение. 2013. Т. 122. № 4. С. 84–107.
4. Иванов А. Е. Ученые степени в Российской империи. XVIII в. — 1917 г. М.: Институт российской истории РАН, 1994.
5. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 9: Служебные документы. 1742–1765 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955.
6. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 10: Служебные документы. Письма. 1734–1765 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952.
7. Нехаева С. В. Университеты // Культура Возрождения. Энциклопедия. М.: РОССПЭН, 2011. Т. 2. Кн. 2. С. 364–371.
8. Пенчко Н. А. (сост.) Документы и материалы по истории Московского университета второй половины XVIII в. Т. 3. М.: Изд-во МГУ, 1963.
9. Посвятенко Ю. В. Проблемы университетского образования в отечественной историографии // Т. А. Молокова (ред.) Очерки истории университетского образования. М.: МГСУ, 2011. С. 15–38.
10. Суворов Н. С. Средневековые университеты. М.: Либроком, 2012.
11. Уваров П. Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе (спецкурс). М.: ИВИ РАН, 2000.
12. Уваров П. Ю. Университет // Словарь средневековой культуры. М.: РОССПЭН, 2003. С. 544–552.
13. Феофанов А. М. Студенчество Московского университета XVIII — первой четверти XIX в. М.: ПСТГУ, 2011.
14. Шартье Р. Письменная культура и общество. М.: Новое издательство, 2006.
15. Bengeser G. (1964) Doktorpromotion in Deutschland: Begriff, Geschichte, gegenwärtige Gestalt. Bonn: Verlag Hochschul-Dienst Raabe.
16. Blecher J. (2006) Vom Promotionsprivileg zum Promotionsrecht. Das Leipziger Promotionsrecht zwischen 1409 und 1945 als konstitutives und prägendes Element der akademischen Selbstverwaltung. Diss. phil. Halle-Wittenberg. S. 62–137. <https://www.archiv.uni-leipzig.de/geschichte/universitatsgeschichte/die-universitat-leipzig-im-20-jahrhundert/promotionsrecht-der-universitat-leipzig/>
17. Chang K. (2004) From Oral Disputation to Written Text: The Transformation of the Dissertation in Early Modern Europe // History of Universities. Vol. 19/2. P. 129–187.
18. Chenu M.-D. (1927) Auctor, Actor, Author // Archivium Latinitatis Medii Aevi (Bulletin Du Cange). Vol. 3. P. 81–86.
19. Clark W. (2006) Academic Charisma and the Origins of the Research University. Chicago; London: University of Chicago.
20. Ezell A., Bear J. (2012) Degree Mills: The Billion-Dollar Industry that Has Sold Over a Million Fake Diplomas. Amherst, NY: Prometheus Books.
21. Fichte J. G. (2010) Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt (1807) // Gründungstexte: Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. S. 9–122. http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf
22. Fichte J. G. (1806) Über das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit: in öffentlichen vorlesungen, gehalten zu Erlangen, im Sommer-Halbjahre 1805. Berlin: Himgurgischen Buchhandlung.

23. Freedman J. S. (2010) Published Academic Disputations in the Context of Other Information Formats Utilized Primarily in Central Europe (c. 1550 — c. 1700) // M. Gindhart, U. Kundert (Hrsg.) *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin: De Gruyter. S. 89–128.
24. Füssel M. (2006) *Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
25. Gindhart M., Kundert U. (Hrsg.) (2010) *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin: De Gruyter.
26. Guillaume J. (1911) *Universités. I. Les Universités de l'Ancien Régime* // *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3764>
27. Hofstetter M. J. (2001) *The Romantic Idea of a University. England and Germany, 1770–1850*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
28. Hörn E. (1893) *Die Disputationen und Promotionen an den Deutschen Universitäten vornehmlich seit dem 16. Jahrhundert. Mit einem Anhang enthaltend ein Verzeichnis aller ehemaligen und gegenwärtigen deutschen Universitäten*. Leipzig: Otto Harrassowitz. https://archive.org/details/bub_gb_gIMYAQAAMAAJ
29. Huber N., Schelling A., Hornbostel S. (Hrsg.) (2012) *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*. IFQ-Working Paper No 12. http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/working_paper_12_2012.pdf
30. Iliina K. A. (2014) *Academic Luck: General and Specific Scenarios of Academic Attestation in Russia in the 1830s*. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 81/HUM/2014. <http://ssrn.com/abstract=2539999> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2539999>
31. Iliina K. A., Wiszlenkova E. A. (2013) *On the Origin of Russian Academic Degrees (First Half of the Nineteenth Century)* // *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. Vol. L. P. 81–96.
32. Kintzinger M. (2007) *Licentia. Institutionalität «akademischer Grade» an der mittelalterlichen Universität* // R. C. Schwinges (Hrsg.) *Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe & Co AG. S. 55–88.
33. Kivistö S. (2015) *Hieronymus Hirnhaim's «De typho generis humani» (1676) and Scepticism about Human Learning / Acta Conventus Neo-Latini Monasteriensis: Proceedings of the Fifteenth International Congress of Neo-Latin Studies*. Leiden: Brill. P. 326–336.
34. Kivistö S. (2014) *The Vices of Learning: Morality and Knowledge at Early Modern Universities*. Leiden: Brill.
35. Marti H. (2010) *Disputation und Dissertation. Kontinuität und Wandel im 18. Jahrhundert* // M. Gindhart, U. Kundert (Hrsg.) *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin: De Gruyter. S. 63–88.
36. Mommsen Th. (1905) *Reden und Aufsätze*. Berlin: Weidmann. S. 402–409.
37. Müller R. A. (Hrsg.) (2007) *Bilder — Daten — Promotionen. Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der frühen Neuzeit*. Stuttgart: Steiner.
38. Müller R. A. (2001) (Hrsg.) *Promotionen und Promotionswesen an deutschen Hochschulen der Frühmoderne*. Köln: SH-Verlag.
39. Ong W. J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.

40. Porter R. (2003) Introduction // The Cambridge History of Science. Vol. 4: Eighteenth-Century Science. Cambridge: Cambridge University. P. 1–20.
41. Prahl H. W. (1978) Sozialgeschichte des Hochschulwesens. München: Kösel-Verlag.
42. Rasche U. (2007a) Die deutschen Universitäten und die ständische Gesellschaft // R. A. Müller (Hrsg.) Bilder — Daten — Promotionen. Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der frühen Neuzeit. Stuttgart: Steiner Verlag. S. 150–273.
43. Rasche U. (2007b) Geschichte der Promotion in absentia. Eine Studie zum Modernisierungsprozess der deutschen Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert // R. C. Schwinges (Hrsg.) Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel: Schwabe & Co AG. S. 275–351.
44. Rudy W. (1984) The Universities in Europe, 1100–1914. A History. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University.
45. Schwinges R. C. (2007) Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert. Basel: Schwabe & Co AG.
46. Schwinges R. C. (2012) Promotionen in historischer Perspektive: Organisation und Gesellschaft // N. Huber, A. Schelling, S. Hornbostel (Hrsg.) Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation. Berlin: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. S. 15–23.
47. Stokes H. P. (2009) Ceremonies of the University of Cambridge. Cambridge: Cambridge University.
48. Wollgast S. (2001) Zur Geschichte des Promotionswesens in Deutschland. Bergisch-Gladbach: Dr. Frank Grätz Verlag.

Fake Academic Degrees in the 18th Century?

Author **Yury Zaretskiy**

Doctor of Sciences in History, Professor, Faculty of Humanities, National Research University — Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. Email: yzaretsky@hse.ru

Abstract Analyzing the most recent historical studies and sources dating back to the eighteenth and nineteenth centuries, the article reconstructs the fundamentals of degree awarding practices used in German universities of the Early Modern Period to understand whether they are comparable to present-day degree fraud practices. It examines into the academic degree concepts accepted in the pre-Modern Europe, analyses master's and doctoral theses of the time, discusses the problem of their authorship, and traces back changes in the defense procedure as well as the historical and cultural factors which advanced the development of the modern doctoral degree. As long as social, cultural and intellectual transformations that prompted the emergence of the modern academic degree had only been completed by the beginning of the nineteenth century, the study considers it unreasonable to apply the currently existing academic and ethical criteria to the degree awarding practices of earlier historical periods. It does not mean fake degrees were a rare case or didn't exist at all in the Early Modern Europe — it just means that academic fakeness was understood differently way back then.

Keywords history of education, history of science, history of universities, culture of the Early Modern Period, academic degrees, defense procedure.

- References**
- Andreev A. (2009) *Rossiyskie universitety XVIII — pervoy poloviny XIX v. v kontekste universitetskoy istorii Yevropy* [Russian Universities of the 18th — first half of the 19th Centuries in the Context of the University History of Europe]. Moscow: Znak.
- Andreev A., Posokhov S. (eds) (2012) *Universitet v Rossiyskoy imperii XVIII — pervoy poloviny XIX v.* [The University in the Russian Empire of the 18th — First Half of the 19th Centuries], Moscow: ROSSPEN Publishers.
- Bengeser G. (1964) *Doktorpromotion in Deutschland: Begriff, Geschichte, gegenwärtige Gestalt*. Bonn: Verlag Hochschul-Dienst Raabe.
- Blecher J. (2006) Vom Promotionsprivileg zum Promotionsrecht. Das Leipziger Promotionsrecht zwischen 1409 und 1945 als konstitutives und prägendes Element der akademischen Selbstverwaltung (Diss. phil.), Halle-Wittenberg. Available at: <https://www.archiv.uni-leipzig.de/geschichte/universitatsgeschichte/die-universitat-leipzig-im-20-jahrhundert/promotionsrecht-der-universitat-leipzig/> (accessed 10 January 2016).
- Chang K. (2004) From Oral Disputation to Written Text: The Transformation of the Dissertation in Early Modern Europe. *History of Universities*, vol. 19/2, pp. 129–187.
- Chartier R. (2006) *Pismennaya kultura i obshchestvo* [Written Culture and Society]. Moscow: Novoye Izdatelstvo.
- Chenu M.-D. (1927) Auctor, Actor, Author. *Archivum Latinitatis Medii Aevi (Bulletin Du Cange)*, vol. 3, pp. 81–86.
- Clark W. (2006) *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago; London: University of Chicago.
- Ezell A., Bear J. (2012) *Degree Mills: The Billion-Dollar Industry that Has Sold Over a Million Fake Diplomas*. Amherst, NY: Prometheus Books.

- Feofanov A. (2011) *Studenchestvo Moskovskogo universiteta XVIII — pervoy chetverti XIX v.* [Students of Moscow University in the 18th — First Quarter of the 19th Centuries]. Moscow: St. Tikhon's Orthodox University.
- Fichte J. G. (2010) Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt (1807). *Gründungstexte: Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, ss. 9–122. Available at: http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/all/hu_g-texte.pdf (accessed 10 January 2016).
- Fichte J. G. (1806) *Über das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit: in öffentlichen Vorlesungen, gehalten zu Erlangen, im Sommer-Halbjahre 1805*. Berlin: Himbürgischen Buchhandlung.
- Freedman J. S. (2010) Published Academic Disputations in the Context of Other Information Formats Utilized Primarily in Central Europe (c. 1550 — c. 1700). *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur* (Hrsg. M. Gindhart, U. Kundert), Berlin: De Gruyter, ss. 89–128.
- Füssel M. (2006) *Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gindhart M., Kundert U. (Hrsg.) (2010) *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin: De Gruyter.
- Guillaume J. (1911) Universités. I. Les Universités de l'Ancien Régime. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. Available at: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3764> (accessed 10 January 2016).
- Hofstetter M. J. (2001) *The Romantic Idea of a University. England and Germany, 1770–1850*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hörn E. (1893) *Die Disputationen und Promotionen an den Deutschen Universitäten vornehmlich seit dem 16. Jahrhundert. Mit einem Anhang enthaltend ein Verzeichnis aller ehemaligen und gegenwärtigen deutschen Universitäten*. Leipzig: Otto Harrassowitz Available at: https://archive.org/details/bub_gb_glMYAQAAMAAJ (accessed 10 January 2016).
- Huber N., Schelling A., Hornbostel S. (Hrsg.) (2012) *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation*. IFQ-Working Paper No 12. Available at: http://www.forschungsinform.de/Publicationen/Download/working_paper_12_2012.pdf (accessed 10 January 2016).
- Ilina K. A. (2014) *Academic Luck: General and Specific Scenarios of Academic Attestation in Russia in the 1830s*. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 81/HUM/2014. Available at: <http://ssrn.com/abstract=2539999> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2539999> (accessed 10 January 2016).
- Ilina K. A., Wiszlenkova E. A. (2013) On the Origin of Russian Academic Degrees (First Half of the Nineteenth Century). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, vol. L, pp. 81–96.
- Ivanov A. (1994) *Uchenye stepeni v Rossiyskoy imperii. XVIII v. — 1917 g.* [Academic Degrees in the Russian Empire of the 18th Century — 1917]. Moscow: Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences.
- Kintzinger M. (2007) Licentia. Institutionalität “akademischer Grade” an der mittelalterlichen Universität. *Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (Hrsg. R. C. Schwinges), Basel: Schwabe & Co AG, ss. 55–88.
- Kivistö S. (2015) Hieronymus Hirnhaim's “De typho generis humani” (1676) and Scepticism about Human Learning. Proceedings of the *Fifteenth International Congress of Neo-Latin Studies (Münster, 2012)*, Leiden: Brill, pp. 326–336.

- Kivistö S. (2014) *The Vices of Learning: Morality and Knowledge at Early Modern Universities*. Leiden: Brill.
- Lomonosov M. (1952) *Polnoe sobranie sochineniy. T. 9: Sluzhebnye dokumenty. Letters. 1734–1765 gg.* [Complete Works. Vol. 9: Official Records. Letters. 1734–1765]. Moscow; Leningrad: Academy of Sciences of the USSR.
- Lomonosov M. (1955) *Polnoe sobranie sochineniy. T. 9: Sluzhebnye dokumenty. 1742–1765 gg.* [Complete Works. Vol. 9: Official Records. 1742–1765]. Moscow; Leningrad: Academy of Sciences of the USSR.
- Marti H. (2010) Disputation und Dissertation. Kontinuität und Wandel im 18. Jahrhundert. *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur* (Hrsg. M. Gindhart, U. Kundert), Berlin: De Gruyter, ss. 63–88.
- Mommsen Th. (1905) *Reden und Aufsätze*. Berlin: Weidmann. S. 402–409.
- Müller R. A. (Hrsg.) (2007) *Bilder—Daten—Promotionen. Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der frühen Neuzeit*. Stuttgart: Steiner.
- Müller R. A. (Hrsg.) (2001) *Promotionen und Promotionswesen an deutschen Hochschulen der Frühmoderne*. Köln: SH-Verlag.
- Nekhaeva S. (2011) University [Universities]. *Kultura Vozrozhdeniya. Entsiklopediya*. [The Culture of Renaissance. Encyclopedia], Moscow: ROSSPEN Publishers, vol. 2, book 2, pp. 364–371.
- Ong W. J. (1982) *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Penchko N. (ed.) (1963) *Dokumenty i materialy po istorii Moskovskogo universiteta vtoroy poloviny XVIII v. T. 3* [Documents and Records on the History of Moscow University of the Latter Half of the 18th Century. Vol. 3]. Moscow: Moscow State University.
- Porter R. (2003) Introduction. *The Cambridge History of Science. Vol. 4: Eighteenth-Century Science*. Cambridge: Cambridge University, pp. 1–20.
- Posvyatenko Y. (2011) Problemy universitetskogo obrazovaniya v otechestvennoy istoriografii [The Problems of University Education in Russian Historiography]. *Ocherki istorii universitetskogo obrazovaniya* [Essays on the History of University Education] (ed. T. Molokova), Moscow: Moscow State University of Civil Engineering, pp. 15–38.
- Prahl H. W. (1978) *Sozialgeschichte des Hochschulwesens*. München: Kösel-Verlag.
- Rasche U. (2007a) Die deutschen Universitäten und die ständische Gesellschaft. *Bilder—Daten—Promotionen. Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der frühen Neuzeit* (Hrsg. R. A. Müller), Stuttgart: Steiner Verlag, ss. 150–273.
- Rasche U. (2007b) Geschichte der Promotion in absentia. Eine Studie zum Modernisierungsprozess der deutschen Universitäten im 18. und 19. Jahrhundert. *Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert* (Hrsg. R. C. Schwinges), Basel: Schwabe & Co AG, ss. 275–351.
- Rudy W. (1984) *The Universities in Europe, 1100–1914. A History*. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University.
- Schwinges R. C. (2007) *Examen, Titel, Promotionen: Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe & Co AG.
- Schwinges R. C. (2012) Promotionen in historischer Perspektive: Organisation und Gesellschaft. *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation* (Hrsg. N. Huber, A. Schelling, S. Hornbostel), Berlin: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, ss. 15–23.

- Stokes H. P. (2009) *Ceremonies of the University of Cambridge*. Cambridge: Cambridge University.
- Suvorov N. (2012) *Srednevekovye universitety* [Medieval Universities]. Moscow: Librokom.
- Uvarov P. (2000) *Istoriya intellektualov i intellektualnogo truda v srednevekovoy Yevrope (spetskurs)* [The History of Intellectuals and Intellectual Labor in Medieval Europe (special course)]. Moscow: Institute of Universal History, Russian Academy of Sciences.
- Uvarov P. (2003) Universitet [University]. *Slovar srednevekovoy kultury* [The Dictionary of Medieval Culture]. Moscow: ROSSPEN Publishers, pp. 544–552.
- Vishlenkova Y., Ilyina K. (2013) Ob uchenykh stepenyakh i o tom, kak dissertatsiya v Rossii obretala nauchnyuyu i prakticheskuyu znachimost [On Academic Degrees and the Evolution of Scientific and Practical Importance of Thesis in Russia]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, vol. 122, no 4, pp. 84–107.
- Wollgast S. (2001) *Zur Geschichte des Promotionswesens in Deutschland*. Bergisch-Gladbach: Dr. Frank Grätz Verlag.

«И вместе им не сойтись?»

Рецензия на книгу:

*Цзинь Ли. Культурные основы обучения.
Восток и Запад*

А. И. Любжин

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2015 г.

Любжин Алексей Игоревич

доктор филологических наук, научный сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Адрес: Москва, 103073, ул. Моховая, 9. E-mail: vulture@mail.ru

Аннотация. Автор полностью солидарен с выводами исследовательницы о том, что при организации школьного дела в многонациональном сообществе необходимо учитывать особенности восточноазиатского менталитета и учебные установки восточноазиатских детей. При этом он полагает, что проведенное исследование отвечает фактически на вопрос более конкретный, чем сформулирован в заглавии книги: оно сравнивает культурные основы обучения не на Востоке и Западе, а в традиционной конфуцианской школе и совре-

менной американской, и к тому же отвлекаясь от содержания образования и его предметной структуры. В течение ближайших десятилетий у нас будет возможность оценить последствия соревнования этих двух моделей школьного обучения и выяснить, найдут ли подтверждение в реальности подспудная мысль Цзинь Ли о преимуществах конфуцианского подхода и ее прогноз о снижении творческого потенциала европейцев и американцев и притуплении их исследовательских способностей в связи со школьным старанием развить и то и другое. **Ключевые слова:** школьное обучение, национальные культурно-образовательные традиции, конфуцианство, способности, исследование, креативность, нравственность.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-274-285

Для автора этой книги процесс открытия собственной культуры в ее первоисточниках пришелся уже на зрелый возраст, после того как была усвоена в первоисточниках — в соответствующем объеме — культура западная. Этот процесс наложился на более ранний, связанный с личным педагогическим опытом: насколько были ревностны и усердны в учебе однокурсники-китайцы, настолько же равнодушны и ленивы школьники-американцы, с которыми автору пришлось иметь дело в качестве педагога (сначала она приписывала это собственному неискусству, а потом усмотрела в этом равнодушии и этой лени куда более широкое явление). У нее звучали в ушах родительские наставления, например такое: «Учись, и тогда ты познаешь свое несовершенство». Это

были слова Конфуция, как она узнала позднее, и они — как и вообще культурные влияния — были более значимыми, долговечными и прочными, нежели влияния политических систем и скоропортящихся, как выяснялось по ходу дела, идеологий.

Интеллектуальная традиция развернулась перед Цзинь Ли в следующем виде: «1. Учеба — наиболее важная вещь в жизни; она — ее цель. 2. Учеба позволяет человеку стать лучше, а не только умней. Конечная ее цель — самосовершенствование и в то же время помощь другим. 3. Учение — процесс длиною в жизнь... 4. То знание, которое отличает одного человека от другого, не приходит само по себе. Его нужно искать. Поиск знания требует решительности, прилежания, способности усердно работать, упорства, концентрации и скромности. Человек должен обладать тем, что китайцы называют „сердце и разум, открытые учебе“, — страстью к учебе. 5. Учение не является чьей-то привилегией, и оно никого не дискриминирует. Каждый способен искать и приобретать знания, независимо от врожденных способностей и общественного положения. 6. Человек начинает процесс обучения как тот, кто получает от других специальные наставления. Но затем, повзрослев, он сам вносит вклад в обучение и самосовершенствование других людей, создавая гармонию с миром». И эта традиция была настолько сильна, что из всех мыслей Мао для помещения в китайских школах выбрали ту, которая ей соответствовала, — «Хорошо учиться и совершенствоваться каждый день», — скрыв от детей обесценивающий контекст.

Этой культуре противостоит западная, культура Фауста: «1. Познание вдохновляется человеческим любопытством относительно устройства внешнего мира. 2. К знанию ведет неутомимый дух исследования вселенной. 3. Разум — наивысшая человеческая способность, которая делает возможным такое исследование. 4. Рассудок (а не сердце) осуществляет процесс, посредством которого мы познаем мир. 5. Образование — привилегия тех, кто обладает наилучшими способностями. 6. Индивид — единственная реальность для исследования, открытия и окончательного триумфа». По-видимому, чтобы была возможность понимать этот набор тезисов непротиворечиво, шестой пункт приравнивает реальность и субъекта: иначе не шла бы речь о внешней вселенной, не было бы противоречия этого мира конфуцианскому с его обращением к внутреннему миру человека. И отметим: Цзинь Ли старалась объективировать свои тезисы, но это ей не вполне удалось. В отличие от тезисов, рисующих западный образовательно-культурный подход, в китайских нет отрицательных формулировок, таких, как исключаящая сердце из процесса познания. Китайская традиция предстает в этом случае как более высокая.

Мы можем не рассматривать анализ западной философско-образовательной традиции с его рефреном «чудеса разума» — он основан прежде всего на расселовских идеях. Возможно и более

чем вероятно, что это не самый плодотворный подход, но его обсуждение завело бы нас слишком далеко в сторону. Исследовательница — для нас будет важно в первую очередь это — отмечает, что для западной традиции важно обеспечение образования детей в ущерб кругу вопросов, связанных с самим учащимся. Она выделяет четыре характеристики образования: ум, от природы не равный у всех и нуждающийся в развитии, любознательность (также природная, но и подлежащая культивированию), исследование окружающего мира («открытость разума и дух свободного исследования») и понимание мира и управление им как конечная цель образования. Попутно Цзинь Ли отмечает влияние ликурговских концепций воспитания в воспроизведении Плутарха на европейскую традицию с ее суровой дисциплиной (возможно, не замечая того, что «спартанская» концепция разительно противоречит ее собственному опыту в западной школе; к Спарте нам предстоит обратиться в конце). Однако суровость дисциплины в Европе была разной во все эпохи: Греция суровее Рима, Англия — континента.

Конфуцианская традиция представлена вне своей эволюции. Мы не стали бы приветствовать такой подход: книга ориентирована в первую очередь на читателя западной культуры, и характеристикой своей собственной традиции он мог бы довольствоваться и самой лаконичной, в то время как конфуцианство ему, как правило, незнакомо. Идея, выставленная на первый план, — «образование может получить каждый, невзирая на социальное положение и личные особенности». Взаимоотношения с разными людьми и «связанные с ними общественные и нравственные смыслы» — то, что определяет «нашу личную человечность». (Используется ли это словосочетание для того, чтобы не сказать «индивидуум»?) В этом контексте прежде всего и реализуется идея самосовершенствования, в то время как западный индивид воспринимается в контексте своей биологической или юридической природы. Когда Цзинь Ли писала о том, что Конфуций рассматривал человека, неспособного выстроить нормально свои родственные взаимоотношения, как неспособного нести и более ответственное бремя «в своей общине или в обществе в целом» — интересно, знала ли она, что эти идеи вдохновляли Афинскую республику? И когда, несколько ниже, она описывала конфуцианские добродетели и нравственные принципы, — отождествляя обладание стыдом и обладание придиричивой совестью (в европейской традиции, скорее, противостоящие друг другу концепты), обратила ли она внимание на то, что это отождествление выводит нас за рамки изначально заданного социального контекста: ведь совесть, по крайней мере для европейцев, — тот разговор, который осуществляется наедине?

В попытках воспроизведения китайской мудрости на европейских языках прежде всего и сказывается культурный барьер.

«Обучение с целью обрести мудрость — не просто следование нравственному началу, но развитие того, чем каждый обладает уже с рождения». Современный европейский ум не увидел бы здесь противопоставления и счел бы «не просто... но» неуместным — даже узнав из следующего абзаца, что речь идет о совести, «врожденном моральном знании». Когда читаешь такие отрывки, иногда охватывает чувство отчаяния: разница между культурами заключается даже не столько в словах, сколько в зазорах между словами, в необходимости длинных объяснений для каждого понятия — что заведомо лишает энергии любое переложение и превращает то, что способно вдохновить великую цивилизацию, в скучную канцелярскую прозу. Но вернемся назад. Для достижения мудрости полученные знания должны применяться: этот принцип позволяет преодолеть социальные ограничения и уровень образования. Предельная задача, известная как «принятие мира на себя», — «поддерживание моральных принципов отдельным индивидом, отважно противостоящим злоупотреблениям политической властью и требующим от правителей преобразований в поисках *ren*»¹.

Конфуцианский путь образования не имеет целью личное удовлетворение, самореализацию или практическую выгоду. (Впрочем, ниже мы прочтем, что «выходцы из низших слоев — по крайней мере теоретически — могли достигать высших должностей», «и невозможно переоценить силу этого мотива для отдельных учащихся».) Его исходная точка — индивид; затем он охватывает все более широкие и универсальные области. Первая задача — познание вещей в мире; но это социальный, а не физический мир.

Цзинь Ли пишет: «Это беспрецедентное сочетание нравственных достижений, академической учености, политической власти, социального статуса и экономического успеха привело к тому, что образование заняло господствующие позиции в китайской культуре. Такое образование стало рассматриваться как неоспоримая и не подлежащая обсуждению ценность». Но наши недоумения между тем растут: если первой учебной добродетелью является искренность², а большинство остальных — стойкость и упорство в различных ситуациях, то почему искренность характеризуется таким эпизодом: ученик не желает тревожить отдыхающего учителя и ждет на холоде вместе с другом, пока тот проснется? Совершенно очевидно, что значения слов смещены, и лишь впоследствии нам дадут понять, что значит искренность для китайцев, «апофатическим» путем: «слова, сказанные без намерения

¹ «*Ren* переводилось как „человеколюбие“, „благожелательность“, „человечность“, „великодушие“; недавний вариант — „санкционированное поведение“».

² Ниже она будет характеризоваться двояко: искренность/серьезность.

поддержать их действием, — неискренность»³. И потому статус слова в китайской культуре несамостоятелен: «Устная речь <...> имеет тенденцию опираться на нравственное намерение и суждение в общем. Вот почему образцовый человек медлен в речах, но быстр в деле. Когда он говорит, то делает это с чистосердечными намерениями и осторожно подбирает слова». Можно ли считать, что Восток здесь противопоставит Западу? Для европейской культуры здесь кроется, очевидно, тяжелая проблема. Известный анекдот о спартанцах, которые, выслушав в народном собрании дельную мысль от негодного человека, заставили его сесть, а затем предложили встать дельному человеку и повторить высказанную мысль, должно быть, пришелся бы китайцам по вкусу, если бы они рассматривали сам такой случай — хорошую мысль у негодного человека — как возможный. Но разве то, что уста говорят от избытка сердца и что человек словами выносит наружу сокровище своей души, не было сказано в Книге, определяющей для европейского сознания? Требование и потребность отделить сказанное от говорящего для европейца и актуально, и мучительно. В дальнейшем не раз мы столкнемся с тем, что ключ к западной образовательной традиции — способности⁴, а к восточноазиатской — усердие.

«Парадокс китайского учащегося» заключается в том, что у западного человека вызывает возмущение авторитарная восточная педагогика — но при этом восхищают ее результаты. На академических результатах восточноазиатских студентов меньше сказываются социальные факторы: специфические помехи, создаваемые для молодых европейцев и американцев как бедностью, так и богатством, на них не влияют. «Китайские учащиеся уверены, что им необходимо прилагать усилия постоянно и при решении любых учебных задач». Выше в восточноазиатских семьях и родительские ожидания, и степень родительского контроля. Там, где британские педагоги довольны своими школьниками-китайцами, родители возмущаются чрезмерной простотой программ и требуют от своих детей морального самосовершенствования. «По мнению британских учащихся, хороший учитель — это тот, кто способен пробуждать в ученике интерес, ясно объяснять, использовать

³ Чуть ниже мы не без удивления ознакомимся с переводами латинских девизов. Гонконгский университет взял себе девизом *Sapientia et virtus* — мы бы вполне удовлетворились дословным переводом «Мудрость и добродетель», но четыре непонятных нам иероглифа, прошедшие через английский, по-русски звучат так: «Взрачивать добродетель и постигать вещи». *Per ardua ad alta* Национального университета Сингапура — «По крутизне к вершинам» — переводится как «Великие вещи достигаются тяжелым трудом».

⁴ Сводить к культивированию способностей западную традицию тоже не стоило бы. Такая мощная образовательная система, как иезуитская, сознательно делала ставку на средние способности.

эффективную образовательную методику и хорошо организовывать работу. Между тем их китайские ровесники полагают, что хороший учитель — тот, кто имеет глубокие познания, способен дать ответы на вопросы и является нравственным примером». Сравнительные исследования установок австралийских и гонконгских учителей показывают: первые не считают своей обязанностью учить детей нравственности, относя это к функциям семьи, в то время как последние не щадят времени и сил для того, чтобы исправить недостойное поведение и наставлять учеников следовать по верному пути. Заучивание наизусть китайцы используют как первый шаг для глубокого понимания, а само понимание для них — не озарение, как для западных сверстников, а долгий и трудоемкий процесс. Об этом свидетельствует и связанная с учебой терминология: важнейшие для американцев и китайцев понятия разительно не совпадают. У американцев первую и вторую позиции занимают «учеба» и «размышление», у китайцев — «учение длиною в жизнь» и «много читать». У американцев — преобладание мышления и ментальных процессов; у китайцев — сильные эмоции и усердный труд. Очень важное место в структуре китайских ценностей занимает скромность. Признание своего несовершенства свидетельствует о личной силе; «человек всегда может самосовершенствоваться, пока он скромно и почтительно учится у других», — и потому личные провалы оказывают на китайских учащихся не столь сильное воздействие и несут им меньшую потенциальную угрозу. Среди китайских образовательных ценностей нет места ни самовыражению, ни коммуникации. Скромность вполне свойственна и русской образовательной традиции — или по крайней мере русскому образовательному идеалу.

Описание западного образовательного идеала с его акцентом на рациональности, исследовании и способностях дано весьма подробно. Мы еще обратимся к нему ниже, в аналитической части. Здесь мы бегло перечислим учебные добродетели конфуцианской традиции: кроме искренности/серьезности, это усердие/самоотдача, создающая своеобразную последовательность шагов при овладении материалом (знакомство, часто предполагающее заучивание; практика; достижение совершенного мастерства), стойкость перед лицом трудностей, упорство, концентрация. И сфокусируем внимание на одной важной детали: поскольку учеба для китайских детей — «суровый личный подвиг» и «реализуется как тяжелое испытание», современные методические приемы развлекательного толка не находят у них отклика. Это исключительно симпатичная черта — нет лучшего подтверждения современного кризиса образования для западной цивилизации.

Далее автор сравнивает эмоции, сопровождающие европейско-американскую и восточноазиатскую молодежь в учебе. Обнаруженные различия вполне вписываются в уже сложившуюся

картину. Ресурс восточноазиатского ученика заключается в том, что он воспринимает свой учебный провал как стимул больше и лучше трудиться — точно так же он в идеале должен относиться и к своему учебному успеху: в китайском языке нет такого слова, которое бы соответствовало английскому *pride* и не имело бы отрицательных коннотаций⁵. Зато скромность — очень высоко ценимая добродетель. Ни слишком сильного огорчения от провалов, ни слишком бурной радости от успехов здесь испытывать не принято. Учащиеся предпочитают долгосрочные цели, что гасит амплитуду эмоциональной реакции на события, не имеющие в рамках этой перспективы большого значения. Автор рассматривает эти свойства, и особенно скромность, как сильные стороны восточноазиатских учеников, позволяющие им достигать более высоких результатов.

Ключевая шестая глава называется «Ад и прибежище умника». Западная культура, как показывают исследования, отводит усердному ученику — еще в большей степени, чем способному, который учится легко и непринужденно, — не слишком завидную роль. Для подростков важно быть популярными среди сверстников, а это благо зарезервировано для тех, кто учится спустя рукава. «На Западе существует мощная „культура сверстников“ (по крайней мере в государственных школах), которая противопоставляет академическую успешность одобрению сверстников, т. е. за высокие академические успехи приходится платить высокую социальную цену». Так устанавливается «тирания посредственности». Цзинь Ли не без ехидства отмечает, что соответствующий тип поведения — угнетение «умников» сверстниками — западные исследователи считают универсальным на биологических основаниях, усматривая параллели в поведении животных, но за рамками западной цивилизации этот принцип не действует. Но и на Западе эта норма не универсальна: автору книги удалось найти школу, где ее сына-умника никто не травил. Причину такого рода травли и преследований она усматривает в противоречии между уникальным и неповторимым характером каждой личности — как она воспринимается в рамках западной культуры — и оценкой академических результатов со стороны школы, посягающей на эту уникальность и неповторимость и разрушающей их. С другой стороны, сказывается жесткость конкуренции (для нас это сомнительно: в СССР отличников преследовали, но академические успехи были мало связаны с жизненными). Исследование, на которое опирается автор книги, показывает, что американские дети рассматривают конкуренцию как игру с нулевой суммой, япон-

⁵ Зато такими коннотациями в обилии обладают французское *orgueil*, итальянское *orgoglio* и испанское *orgullo*; франко-итальянское *fierté-fierezza* восходит к латинскому *ferus* — «дикий».

ские — как общий шанс на продвижение вперед, а венгерские занимают промежуточную позицию.

В следующей главе с использованием моделей дискурсивного анализа и многочисленных графиков рассматривается роль родителей, и прежде всего мам, как носителей традиционных образовательных ценностей. Статистические различия не столь велики, но они есть: восточноазиатские матери и дети значительно чаще говорят друг с другом об учебных добродетелях (особенно часто при обсуждении плохой учебы). «Мать не в одиночку борется за осмысление учебы своего ребенка. За ней стоит идейное богатство, на которое она опирается. Этим идейным богатством является та культурная поддержка, которая обеспечивает ее и когнитивными источниками, и ресурсами». И для нас не будет новостью, что европейско-американские матери делают акцент на ментальных аспектах, а восточноазиатские (в данном случае тайваньские) — на добродетелях.

Исследовательница полагает: «Если заняться сравнением, то способ, при помощи которого матери социализируют не слишком компетентных представителей своей культуры — своих детей, не особенно отличается от способа, которым пользовался сам учитель Сократ, когда он наставлял мальчика-раба в геометрии и удачно расширил горизонт молодого, но способного разума». Трудно согласиться с этим положением: из приведенных разговоров видна разница между ценностями и установками восточноазиатских и европейско-американских матерей, но никак не между способами их трансляции.

Предпоследняя глава противопоставляет западную устную речь и восточную молчаливость. Четыре ценности западного ораторского искусства: максима количества («говорить не больше, но и не меньше»), качества («говорить правду и избегать обмана»), релевантности («говорить по существу») и ясности («говорить прямо»). Недоверие к устной речи в восточноазиатской культуре, лишенной своих Демосфенов и Цицеронов, противопоставляет этим западным максимам свои: скудости («говорить мало»), неоднозначности («говорить неопределенно»), уклончивости («говорить дружелюбно») и слушания («сначала выслушать, потом говорить»). Это приводит к интериоризации образовательного процесса: стороннему наблюдателю может показаться, что вообще ничего не происходит.

Последняя глава — «Выводы для меняющегося образовательного ландшафта», — возможно, намекает на то, ради чего написана книга: восточноазиатские дети — другие, они остаются другими и в чужеродной среде, и нет никаких оснований утверждать, что конфуцианские образовательные установки хуже сократических. Восточноазиатские дети страдают в школах, если предъявлять к ним те же требования, что и к их европейским и американским сверстникам (при том что по академическим успехам у них

нет проблем). Цзинь Ли находит даже действенный негатив в отношении к этим детям, который «изливается на них под ложным обличем позитива со стороны любящей и заботливой подготовительной школы» и вообще не был обнаружен, пока не провели соответствующие исследования. С другой стороны, китайские учителя отвергают западные приемы воспитания в духе исследования и креативности: на свободное исследование нет времени, поскольку нужно готовиться к экзаменам, и метод не предполагает достаточно эффективного контроля со стороны наставника, который отвечает за то, чтобы «каждый ребенок получил одинаковое образование»⁶. Если на уровне утверждений автор отстаивает равенство конфуцианской и сократической установок, то в подтексте сквозит предпочтение, оказываемое первой. Но, как бы то ни было, призыв учитывать в школьном деле особенности восточноазиатского менталитета и учебные установки восточноазиатских детей заслуживает полного сочувствия, равным образом как нельзя считать допустимым преследование этих детей со стороны европейско-американских, латиноамериканских и афроамериканских сверстников.

Мы насколько могли кратко и точно изложили сумму идей, содержащихся в исследовании. Теперь нам нужно попытаться понять, отвечает ли книга на поставленный в заглавии вопрос. Попробуем сформулировать его в другой сфере: можно ли сделать выводы о взаимоотношениях китайской и западной архитектуры, сравнив Запретный город с аркой Дефанс и центром Помпиду? На фоне изоощренных социологических методик исследования умонастроений живых школьников и студентов особенно бросается в глаза легкость обоснования тождества как китайской, так и западной школы на протяжении тысячелетий⁷. Относительно китайской ничего не можем сказать — для наших соотечественников позапрошлого века Китай был символом неподвижности. Возможно, так оно и есть. Но примеры, приводимые для иллю-

⁶ Этот подход сближает восточноазиатскую школу с советским всеобщим обучением. Известный специалист по историческим фальсификациям С. Кара-Мурза отмечал популярность и применимость советской образовательной модели в азиатских странах. Полагаем, что размышление над этой проблематикой может оказаться плодотворным с учетом того, что будет сказано ниже о пропорции своего и чужого — вынужденной в восточноазиатской школе и добровольно принятой в советской.

⁷ Интересно, что библиография начинается с «Орестей» Эсхила. Еще интересно, что в книге, посвященной учебным установкам детей, нет ни одного упоминания телесных наказаний. У нас нет возможности выяснить, знакома ли с ними восточноазиатская образовательная традиция и если да, то как они повлияли на учебные установки; но что никак нельзя игнорировать, так это различие в подходе к ним европейской современности и еще относительно недавнего прошлого, а также двух великих ветвей англосаксонской традиции.

страции единства западных подходов, ничего не доказывают. Им можно противопоставить ряд других, ничуть не менее многочисленных и убедительных. Афинской болтливости — спартанскую лаконичность, но и не только: пифагорейские студенты должны были хранить молчание в течение пяти лет — а это одна из самых влиятельных философских школ Античности! Если сдержанность является достоинством восточноазиатского ребенка и юноши, то разве знаменитые слова Архилоха — «В меру радуйся удаче, в меру в бедствиях горюй» — не являются одной из самых значимых самохарактеристик Эллады? Само же воспитание креативности и исследовательского духа в том стиле, какой исследовательница обнаружила в американских школах, — явление достаточно новое и вовсе не свойственное традиционной европейской школе. Наконец, предпочтение добродетели разуму — одна из констант русской педагогической мысли, которой нельзя отказать в европейском характере⁸. Есть все основания предполагать, что вообще европейская школа, рассмотренная во всей совокупности своего развития, меньше (хотя и значительно) отличается от китайской, нежели современная американская (или, если угодно, европейско-американская). Учитывая же, что между образовательными новшествами и их ощутимым культурным эффектом проходит определенное время, и не всегда незначительное, мы не можем сказать, что современная западная цивилизация создана современной западной школой, и еще менее того можем судить о том, какой культурный ландшафт создаст описываемая Цзинь Ли американская школа. Ее китайские коллеги точно отметили временной фактор: для новомодных исследовательских методик у нынешних детей должно быть слишком много досуга. Старая европейская школа такого досуга им не оставляла. В этой связи прогноз о снижении творческого потенциала европейцев и американцев и притуплении их исследовательских способностей в связи со школьным старанием развить и то и другое — ничуть не хуже других.

Еще одна особенность исследовательского подхода Цзинь Ли — полное отсутствие внимания к содержательному аспекту. А между тем иероглифическая письменность требует гораздо больше труда для освоения — с серьезными последствиями для необходимых учебных добродетелей и с самыми драматическими для возможной пропорции своего и чужого в образовательной программе. Таким образом, книга отвечает на вопрос более скромный, нежели сформулированный в заглавии, а именно

⁸ Сравните, например: «Все возможные знания делают человека, приобретшего их, только сожаления достойным, если не могли они облегчить ему пути к добродетели. Истина простонародная, но которая должна быть неизмеримо напечатлена в сердцах юных любителей мудрости» (М. Н. Муравьев. Сочинения. СПб., 1856. Т. II. С. 329–330).

на вопрос, чем отличаются культурные основы обучения в традиционной конфуцианской школе и современной американской, отвлекаясь от содержания образования и его предметной структуры. Это тоже немало и очень важно. И как раз сужение вопроса, полностью лишаящее нас права прибегать к такому аргументу, как западное техническое превосходство, делает более плодотворной подспудную мысль автора о преимуществах конфуцианского подхода⁹. В течение ближайших десятилетий у нас будет возможность более адекватно оценить последствия такого соревнования.

⁹ Нам кажется, что весьма плодотворным для исследования различий в культурных установках было бы лингвистическое исследование основных концептов (на их несоответствие в двух традициях мы уже обращали внимание). Китайские максимы, как мы уже отмечали, несомненно вдохновляющие в собственной среде, в переводах на русский язык звучат тяжеловесно и вряд ли способны подвигнуть кого-либо на образовательное усилие.

“And Never the Twain Shall Meet?”

Review of the book: Jin Li (2015) Kulturnye osnovy obucheniya. Vostok i Zapad [Cultural Foundations of Learning. East and West], Moscow: National Research University—Higher School of Economics].

Aleksey Lyubzhin

Author

Doctor of Sciences in Philology, Research Fellow, The Rare Books and Manuscripts Section of the Moscow State University Research Library. Address: 9 Mokhovaya str., 103073 Moscow, Russian Federation. E-mail: vulture@mail.ru

We fully support the researcher’s conclusion that specific features of Eastern Asian mindset and learning attitudes should be taken into account when organizing schooling in a multinational community. Meanwhile, we believe the study actually answers a more specific question than stated in the title: namely, it compares the cultural foundations of learning not between the East and the West but between the traditional Confucian school and modern American school, being distracted from the content and course structure of education. In the decades to come, we will have a chance to see the results of the competition between these two schooling models and find out whether Jin Li was right with her underlying idea of advantages of the Confucian approach and her forecast that the creative potential of Europeans and Americans would reduce and their research capabilities shrink due to schools attempting to develop both.

Abstract

school education, national cultural and educational traditions, Confucianism, capabilities, study, creativity, morality.

Keywords

К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
 - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
 - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
 - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
 - исследовательская часть;
 - система доказательств и научная аргументация;
 - результаты исследования;
 - научный аппарат и библиография.Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это потребует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.
3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
 - фамилию, имя, отчество автора;
 - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
 - заглавие статьи;
 - аннотацию к статье (200–250 слов);
 - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. 2013. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина, 2008.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Трост, 1999. С. 86].
6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru в формате не ниже Word 6 по e-mail.
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

Адрес редакции

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Телефон: (495) 772 95 90 *22 037, *22 038
E-mail: edu.journal@hse.ru
Сайт: <http://vo.hse.ru>

Адрес издателя и распространителя

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Издательский дом НИУ ВШЭ
Телефон/факс: (495) 611 15 08
E-mail: id.hse@mail.ru

Тираж 700 экз. Заказ №
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6