

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

## **Вопросы образования/Educational Studies Moscow № 1, 2018**

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

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

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

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

### **Редакционная коллегия**

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

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

И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

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

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

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

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

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

### **Редакционный совет**

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

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

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Згага (Люблянский университет, Словения)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)

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

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

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

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

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

### **Редакция**

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

корректор Е. Е. Андреева, дизайнер-верстальщик С. Д. Зиновьев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

# Содержание № 1, 2018

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Е. Ю. Карданова, А. Е. Иванова, П. А. Сергоманов,  
Т. Н. Канонир, И. В. Антипкина, Д. Н. Кайки**  
Обобщенные типы развития первоклассников  
на входе в школу  
*По материалам исследования iPIPS* . . . . . 8

**М. В. Румянцева**  
Гуманитарные предметы в школе  
как средство национальной политики  
*На примере Республики Татарстан* . . . . . 38

**Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова**  
Читательские умения российских четвероклассников:  
уроки PIRLS-2016 . . . . . 58

**А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова,  
Е. С. Смирнова**  
Состояние естественнонаучного образования  
в российской школе по результатам международных  
исследований TIMSS и PISA . . . . . 79

## ПРАКТИКА

**Е. В. Горбунова**  
Выбытия студентов из вузов: исследования  
в России и США . . . . . 110

**Бьорн Стенсакер**  
Ассоциации университетов: усиление контроля, увели-  
чение потенциала, развитие креативности в динамично  
меняющейся среде (*пер. с англ. Л. Трониной*). . . . . 132

**К. Р. Романенко**  
Университетские объединения: что меняется  
для студентов. . . . . 154

## СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Я. М. Рощина, С. Ю. Рощин, В. Н. Рудаков**  
Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС):  
опыт российского образования. . . . . 174

## ДИСКУССИЯ

**В. В. Радаев, С. А. Медведев, Е. В. Талалакина,  
А. В. Дементьев**

Пять моих главных вызовов в преподавании  
*Круглый стол. Москва, НИУ ВШЭ, 8 сентября 2017 г. . . . . .* 200

## ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. В. Костылева**

Подготовка и повышение квалификации учителей  
немецких поселений Таврической губернии . . . . . 234

## КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

**Г. Ю. Любарский**

Разным людям — разные школы: судьба всеобщего,  
одинакового и качественного образования  
*Рецензия на книгу: А. Любжин «Сумерки всеобща.  
Школа для всех и ни для кого» . . . . .* 247

**Н. А. Борисенко**

«Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наи-  
большее воздействие на обучение  
*Рецензия на книгу: Джон Хэтти «Видимое обучение» . . . . .* 257

## РАЗМЫШЛЕНИЯ О...

**Е. Д. Вознесенская**

Сельская школа: между Сциллой безотрывности  
и Харибдой избыточности . . . . . 266

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow  
No 1, 2018**

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

**ISSN 1814-9545 (Print)**

**ISSN 2412-4354 (Online)**

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

Conceptually, the journal consists of several parts:

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

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

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

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

"Rospechat" Agency—82950

"Pressa Rossii" Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

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

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

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

National Research University Higher School of Economics

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

### **Yaroslav Kuzminov**

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

### **Editorial Council**

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

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

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

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

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

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

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

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

### **Editorial Board**

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

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

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

### **Editorial Staff**

Executive Editor J. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

# Table of contents

## No 1, 2018

### THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

- Elena Kardanova, Alina Ivanova, Pavel Sergomanov,  
Tatiana Kanonire, Inna Antipkina, Diana Kaiky**  
Patterns of First-Graders' Development at the Start of  
Schooling: Cluster Approach  
*Based on the Results of iPIPS Project.* . . . . . 8
- Mary Rumyantzeva**  
The Humanities in Schools as a Tool of the National Policy  
*On the Example of the Republic of Tatarstan* . . . . . 38
- Galina Zuckerman, Galina Kovaleva, Viktoriya Baranova**  
Reading Literacy of Russian Fourth-Graders:  
Lessons from PIRLS-2016 . . . . . 58
- Alexander Pentin, Galina Kovaleva, Elena Davidova,  
Elena Smirnova**  
Science Education in Russia According to the Results of the  
TIMSS and PISA International Studies . . . . . 79

### PRACTICE

- Elena Gorbunova**  
Elaboration of Research on Student Withdrawal from Univer-  
sities in Russia and the United States . . . . . 110
- Bjørn Stensaker**  
University Alliances: Enhancing Control, Capacity, and  
Creativity in Dynamic Environments . . . . . 132
- Ksenia Romanenko**  
University Mergers: The Implications for Students . . . . . 154

### EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

- Yana Roshchina, Sergey Roshchin, Victor Rudakov**  
The Demand for Massive Open Online Courses (MOOC):  
Evidence from Russian Education . . . . . 174

## DISCUSSION

### **Vadim Radaev, Sergei Medvedev, Ekaterina Talalakina, Andrei Dementiev**

My Five Major Challenges as a Teacher

*Discussion. Moscow, National Research University*

*Higher School of Economics, September 8, 2017* . . . . . 200

## HISTORY OF EDUCATION

### **Ekaterina Kostyleva**

Teacher Education and Advanced Training in German Set-

tlements of the Taurida Governorate . . . . . 234

## BOOK REVIEWS AND SURVEY ARTICLES

### **Georgy Lyubarsky**

Different Schools to Different People: The Future of Universal, Uniform and Quality Education

*Review of the book: Lyubzhin A. Sumerki vseobucha. Shkola dlya vseh i ni dlya kogo [The Twilight of Universal Education. School for All and for Nobody]* . . . . . 247

### **Natalya Borisenko**

“Barometers of Influence”, or Factors Which Have the Greatest Impact on Learning

*A Review of John C. Hattie (2009) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* . . . 257

## REFLECTIONS ON...

### **Elena Voznesenskaya**

Rural Schools: Between the Scylla of “Continuity” and the

Charybdis of “Excessiveness” . . . . . 266

# Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу

По материалам исследования iPIPS

**Е. Ю. Карданова, А. Е. Иванова, П. А. Сергоманов,  
Т. Н. Канонир, И. В. Антипкина, Д. Н. Кайки**

Статья поступила  
в редакцию  
в сентябре 2017 г.

**Карданова Елена Юрьевна**

кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ekardanova@hse.ru

**Иванова Алина Евгеньевна**

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

**Сергоманов Павел Аркадьевич**

кандидат психологических наук, доцент, директор Центра развития лидерства в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: psergomanov@hse.ru

**Канонир Татьяна Николаевна**

PhD, доцент, соруководитель образовательной программы «Измерения в психологии и образовании» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tkanonire@hse.ru

**Антипкина Инна Вениаминовна**

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

**Кайки Диана Николаевна**

стажер-исследователь Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: dkaiky@hse.ru

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

**Аннотация.** Опыт первого учебного года крайне важен для дальнейших образовательных успехов школьников. Информация о поле возможностей и потребностей первоклассников, прогноз их образовательных траекторий позволяют образовательной системе заметно улучшать адаптацию детей к школе и повышать эффективность учебных подходов. В статье представлены результаты обследования 7778 первоклассников, поступивших в 2015 г. в школы четырех российских городов: Москвы, Набережных Челнов, Севастополя и Тамбова. На основании данных о когнитивном развитии детей (в виде показателей по математике и чтению) и их некогнитивном развитии (личностном, социальном и эмоциональном) методом кластерного анализа были выделены и описаны четыре группы первоклассников с типичными паттернами развития на момент поступления в школу. Включение в анализ когнитивных и некогнитивных показателей создает дополнительные возможности для понимания особенностей детского

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10401 «Прогнозирование успешности обучения детей в системе начального образования»).



развития в начальной школе и позволяет представить «галерею» из четырех типичных «портретов первоклассников». Полученные результаты могут быть использованы для помощи учителю в подборе и коррекции образовательных программ и других средств помощи ребенку в период адаптации.

**Ключевые слова:** первоклассники, iPIPS, стартовая диагностика, измерение прогресса, когнитивное развитие, некогнитивное развитие, кластерный анализ.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-8-37

---

Начало обучения в школе является критическим периодом в жизни ребенка. Успешность его адаптации к школе и адаптации школы к нему будет во многом определять его академические достижения и общее благополучие в школьной жизни [Margetts, 2009; Alexander, Entwisle, Dauber, 1993; Domitrovich et al., 2017; Цукерман, Поливанова, 2012]. Чтобы обеспечить соответствующее сопровождение ребенка в этот важный момент, необходимо понимать, с одной стороны, с какими навыками и сложившимися особенностями когнитивного и некогнитивного развития он приходит в школу, а с другой — какие средства есть у школы для улучшения академических достижений и поддержки общего благополучия ребенка.

ФГОС НОО впервые в истории отечественного образования законодательно определил личностные результаты как цель общего образования. Конечно, оценка личностных и социально-эмоциональных навыков как важных аспектов развития и будущих жизненных достижений проводится давно [Durlak et al., 2011; Poropat, 2009; OECD, 2015]. Однако законодательная постановка вопроса обострила дискуссии о квалифицированной (валидной и надежной) оценке личностных и социально-эмоциональных навыков и сделала очевидным дефицит современных инструментов, которые обладали бы сложной структурой (сопоставимой со структурой измеряемого объекта), высокой прогностической валидностью и, что наиболее ценно, были бы способны помочь учителю в подборе и коррекции образовательных программ и других средств помощи ребенку в адаптации. Собственно, и самому учителю необходимы надежные и точные средства диагностики для адаптации к особенностям развития его учеников.

Оценив когнитивные, личностные и социально-эмоциональные навыки, мы получим достаточно информации для понимания особенностей детской ситуации, возможностей и потребностей ребенка. Как показывают исследования, когнитивное и некогнитивное (личностные и социально-эмоциональные навыки) развитие в начале школьного обучения является сильным предиктором дальнейшей успешности и в школе, и во взрослой жизни [Kautz et al., 2014]. Конечно, наряду с этим не стоит недо-

оценивать влияние дошкольного развития, адаптационные ресурсы ребенка, родительские практики.

Оценивание детей дошкольного и младшего школьного возраста сопряжено с определенными сложностями. Во-первых, дети в этом возрасте еще не способны подолгу сосредоточивать внимание. Во-вторых, на входе в школу они часто не умеют читать, а значит, возможности их участия во фронтальном оценивании ограничены. В-третьих, при проведении любого оценивания необходимо учитывать их словарный запас и уровень языкового развития в целом, поскольку мы должны быть уверены в том, что ребенок понимает указания и формулировки заданий [Merrell, Tumm, 2016]. Поэтому содержание и формат оценивания детей в этот период их развития имеют определенные ограничения [Slentz, 2008].

Применяющихся в международной психодиагностической практике комплексных инструментов оценки навыков детей на входе в школу с доказанными психометрическими свойствами и пригодных для широкомасштабного оценивания не так много. При этом часть психолого-педагогического сообщества придерживается позиции, что оценивание детей следует проводить методом наблюдения и опрашивать вовлеченных взрослых, в то время как другие специалисты полагают, что даже маленьких детей можно и нужно опрашивать. Так, например, известный инструмент Early Development Instrument (EDI) представляет собой опрос педагогов дошкольного учреждения об уровне развития навыков ребенка в различных областях в год перед школой [Janus et al., 2007]. Инструменты оценки образовательной среды в дошкольном учреждении Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS) и School-Age Care Environment Rating Scales (SACERS) основаны на наблюдениях и структурированном оценивании пространства, организации времени, взаимодействий детей и взрослых и качества обучающей программы [Harms, Clifford, Cryer, 2015; Harms, 2013]. Это инструменты непрямого оценивания, в них особенности среды развития ребенка характеризуются на основании наблюдений вовлеченных взрослых.

Настоящая статья подготовлена по результатам исследования с помощью инструмента iPIPS (international Performance Indicators in Primary School), который позволяет оценить когнитивное (базовые навыки в чтении и математике) и некогнитивное (личностное, социальное, эмоциональное) развитие детей в начале школьного обучения. В отличие от упомянутых опросников, инструмент iPIPS был специально разработан для прямого оценивания первоклассников и подразумевает непосредственную работу с детьми, в процессе которой диагност может понять, что дети объективно знают и умеют на старте школы и какого прогресса они достигают в течение первого года обучения [Иванова, Нисская, 2015]. Инструмент предусматривает индивидуаль-

ное компьютерное оценивание в игровой форме с применением адаптивного алгоритма, который позволяет не предъявлять детям слишком сложные для них блоки заданий, чтобы не переутомлять и не демотивировать. iPIPS включает также опрос педагогов и родителей о том, как дети растут и развиваются.

iPIPS широко используется за рубежом как в практических, так и в исследовательских целях. С его помощью учителя имеют возможность ближе познакомиться с пришедшими к ним первоклассниками. Специалисты собирают на основе iPIPS важную информацию для анализа образовательной ситуации, в частности, инструмент применялся для оценки роли посещения дошкольного образовательного учреждения в год перед школой в дальнейших школьных успехах [Tumms, Merrell, Henderson, 1997]; для выявления индивидуального и группового прогресса детей [Tumms, Merrell, Henderson, 2000]; для сравнения достижений первоклассников в разных странах [Copping et al., 2016; Tumms, Merrell, Wildy, 2015]; для определения групп риска [Tumms et al., 2012].

В России iPIPS был использован для исследования региональных различий в навыках первоклассников на входе в школу [Иванова и др., 2016]; для анализа развития навыков чтения [Антипкина, Кузнецова, Карданова, 2017]; для оценки роли фонематической грамотности [Kuzmina, Ivanova, Antipkina, 2017]; для диагностирования социально-эмоционального развития ребенка и его поведенческих характеристик [Орел, Пономарева, 2018; Orel, Ponomareva, 2016]. В настоящей статье на основании широкомасштабного эмпирического исследования с помощью инструмента iPIPS представлена характеристика когорты российских первоклассников, пришедших в школу в 2015 г., а также проанализированы паттерны сочетаний когнитивных и некогнитивных (социально-эмоциональных) навыков, наблюдающиеся у первоклассников на старте школьного обучения, создана «галерея» из четырех типичных «портретов первоклассников».

При оценке когнитивных навыков на входе в школу необходимо сосредоточиться на тех из них, которые, во-первых, непосредственно связаны с программой обучения в 1-м классе, а во-вторых, смогут предсказывать дальнейшие достижения учащегося. Г. Дункан с коллегами [Duncan et al., 2007] на материалах шести лонгитюдных исследований, проведенных на репрезентативных выборках в разных странах, показал, что математические навыки и навыки чтения, измеренные на входе в школу, являются наилучшими предикторами академических достижений в конце обучения в начальной школе. При этом не было обнаружено различий по полу и социально-экономическому статусу семей обследованных детей. Позже канадские исследователи репли-

## **1. Параметры для выделения уровней когнитивного и некогнитивного развития**

цировали стратегию анализа данных, примененную Г. Дунканом и его коллегами, на квебекской выборке детей и получили очень схожие результаты, подтвердив высокую прогностическую значимость начальных навыков в чтении и математике для учебных достижений в середине младшей школы [Pagani et al., 2010]. При этом они добавили в модель такой предиктор, как развитие мелкой моторики, и выявили, в отличие от результатов Дункана, заметные половые различия в его значимости. В ряде других, менее масштабных исследований также была подтверждена прогностическая роль ранних навыков чтения [Müller, Brady, 2001] и математики [Manfra et al., 2017; Jordan et al., 2009], при измерении которых необходимо учитывать социально-экономический статус семей и другие релевантные контекстные данные, например, этническую принадлежность, тип школы и ее местоположение.

Влияние личностных и социально-эмоциональных навыков на различные аспекты жизни как у детей, так и у взрослых подтверждено многочисленными исследованиями [OECD, 2015; Durlak et al., 2011]. Дефицитарность таких навыков создает риски для развития ребенка [Domitrovich et al., 2017]. Важными и общими отличительными чертами этих навыков являются: а) концептуальная независимость от когнитивных способностей; б) общая полезность и ценность выраженности данных черт у индивида; в) относительная устойчивость во времени при отсутствии внешнего воздействия; г) потенциальная возможность изменения в результате воздействия; е) ситуационность проявления [Duckworth, Yeager, 2015].

В психолого-педагогических исследованиях младших школьников подчеркивается важность комплексного подхода к оцениванию [Merrell, Tummis, 2011]. Измерение показателей когнитивного и некогнитивного развития первоклассников позволяет комплексно оценить детей, расширяет возможности анализа и интерпретации результатов и выбор средств помощи.

В России проводились исследования некоторых аспектов готовности первоклассников к обучению и их адаптации к школе: физиологической готовности [Параничева, Тюрина, 2012; Грицинская и др., 2003], общего развития и способности следовать правилам [Ковалева и др., 2012; Сальникова, Ткаченко, 2012], сформированности учебной мотивации [Гани, Гани, 2009], адаптации как трудной жизненной ситуации [Гагай, Гринева, 2013], однако за редким исключением, например, [Ковалева и др., 2012], они осуществлены на выборках, не превышающих нескольких сотен детей.

В данной статье рассматриваются следующие исследовательские вопросы: 1) каков уровень развития когнитивных и некогнитивных навыков у российских детей в начале обучения в 1-м классе; 2) можно ли выделить эмпирически обоснован-

ные группы (кластеры) детей со схожим профилем когнитивных и некогнитивных навыков?

Для оценивания когнитивного и некогнитивного развития детей использовался инструмент iPIPS, первоначально разработанный в Университете Дарема в Великобритании [Tutms, 1999]. Он позволяет провести стартовую диагностику ребенка на входе в школу и измерить его индивидуальный прогресс в течение первого года обучения. В данной статье используются только результаты стартовой диагностики.

Выбор именно инструмента iPIPS обусловлен следующими причинами. Во-первых, iPIPS соответствует последним достижениям мировой науки о тестировании. Во-вторых, это качественный стандартизированный инструмент с доказанными психометрическими свойствами и валидностью. Он признан в мире. В-третьих, в нем разработана специальная техника измерений, позволяющая оценить индивидуальный прогресс ребенка в течение первого года обучения. И наконец, iPIPS создан в формате компьютерного адаптивного тестирования, что позволяет максимально щадяще и с высокой точностью оценить каждого конкретного ребенка, избежав искажений результатов тестирования.

Институтом образования НИУ ВШЭ совместно с Университетом Дарема в течение 2013–2014 гг. была разработана русскоязычная версия инструмента iPIPS [Хоукер, Карданова, 2015; Иванова, Нисская, 2015]. Учитывая, что возраст начала школьного обучения в Великобритании и России различается (российские дети приходят в школу в среднем на два года старше), потребовалась серьезная адаптация инструмента, в частности разработка новых заданий, соответствующих возрасту и культурному контексту развития российских детей. В результате была создана российская версия инструмента iPIPS, которая успешно применяется в отечественных школах.

Особенностью инструмента iPIPS является комплексный подход: предметом оценивания является не только когнитивное, но и социальное и эмоциональное развитие ребенка. Помимо этого, в диагностике используется контекстная информация об условиях, в которых жил и развивался ребенок до того, как пошел в школу, о его семье и принятых в ней подходах к воспитанию. Отдельное внимание уделено практикам школьных учителей.

Набор заданий, используемый для диагностики когнитивно-го развития ребенка, включает несколько блоков:

- письмо (проверка умения писать);
- словарный запас (пассивный словарный запас и знание частотных слов);

## **2. Метод**

### **2.1. Описание инструмента и процедуры исследования**

- фонематический блок, включающий
  - задания на повторение слов (как знакомых, так и незнакомых и даже несуществующих),
  - задания на рифмование слов (с опорой на изображение рифмующихся слов);
- представления о чтении:
  - структура текста (знание заглавных и строчных букв, понятий начала и конца предложений, точки и проч.),
  - знание букв,
  - чтение слов (узнавание графической оболочки слова),
  - чтение короткой истории (декодирование текста),
  - чтение на понимание;
- представления о математике:
  - простой счет (сосчитать количество нарисованных объектов),
  - простое сложение и вычитание (с опорой на картинки),
  - знание чисел,
  - математические задачи (логические задачи, задачи с символами и без них, текстовые задачи, контекстные задачи).

В 1-м классе дети не обязаны обладать знаниями по перечисленным выше областям, и сформировать их — задача школы. Но в реальности многие дети уже имеют навыки чтения, счета и письма к началу учебы в школе, и для того чтобы обоснованно судить о прогрессе каждого ученика, необходимо знать, на каком уровне он находился, когда только пришел в школу.

Тестирование проводится в виде исследования-игры, чтобы обеспечить максимально мягкие и комфортные для ребенка условия оценивания. В течение 20–30 минут (в зависимости от уровня ребенка) интервьюер, в роли которого может выступать и учитель, и школьный психолог или методист, прошедшие специальный инструктаж, сопровождает процесс компьютерного адаптивного тестирования каждого первоклассника. Ребенок следует указаниям компьютерной программы, говорящей голосом профессионального диктора, и выполняет ряд увлекательных заданий, а интервьюер фиксирует его ответы. Благодаря разнообразию заданий ребенок не успевает заскучать или устать. Адаптивный алгоритм позволяет подобрать такие задания, которые соответствуют его возможностям.

Некогнитивное развитие ребенка оценивается с помощью специального опросника, на вопросы которого отвечают учителя, знающие детей по ежедневным взаимодействиям и наблюдениям. Учитель оценивает каждого ребенка по всем вопросам по пятибалльной шкале. Для каждого пункта шкалы дано подробное описание типичного поведения, чтобы учитель мог выбрать подходящий пример. Затем учитель принимает реше-

ние, какой из дескрипторов лучше всего соответствует его наблюдениям.

В рамках iPIPS оцениваются следующие личностные и социально-эмоциональные навыки: навык адаптации к новой школьной среде; независимость и навыки самообслуживания; уверенность в себе и участие в групповых занятиях; способность концентрироваться на задании под руководством учителя и в самостоятельной работе; способность обдумывать свои поступки и не действовать импульсивно; способность соблюдать правила и вести себя в соответствии с принятыми нормами поведения; навыки коммуникации (уровень развития речи и такие социально-когнитивные аспекты коммуникации, как умение задать вопрос, выслушать мнение другого человека, подождать своей очереди в разговоре); навыки взаимодействия со взрослыми (умение подойти уверенно, без страха и вести себя подобающе и естественно) и со сверстниками (умение устанавливать и поддерживать дружеские отношения); осознание того, что образ жизни разных людей может отличаться от того, что принято в семье ребенка, и уважительное отношение к подобным различиям. Основанием для выделения именно этих аспектов личностного и социально-эмоционального развития стала их значимость для адаптации в школе, установления дружеских отношений со сверстниками и для учебных достижений, показанная на результатах эмпирических исследований [Merrell, Tumm, Buckley, 2015; Spence, 1987].

В качестве эмпирической базы исследования используются данные обширной выборки первоклассников, принявших участие в исследовании iPIPS в 2015 г. Ее составили дети из четырех крупных городов Российской Федерации: Москвы, Набережных Челнов, Тамбова и Севастополя<sup>1</sup>.

## 2.2. Выборка

Инструмент iPIPS может использоваться как средство анализа функционирования системы и как средство индивидуальной диагностики школьного прогресса детей. Когда целью исследования выступает анализ системы образования на уровне города или региона, выборка должна быть достаточно большой по объему и репрезентативной по отношению к анализируемому городу или региону. Когда же целью исследования является глубокая индивидуальная диагностика учащихся в конкретных школах, об-

---

<sup>1</sup> Авторы статьи выражают благодарность за помощь в проведении исследования Департаменту образования г. Москвы, Министерству образования и науки Республики Татарстан и Республиканскому центру мониторинга качества образования Республики Татарстан, Департаменту образования г. Севастополя; Управлению образования и науки Тамбовской области и Институту повышения квалификации работников образования Тамбовской области.

Таблица 1. Описание выборки

Город	Кол-во школ	Кол-во классов	Число учеников	Доля учеников из школ с повышенным статусом, %	Доля девочек, %
Москва	16	140	3173	<i>N*</i>	48
Набережные Челны	41	94	2379	18	52
Севастополь	22	59	1283	38	49
Тамбов	5	37	943	39	49

\* В Москве в исследовании участвовали школьные комплексы, к которым не применяется понятие «статус».

следуются все ученики 1-х классов этих школ, и выборка, соответственно, не должна отвечать требованиям репрезентативности.

В табл. 1 приведены характеристики выборки исследования. В нем участвовали школы разных типов (общеобразовательные, гимназии, школы с углубленным изучением предметов) из разных районов городов. В Севастополе и Набережных Челнах единицей выборки был класс, который выбирался случайным образом среди всех 1-х классов отобранной школы в нескольких районах города. В Москве и Тамбове единицей выборки была школа, и оценивались все учащиеся всей параллели 1-х классов.

Несмотря на широкую представленность разных типов школ в итоговой выборке, она не является репрезентативной в полном смысле этого слова (подробнее об этом — в дискуссионной части статьи).

**2.3. Анализ** Для формирования шкал по базовым когнитивным и некогнитивным навыкам была использована методология современной теории тестирования IRT (Item Response Theory). В частности, для перевода первичных баллов детей в оценки их способности по когнитивным шкалам (по математике, чтению, фонематической грамотности и словарному запасу) применялась однопараметрическая дихотомическая модель Раша [Wright, Stone, 1979], а для шкалирования некогнитивных частей инструмента — модель рейтинговых шкал (RSM, Rating Scale Model), расширение дихотомической модели Раша для шкал ликертовского типа [Wright, Masters, 1982]. Перед оцениванием учащихся мы проверили психометрические характеристики шкал. Для этого был проведен психометрический анализ заданий, анализ размерности и надежности и созданы шкалы с помощью методов моделирования Раша. Для психометрического анализа теста и оценки параметров заданий и испытуемых использовалась программа Winsteps [Linacre, 2011].



Для группировки детей на основе показателей их когнитивного и некогнитивного развития применялся кластерный анализ методом  $k$ -средних. До проведения кластеризации была построена корреляционная матрица всех используемых показателей. Кластерный анализ производит группировку данных на базе паттернов ответов испытуемых. В рамках данного исследования мы стремились выделить группы первоклассников со схожим уровнем когнитивного или некогнитивного развития.

Метод  $k$ -средних — один из самых интуитивно понятных и популярных методов оценки и группировки паттернов ответов, тем не менее следует учитывать, что он имеет ряд ограничений [Jaip, 2010]. Так, в отличие от иерархического кластерного анализа, метод  $k$ -средних предполагает принятие решения о количестве кластеров еще до проведения анализа. Существуют разные способы определения количества кластеров анализируемых данных, например логическое осмысление выделенных групп [Ibid.]. Наша гипотеза заключалась в том, что в данных будут скрыты четыре или пять кластеров. В одном кластере мы ожидали увидеть высокие результаты по всем шкалам, в другом — низкие результаты по всем шкалам. В двух или трех других кластерах предполагались различные сочетания результатов с преимущественным развитием когнитивных или некогнитивных навыков. В рамках проверки данной гипотезы мы рассматривали разбиение учащихся на три, четыре, пять и шесть кластеров. Каждое из полученных решений обсуждалось с точки зрения разумности интерпретации полученных данных, а также наполненности кластерных групп.

Одним из недостатков кластерного анализа является исключительно статистическое представление групп даже при отсутствии реальной основы для их классификации. Поэтому для подтверждения внутренней валидности результатов проведенного кластерного анализа было необходимо проверить устойчивость полученных кластерных решений. Прежде всего для подтверждения стабильности кластеризации было проведено случайное разбиение выборки детей на две группы, на каждой из которых был проведен анализ методом  $k$ -средних и сравнение результатов с основной выборкой. Помимо этого для проверки устойчивости полученного кластерного решения во времени и на выборке учащихся из других городов были использованы данные исследования iPIPS 2014 г. Все новые кластерные решения оказались схожими с решением, полученным на основной выборке.

Полученные кластеры (группы учащихся) были описаны с помощью следующих показателей:

- 1) социально-демографические характеристики (пол, образование матери, количество книг в доме, посещение детсада в год перед школой);

- 2) усредненные результаты по фонематической грамотности и словарному запасу.

Для оценки связи данных параметров с выделенными группами детей использовались критерии хи-квадрат и Крамера. Различия между кластерами для каждого показателя также были проверены с помощью стандартных статистических процедур. Для оценки различий между кластерами по полу детей, уровню образования матери, количеству книг в доме (больше или меньше ста) и факту посещения детсада в год перед школой (номинальные переменные) использовалась Z-статистика. Дисперсионный анализ ANOVA применялся для оценки различий групп по показателям словарного запаса и фонематической грамотности.

### 3. Результаты

#### 3.1. Оценивание когнитивного развития учащихся

Прежде чем перейти к вторичному анализу данных, необходимо убедиться в том, что они качественные. С этой целью был проведен психометрический анализ первичных результатов оценивания детей, который показал, что все задания когнитивного блока iPIPS и тест в целом имеют хорошие характеристики. Все шкалы (по математике, чтению, фонематической грамотности и словарному запасу) существенно одномерны, все задания соответствуют используемой модели. Коэффициент надежности альфа Кронбаха высокий для всех шкал: 0,92 для шкалы по математике, 0,97 для шкалы по чтению, 0,78 для шкалы по фонематической грамотности и 0,84 для шкалы по словарному запасу<sup>2</sup>. Таким образом, шкалы можно использовать для измерения когнитивных навыков детей на входе в школу.

Для каждого ребенка получены четыре оценки на входе в школу: по математике, чтению, фонематической грамотности и словарному запасу. В табл. 2 представлены описательные статистики результатов учащихся в логитах<sup>3</sup>. Для каждой шкалы среднее значение трудности заданий установлено на уровне нуля для фиксации изначальной шкалы.

Далее приведена краткая содержательная интерпретация низких, средних и высоких баллов по каждой из шкал.

*Математика.* Дети, получившие минимальные баллы по математике, могут назвать числа в пределах первого десятка и справляются только с простейшими вычислительными заданиями с опорой на предмет. Дети, которые имеют средние показатели,

<sup>2</sup> Более подробно о результатах психометрического анализа шкалы по математике см. [Ivanova et al., 2016].

<sup>3</sup> Логит — специальная единица измерения, используемая в современной теории тестирования IRT.

Таблица 2. **Результаты оценивания когнитивного развития детей на входе в школу**

Показатель	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Математика	-0,29	1,83	-7,44	7,24
Чтение	0,94	2,41	-7,35	7,14
Фонематическая грамотность	1,48	1,52	-4,84	4,33
Словарный запас	0,79	1,79	-5,41	5,36

могут называть одно- и двузначные числа (иногда ошибаясь), производить простые манипуляции с числами, решать несложные логические и текстовые задачи, а также примеры с математическими символами без перехода через десяток. Дети с самыми высокими баллами по математике способны называть многозначные числа, могут решать достаточно сложные примеры на сложение и вычитание с двузначными числами, а также справляются с задачами, требующими применения математических навыков в жизненной ситуации.

*Чтение.* Минимальные баллы означают, что ребенок не владеет базовыми навыками чтения, включая знание букв. Средние баллы показывают, что дети освоили буквы алфавита и умеют читать, но не всегда способны понять, что они прочитали. Дети с максимальными баллами в достаточной степени овладели базовыми навыками чтения, они могут практически без ошибок прочесть подряд несколько текстов и понимают прочитанное.

*Словарный запас.* Дети, которые имеют минимальные баллы по шкале словарного запаса, знают и могут опознать относительно простые, часто употребляемые слова. Средние показатели означают, что ребенок знает и может распознать менее частотные и более сложные слова. Наконец, дети, получившие максимальные баллы, владеют довольно обширным словарным запасом и способны опознать некоторые узкоспециальные и редко употребляемые слова, такие, например, как «саксофон» или «силуэт».

*Фонематическая грамотность.* Несмотря на то что шкала фонематической грамотности представлена относительно небольшим количеством заданий двух типов, она позволяет дифференцировать учеников. Минимальные баллы по данной шкале означают, что ребенок может повторить вслух только простые и хорошо известные слова. Получившие средние баллы мо-

гут повторить вслух несуществующие слова, а также понимают и могут распознавать несложные рифмы. Дети, имеющие высокие баллы, способны повторять сложные, незнакомые или несуществующие слова и с легкостью выполняют задания на рифмирование.

### 3.2. Оценивание некогнитивного развития

Психометрический анализ опросника некогнитивного развития детей показал, что он состоит из двух шкал, условно названных «Уверенность в себе» и «Поведение в классе». Обе шкалы одномерны, все задания в каждой шкале соответствуют используемой модели и имеют хорошие психометрические показатели, ответные категории функционируют эффективно. Коэффициент надежности альфа Кронбаха равен 0,84 для шкалы «Уверенность в себе» и 0,88 для шкалы «Поведение в классе». Таким образом, обе шкалы обладают хорошими психометрическими свойствами и могут быть использованы для оценивания<sup>4</sup>.

Шкала «Поведение в классе» характеризует поведенческие навыки: способность сосредоточивать внимание на задании и следовать школьным правилам и расписанию, сформированность культурной осознанности, т. е. понимания того, что у других людей может быть иной образ жизни, и это следует уважать. Минимальные баллы по шкале «Поведение в классе» показывают, что ребенок очень сильно отвлекается как в самостоятельной работе, так и под руководством учителя, нарушает принятые в классе правила, совершает необдуманные поступки. Получивший максимальные баллы умеет сосредоточивать внимание на длительный срок (около 15 минут), остается в рамках принятых в школе правил, понимает, что в обществе существуют разные культурные традиции и они могут отличаться от принятых в его семье.

Шкала «Уверенность в себе» описывает навыки детей в области самостоятельности, независимости, социальные навыки по поддержанию отношений с другими людьми, с ровесниками и взрослыми, в школе и в более широком социальном контексте. Минимальные баллы по шкале «Уверенность в себе» говорят о том, что ребенку неуютно в среде школы, он скучает по родителям, нуждается в помощи взрослого, чтобы застегнуть одежду или сходить в туалет, ему трудно завести в школе друзей, он неподобающе обращается ко взрослым или просто не решается с ними заговорить. Максимальные баллы по шкале «Уверенность в себе» показывают, что ребенок хорошо адаптирован, самостоятелен, имеет необходимые навыки самообслуживания, адекватно общается со взрослыми и сверстниками.

<sup>4</sup> Более подробно о результатах психометрического анализа шкал опросника некогнитивного развития, включая исследование его размерности, см. [Orel et al., 2016].

Таблица 3. **Результаты оценивания некогнитивного развития детей на входе в школу**

Шкала	Среднее	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Уверенность в себе	1,69	1,70	-5,34	5,59
Поведение в классе	0,98	2,33	-6,17	6,16

Таблица 4. **Показатели девочек и мальчиков**

Показатель	Число детей	Среднее значение		Стандартное отклонение		Размер эффекта
		Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	
Математика	7753	-0,15	0,14	0,90	1,07	-0,29
Чтение	7753	0,08	-0,07	0,98	1,01	0,15
Словарный запас	7753	-0,09	0,09	1,00	0,99	-0,18
Фонематическая грамотность	7753	0,09	-0,09	0,99	1,00	0,19
Уверенность в себе	6233	0,21	-0,20	0,98	0,98	0,41
Поведение в классе	6233	0,29	-0,28	0,92	0,99	0,58

Для каждого ребенка получены показатели по шкалам «Уверенность в себе» и «Поведение в классе». В табл. 3 представлены описательные статистики результатов в логитах. Для каждой шкалы среднее значение трудности заданий установлено на уровне нуля для фиксации изначальной шкалы.

Далее мы анализируем, как варьируют профили детей на входе в школу в зависимости от ряда базовых социально-демографических и институциональных факторов: пола ребенка, уровня образования его родителей (матери), количества книг в доме, посещения ребенком детского сада в год перед школой. В табл. 4–7 представлены эффекты нахождения ребенка в той или иной группе, сформированной на основании перечисленных факторов, на показатели ребенка в каждой из шкал. Размер эффекта оценивается как отношение разницы среднего стандартизированного значения соответствующей переменной для двух групп к общему стандартному отклонению по группе. Размер эффекта на уровне 0,2 считается незначительным, на уровне 0,5 и выше — средним, более 0,8 — высоким [Cohen, 1988].

В табл. 4 приведены показатели девочек и мальчиков по отдельности. В среднем разброс показателей в группе мальчиков

### 3.3. Предварительный анализ различий детей по показателям когнитивного и некогнитивного развития

Таблица 5. Показатели детей в связи с наличием высшего образования у их матерей

Показатель	Среднее значение		Стандартное отклонение		Размер эффекта
	Нет в/о	Есть в/о	Нет в/о	Есть в/о	
Математика	-0,25	0,14	0,97	0,98	0,39
Чтение	-0,26	0,14	1,02	0,94	0,40
Словарный запас	-0,22	0,13	1,03	0,96	0,35
Фонематическая грамотность	-0,24	0,13	0,96	0,99	0,38
Уверенность в себе	-0,13	0,08	1,01	0,99	0,21
Поведение в классе	-0,15	0,09	1,02	0,99	0,24

Таблица 6. Показатели детей в соответствии с количеством книг в доме

Показатель	Среднее значение		Стандартное отклонение		Размер эффекта
	< 100 книг	≥ 100 книг	< 100 книг	≥ 100 книг	
Математика	-0,10	0,18	0,98	0,99	0,28
Чтение	-0,11	0,19	0,98	0,97	0,30
Словарный запас	-0,14	0,26	1,00	0,95	0,40
Фонематическая грамотность	-0,10	0,18	0,98	0,99	0,28
Уверенность в себе	-0,03	0,07	0,99	1,00	0,10
Поведение в классе	-0,04	0,10	0,99	1,02	0,14

несколько выше, чем в группе девочек, т.е. среди мальчиков больше тех, кто имеет экстремально высокие или экстремально низкие показатели. Особенно ярко эти различия проявляются в математике.

Эффект пола ребенка на показатели чтения, фонематической грамотности и словарного запаса незначим. В математике эффект хоть и небольшой, но показывает, что девочки заметно, почти на треть стандартного отклонения, отстают от мальчиков. Средний размер эффекта пола в некогнитивных показателях показывает, что и по поведению, и по уверенности в себе девочек учителя оценивают выше, чем мальчиков. Разница оценок по некогнитивным шкалам составляет половину и более стандартного отклонения.

В табл. 5 приведены показатели учащихся в связи с наличием или отсутствием высшего образования у их матерей.

Таблица 7. Показатели детей, посещавших и не посещавших детский сад

Показатель	Среднее значение		Стандартное отклонение		Размер эффекта
	Посещали сад	Не посещали сад	Посещали сад	Не посещали сад	
Математика	-0,02	0,00	1,05	0,98	0,02
Чтение	-0,02	-0,01	1,13	0,97	0,02
Словарный запас	-0,02	0,00	1,10	0,99	0,02
Фонематическая грамотность	-0,07	0,00	1,03	0,99	0,07
Уверенность в себе	-0,06	0,01	1,00	1,00	0,07
Поведение в классе	0,17	-0,02	0,97	1,01	-0,18

Размер эффекта образования родителей небольшой, но стабильный по всем показателям. Самое низкое его значение наблюдается для показателя уверенности в себе, и все же дети матерей с высшим образованием оцениваются по данному показателю в среднем на пятую часть стандартного отклонения выше, чем дети матерей без высшего образования. Самый сильный эффект наблюдается в когнитивных шкалах: в чтении, математике, словарном запасе и фонематической грамотности. Дети из семей с высоким образовательным статусом опережают своих одноклассников более чем на треть стандартного отклонения.

Схожие результаты наблюдаются для показателя количества книг в доме (табл. 6). Наличие в доме образовательных ресурсов в виде обширных книжных собраний оказывает значимое положительное влияние на все показатели когнитивного и некогнитивного развития ребенка, и наиболее сильно оно связано с базовыми навыками чтения и словарным запасом.

Посещение детского сада в год перед школой не дает выраженного статистического эффекта (табл. 7). Возможно, на полученных результатах сказалось то обстоятельство, что выборки посещавших и не посещавших детский сад очень сильно разнятся по численности: около 90% детей в год перед школой посещали учреждения дошкольного образования. Однако группа детей, не посещавших сад, достаточно велика (741 человек).

Таким образом, предварительный анализ полученных данных обнаружил достаточно явные различия детей по показателям когнитивного и некогнитивного развития. Более глубокий анализ позволит статистическим путем выделить группы учеников на базе выявленных характеристик.

Таблица 8. **Взаимные корреляции переменных**

Показатель	Математика	Чтение	Уверенность в себе	Поведение в классе
Математика	1			
Чтение	0,58**	1		
Уверенность в себе	0,29**	0,30**	1	
Поведение в классе	0,25**	0,29**	0,67**	1

Таблица 9. **Результаты кластерного анализа**

Показатель	Кластер			
	1 (N=1224)	2 (N=1666)	3 (N=1790)	4 (N=1535)
Математика	0,93	0,61	-0,42	-0,90
Чтение	0,87	0,53	-0,29	-0,92
Уверенность в себе	1,20	-0,42	0,38	-0,93
Поведение в классе	1,08	-0,39	0,45	-0,96
% выборки	20	27	29	25

### 3.4. Кластеры детей

Для кластеризации были выбраны показатели когнитивного (баллы по математике и чтению) и некогнитивного развития ребенка (баллы по шкалам «Уверенность в себе» и «Поведение в классе»). В табл. 8 представлены результаты корреляционного анализа, демонстрирующие основные связи используемых в дальнейшем анализе переменных.

В процессе анализа было рассмотрено разбиение детей на три, четыре, пять и шесть кластеров на основе комбинации показателей их когнитивного и некогнитивного развития. Каждое из полученных решений анализировалось с точки зрения разумности интерпретации полученных данных, а также наполненности кластерных групп. Наиболее эффективным с точки зрения этих критериев оказалось решение из четырех кластеров. Результаты кластерного анализа приведены в табл. 9.

В табл. 10 полученные кластеры описаны по социально-демографическим характеристикам детей, а также по показателям фонематической грамотности и словарного запаса.

Основываясь на результатах кластерного анализа и описательного анализа, можно привести краткие характеристики выделенных групп детей.



Таблица 10. **Описательные характеристики кластеров**

Переменная	Кластер				Критерий Крамера
	1	2	3	4	
Фонематическая грамотность*	54**	53	49	44	0,30
Словарный запас*	54	53	48	46	0,20
Пол (доля мальчиков)	41%	65%	36%	62%	0,25
Образование матери (доля матерей с высшим образованием)	74% <sub>2</sub>	71% <sub>1</sub>	63%	47%	0,21
Количество книг в доме (доля семей с количеством книг >100)	43%	36% <sub>3</sub>	32% <sub>2</sub>	26%	0,12
Посещение детского сада в год перед школой (доля посещавших)	87% <sub>234</sub>	89% <sub>134</sub>	89% <sub>124</sub>	88% <sub>123</sub>	0,03

\* Для удобства сравнения баллы по шкалам «Фонематическая грамотность» и «Словарный запас» были переведены из шкалы логитов в 100-балльную шкалу со средним значением 50 и стандартным отклонением 10 на каждой шкале.

\*\*Все различия между кластерами по каждому показателю являются статистически значимыми, кроме обозначенных индексами с номерами кластеров, различия с которыми у данного кластера незначимы.

**Кластер 1** — высокий уровень когнитивного и некогнитивного развития.

Учащиеся из этой группы имеют высокие показатели по всем параметрам. По математике и чтению они почти на одно стандартное отклонение опережают средний результат по выборке. В некогнитивном развитии в единицах стандартных отклонений их результаты еще выше (уверенность в себе 1,20, поведение в классе 1,08).

Около 90% детей посещали детский сад в год перед школой. Фонематическая грамотность и словарный запас детей этой группы самые высокие в выборке. В этом кластере наиболее высока доля матерей с высшим образованием (74%), 43% семей этой группы имеют дома более 100 книг.

**Кластер 2** — средний и высокий уровень когнитивного развития и ниже среднего уровень некогнитивного развития.

Дети данной группы на входе в школу имеют средние и даже весьма высокие показатели по чтению и математике (0,61 и 0,53 соответственно в единицах стандартного отклонения) и ниже среднего показатели уверенности в себе и поведения в классе (-0,39 и -0,42 соответственно в единицах стандартного отклонения). У них довольно высокие показатели фонематической грамотности и достаточно большой пассивный словарный запас.

Рис. 1. Показатели детей по математике

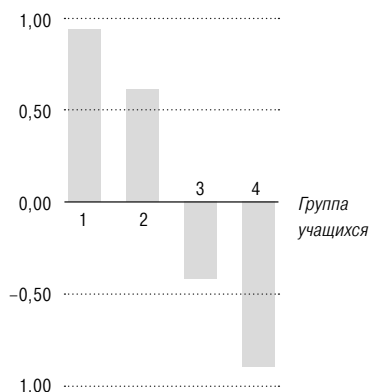
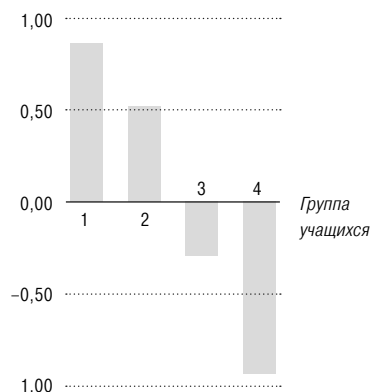


Рис. 2. Показатели детей по чтению



В этой группе высокая доля мальчиков — около 65%. Социально-экономический статус семей этих детей достаточно высок: более трети семей имеют большие книжные собрания, около 70% матерей имеют высшее образование. Почти все дети посещали детский сад в год перед школой.

*Кластер 3* — ниже среднего уровень когнитивного развития, средний и высокий уровень некогнитивного развития.

Дети данной группы имеют достаточно высокие показатели некогнитивного развития: у них хорошо развиты навыки коммуникации, они достаточно уверенно чувствуют себя в общении и их поведение в классе соответствует нормам и правилам (0,32 и 0,45 в единицах стандартных отклонений соответственно). Однако по чтению и математике эти дети часто показывают результаты хуже среднего по выборке (-0,29 и -0,42 в единицах стандартных отклонений).

В данной группе преобладают девочки (64%). Словарный запас и фонематическая грамотность в этом кластере статистически значимо ниже, чем в двух предыдущих. Социально-экономический статус семей несколько ниже, чем в двух предыдущих группах. Тем не менее почти все дети имели опыт дошкольного образования в год перед школой.

*Кластер 4* — низкий уровень когнитивного и некогнитивного развития.

В данной группе оказались дети, чей уровень когнитивного и некогнитивного развития почти на одно стандартное отклонение ниже среднего по выборке: -0,9 и ниже по всем четырем показателям. Почти 90% детей данной группы посещали

Рис. 3. Показатели детей по шкале «Уверенность в себе»

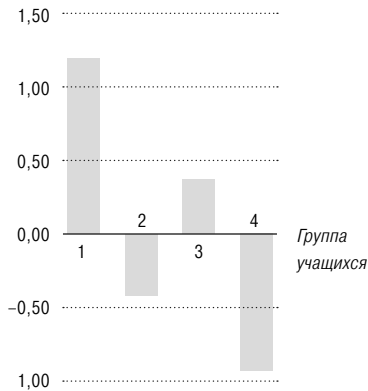
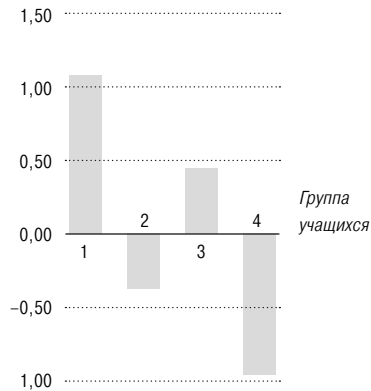


Рис. 4. Показатели детей по шкале «Поведение в классе»



детский сад. 62% в ней составляют мальчики. Словарный запас и фонематическая грамотность детей в данном кластере намного ниже, чем в трех предыдущих. Социально-экономический статус семей также ниже всех остальных. Только четверть семей имеют дома более 100 книг. Более половины матерей этих детей не имеют высшего образования.

На рисунках 1–4 графически представлено взаимное расположение кластеров в разрезе четырех шкал, используемых для кластеризации.

У проведенного исследования несколько сопряженных целей и соответствующих перспектив, исследовательских и прикладных.

Во-первых, нам необходимо было продемонстрировать возможности прямого независимого оценивания ситуации ребенка на входе в школу, показать, что с помощью iPIPS учитель может точно и доказательно представить себе особенности когнитивного и некогнитивного развития каждого ученика. Главную ценность инструмента мы видим именно в том, что он позволяет учителю оценить ситуацию развития ребенка: он не только дает «портретные» характеристики детей, но и объясняет траектории детского развития — строит прогнозы и предлагает учителю помочь ребенку в его когнитивном и некогнитивном развитии. Очень важно, что с помощью инструмента учитель может оценить как поддающиеся, так и не поддающиеся его контролю обстоятельства или компоненты ситуации. Так, на уровень образования родителей ученика учитель повлиять не может. А вот на взаимодействие ребенка с другими детьми в классе,

#### 4. Обсуждение результатов

на его индивидуальные когнитивные потребности учитель может оказать влияние. Он может менять условия развития ученика, обеспечивая тем самым прогресс в учебе и адаптации ребенка к школе и школы, т. е. учительских стратегий, к ребенку.

Во-вторых, мы получили представление не только о детских траекториях развития, но и об их типологии — о группах (кластерах) детей со схожими характеристиками. Такая группировка, с одной стороны, дает нам характеристику развития когорты детей, приходящих в школу, а с другой — позволяет выделить для учителя типовые цели помощи детям в их когнитивном и некогнитивном развитии и тем самым существенно облегчить составление персонализированных образовательных программ. Характеристики когорты при повторении исследования в последующие годы позволят установить различия между когортами или поколениями детей, приходящих в школу.

iPIPS дает учителям многостороннюю оценку когнитивного и некогнитивного развития ребенка на старте школьного обучения и через год учебы. На основе этой оценки учитель может доказательно обсуждать реальный индивидуальный прогресс каждого ученика, строить стратегии помощи в когнитивном и некогнитивном развитии с учетом нового понимания особенностей ребенка, представленного в виде персональной истории и траектории развития.

В данной статье были использованы результаты широкомаштабного исследования первоклассников в четырех регионах РФ. В процессе анализа выявлены четыре группы (кластера) первоклассников, которые отличаются друг от друга по когнитивному и некогнитивному развитию, а также по социально-демографическим характеристикам. Учащиеся с самыми низкими результатами в обеих областях (когнитивной и некогнитивной) — это преимущественно мальчики, у которых матери не получили высшего образования. Дети с наилучшими показателями когнитивного и некогнитивного развития, напротив, имеют хорошо образованных родителей, самые богатые библиотеки, наилучшие результаты по фонологии и размеру словарного запаса в начале года. Эти выводы подтверждают результаты, полученные другими исследователями [Hindman et al., 2010].

Проведенное исследование имеет некоторые ограничения. Ключевым с точки зрения генерализации результатов является вопрос выборки. В нашем исследовании ее составили городские дети. Учащиеся из пригородных, поселковых или деревенских школ, возможно, будут демонстрировать другие паттерны развития. Чтобы выявить особенности их когнитивного и некогнитивного статуса, требуется отдельное исследование. В нашу выборку вошли школы разного типа из четырех городов, но единицей выборки в одних городах является класс, а в других — школа. Общая выборка исследования не является репре-

зентативной, и распространять полученные выводы на другие регионы или на страну в целом мы пока не можем.

При выделении групп (кластеров) первоклассников мы используем метод кластерного анализа  $k$ -средних. Одним из недостатков данного метода, как и в целом семейства методов кластерного анализа, является его предельно «статистический» характер, т. е. фактически на основе имеющихся количественных данных группы могут быть созданы даже при отсутствии реальной «теоретической» основы для их классификации. Чтобы проконтролировать данное ограничение, мы проверили и подтвердили устойчивость полученных кластерных решений с помощью подвыборок основных данных, а также используя данные прошлых лет.

Наш анализ основывается на результатах первичного оценивания, проведенного в начале учебного года, т. е. кластеры представляют собой описание детей, только что пришедших в школу. На основании этих данных предполагается разработать первичные рекомендации о наилучших стратегиях взаимодействия с детьми из разных групп. В дальнейшем, получив сведения об индивидуальном прогрессе детей, а также о стратегиях помощи, применяемых учителями, предполагается дополнить и усовершенствовать рекомендации для учителей и руководителей школ.

1. Антипкина И. В., Кузнецова М. И., Карданова Е. Ю. (2017) Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 206–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233.
2. Гагай В. В., Гринева К. Ю. (2013) Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 2. С. 33–44.
3. Гани В. А., Гани С. В. (2009) Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 188–198. DOI: 10.17323/1814-9545-2009-1-188-198.
4. Грицинская В. Л., Гордиец А. В., Галактионова М. Ю., Савченко А. А., Манчук В. Т. (2003) Характеристика адаптационных возможностей первоклассников // Сибирский медицинский журнал. Т. 38. № 3. С. 75–78.
5. Иванова А. Е., Кузнецова М. И., Семенов С. В., Федорова Т. Т. (2016) Факторы, определяющие готовность первоклассников к школе: выявление региональных особенностей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 84–105. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-84-105.
6. Иванова А., Нисская А. (2015) Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу: международное исследование iPIPS // Школьные технологии. № 2. С. 161–168.
7. Ковалева Г. С., Даниленко О. В., Ермакова И. В., Нурминская Н. В., Гапонова Н. В., Давыдова Е. И. (2012) О первоклассниках: по результа-

## Литература

- там исследований готовности первоклассников к обучению в школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 5. С. 30–37.
8. Орел Е., Пономарева А. Паттерны социально-эмоционального развития первоклассника на входе в школу // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. № 1 (в печати).
  9. Параничева Т. М., Тюрина Е. В. (2012) Функциональная готовность к школе детей 6–7 лет // Новые исследования. № 1 (30). С. 135–145.
  10. Сальникова С. В., Ткаченко М. О. (2012) Уровень сформированности универсальных учебных действий у первоклассников: стартовая диагностика // Эксперимент и инновации в школе. № 2. С. 3–10.
  11. Хоукер Д., Карданова Е. Ю. (2015) Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения: международное исследование iPIPS / Материалы конференции «Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?» (19–20 февраля 2014 г., Москва). М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС. С. 311–320.
  12. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. (2012) Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни: пособие для учителей. М.: Вита-Пресс.
  13. Alexander K. L., Entwisle D. R., Dauber S. L. (1993) First-Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance // *Child Development*. Vol. 64. No 3. P. 801–814.
  14. Cohen J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
  15. Copping L. T., Cramman H., Gott S., Gray H., Tymms P. (2016) Name Writing Ability not Length of Name is Predictive of Future Academic Attainment // *Educational Research*. Vol. 58. No 3. P. 237–246.
  16. Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. C., Weissberg R. P. (2017) Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children // *Child Development*. Vol. 88. No 2. P. 408–416.
  17. Duckworth A. L., Yeager D. S. (2015) Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes // *Educational Researcher*. Vol. 44. No 4. P. 237–251.
  18. Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A., Magnuson K., Huston A. C., Klebanov P., Japel C. (2007) School Readiness and Later Achievement // *Developmental Psychology*. Vol. 43. No 6. P. 1428–1446.
  19. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions // *Child Development*. Vol. 82. No 1. P. 405–432.
  20. Harms T., Vineberg Jacobs E., Romano White D. (2013) *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York: Teachers College.
  21. Harms T., Clifford R. M., Cryer D. (2015) *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College.
  22. Hindman A. H., Skibbe L. E., Miller A., Zimmerman M. (2010) Ecological Contexts and Early Learning: Contributions of Child, Family, and Classroom Factors during Head Start, to Literacy and Mathematics Growth through First Grade // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 25. No 2. P. 235–250.
  23. Ivanova A., Kardanova E., Merrell C., Tymss P., Hawker D. (2016) Checking the Possibility of Equating a Mathematics Assessment between Russia, Scotland and England for Children Starting School // *As-*

- assessment in Education: Principles, Policy and Practice. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1231110>
24. Jain A. K. (2010) Data Clustering: 50 Years beyond K-Means // *Pattern Recognition Letters*. Vol. 31. No 8. P. 651–666.
  25. Janus M., Brinkman S., Duku E., Hertzman C., Santos R., Sayers M., Schroeder J., Walsh C. (2007) *The Early Development Instrument: A Population-Based Measure for Communities*. Hamilton, ON: Offord Centre for Child Studies, McMaster University.
  26. Jordan N. C., Kaplan D., Ramineni C., Locuniak M. N. (2009) Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes // *Developmental Psychology*. Vol. 45. No 3. P. 850–867.
  27. Kautz T., Heckman J. J., Diris R., Weel B. T., Borghans L. (2014) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. National Bureau of Economic Research Paper No 8696.
  28. Kuzmina Y. V., Ivanova A. E., Antipkina I. V. (2017) Direct and Indirect Effects of Phonological Ability and Vocabulary Knowledge on Math Performance in Elementary School. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 76/PSY/2017. Moscow: HSE.
  29. Linacre J. M. (2011) *A User's Guide to WINSTEPS: Rasch Model Computer Programs*. MESA Press: Chicago.
  30. Manfra L., Squires C., Dinehart L. H. B., Bleiker C., Hartman S. C., Suzanne C., Winsler A. (2017) Preschool Writing and Premathematics Predict Grade 3 Achievement for Low-Income, Ethnically Diverse Children // *The Journal of Educational Research*. Vol. 110. No 5. P. 528–537. DOI: 10.1080/00220671.2016.1145095.
  31. Margetts K. (2009) Early Transition and Adjustment and Children's Adjustment after Six Years of Schooling // *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 17. No 3. P. 309–324.
  32. Merrell C., Tymms P. (2011) Changes in Children's Cognitive Development at the Start of School in England 2001–2008 // *Oxford Review of Education*. Vol. 37. No 3. P. 333–345.
  33. Merrell C., Tymms P. (2016) Assessing Young Children: Problems and Solutions // *Understanding What Works in Oral Reading Assessments: Recommendations from Donors, Implementers and Practitioners*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics. P. 126–133.
  34. Müller K., Brady S. (2001) Correlates of Early Reading Performance in a Transparent Orthography // *Reading and Writing*. Vol. 14. No 7–8. P. 757–799.
  35. OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
  36. Orel E., Ponomareva A. (2016) Children with Behavioral Problems in the First Grade of Russian School: Similarities and Differences. Higher School of Economics Paper No WP BRP 66/PSY/2016. Moscow: HSE.
  37. Orel E., Brun I. V., Kardanova E., Ivanova A. (2016) Noncognitive Development of First Graders and Their Cognitive Performance. Higher School of Economics Paper No WP BRP 57/PSY/2016. Moscow: HSE.
  38. Pagani L. S., Fitzpatrick C., Archambault I., Janosz M. (2010) School Readiness and Later Achievement: A French Canadian Replication and Extension // *Developmental Psychology*. Vol. 46. No 5. P. 984–994.
  39. Poropat A. E. (2009) A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance // *Psychological Bulletin*. Vol. 135. No 2. P. 322–338.

40. Slentz K. L. (2008) *A Guide to Assessment in Early Childhood: Infancy to Age Eight*. Olympia, Washington: Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
41. Spence S. H. (1987) *The Relationship between Social — Cognitive Skills and Peer Sociometric Status* // *British Journal of Developmental Psychology*. Vol. 5. No 4. P. 347–356.
42. Tymms P. (1999) *Baseline Assessment, Value-Added and the Prediction of Reading* // *Journal of Research in Reading*. Vol. 22. No 1. P. 27–36.
43. Tymms P., Merrell C., Buckley H. (2015) *Children’s Development at the Start of School in Scotland and the Progress Made During their First School Year: An Analysis of PIPS Baseline and Follow-Up Assessment Data*. Edinburgh, UK: The Scottish Government.
44. Tymms P., Merrell C., Henderson B. (1997) *The First Year at School: A Quantitative Investigation of the Attainment and Progress of Pupils* // *Educational Research and Evaluation*. Vol. 3. No 2. P. 101–118.
45. Tymms P., Merrell C., Henderson B. (2000) *Baseline Assessment and Progress during the First Three Years at School* // *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. Vol. 6. No 2. P. 105–129.
46. Tymms P., Merrell C., Henderson B., Albone S., Jones P. (2012) *Learning Difficulties in the Primary School Years: Predictability from On-Entry Baseline Assessment* // *Online Educational Research Journal*. <http://community.dur.ac.uk/p.b.tymms/oerj/>
47. Tymms P., Merrell C., Wildy H. (2015) *The Progress of Pupils in their First School Year across Classes and Educational Systems* // *British Educational Research Journal*. Vol. 41. No 3. P. 365–380.
48. Wright B. D., Masters G. N. (1982) *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA Press.
49. Wright B. D., Stone M. H. (1979) *Best Test Design. Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA Press.



## **Patterns of First-Graders' Development at the Start of Schooling: Cluster Approach**

*Based on the Results of iPIPS Project*

### **Elena Kardanova**

Candidate of Sciences in Mathematics and Physics, Associate Professor, Head of Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ekardanova@hse.ru

Authors

### **Alina Ivanova**

Researcher in Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: aeivanova@hse.ru

### **Pavel Sergomanov**

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Leadership, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: psergomanov@hse.ru

### **Tatiana Kanonire**

PhD, Associate Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tkanonire@hse.ru

### **Inna Antipkina**

Researcher in Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: iantipkina@hse.ru

### **Diana Kaiky**

Research Assistant in Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dkaiky@hse.ru

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

The first school year is very important in terms of the further educational trajectories of pupils. Information about the range of individual needs and abilities of children and prognosis of their educational achievements allow the educational system to improve school adaptation and teaching approaches. This study presents the results of an assessment of 7778 first-graders from four Russian cities (Moscow, Naberezhnye Chelny, Tambov and Sevastopol). The children's results from cognitive (mathematics and reading skills) and noncognitive (personal, social, and emotional skills) assessments were analyzed using the cluster k-mean analysis in order to describe typical patterns of their development. The analysis of both cognitive and noncognitive skills improves the interpretation of the four obtained typical „portraits“ of first-graders. The results can help teachers in the selection and amendment of educational materials and other means regarding children's education as well as adaptation to school.

Abstract

first-graders, iPIPS, baseline assessment, measurement of individual progress, cognitive development, noncognitive development, cluster analysis.

Key words

- References Alexander K. L., Entwisle D. R., Dauber S. L. (1993) First-Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance. *Child Development*, vol. 64, no 3, pp. 801–814.
- Antipkina I., Kuznetsova M., Kardanova E. (2017) Chto sposobstvuet i chto meshaet progressu detey v chtenii [What Factors Help and Hinder Children's Progress in Reading?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 206–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233.
- Cohen J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Copping L. T., Cramman H., Gott S., Gray H., Tymms P. (2016) Name Writing Ability not Length of Name is Predictive of Future Academic Attainment. *Educational Research*, vol. 58, no 3, pp. 237–246.
- Domitrovich C. E., Durlak J. A., Staley K. C., Weissberg R. P. (2017) Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, vol. 88, no 2, pp. 408–416.
- Duckworth A. L., Yeager D. S. (2015) Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, vol. 44, no 4, pp. 237–251.
- Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A., Magnuson K., Huston A. C., Klebanov P., Japel C. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, pp. 1428–1446.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, vol. 82, no 1, pp. 405–432.
- Gagai V., Grineva K. (2013) Osobennosti shkolnoy adaptatsii pervoklassnikov kak trudnoy zhiznennoy situatsii dlya detey i roditel'ey [Features of the First-Graders' School Adaptation As a Difficult Vital Situation for Children and Parents]. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no 2, pp. 33–44.
- Gani V., Gani S. (2009) Razvitie uchebnoy motivatsii pervoklassnikov pri razlichnykh stilyakh pedagogicheskogo rukovodstva [Developing Learning Motivation in First-Graders: The Effect of Different Teaching Styles]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 188–198. DOI: 10.17323/1814-9545-2009-1-188-198.
- Grytsinskaya V., Gordiets A., Galaktionova M., Savchenko A., Manchouk V. (2003) Kharakteristika adaptatsionnykh vozmozhnostey pervoklassnikov [The Characteristic of the First-Formers Adaptive Abilities]. *Siberian Medical Journal*, no 38 (3), pp. 75–78.
- Harms T., Vineberg Jacobs E., Romano White D. (2013) *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York: Teachers College.
- Harms T., Clifford R. M., Cryer D. (2015) *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College.
- Hawker D., Kardanova E. (2014) Startovaya diagnostika detey na vkhode v nachalnuyu shkolu i otsenka ikh progressa v techenie pervogo goda obucheniya: mezhdunarodnoe issledovanie iPIPS [First-Grade Baseline Evaluation and First-Grade Progress Monitoring: The International Performance Indicators in Primary Schools (iPIPS)]. Proceedings of the Conference «Trends in Education Development. What Is an Effective School or Kindergarten?» (February 19–20, 2014, Moscow), Moscow: Delo Publishing House, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, pp. 311–320.

- Hindman A. H., Skibbe L. E., Miller A., Zimmerman M. (2010) Ecological Contexts and Early Learning: Contributions of Child, Family, and Classroom Factors during Head Start, to Literacy and Mathematics Growth through First Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, no 2, pp. 235–250.
- Ivanova A., Kardanova E., Merrell C., Tymss P., Hawker D. (2016) Checking the Possibility of Equating a Mathematics Assessment between Russia, Scotland and England for Children Starting School. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1231110>
- Ivanova A., Kuznetsova M., Semenov S., Fedorova T. (2016) Faktory, opredelyayushchie gotovnost pervoklassnikov k shkole: vyyavlenie regionalnykh osobennostey [School Readiness of First-Graders and Its Factors: Identifying Region-Specific Characteristics]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 84–105. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-84-105.
- Ivanova A., Nisskaya A. (2015) Startovaya diagnostika detey na vkhode v nachalnuyu shkolu: mezhdunarodnoe issledovanie iPIPS [Start Diagnosis of Children at the Beginning of Elementary School and the Mark of their Progress in the First Year of Studying]. *School Technologies*, no 2, pp. 161–168.
- Jain A. K. (2010) Data Clustering: 50 Years beyond K-Means. *Pattern Recognition Letters*, vol. 31, no 8, pp. 651–666.
- Janus M., Brinkman S., Duku E., Hertzman C., Santos R., Sayers M., Schroeder J., Walsh C. (2007) *The Early Development Instrument: A Population-Based Measure for Communities*. Hamilton, ON: Offord Centre for Child Studies, McMaster University.
- Jordan N. C., Kaplan D., Ramineni C., Locuniak M. N. (2009) Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes. *Developmental Psychology*, vol. 45, no 3, pp. 850–867.
- Kautz T., Heckman J. J., Diris R., Weel B. T., Borghans L. (2014) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. National Bureau of Economic Research Paper No 8696.
- Kovaleva G., Danilenko O., Ermakova I., Nurminskaya N., Gaponova N., Davydova Y. (2012) O pervoklassnikakh: po rezultatam issledovaniy gotovnosti pervoklassnikov k obucheniyu v shkole [On First-Graders: Based on Research Findings about First-Grader Readiness for School]. *Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, no 5, pp. 30–37.
- Kuzmina Y. V., Ivanova A. E., Antipkina I. V. (2017) *Direct and Indirect Effects of Phonological Ability and Vocabulary Knowledge on Math Performance in Elementary School*. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 76/PSY/2017. Moscow: HSE.
- Linacre J. M. (2011) *A User's Guide to WINSTEPS: Rasch Model Computer Programs*. Chicago: MESA Press.
- Manfra L., Squires C., Dinehart L. H. B., Bleiker C., Hartman S. C., Suzanne C., Winsler A. (2017) Preschool Writing and Premathematics Predict Grade 3 Achievement for Low-Income, Ethnically Diverse Children. *The Journal of Educational Research*, vol. 110, no 5, pp. 528–537. DOI: 10.1080/00220671.2016.1145095.
- Margetts K. (2009) Early Transition and Adjustment and Children's Adjustment after Six Years of Schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, no 3, pp. 309–324.
- Merrell C., Tymms P. (2011) Changes in Children's Cognitive Development at the Start of School in England 2001–2008. *Oxford Review of Education*, vol. 37, no 3, pp. 333–345.
- Merrell C., Tymms P. (2016) Assessing Young Children: Problems and Solutions. *Understanding What Works in Oral Reading Assessments: Recom-*

- mentations from Donors, Implementers and Practitioners*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics, pp. 126–133.
- Müller K., Brady S. (2001) Correlates of Early Reading Performance in a Transparent Orthography. *Reading and Writing*, vol. 14, no 7–8, pp. 757–799.
- OECD (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- Orel E., Brun I. V., Kardanova E., Ivanova A. (2016) *Noncognitive Development of First Graders and Their Cognitive Performance*. Higher School of Economics Paper No WP BRP 57/PSY/2016. Moscow: HSE.
- Orel E., Ponomareva A. (2016) Children with Behavioral Problems in the First Grade of Russian School: Similarities and Differences. Higher School of Economics Paper No WP BRP 66/PSY/2016. Moscow: HSE.
- Orel E., Ponomareva A. (2018) Patterny sotsialno-emotsionalnogo razvitiya pervoklassnika na vkhode v shkolu [Patterns of Socio-Emotional Development of First-Graders as They Come to School]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, no 1 (in print).
- Pagani L. S., Fitzpatrick C., Archambault I., Janosz M. (2010) School Readiness and Later Achievement: A French Canadian Replication and Extension. *Developmental Psychology*, vol. 46, no 5, pp. 984–994.
- Paranicheva T., Tyurina E. (2012) Funktsionalnaya gotovnost k shkole detey 6–7 let [Functional School Readiness in 6–7-Year-Old Children]. *Novye issledovaniya*, no 1(30), pp. 135–145.
- Poropat A. E. (2009) A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, vol. 135, no 2, pp. 322–338.
- Salnikova S., Tkachenko M. (2012) Uroven sformirovannosti universalnykh uchebnykh deystviy u pervoklassnikov: startovaya diagnostika [The Level of Formedness of Universal Learning Activities among First-Graders: Beginning of the Year Assessment]. *Ekspieriment i innovatsii v shkole*, no 2, pp. 3–10.
- Slentz K. L. (2008) *A Guide to Assessment in Early Childhood: Infancy to Age Eight*. Olympia, WA: Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
- Spence S. H. (1987) The Relationship between Social—Cognitive Skills and Peer Sociometric Status. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 5, no 4, pp. 347–356.
- Tsukerman G., Polivanova K. (2012) *Vvedenie v shkolnuyu zhizn: programma adaptatsii detey k shkolnoy zhizni: posobie dlya uchiteley* [Introduction to School Life: School Orientation Program for Children: Teacher's Guide]. Moscow: Vita-Press.
- Tymms P. (1999) Baseline Assessment, Value-Added and the Prediction of Reading. *Journal of Research in Reading*, vol. 22, no 1, pp. 27–36.
- Tymms P., Merrell C., Buckley H. (2015) *Children's Development at the Start of School in Scotland and the Progress Made During their First School Year: An Analysis of PIPS Baseline and Follow-Up Assessment Data*. Edinburgh, UK: The Scottish Government.
- Tymms P., Merrell C., Henderson B. (1997) The First Year at School: A Quantitative Investigation of the Attainment and Progress of Pupils. *Educational Research and Evaluation*, vol. 3, no 2, pp. 101–118.
- Tymms P., Merrell C., Henderson B. (2000) Baseline Assessment and Progress during the First Three Years at School. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol. 6, no 2, pp. 105–129.

- Tymms P., Merrell C., Henderson B., Albone S., Jones P. (2012) Learning Difficulties in the Primary School Years: Predictability from On-Entry Baseline Assessment. *Online Educational Research Journal*. <http://community.dur.ac.uk/p.b.tymms/oerj/>
- Tymms P., Merrell C., Wildy H. (2015) The Progress of Pupils in their First School Year across Classes and Educational Systems. *British Educational Research Journal*, vol. 41, no 3, pp. 365–380.
- Wright B. D., Masters G. N. (1982) *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA Press.
- Wright B. D., Stone M. H. (1979) *Best Test Design. Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA Press.

# Гуманитарные предметы в школе как средство национальной политики На примере Республики Татарстан

**М. В. Румянцева**

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2017 г.

**Румянцева Мария Владимировна**  
руководитель гуманитарного направ-  
ления Лицея, Национальный иссле-  
довательский университет «Высшая  
школа экономики». Адрес: 101000,  
Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail:  
mrummyantzeva@hse.ru

**Аннотация.** Анализируется препода-  
вание гуманитарных дисциплин в шко-  
лах Республики Татарстан с точки зре-  
ния такой их функции, как сохранение  
и поддержка гражданской идентично-  
сти. Исследуются практики преподава-  
ния и содержание учебных дисциплин  
с целью выяснить, способствуют ли  
педагогические средства, направлен-  
ные на формирование региональной  
идентичности, выработке общегра-  
жданской идентичности или, напротив,  
они ориентированы на создание тако-  
го представления о регионе, которое  
дистанцирует его от общероссийско-  
го контекста. Используются включен-  
ное наблюдение, глубинные интервью  
с администрацией школ и с преподава-  
телями гуманитарных дисциплин, а так-

же контент-анализ учебников по исто-  
рии Татарстана. В результате прове-  
денного исследования зафиксирован  
разрыв между региональной полити-  
кой и реальными преподавательскими  
практиками. Образовательная полити-  
ка региона в части преподавания гума-  
нитарных дисциплин нацелена на ре-  
шение задач национальной политики,  
в том числе на формирование этниче-  
ской идентичности учеников, а в реаль-  
ной практике преподавания этих дис-  
циплин акцент делается на смягчении  
национальных различий и противоре-  
чий, прежде всего посредством вклю-  
чения истории региона в историю стра-  
ны и нивелирования значимости этни-  
ческой принадлежности учеников.

**Ключевые слова:** образовательная  
политика, гражданская идентичность,  
гуманитарные дисциплины в школе,  
идеология в гуманитарных науках, на-  
циональная политика СССР, нацио-  
нальная политика РФ, мультикультура-  
лизм, политика «коренизации».

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-38-57

В современных дискуссиях о задачах школьного образования среди многообразия противоречивых позиций отчетливо выделяются два полюса. Первый можно условно обозначить как «нейтрально технократический»: школа должна ориентироваться на интеграцию в международный контекст, на образовательные результаты, которые фиксируются крупными международными мониторингами, такими как PISA или TIMSS. Приверженцы

«традиционно-патриотических» позиций настаивают на значимости патриотического воспитания и необходимости формировать в школе гражданскую и национальную идентичность<sup>1</sup>. Ключевая роль в этой дискуссии отводится гуманитарным дисциплинам, целью которых — в зависимости от политической позиции оппонентов — объявляется либо повышение общего социокультурного уровня учеников, либо формирование общегражданской и национальной идентичности. Особенно остро вопрос о роли и значении гуманитарных дисциплин встает там, где слово «нация» может быть прочитано двояко: и как этническая, и как гражданская идентичность. В первую очередь речь здесь идет о национальных республиках.

В данном исследовании мы анализируем национальную политику в «элитных» школах Республики Татарстан: соотношение практик, направленных на формирование этнонациональной (региональной) и общегражданской идентичностей. Выбор «элитных» школ в качестве объекта исследования основан на предположении, что в таких школах обучаются дети представителей местных управленческих и административных элит, которые в силу своего интеллектуального и культурного статуса, а также посредством практических и управленческих действий оказывают значительное влияние на формирование региональной и общегражданской идентичности. Ввиду специфичности выборки полученные результаты не могут быть экстраполированы на другие национальные республики РФ и, разумеется, не отражают все многообразие системы общего школьного образования республики, где, кроме прочего, существуют национальные гимназии, заслуживающие отдельного исследования.

С целью изучения национальной политики в школах мы сначала анализируем правовые документы и исторические источники, а затем на основе полученных данных задаем дизайн эмпирического исследования, включающего контент-анализ учебников, обработку данных, полученных в результате глубинных интервью и включенного наблюдения, и с учетом всех собранных сведений предлагаем их интерпретацию. Использование различных исследовательских методов позволяет выявить и зафиксировать неоднозначность сложившихся представлений о национальной политике, а также акцентировать внимание на принципиальных противоречиях, сопровождающих реализацию национальной государственной политики в школах. Структура статьи отражает последовательность этапов осуществленного исследования.

---

<sup>1</sup> Представленные позиции актуализируют лишь один слой более сложной дискуссии. Анализ гетерогенности представлений о целях школьного образования в постсоветской России приведен, например, в статье «Общество о целях образования» [Любарский, 2012].

**1. Институционально-правовая рамка школьного гуманитарного образования**

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, на который к 2020 г. перейдут все школы РФ, функции гуманитарных дисциплин состоят в формировании национальной идентичности и воспитании дружелюбного и толерантного отношения как к разным народам России, так и к народам зарубежных государств.

Термин «нация» в новом ФГОС употребляется в двух смыслах: а) нация как этнос; б) нация как политико-правовое гражданское единство. Применительно к нации как гражданскому единству речь идет о «национальных интересах» или «национальных ценностях российского общества». Двойственность значения данного термина отражается и в двойственности задач, на решение которых должно быть направлено изучение гуманитарных дисциплин: оно должно способствовать формированию национальной идентичности, с одной стороны, как этнической идентичности, а с другой — как гражданской идентичности. Отдельный комплекс задач связан с урегулированием возможных межэтнических конфликтов, т. е. с обучением толерантному поведению. Таким образом, образовательная политика в отношении гуманитарных наук направлена одновременно на сохранение и воспроизводство этносов и на формирование общегражданского сознания у представителей разных национальностей, проживающих и толерантно сосуществующих в одной стране.

Такая двойственность характерна не только для решения национального вопроса в рамках системы образования, но и для национальной политики России в целом. В качестве примера можно указать на один из ключевых документов, нормативно закрепляющих основные цели и задачи государственной национальной политики, а именно на Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.<sup>2</sup>, разработанную «с учетом преемственности основных положений Концепции государственной национальной политики Российской Федерации 1996 г.». С одной стороны, в качестве цели и принципа здесь выдвигается обеспечение единства (общности народов, целостности) Российской Федерации, с другой — подчеркивается право народов на самоопределение, сохранение культурного многообразия, что имплицитно может создавать риски для целостности государства. На существование двойственности в определении задач указывает и предпринятая в Стратегии попытка выявить основа-

<sup>2</sup> Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 №1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.». <http://text.document.kremlin.ru/SESSION/PILOT/main.htm>



ние, по которому решение одной задачи предполагало бы решение обеих:

Российское государство создавалось как единение народов, системообразующим ядром которого исторически выступал русский народ. <...> Современное Российское государство объединяет основанный на сохранении и развитии русской культуры и языка, историко-культурного наследия всех народов России единый культурный (цивилизационный) код, который характеризуется особым стремлением к правде и справедливости, уважением самобытных традиций населяющих Россию народов и способностью интегрировать их лучшие достижения в единую российскую культуру.

Представление о едином культурном коде, однако, скорее скрывает базовую трудность в определении конкретных мер по реализации национальной политики, чем проясняет ее. Если код един, то имплицитных рисков, связанных с национальным самоопределением, не существует, но, учитывая последствия национальной политики СССР, такое суждение приходится признать по меньшей мере спорным. Указание на объединяющую роль русского народа также не устраняет базовую трудность, так как данное утверждение трудно соотнести с положением о равноправии народов. Гуманитарные науки в этом контексте рассматриваются в качестве конкретного средства для решения двойственных задач национальной политики. При этом двойственность снимается за счет функциональной спецификации учебного плана: гуманитарные науки федерального компонента<sup>3</sup> решают задачи формирования общегражданской идентичности, гуманитарные науки регионального компонента направлены на формирование и поддержку этнической идентичности. Именно поэтому в качестве одного из ключевых условий решения указанных задач упоминается «повышение роли гуманитарного направления» наряду с «введением курсов, посвященных традициям и культурам разных народов» и «использованием двуязычия и многоязычия с целью сохранения этнокультурного и языкового многообразия».

В качестве другого примера двойственности национальной политики можно привести формулировки одной из принципи-

<sup>3</sup> Несмотря на то что категории «федеральный компонент» и «региональный компонент», фигурирующие в Стандарте 2004 г., были заменены в новых ФГОС категориями «инвариантная часть» и «вариативная часть», в отношении реализации национальной политики функции данных частей учебного плана являются сопоставимыми. В силу этого в некоторых контекстах данные категории используются как синонимичные.

альных межведомственных программ — федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 гг.)»<sup>4</sup>. Весь документ, вплоть до приложений, в которых фиксируется распределение бюджета на реализацию мероприятий, выстроен применительно к двум основным целям: формированию единой гражданской идентичности и сохранению многонационального народа России<sup>5</sup>. Сфера образования рассматривается как один из инструментов реализации национальной политики, а также как главный институт, работающий на формирование идентичности. При этом понятие «нация» также употребляется в двух значениях: как обозначение гражданской принадлежности индивида и его этнической принадлежности.

Мероприятия, перечисленные в одном из приложений к программе, к какой бы категории — «формирование гражданской идентичности» или «поддержка этнокультурного многообразия» — они ни были отнесены, содержательно чаще всего направлены на популяризацию и поддержку локальных культур. Очевидно, под формированием гражданской идентичности в данном документе подразумевается популяризация отдельных культур и налаживание межкультурного диалога, или, выражаясь ведомственным языком, «управление этнокультурным многообразием». В соответствии с данной установкой целостность конструируется за счет создания условий для диалога культур, поддержка идентичности которых гарантируется и обеспечивается государством.

Одной из региональных программ, реализующих положения Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. и федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 гг.)», является «Реализация государственной национальной политики в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.»<sup>6</sup>. Риторика и формулировки основных задач программы воспроизводят язык федеральной программы и стратегии. Помимо данной программы существует

<sup>4</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 20.08.2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе „Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 гг.)“». <http://government.ru/docs/4022/>

<sup>5</sup> Например, в приложении № 3 данного документа отдельно прописано финансирование мероприятий, направленных «на укрепление гражданского единства и гармонизацию межнациональных отношений» и «на содействие этнокультурному многообразию народов России».

<sup>6</sup> Постановление Кабинета министров от 18.12.2013 № 1006 «Об утверждении государственной программы „Реализация государственной национальной политики в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.“». [http://prav.tatarstan.ru/docs/post/post1.htm?page=6&pub\\_id=215329](http://prav.tatarstan.ru/docs/post/post1.htm?page=6&pub_id=215329)

множество других документов регионального уровня, регламентирующих реализацию национальной политики на территории республики, например государственные программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.»<sup>7</sup>, «Сохранение национальной идентичности татарского народа (2014–2016 гг.)»<sup>8</sup>.

Таким образом, в правовом отношении национальная политика регламентирована документами федерального уровня, лежащими в основе региональных программ. Поддержка одновременно этнокультурной и гражданской идентичности рассматривается как одна из ключевых задач национальной политики. Базовая трудность в ее решении заключается в ее двойственности, так как политика, направленная на поддержку национального многообразия и особенностей отдельного этноса, несет в себе определенные риски возникновения дезинтеграционных тенденций. Сфера образования в данных документах рассматривается как одно из главных средств осуществления национальной политики, двойственность которой может быть «снята», в том числе, за счет функциональной спецификации учебных планов: гуманитарные науки одной части учебного плана могут способствовать формированию гражданской идентичности, а гуманитарные науки другой части — формированию этнокультурной или локальной идентичности. Необходимость государственной поддержки этнонациональной и гражданской идентичности, таким образом, нормативно закреплена в правовых документах, определяющих специфику реализации национальной политики в России. Чтобы понять исторические предпосылки данной установки, обратимся к вопросу о генезисе национальной политики в СССР и постсоветской России.

Советская национальная политика была неоднородной и существенно различалась на разных этапах существования СССР. Тем не менее основными ее доминантами были, с одной стороны, поддержка и в некоторых случаях формирование этнонацио-

## **2. Формирование региональной и гражданской идентичностей в контексте национальной образовательной политики СССР и России**

<sup>7</sup> Постановление Кабинета министров от 25.10.2013 № 794 «Об утверждении государственной программы „Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 гг.“». [http://tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_204775.pdf](http://tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_204775.pdf)

<sup>8</sup> Постановление Кабинета министров от 21.10.2013 № 785 «Об утверждении государственной программы Республики Татарстан „Сохранение национальной идентичности татарского народа (2014–2016 гг.)“». [http://tatmsk.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub\\_203779.pdf](http://tatmsk.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_203779.pdf)

нальной идентичности (включая комплекс мер по конструированию этносов, не имевших в досоветский период письменности и высокой культуры), с другой — формирование советского гражданина, идентичность которого включала в качестве составляющей интернациональную солидарность. Интернациональный аспект советской гражданственности, рассмотрение которого не входит в задачи настоящей статьи, вытекал из доктринального марксистского тезиса об интернациональном характере классовой солидарности («Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»), который ставил СССР в совершенно особое положение среди суверенных национальных государств. Советская политика поддержки этнокультурных меньшинств создавала «витрину», призванную в первую очередь обеспечить привлекательность политической модели СССР для стран третьего мира и национально-освободительных движений. При этом она исходила из доктринального историцистского представления, разделявшегося, в частности, И. В. Сталиным, о том, что в соответствии с закономерностью исторического процесса нация (этнос), прежде чем перейти в стадию интернационального коммунизма, должна пройти фазу формирования национальной культуры<sup>9</sup> [Куренной, 2013. С. 14].

Во второй половине 1920-х годов, когда идею необходимого перехода к фазе мировой революции сменила доктрина построения социализма в отдельно взятой стране, Сталин предложил формулу гибридизации национального и наднационального аспектов советской идентичности: этнокультурные идентичности должны строиться как «национальные по форме, социалистические по содержанию» (1925 г.) (Сталин И. В. (1934) О политических задачах Университета народов Востока // Марксизм и национально-колониальный вопрос. М.: Гос. изд-во политической литературы. С. 158, цит. по: [Кильдюшов, 2012. С. 95]). В поздний советский период, на XXIV съезде КПСС (1971 г.), было сформулировано определение советского народа как «новой исторической общности» — «многонационального коллектива тружеников города и деревни, объединенного общностью социалистического строя, марксистско-ленинской идеологией, коммунистическими идеалами рабочего класса,

<sup>9</sup> См., например, заключительное выступление И. В. Сталина на X съезде РКП(б): «...украинская национальность существует, и развитие ее культуры составляет обязанность коммунистов. Нельзя идти против истории. Ясно, что если в городах Украины до сих пор еще преобладают русские элементы, то с течением времени эти города будут неизбежно украинизированы» (Протоколы X съезда РКП(б), 1933. С. 216, цит. по: [Куренной, 2013. С. 14]). Для сравнения: «К неизбежному слиянию наций человечество может прийти через переходный период полного освобождения всех угнетенных наций» [Ленин, 1969. С. 256].

принципами интернационализма» [Калтахчян, 1976]. Таким образом, советская идентичность имела много аспектов: этнокультурный, советский, отождествляемый с гражданской принадлежностью к СССР, интернационально-классовый, а также идеологический, означающий приверженность к определенной ценностно-идеологической системе (марксистско-ленинской идеологии). На практике добиться их гармоничного сочетания удавалось не всегда, и именно этим объясняются достаточно резкие изменения в национально-культурной политике, включая сферу образования. Эти изменения можно проследить на примере образовательной политики в области изучения русского языка.

Современные исследователи отмечают, что в ранний — межвоенный — период большевики не только активно поддерживали сохранение культуры разных этносов, но и участвовали в их конструировании, в частности в формировании национальных культурных элит. Начало такой политике было положено еще в 1920-е годы, когда в СССР в целях обеспечения политической лояльности представителей разных этносов к советской власти закладывались основы политики «коренизации», которая была преимущественно направлена на конструирование и сохранение национальных (этнических) культур. «Согласно этой политике, ключевую роль в разработке которой сыграл Сталин, для завоевания симпатий к советской власти на национальных окраинах предполагалось выдвигать на первый план национальные кадры из числа местного населения, создавать национальные системы высшего, среднего и начального образования на местах, поощрять развитие национальных языков, культур и наук в национальных республиках и областях» [Дмитриев, 2013. С. 115]. Политика «коренизации» предполагала ряд мероприятий, включавший «национализацию» школы и культуры на национальных окраинах. «Приоритет в системе образования отдавался изучению местного языка и культуры прежде всего так называемых титульных наций, тогда как изучение русского языка, литературы, истории и культуры России отходило на второй план» [Там же. С. 125].

Ко второй половине 1930-х годов такая политика породила серьезные управленческие проблемы. В частности, руководство страны осознало невозможность эффективного управления армией в силу многоязычия призывников из республик Средней Азии и Кавказа: многие из них прибывали в воинские подразделения, не владея русским языком. По этой причине, а также в целях решения задач индустриализации во всех школах было введено обязательное изучение русского языка. Эта мера была продиктована управленческой, а не национально-культурной прагматикой: основной причиной введения обязательного изучения русского языка была необходимость обеспечить возмож-

ность для решения управленческих задач в условиях возросшей военной и индустриальной мобильности [Там же. С. 125–130].

Закон «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» был принят в 1938 г., тогда же было введено обязательное изучение русской литературы<sup>10</sup>. До этого момента, несмотря на централизацию образовательной системы, обязательного изучения русского языка не требовалось. Результаты проявились далеко не сразу, что связано как с низким уровнем преподавания русского языка в нерусских школах, так и с трудностями переориентации бюрократической машины [Блитстейн, 2011. С. 310]: исполнителям нелегко было уяснить для себя скрывающиеся за официальной риторикой прагматические и управленческие задачи, к тому же сказывалась институциональная инертность предшествующей политики «коренизации». Обучение на родном языке в связи с обязательным введением изучения русского языка не прекратилось. В процессе разработок и согласований был принят учебный план для нерусских школ, в котором количество часов, отведенных на русский язык, в 1938/1939 учебном году не только не увеличивалось по сравнению с предыдущим учебным годом, но уменьшалось, причем за счет увеличения количества часов на родные языки [Там же. С. 314].

Запрос на изучение русского языка формировала не только союзная власть, руководствовавшаяся логикой управленческих решений. В послевоенный период проводником такого запроса стали сами национальные республики, транслирующие возросший спрос населения на образовательную мобильность молодежи. Во второй половине 1940-х годов часть регионов, включая Татарскую АССР, выступила с предложением увеличить количество часов русского языка в нерусских школах и синхронизировать обучение русского языка в русских и нерусских школах. Мотивация этого запроса понятна: выпускники нерусских школ не могли продолжать обучение в русскоязычных высших образовательных учреждениях. Однако немедленной поддержки он не получил, в частности, по причине несогласия с этой просьбой других союзных республик. Тем не менее в 1949 г. ЦК начал удовлетворять просьбы отдельных республик и регионов об увеличении количества часов, отведенных на русский язык. В 1958 г. появилась модель национальной школы, в которой преподавание ведется в основном на русском языке, а нерусским родителям было дано право определять детей в русские школы [Там же. С. 328]. В начале 1970-х годов изучение русского языка получило и идеологическую легитимацию: отныне он трактовал-

<sup>10</sup> Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 13.03.1938 № 324 «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». <http://lawru.info/dok/1938/03/13/n1195090.htm>

ся как язык «новой исторической общности — советского народа». В исследовательской литературе советская национальная образовательная политика рассмотренного периода описывается также как особый вариант политики мультикультурализма, реализованной в централизованной системе образования [Малахов, 2007. С. 48–49; Zajda, 2006. Р. 15–17]. Учебники, учебные планы и образовательные методики были унифицированы по всей стране, однако от региона к региону варьировали образовательные предметы, нацеленные на изучение языков, культуры и литературы народов СССР.

В постсоветский период, в частности уже у первого президента Российской Федерации Бориса Ельцина, формула «Берите суверенитета сколько хотите» сочеталась с акцентом на «россиянах» как новой российской гражданской нации. В «нулевые» двойственность национальной политики была зафиксирована на уровне структуры учебных планов<sup>11</sup>: по Стандарту 2004 г. они состояли из трех компонентов — федерального, национально-регионального и школьного. Федеральный компонент обеспечивал единство образовательного пространства. Целью национально-регионального компонента было поддержать и сохранить этнические и региональные культуры (знание национального языка, литературы, истории и географии). Школьный компонент создавал условия для индивидуализации образования [Zajda, 2006. Р. 97–98]. В новых ФГОС<sup>12</sup> планы делятся на обязательную и вариативную части. Однако изменения в структуре планов не предполагают упразднения региональной специфики. Сопоставление учебных планов, созданных по Стандарту 2004 г. и по новым ФГОС, не позволяет говорить об однозначной тенденции к «унификации», по крайней мере с точки зрения практик формирования региональной и гражданской идентичностей. При этом, однако, с переходом на новые ФГОС усиливаются различия между школами с русским и нерусским языком обучения: при сокращении доли предметов, направленных на конструирование и сохранение этнической и региональной идентичности в русскоязычных школах, их доля увеличивается в школах с родным языком обучения (или по крайней мере создана возможность для такого увеличения). И напротив, при

<sup>11</sup> План, принятый в 1993 г. и отредактированный в 1995 г., состоял из двух частей: инвариантной и вариативной. Вариативная часть разрабатывалась школой совместно с регионом. Поэтому в отношении национального вопроса можно говорить о преемственности учебных планов, несмотря на изменение используемых категорий [Zajda, 2006. Р. 95–96].

<sup>12</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17.12.2010 №1897 // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. <http://минобрнауки.рф/документы/938>

повышении роли предметов, функция которых, согласно ФГОС, состоит в том, чтобы способствовать формированию гражданской идентичности в русскоязычных школах, их роль в школах, где обучение проводится на родном (нерусском) языке, падает.

Таким образом, проведенный предварительный анализ исторических и правовых основ практик формирования региональной и гражданской идентичностей в российской школе свидетельствует о существовании определенного исторически фундированного властного дискурса, не только направленного на сохранение этнической идентичности, но и стимулирующего консолидацию разных этносов, а также предоставляющего широкий набор средств для ее культивации. Тем не менее национальная политика в сфере образования не свободна от противоречий, и в приведенном обзоре эксплицируются исторические основания данных противоречий. В эмпирической части исследования мы выясняем, насколько в престижных образовательных учреждениях Республики Татарстан культивируется этническая идентичность, а также как она сочетается с гражданской идентичностью.

### **3. Результаты обследования практик преподавания гуманитарных дисциплин в школах Татарстана**

Для исследования практик преподавания гуманитарных дисциплин в школах Татарстана мы использовали включенное наблюдение, глубинные интервью с администрацией школ и с преподавателями гуманитарных дисциплин, а также контент-анализ учебников по истории Татарстана. Фактически все респонденты отмечали наличие пророссийской идеологической составляющей в таких предметах, как литература и история. При этом по результатам интервью можно выделить две превалирующие оценки идеологической ангажированности данных дисциплин. Одна группа респондентов оценивала идеологический элемент как необходимую часть образовательного процесса, призванную выполнять воспитательные функции. Другая — указывала на риски, связанные с присутствием идеологического момента, а именно на зависимость содержания дисциплины от личных, в том числе политических, предпочтений учителя.

Идеологизация гуманитарных дисциплин в школах, по-видимому, действительно создает благоприятную почву для политических спекуляций. Как было показано выше, двойственность задач национальной политики в сфере образования осуществляется посредством функциональной спецификации учебного плана, т. е. выделения части, отвечающей за формирование общегражданской идентичности (гуманитарные науки в части инвариантного или федерального компонента), и части, отвечающей за формирование региональной или национальной идентичности (гуманитарные науки вариативной части или регионального компонента). Однако структура учебного плана



сама по себе не гарантирует содержательную когерентность гуманитарных дисциплин инвариантной и вариативной частей.

В рамках исследования был проведен полнотекстовый контент-анализ учебников для 7-го и 8-го класса по истории Татарстана и татарского народа: Гилязаров И. А., Пискарев В. И. История Татарстана: вторая половина XVI—XVIII в. 7-й класс. Казань: Хэтер, 2012; Пискарев В. И. История Татарстана: XIX в. 8-й класс. Казань: Хэтер, 2012. В результате анализа контекстов употребления в учебниках таких понятий, как «Россия», «россияне», «Татарстан», «татары», «русские», «нерусские», выявилось следующее их базовое соотношение, которое незначительно варьирует в соответствии с историческим нарративом учебника: русские относятся к нерусским как правящий и привилегированный класс к притесненному. Татары — одна из наиболее подавленных наций в отношении предоставляемых им прав и свобод<sup>13</sup>. Основные механизмы давления власти на население — это увеличение налогов, податей, насильственная политика русификации и христианизации. Основным инструментом давления на центр с целью корректировки его политики — это восстания и бунты. Политическое и экономическое противостояние русского и нерусского населения нивелируется, когда речь идет о России и россиянах. Подспудно в качестве ключевых условий мирного существования края в контексте России указываются веротерпимость и учет интересов местного населения<sup>14</sup>.

Респонденты, регулярно использующие проанализированные учебники, отмечали, что им приходится предпринимать дополнительные усилия для сглаживания «острых углов в истории Татарстана» и для включения региональной истории в контекст истории России. В большинстве случаев учителя избегают прямого обращения к учебникам при преподавании истории Татарстана. При этом фактически все респонденты, вне зависимости от национальности, выражали сожаление по поводу сокращения часов, отведенных на историю Татарстана: в последнее время, утверждают они, историю региона стали рекомендовать вклю-

<sup>13</sup> Мотив подавления татарского народа русским населением присутствует и в исследовательской литературе по вопросу изучения в школах татарского языка. См., например, [Мусина, 2011].

<sup>14</sup> Роль веротерпимости, в частности, подчеркивается при сопоставлении правителей России. Если Петр I и Анна Иоанновна изображаются как жесткие политики, притесняющие татарское население, то Екатерина II, которую «до сих пор ласково называют Аби-патша (царица-бабушка)», изображена как разумный и мудрый правитель. Екатерина II отменила существовавшую со времен Петра I практику насильственной христианизации нерусского населения, которая — в силу того, что принимать христианство отказывались преимущественно татары, — представлена в учебнике Гилязарова и Пискарева как дискриминация по этническому признаку [С. 71–74].

чать в курс по истории России, не выделяя на него дополнительных часов, либо проводить ее единым блоком занятий в конце года. Для обоснования таких рекомендаций приводятся следующие аргументы: а) локальная история может служить иллюстрацией истории страны в целом; она позволяет вовлечь школьников в изучение дисциплины, способствует формированию не только локальной идентичности, но и идентичности гражданина; б) существует большой спектр источников, по которым можно изучать локальную историю, включая учеников в практику исторической работы; в) локальная история может преподаваться посредством экскурсий и непосредственного знакомства с ее объектами. В целом региональная история, судя по собранным интервью, служит площадкой для разработки и развития новых образовательных технологий. Судя по тому, что учителя стремятся избежать использования учебных пособий в преподавании региональной истории и проявляют творческий подход к данному предмету, между практикой преподавания региональной истории и представленностью соответствующего материала в учебниках существует очевидный разрыв.

И тем не менее логика презентации материала в учебниках по региональной истории отчасти воспроизводится в альтернативных практиках преподавания дисциплины. Например, география образовательных экскурсий ограничена Татарстаном и символическими центрами российской культуры. Экскурсии в соседние регионы не проводятся. В нарратив учебников также фактически не включена история взаимоотношений региона с соседними территориями; из всех регионов России описаны только взаимоотношения с Москвой, точнее, с далеким «центром», реформы которого напрямую затрагивают интересы Татарстана. Для конструирования нарративов проанализированных учебников важны не только географические, но и этнические факторы. Иными словами, репрезентированная в учебниках история является историей татарского народа, локализованного на определенной территории. В текстах учебников нет подробной информации об особенностях или культуре других народов (за исключением русского и татарского), так же как нет информации о культуре татар, проживающих за пределами края.

Другие народы упоминаются в текстах учебников в виде перечисления, которое служит прежде всего репрезентации Татарстана как многонационального региона. Кроме того, перечисления других национальностей встречаются в следующих контекстах: а) описание этнического состава отдельных социальных групп, часто с указанием на экономические различия между народами, а также на различия в предоставляемых им правах и свободах; б) описание этнического состава участников восстаний и бунтов, направленных против политики московского правительства; в) описание экономического и религиозного

притеснения нерусских народов русской властью. Таким образом, Татарстан репрезентирован как многонациональный регион, народы которого объединяются при попытках гомогенизации населения, предпринимавшихся «национальным» русским государством, в частности, при присоединении многонационального Казанского ханства. В то же время признание за населением региона права на религиозное и национальное самоопределение служит становлению России как многонациональной страны.

Учитывая акцент на конфликтах между русским и татарским населением в учебниках по истории региона, в интервью с администрацией школ и преподавателями гуманитарных дисциплин мы задавали вопрос о возможных национальных конфликтах в Татарстане сегодня. Фактически все респонденты утверждали, что в их школе не наблюдается какой-либо национальной напряженности, что объясняется, по их мнению, большим количеством в республике смешанных браков и тем, что в некоторых из обследованных школ не акцентируется вопрос о национальном различии школьников. Эти различия школа, напротив, нивелирует, ориентируя своих учеников на решение задач принципиально иного рода, в частности на демонстрацию образовательных достижений.

ИНТЕРВЬЮЕР: Не возникает ли проблем с идентичностью, если ребенок должен воспринимать и русскую литературу как свою, и татарскую литературу как свою?

РЕСПОНДЕНТ: Понимаете как... этот вопрос никогда не затрагивается...

ИНТЕРВЬЮЕР: То есть никаких методик, направленных на нивелирование этой проблемы, вы не разрабатываете?

РЕСПОНДЕНТ: Мы не акцентируем это. Осознанно не акцентируем. Мы говорим, что у нас два государственных языка. И это обычно во многих странах... Нужно нивелировать этот вопрос абсолютно, то есть представлять это как обычное изучение языка и культуры... Если начинаешь акцентировать, то в психологии детского мышления получается «что-то тут не то»...

Включенное наблюдение подтверждает высказанное респондентами убеждение, что национальных конфликтов в школах Татарстана сегодня нет. Ни в одной из обследованных школ не было замечено какого бы то ни было влияния национальных различий на коммуникацию учеников: в классе, в коридорах на перемене, в столовой ученики рассаживаются и общаются без признаков группировки по национальному признаку. Деление учителей и учеников по национальному признаку присутствует скорее не на практике, а в предоставляемой отчетности. Принятая в ней категоризация стигматизирует участников

образовательного процесса как носителей определенного признака — национальности. Так, судя по предоставленной в одной из школ отчетности, школа должна собирать данные о национальном составе класса, что вынуждает школьников «выбирать» собственную идентичность, отвечая на вопрос анкеты. Многие из них при этом теряются и выбирают сразу две национальности.

РЕСПОНДЕНТ: Вы знаете, мы живем с татарами вместе бок о бок, у нас столько смешанных браков... Вот мы составляем соцпаспорт, у нас там есть три графы: «русские», «татары», «другие национальности». Мы показываем, раздаем бланки. И некоторые дети не знают, кто они. Они себе и в «русских» плюс ставят, и в «татарах». А нам-то надо же подсчитывать... И мы мучаемся... Нам же надо, чтоб цифры сошлись.

Другой пример формального деления по национальному признаку — название групп при изучении татарского языка: школьники делятся на «русскую» и «татарскую» группы. Категории носят этнический характер, хотя фактически деление происходит не по национальному признаку, а по уровню языковой подготовки: существуют группы для более продвинутых и менее продвинутых. Таким образом, наблюдается существенный разрыв между категориями отчетности, выбранными с учетом необходимого деления граждан республики по национальному признаку, и проявлением национальных различий на практике: организуя учебный процесс, школы намеренно избегают акцентирования национальных различий и выдвигают в качестве приоритетов образовательные цели, не затрагивающие национальное сознание учащихся.

Совершенно непрозрачной для исследования оказалась сфера республиканских программ. Все представленные на сайте Министерства образования Татарстана документы, посвященные республиканским программам продвижения татарской культуры в школах, написаны только на татарском языке. Как нам удалось установить в ходе эмпирического обследования, в каждой школе в рамках реализации данных программ введена должность куратора национального образования, который отвечает за национальный компонент в образовании, в том числе за организацию дополнительных мер, направленных на популяризацию татарской культуры. Куратор также выполняет презентационные функции: представляет национальный компонент обучения перед внешними организациями и делегациями. Отвечая на вопрос о влиянии национального компонента образования на формирование идентичности, все респонденты ссылались на правовые нормы и законы республики, согласно которым изучение татарского и русского языков в школах Татарстана является обязательным. При этом они ука-

звали, что многие школьники не мотивированы изучать татарский язык.

РЕСПОНДЕНТ: У нас два государственных языка. Часто у детей есть отторжение изучения татарского. Кого-то родители настраивают против изучения второго государственного языка. Говорят, зачем он нужен...

ИНТЕРВЬЮЕР: И что вы делаете, чтобы преодолеть эту проблему? Какую работу проводите с родителями?

РЕСПОНДЕНТ: С родителями — никакой. Это может спровоцировать конфликты. А вот с детьми работаем: проводим беседы, объясняем, что, так как у нас есть закон о двух государственных языках, надо язык учить.

Помимо назначения координатора национального образования в школах республика использует такие инструменты развития национального образования, как организация и вовлечение школ в конкурсы городского и республиканского уровня. Фактически все школы Казани, судя по интервью, участвуют в подобных конкурсах и проектах. Об аналогичных мероприятиях, направленных на популяризацию русской культуры, респонденты не упоминали, за исключением ряда организованных школами мероприятий, посвященных каноническим фигурам общероссийской истории и культуры. Олимпиады по русскому языку и литературе они расценивают как внешние для школы активности.

В целом элитные школы Татарстана стремятся сохранить максимально индифферентную позицию по национальному вопросу: национальные различия не акцентируются; учителя истории на уроках выстраивают более когерентный дискурс, чем в существующих учебниках, представляя историю региона как часть истории страны; в дополнение к республиканским конкурсам, посвященным татарской культуре, школы организуют и проводят мероприятия, популяризирующие фигуры, канонические для российской культуры в целом. Цели образования формулируются для учащихся в категориях достижения академических результатов без какой бы то ни было привязки к национальным различиям.

ИНТЕРВЬЮЕР: Разве данное разделение [по национальному признаку] не имеет значения?

РЕСПОНДЕНТ: Это вам надо тогда в татарскую гимназию идти. Мы здесь на другое ориентированы. Для нас важно, какие результаты школьники показывают.

Задачи и цели российской национальной политики в ключевых правовых документах и программах разного уровня формулиру-

**4. Результаты  
исследования  
и общие выводы**

ются амбивалентно: она направлена на формирование, с одной стороны, единой гражданской идентичности россиян, с другой — этнокультурной идентичности отдельных народов. При этом сохранение и развитие этнокультурной идентичности и создание условий для диалога культур рассматривается в ряде правовых документов как основание для формирования общей гражданской идентичности. Такая установка вполне согласуется с политикой мультикультурализма и является в определенном смысле продолжением национальной политики раннего советского периода, которая начиная с периода «коренизации» и вплоть до конца 1950-х годов была ориентирована на активную поддержку и развитие этнических культур. Дополнительным основанием говорить о современной национальной политике России как об особом варианте политики мультикультурализма является крайняя непрозрачность для внешнего исследователя национальной образовательной политики отдельных регионов. В частности, основные документы, регламентирующие сферу национального образования Республики Татарстан, представлены в открытых источниках только на татарском языке.

Школы представляются в проанализированных документах как одно из главных средств реализации национальной политики. Особо значимы в этом отношении гуманитарные дисциплины. Двойственность задач национальной политики отражается в структуре учебного плана, а именно в функциональной спецификации его частей: по Стандарту 2004 г. в учебном плане выделяются федеральный, региональный и школьный компоненты. Однако функциональная спецификация учебных планов в соответствии с целями национальной политики не гарантирует содержательной согласованности гуманитарных дисциплин. Например, нарратив учебников по истории Татарстана выстраивается как описание взаимоотношений региона с центральным московским правительством. При этом подчеркивается дискриминирующий характер политики центра, направленной прежде всего против нерусских национальностей, что явно не согласуется с содержанием учебников по истории страны.

Сопоставление результатов интервью с администрацией школ и преподавателями гуманитарных дисциплин с данными контент-анализа школьных учебников позволяет зафиксировать разрыв между содержанием рекомендованных учебников по истории Татарстана и преподавательскими практиками. Учителя ставят перед собой задачу представить на уроке историю региона как часть истории страны. В целом отношение к национальному вопросу в элитных школах Татарстана можно охарактеризовать как индифферентное: учителя и администрация школ стараются не акцентировать национальные различия. Тем не менее система, в которой школам приходится работать, выстроена таким образом, что вовлекает их в решение задач

национальной политики. Соответственно усилия, предпринимаемые школами для нивелирования национальных различий и национальных противоречий, ограничены факторами, изменение которых не входит в их компетенцию. К этим факторам относятся:

- отчетность, организованная таким образом, что она стигматизирует школьников по национальному признаку;
- содержание учебников по истории региона, которое не согласуется с содержанием учебников по истории страны;
- правовая рамка, обязывающая школы вводить и продвигать изучение татарского языка;
- направленность системы городских и региональных конкурсов и проектов, включающей учеников фактически всех школ региона, на популяризацию только одной культуры — татарской;
- отсутствие в учебных планах обследованных школ курсов по изучению культур соседних народов и низкий уровень межрегиональной образовательной мобильности.

1. Блитстейн П. Э. (2011) Национальное строительство или русификация? Обязательное изучение русского языка в советских нерусских школах, 1938–1953 гг. // Государство наций: Империя и национальное строительство в эпоху Ленина и Сталина. М.: Росспэн. С. 310–355.
2. Дмитриев Т. А. (2013) «Это не армия»: национальное военное строительство в СССР в контексте советской культурной политики (1920–1930-е годы) / Время, вперед! Культурная политика в СССР. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 108–131.
3. Калтахчян С. Т. (1976) Советский народ // Большая советская энциклопедия. Т. 24. М.: Советская энциклопедия.
4. Куренной В. А. (2013) Советский эксперимент строительства институтов // Время, вперед! Культурная политика в СССР. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 12–34.
5. Кильдюшов О. (2012) СССР как машина по производству наций: теория и практика (с примерами из советского спорта) // СССР: Жизнь после смерти. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 89–103.
6. Ленин В. И. (1969) Социалистическая революция и право наций на самоопределение // Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 27. М.: Политиздат.
7. Любарский Г. Ю. (2012) Общество о целях образования // Отечественные записки. № 4 (49). <http://www.strana-oz.ru/2012/4/obshchestvo-o-celyah-obrazovaniya>
8. Малахов В. (2007) Понаехали тут. Очерки о национализме, расизме и культурном плюрализме. М.: НЛО.
9. Мусина Р. Н. (2011) Языки в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования. Казань: Татарское книжное издательство.
10. Zajda J. I. (2006) *Schooling the New Russians: Transforming Soviet Workers to Capitalist Entrepreneurs*. Albert Park, Australia: James Nicholas Publishers.

## Литература

## The Humanities in Schools as a Tool of the National Policy

### *On the Example of the Republic of Tatarstan*

Author **Mary Rumyantzeva**

Head of Human Studies Section at the Lyceum, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: [mrumyantzeva@hse.ru](mailto:mrumyantzeva@hse.ru)

**Abstract** The teaching of humanities in schools in the Republic of Tatarstan is analyzed in terms of their function of preserving and supporting civil identity. The practice of teaching and the content of educational disciplines are explored in order to find out whether pedagogical instruments, aimed at the formation of a regional identity, contribute toward the development of a common citizenship identity. Such methods as overt observation, in-depth interviews with the school administration and with teachers of humanities, as well as content analysis of textbooks on the history of Tatarstan were used. The gap between regional policy and real teaching practices was defined as the result of the study. The educational policy of the region in the field of teaching humanities is aimed at solving the tasks of national policy, including the ethnic identity formation of students. However practically the emphasis is on softening the national issue during the process of teaching these disciplines, primarily by including the history of the region in the history of the country or leveling the issue about the ethnicity of pupils.

**Keywords** educational policy, civil identity, humanities in school, ideology in the humanities, national policy of the USSR, national policy of the Russian Federation, multiculturalism, the “korenizatsiya” policy.

- References**
- Blitstejn P. (2011) Natsionalnoe stroitelstvo ili rusifikatsiya? Obyazatelnoe izuchenie russkogo yazyka v sovetskikh nerusskikh shkolakh, 1938–1953 [Nation Building or Russification? Compulsory Study of the Russian Language in Soviet Non-Russian Schools, 1938–1953]. *Gosudarstvo natsiy: imperiya i natsionalnoe stroitelstvo v epokhu Lenina i Stalina* [The State of Nations: Empire and nation building in the Lenin and Stalin epoch], Moscow: Rosspen, pp. 310–355.
- Dmitriev T. (2013) “Eto ne armiya”: natsionalnoe voennoe stroitelstvo v SSSR v kontekste sovetskoy kulturnoy politiki (1920–1930-e gody) [“This is not an Army”: Nation Military Building in the USSR in the Context of Soviet Cultural Policy (1920–1930s)]. *Vremya, vpered! Kulturnaya politika v SSSR* [It's Time, Forward! Cultural Policy in the USSR], Moscow: HSE, pp. 108–131.
- Kaltakhchyan S. (1976) Sovetskiy narod [Soviet People]. *Bolshaya sovetskaya entsiklopediya. T. 24* [Great Soviet Encyclopedia. Vol. 24]. Moscow: Soviet Encyclopedia.
- Kurennoy V. (2013) Sovetskiy eksperiment stroitelstva institutov [Soviet Experiment in Building Institutions]. *Vremya, vpered! Kulturnaya politika v SSSR* [It's Time, Forward! Cultural Policy in the USSR], Moscow: HSE, pp. 12–34.
- Kildyushov O. (2012) SSSR kak mashina po proizvodstvu natsiy: teoriya i praktika (s primerami iz sovetskogo sporta) [The USSR as a Machine for Nations' Production: Theory and Practice (with Examples from Soviet Sports)]. *SSSR: zhizn posle smerti* [The USSR: Life after Death], Moscow: HSE, pp. 89–103.



- Lenin V. (1969) Sotsialisticheskaya revolyutsiya i pravo natsiy na samoopredelenie [The Socialist Revolution and the Right of Nations to Self-Determination]. *Collected Works of V. Lenin. Vol. 27*. Moscow: Politizdat.
- Lyubarskiy G. (2012) Obshchestvo o tselyakh obrazovaniya [Society for the Purposes of Education]. *Otechestvennye zapiski*, no 4 (49). <http://www.strana-oz.ru/2012/4/obshchestvo-o-celyah-obrazovaniya>
- Malahov V. (2007) *Ponaekhali tut. Ocherki o natsionalizme, rasizme i kulturnom plyuralizme* [Clogging up the Country. Essays on Nationalism, Racism and Cultural Pluralism]. Moscow: NLO.
- Musina R. (2011) *Yazyki v sisteme obrazovaniya Respubliki Tatarstan: po materialam etnosotsiologicheskogo issledovaniya* [Languages in the Educational System of the Republic of Tatarstan: A Case Study of Ethnosociological Research]. Kazan: Tatar book publishing house.
- Zajda J. I. (2006) *Schooling the New Russians: Transforming Soviet Workers to Capitalist Entrepreneurs*. Albert Park, Australia: James Nicholas Publishers.

# Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016

Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2017 г.

## **Цукерман Галина Анатольевна**

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО. Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 2. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

## **Ковалева Галина Сергеевна**

кандидат педагогических наук, руководитель Центра оценки качества образования Института стратегии образования Российской академии образования. Адрес: 105062, Москва, ул. Макаренко, 5/16. E-mail: galina\_kovaleva\_rao@mail.ru

## **Баранова Виктория Юрьевна**

сотрудник Центра оценки качества образования Института стратегии образования Российской академии образования. Адрес: 105062, Москва, ул. Макаренко, 5/16. E-mail: vikjur@mail.ru

**Аннотация.** Среди ключевых понятий теста PIRLS выделено наиболее оперативное, на основе которого можно строить новые педагогические практики и инструменты для оценки образовательных результатов. Таковым является понятие «читательские умения», подробному анализу которых посвящена статья. Это понятие обладает еще одним достоинством: читательские умения, выделенные в теоретической концепции PIRLS, универсальны, они помогают понимать и художественные,

и информационные тексты. Тест PIRLS-2016 показал, что читательские умения у российских четвероклассников сформированы превосходно, лучше, чем у их сверстников в 50 странах мира. Сравнивая результаты российских четвероклассников по каждому вопросу теста PIRLS-2016 со средними международными результатами, авторы установили, что умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста развито у российских выпускников начальной школы существенно лучше, чем умение находить в тексте информацию, сформулированную в явном виде. Выявление самых сильных и относительно слабых сторон читательской грамотности российских четвероклассников необходимо для того, чтобы раскрыть ресурсы педагогики, которые пока еще не использованы для повышения читательской грамотности учеников на всех ступенях образования.

**Ключевые слова:** образовательные результаты, читательская грамотность, международный мониторинг, четвероклассники, PIRLS-2016, читательские умения.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-58-78

## **1. Зачем обращать внимание на международные тесты**

Первая причина, по которой нам необходимо анализировать международные тесты и результаты их применения, относится к статусу психолого-педагогических наук в современном оте-

чественном образовании. Этот статус низкий не только из-за низкого финансирования. Если наука претендует на изучение всеобщих закономерностей, она может быть только мировой, международной. Если она к этому не стремится, то страдает провинциализмом. Следовательно, необходимо изучать опыт самых лучших методов измерения образовательных результатов, при этом отдавая себе отчет в том, что измерители, лучшие сегодня, устареют завтра. Тест PIRLS<sup>1</sup> признан международным сообществом экспертов лучшим современным измерителем читательской грамотности начинающих читателей.

Вторая причина прагматическая, она относится к умению использовать научные достижения в практике образования. Тест PIRLS — это международный мониторинг читательской грамотности школьников в конце четвертого года школьного обучения. Начиная с 2001 г. страны, участвующие в PIRLS, раз в пять лет получают важную информацию, позволяющую всем, от кого зависят результаты образования, принимать выверенные, ситуативные решения. Масштаб этих решений различен — от целой страны до отдельного класса, однако именно от таких решений зависит судьба читательской грамотности подрастающего поколения [Harrison, 2017].

Почему именно читательская грамотность признана центральным показателем успешности системы образования? Потому что умение понимать и использовать информацию, полученную из текстов, существенно влияет и на индивидуальные судьбы, и на благополучие страны:

- пятнадцатилетний ученик с большей вероятностью окончит школу и продолжит образование, если обладает достаточно высоким уровнем читательской грамотности;
- уровень читательской грамотности в стране лучше предсказывает экономический рост, чем другие учебные достижения [OECD, 2016].

Почему существенна читательская грамотность детей, оканчивающих 4-й класс? Потому что именно в это время происходит постепенный переход от обучения чтению к чтению для обучения [Леонтьев, 1999]. В переводе на реалии отечественного образования: судьба учебных достижений средней школы существенно зависит от читательской грамотности выпускников начальной школы. В первую очередь это относится к наиболее востребованному и наименее технологизированному результату образования — к умению учиться. К этому умению читательская

---

<sup>1</sup> Progress in International Reading Literacy Study — Международное изучение прогресса читательской грамотности.

грамотность имеет непосредственное отношение: тексты остаются мощным и универсальным средством обучения и самообучения даже в постгутенберговскую эру. Следовательно, имеет смысл пристально всмотреться и основательно вдуматься в свежую информацию теста PIRLS-2016, открытую в конце 2017 г.<sup>2</sup>

## **2. Ключевые определения теста PIRLS**

Определение предмета тестирования в PIRLS предельно широкое:

Читательская грамотность — это способность понимать и использовать разнообразные формы письменной речи, которые востребованы обществом и/или ценны для индивида. На основе множества текстов читатели конструируют собственные понятия. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах, а также для удовольствия [Mullis, Martin, 2015].

Это определение едва ли может быть оперативным: оно не дает оснований для выработки решений о том, какие характеристики образовательной среды принципиальны для такого ценного результата. В сущности, это определение включает обе стороны умения пользоваться письменной речью: и умение понимать тексты, и умение выражать собственные мысли и чувства в письменной форме. Однако инструмент PIRLS позволяет измерять лишь умение понимать тексты.

Определения читательских умений в тесте PIRLS операционализированы в наибольшей степени. Теоретическая рамка выделяет четыре основных читательских умения:

- найти в тексте информацию, изложенную в явном виде;
- на ее основе сделать простые умозаключения;
- интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста;
- оценить содержание и форму текста.

Эти четыре читательских умения служат основанием для разработки тестовых вопросов к каждому тексту. Остановимся подробнее на каждом из названных умений, иллюстрируя их примерами из открытых текстов PIRLS-2016<sup>3</sup>.

При анализе материалов теста и результатов тестирования необходимо иметь в виду, что границы между читательскими умениями достаточно условны. При чтении текста все они дей-

<sup>2</sup> <http://www.centeroko.ru>

<sup>3</sup> Все открытые тексты PIRLS можно найти на сайте <http://www.centeroko.ru/>.

ствуют как единое целое; решение любой читательской задачи требует от читателя совокупного усилия всех его умений. Лишь на первый взгляд найти информацию, изложенную в явном виде, легче, чем интегрировать и интерпретировать информацию. Кроме того, разные тексты, которые в принципе не могут быть уравнены по сложности и по нагрузке на каждое умение, предъявляют неравные требования к читателю.

Тест PIRLS-2016 включает 12 текстов (шесть художественных и шесть информационных) и 175 вопросов к ним. В разработке текстов и вопросов участвуют специалисты всех стран, в которых проводится тест PIRLS, международный экспертный совет принимает нелегкие решения о том, какое читательское умение наиболее востребовано при ответе на тот или иной вопрос к каждому тексту.

Читатели заметно различаются по тому, как они распределяют внимание между огромным количеством эксплицитных сообщений, содержащихся в каждом тексте. Не все сообщения в тексте оказываются для читателя равнозначными. Так, одни читатели фокусируются на сообщениях, подтверждающих их предположения об общем смысле текста, другие выделяют прежде всего те сообщения, которые противоречат их исходным установкам. Нередко читатели сосредоточены на той части информации, которая отвечает на вопрос, ради которого изучается определенный текст, и оставляют на периферии внимания информацию, отвечающую на другие вопросы. Некоторые читатели перепроверяют свое понимание текста и отдельных его сообщений по мере того, как у них складывается и расширяется картина мира, нарисованная в тексте; другие этого не делают. Одни читатели конструируют собственное понимание текста, используя значения отдельных слов и предложений, другие строят свое понимание из более крупных блоков.

Все стратегии поиска информации в тексте имеют свои сильные и слабые стороны, однако каждая стратегия должна обеспечивать достаточно точное и быстрое, почти автоматическое опознание конкретной информации, отвечающей на вопрос, ради которого читатель обращается к тексту. Эта информация может содержаться в нескольких разделах текста или в одном.

Покажем специфику вопросов, требующих от читателя умения найти в тексте информацию, изложенную в явном виде, на примере текста «Акулы». Цель этого текста: предоставить читателю разнообразную информацию о разных видах акул, об их образе жизни, об удивительном устройстве их органов чувств.

**ВОПРОС:** В тексте рассказывается, каких животных едят акулы. Приведи три примера.

## 2.1. Умение найти в тексте информацию, изложенную в явном виде

Для правильного ответа на этот вопрос читателю требуется совершить определенную работу и при этом иметь необходимый уровень понимания условий, при которых ответ может быть признан правильным.

1. Читателю нужно бегло просмотреть весь текст: упоминания о вкусовых пристрастиях акул содержатся в разных разделах текста. Таких упоминаний много. Однако уже на первой странице, во втором абзаце текста, сообщается достаточно информации, чтобы привести хотя бы три примера акулей еды:

Некоторые процеживают через свой огромный рот крохотных плавающих животных и растения. Другие быстро плавают и хватают рыбу острыми зубами. Третьи охотятся у береговой линии на тюленей, дельфинов и морских птиц. Есть еще донные акулы, которые питаются крабами и моллюсками.

2. Читатель должен понимать, что расплывчатые и неточные ответы недостаточны в принципе и в данном случае в частности. Так, ответ «Акулы едят животных» на вопрос «Каких именно животных едят акулы?» не может быть признан правильным. Ответ «Акулы едят львов» неверен в силу своей небрежности: в тексте на последней странице сказано, что большие белые акулы едят морских львов.
3. В тексте рассказывается, что в желудках тигровых акул находят даже банки с краской и автомобильные номерные знаки. Однако читатель должен понимать, что даже в шутку эти предметы не стоит перечислять среди животных, которыми питаются акулы.
4. Читатель должен осознавать, что его спрашивают не о житейских представлениях, а о том, как на этот вопрос отвечает текст «Акулы». Так, ответ «Акулы едят людей» не принимается, ибо в тексте сказано обратное: «Акулы после первого укуса отвергают добычу, которая не вписывается в их обычный рацион (например, людей)».
5. Читателю необходимо иметь привычку вчитываться не только в текст, содержащий ответ, но и в сам вопрос. Если он не приучен к точному и полному пониманию деталей, он может просто «не заметить», что нужно привести именно три примера.

Казалось бы, речь идет о мелочах, однако именно из таких мелочей складывается умение читателя находить в тексте информацию, нужную не только для ответа на вопросы теста, но и, главное, для решения собственных задач. Приблизительное, неточное понимание, если оно становится привычкой, может оказаться серьезным препятствием на пути к читательской грамотности. Ска-

нирующее чтение, скользящее по поверхности и схватывающее лишь основную канву повествования, — это лишь один из видов чтения, на почве которого прорастает читательская грамотность. Медленное, внимательное чтение, направленное не на то, чтобы выхватывать детали, важные читателю «здесь и сейчас», а на то, чтобы представить возможно более полную и детальную картину мира, нарисованную автором текста, столь же необходимо для выращивания грамотных читателей.

Рассмотренный вопрос относится к среднему уровню трудности. В России на него правильно ответили 79,8% четвероклассников. Международное среднее<sup>4</sup> — 67%. 19,8% российских четвероклассников не справились с заданием, в 0,5% работ отсутствует ответ на этот вопрос<sup>5</sup>. Это означает, что каждый пятый ученик не достиг даже среднего уровня в умении находить в тексте простую информацию, лежащую на поверхности. Такая слабость одного из базисных читательских умений может стать причиной трудностей в основной школе, где объем и сложность текстовой информации нарастают лавинообразно.

Чем обусловлена трудность вопросов, при ответе на которые читателю помогает умение находить в тексте информацию, сообщенную в явном виде? На трудность таких вопросов в первую очередь влияет:

- 1) степень (не)знакомости содержания текста;
- 2) объем того фрагмента текста, который надо вспомнить или перечитать при поиске ответа;
- 3) наличие или отсутствие точного указания, в какой части текста надо искать ответ;
- 4) совпадение словесной формулировки вопроса и искомого ответа (необходимость делать синонимические замены усложняет задачу читателя);
- 5) наличие или отсутствие у читателя установки перепроверять (доказывать) свой ответ по тексту.

Отсутствие привычки обращаться к тексту всякий раз, когда надо уточнить какую-либо информацию, приводит к двум типичным проблемам неопытных читателей. Во-первых, они плохо различают информацию, сообщенную в тексте, и информацию, которой владеют на основе личного опыта. Во-вторых, они ограничиваются приблизительным, неточным пониманием текста.

---

<sup>4</sup> Здесь и далее приводятся данные 50 стран, принявших участие в PIRLS-2016.

<sup>5</sup> При анализе результатов использовались следующие данные: 1) доля (%) учащихся, ответивших правильно (полностью или частично); 2) доля учащихся, ответивших неправильно; 3) доля учащихся, пропустивших (не выполнявших) данное задание.

**2.2. Умение делать простые умозаключения на основе информации, изложенной в тексте в явном виде**

В любом тексте есть «пробелы», которые опытный читатель восполняет автоматически, связывая между собой элементы информации, сообщенной в явном виде. Восстановление этих связей — почти очевидных, но не прописанных в тексте — необходимо читателю для конструирования целостного понимания текста. К примеру, читая о поступках героя, читатель делает умозаключение о его характере. Связывая отдельные единицы информации с помощью простых умозаключений, читатель фокусируется не только на значении отдельных слов или предложений, но и на отношениях между общим смыслом текста и отдельным эпизодом.

Вопросы, предполагающие умение читателя делать простые умозаключения на основе информации, изложенной в тексте в явном виде, обладают следующими характеристиками:

- 1) вопрос прямо или косвенно локализует зону поиска того небольшого фрагмента текста, в котором содержится ответ;
- 2) ответ предполагает соединение двух единиц информации, которые сообщаются в явном виде. Важно, что обе единицы информации присутствуют в тексте рядом, друг за другом;
- 3) логическая связь этих единиц информации отсутствует в словесной ткани текста, но очевидна из контекста;
- 4) логическая связь этих частей, которую нужно установить, полезна младшим школьникам и по когнитивной сложности (элементарности), и по содержанию: им предлагается построить простейшее умозаключение на основе двух единиц информации, известной детям по их личному опыту.

Проиллюстрируем сказанное примером вопроса к тексту «Цветы на крыше». Цель этого художественного текста: дать читателю опыт переживания того, как возникают и крепнут дружеские отношения и взаимопонимание между мальчиком, от лица которого ведется рассказ, и пожилой деревенской женщиной, только что переехавшей в город и лишенной привычных условий жизни.

ВОПРОС: Найди в рассказе место с рисунком, на котором изображена бабушка Гунн. Почему бабушка Гунн подмигнула мальчику и хитро улыбнулась?

Умозаключение, которое необходимо сделать читателю для того, чтобы ответить на этот вопрос, типично для читательской работы любого уровня и назначения: надо самостоятельно заполнить небольшую недосказанность текста. В нашем примере точно указано место этой недосказанности: оно помечено рисунком на полях, на котором изображена бабушка Гунн:



— Вы грустите, потому что Ваших животных нет с Вами? — поинтересовался я.

— Да, я скучаю по ним, — вздохнула она.

— Тогда почему бы вам не привезти их? — спросил я.

Бабушка Гунн подмигнула мне и хитро улыбнулась.

На следующий день, когда я пришел навестить ее, дома никого не было. Бабушка Гунн отправилась на автобусе за город.

Ночью я проснулся от громкого кудахтанья на лестнице. Что бы это могло быть? Ах, да! Куры! Они, наверное, боятся ездить на лифте!



Из процитированного фрагмента текста ясно, что старушка подмигнула мальчику именно потому, что его вопрос навел ее на счастливую мысль, которую она реализовала, не откладывая. Более того, мальчик понял смысл ее мимического сообщения и не удивился, когда услышал ночью кудахтанье на лестнице своего городского дома.

Вопрос предполагает короткий письменный ответ. Принимаются ответы, в которых выражена мысль о том, что бабушка Гунн подмигнула мальчику, потому что ей понравилась его мысль, которая подсказала ей план действий. Например,

Потому что мальчик подал ей хорошую идею.

Она подумала: «Да, я это сделаю».

Она решила перевезти своих кур.

Рассмотренный вопрос относится к высокому, но не высшему уровню трудности. В России на него правильно ответили 76,1% четвероклассников. Международное среднее — 64%.

Лишь 1,3% российских четвероклассников не приступили к письменному ответу, но 22,6% не справились с ответом по содержанию. Почему?

Трудно предположить, что подмигивание и хитрая улыбка в ответ на высказанную мысль выходит за пределы житейского опыта детей. Однако для понимания значения этих обычных мимических знаков в контексте рассказа «Цветы на крыше» надо связать то, что непосредственно предшествует подмигиванию, и то, что происходит сразу же после него: вопрос мальчика — подмигивание (и некая невысказанная в тексте мысль бабушки Гунн) — действия бабушки Гунн, в которых эта невысказанная мысль реализована. Иными словами, по предшествующим и последующим действиям героев надо воссоздать и перевести на язык слов значение мимического сообщения, т. е. языка тела. Эта задача неэлементарна для читателя любого возраста: обычно язык тела «читается» непосредственно, без перевода в слова.

Чем обусловлена трудность вопросов, при ответе на которые читателю помогает умение вывести простое умозаключение из информации, содержащейся в тексте? На трудность таких вопросов в первую очередь влияет:

- 1) наличие или отсутствие у читателя установки на связывание отдельных единиц информации в единое целое, на самостоятельное восполнение всех недосказанностей, «зазоров», которых не может не быть в тексте;
- 2) величина «зазора», логического разрыва между двумя единицами информации, которые читателю предстоит самостоятельно соединить (в нашем примере эта величина была небольшой; ее увеличение может сделать задачу понимания текста нерешаемой для маленького читателя);
- 3) сформированность не только умения понимать мысли других людей, выраженные в письменной форме, но и умения с помощью письма выражать свои собственные мысли понятно для других;
- 4) сформированность у читателя умения находить в тексте информацию, сообщенную в явном виде. Ясно, что если это базисное умение развито недостаточно, то читателю трудно вывести простое умозаключение из информации, содержащейся в тексте, просто потому, что он эту информацию может не обнаружить. Следовательно, все трудности поиска информации (см. выше) затрудняют и читательскую работу по самостоятельной реконструкции небольших «зазоров», неизбежно встречающихся в каждом тексте.

**2.3. Умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста**

Это умение помогает читателю полно, точно и глубоко понять то, что сообщает автор текста. При этом читатель не только связывает элементы информации из текста, но и опирается на собственные знания и опыт. Так, к примеру, читатели приходят к пониманию скрытых мотивов поведения героев, поступки которых описывает автор. Вот почему значения, которые реконструируют разные читатели, интегрируя идеи текста с собственным за-текстовым знанием, могут существенно различаться.

Проиллюстрируем сказанное вопросом к тексту «Леонардо да Винчи — человек, опередивший свое время». Этот текст знакомит читателя с Леонардо как изобретателем.

ВОПРОС: Почему Леонардо да Винчи не увидел, как большинство его изобретений были использованы в жизни?

- A. Он был занят, изобретая множество новых вещей.
- B. Он был художником, а не только изобретателем.
- C. Он умер до того, как они были воплощены.
- D. Он никому не разрешал воплощать их.

Текст сообщает о множестве изобретательских проектов Леонардо, но ничего не рассказывает о его инженерных попытках воплотить в жизнь какой-либо из собственных замыслов. Читатель может что-то знать, а может и не подозревать о том, что при жизни Леонардо отличился и как успешный военный инженер, и как градостроитель и мелиоратор.

Правильным считается выбор С, хотя бы потому, что в тексте нет никаких намеков на справедливость других ответов (хотя по здравому смыслу они не исключены). От читателя требуется внутренняя дисциплина, не разрешающая предаваться свободному фантазированию о творце, стремившемся создавать новые и новые шедевры и не заботившемся о внедрении предыдущих. Опытный читатель, перебирая возможные объяснения фактов, сообщенных автором, привык прежде всего опираться на авторский текст. Действительно, по тексту разбросаны подсказки, указывающие на то, что Леонардо не дожил до воплощения своих идей:

Большинство рисунков в его записных книжках отражают абсолютно новые идеи. Некоторые похожи на картинки из будущего. Например, его рисунок «Летающая машина» был сделан задолго до появления в небе воздушных шаров или самолетов.

Хотя Леонардо был полон новых идей, он не воплотил многое из того, что было на его рисунках. В одной из его записных книжек есть рисунок человека с парашютом. Эта идея была воплощена в жизнь только через 300 лет, в 1783 году, когда один француз стал первым человеком, спустившимся на землю с парашютом.

Вопрос принадлежит к высшему уровню сложности. Обобщение, необходимое для выбора правильного ответа, смогли сделать 76% российских четвероклассников. Средний международный результат — 49%.

Чем обусловлена трудность вопросов, при ответе на которые читатель опирается на умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста? На трудность таких вопросов в первую очередь влияет:

- 1) наличие или отсутствие у читателя установки на полное понимание текста, на постоянный мониторинг полноты и точности своего понимания;
- 2) когнитивная сложность тех операций, которые необходимы для того, чтобы интегрировать и интерпретировать сообщения текста;
- 3) эмоционально-личностная глубина повествования, которое читателю предстоит пережить в эстетической форме;

4) сформированность у читателя умения находить в тексте информацию, сообщенную в явном виде, и делать простейшие умозаключения на основе этой информации. Ясно, что если эти базисные умения развиты недостаточно, то читателю трудно интегрировать и интерпретировать информацию текста просто потому, что он эту информацию может не обнаружить и/или не подвергнуть самой элементарной мыслительной обработке. Следовательно, все трудности поиска и первичной мыслительной переработки информации (см. выше) затрудняют и читательскую работу по глубокому пониманию текста.

#### 2.4. Умение оценивать содержание и форму текста

Когда читатель оценивает содержание и форму текста, его внимание переключается: работа по воссозданию полного, детального и глубокого значения текста дополняется работой по созданию критического взгляда на прочитанное. Для этого читателю приходится посмотреть на текст со стороны, с объективной или субъективной позиции. Так, читатель соотносит картину мира, нарисованную автором текста, со своей собственной картиной мира, оставаясь нейтральным к авторской позиции, отрицая ее или находя ей дополнительные подтверждения. Читатель сопоставляет авторские идеи с идеями и информацией, почерпнутыми из других источников.

Оценивая формальные элементы текста, т. е. его структуру и язык, читатель опирается на свое знание об общих и жанровых языковых особенностях, о вербальных и невербальных способах представления письменных сообщений о мыслях, чувствах, фактах. Читатели могут размышлять об авторских выборах средств для передачи смысла и судить об их адекватности. Опираясь на свое понимание языковых условностей, читатели могут отмечать достоинства и недостатки авторского стиля. Кроме того, читатели могут оценить то, как и зачем автор использует несловесные формы сообщения информации — рисунки, таблицы, графики, схемы и проч.

Умение оценивать содержание и форму текста существенно опирается на предыдущий опыт чтения и знакомство со средствами языковой выразительности. Это умение позволяет читателю судить о полноте, завершенности, связности и ясности изложения идей или событий, об их достоверности, о силе и способах авторского воздействия на читателя.

Проиллюстрируем сказанное примером к тексту «Соломенная Блестка». Цель этого текста: через опыт литературного переживания дать читателю возможность сравнить два характера. За этими характерами скрыты драматические человеческие проблемы, которые читателю предстоит распознать сквозь убедительные образы волков — главных героев расска-

за<sup>6</sup>. Один из героев — Голубой Волк воплощает серьезное и ответственное отношение к жизни. Его сестра Соломенная Блестка — существо блистательное, наделенное множеством талантов и в высшей степени легкомысленное. За одну из рискованных выходок сестры Голубой Волк, пытаясь ее спасти, заплатил собственной свободой.

ВОПРОС. Как ты считаешь, было бы лучше, если бы рассказ назывался «Голубой Волк», а не «Соломенная Блестка»?

Отметь галочкой (✓) свой выбор.

Да  Нет

Что именно в рассказе заставило тебя так считать?

Вопрос о названии рассказа — это, в сущности, вопрос о понимании основного смысла повествования, его главного сообщения. Глубокое понимание важнейшего сообщения рассказа всегда имеет два основания: понимание авторского замысла и читательское отношение к событиям и героям, к нравственной коллизии рассказа.

Вопрос не имеет единственно правильного ответа. Точнее, здесь правильны оба ответа («Соломенная Блестка» — не лучшее название рассказа; «Соломенная Блестка» — лучшее название рассказа), если обоснование ответа демонстрирует понимание значимости Голубого Волка или Соломенной Блестки в истории и с позиции автора, и с позиции читателя.

Речь не идет о простодушном ответе «Мне больше нравится Голубой Волк / Соломенная Блестка», речь идет о том, что делает этих героев центральными в истории и для читателя, и для автора. Вот примеры детских ответов, которые выражают и понимание авторской позиции, и собственную читательскую позицию:

- Нет, потому что история о том, что любопытство может лишить жизни, а это о Соломенной Блестке.
- Да, потому что спасение Соломенной Блестки Голубым Волком — самое главное событие рассказа.

Каждый из процитированных ответов, с одной стороны, указывает на один из важнейших авторских акцентов рассказа, а с другой — раскрывает читательское истолкование главного смысла рассказа. Различить авторскую и собственную точки зрения здесь от читателя не требуется.

Этот вопрос относится к высшему уровню трудности. Обозначить и авторскую, и собственную точку зрения смогли 50%

---

<sup>6</sup> Глава из повести Д. Пеннака «Глаз волка».

российских четвероклассников. Средний международный результат — 38%.

Что делает обсуждаемый вопрос таким трудным? Как и любой другой вопрос к тексту, требующий оценить его содержание и/или форму, вопрос о лучшем названии к рассказу:

- опирается на целостное восприятие текста, в котором соотнесены центральные и фоновые, второстепенные сообщения;
- требует постоянной опоры на текст, причем не на отдельные его фрагменты, а на все элементы информации — как содержательные, так и формальные. В данном случае от читателя требуется чувствительность к авторским акцентам, выраженным прежде всего средствами композиции;
- предполагает немалый опыт письменного доказательства своего мнения о смысле художественного произведения;
- дает читателю большую свободу, чем все остальные группы вопросов: здесь одинаково правилен и ответ «да», и ответ «нет». Но свобода трудна, если она не подкреплена значительным опытом высказывания и обоснования собственного мнения в учебной дискуссии. Именно в таких ситуациях ценится индивидуальное высказывание и в то же время требуется выразить свою мысль понятно и убедительно для слушателей или читателей.

Чем обусловлена трудность вопросов, при ответе на которые читателю помогает умение оценивать содержание и форму текста? На трудность таких вопросов в первую очередь влияет:

- 1) привычка соотносить авторское высказывание с собственным мнением;
- 2) умение различать авторскую позицию и свои взгляды, с помощью текста доказывать, что автор выразил именно ту точку зрения, с которой читатель вступает в диалог;
- 3) наличие или отсутствие у читателя установки на форму текста, привычки обращать внимание на каждую деталь формы как на существенный смыслообразующий элемент;
- 4) знания о смыслообразующих элементах формы текста — как художественного, так и информационного;
- 5) эмоциональная и когнитивная сложность тех элементов содержания, в которые «упакованы» сообщения текста (эта сложность определяется зазором между личным опытом читателя и предметной ситуацией, описанной в тексте);
- 6) сформированность у читателя умения находить в тексте информацию, сообщенную в явном виде, делать простейшие умозаключения на основе этой информации, интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста. Если эти чи-

тательские умения развиты недостаточно, то читателю трудно почувствовать и осмыслить связи формы и содержания текста просто потому, что он недостаточно полно и точно ориентируется в содержании. Следовательно, все трудности поиска информации, ее первичной и глубинной мыслительной переработки (см. выше) затрудняют и читательскую работу по оценке формы и содержания текста.

В исследовании PIRLS в 2016 г. приняли участие более 340 тыс. учащихся из 50 стран и 11 территорий. Верхние 10 строк рейтинга заняли Российская Федерация (581<sup>7</sup>), Сингапур (576), Гонконг (569), Ирландия (567), Финляндия (566), Польша (565), Северная Ирландия (565), Норвегия (559), Тайвань (559), Англия (559); нижние 10 строк рейтинга заняли ОАЭ (450), Бахрейн (446), Катар (442), Саудовская Аравия (430), Иран (428), Оман (418), Кувейт (393), Марокко (358), Египет (330), ЮАР (320).

Россия была представлена 4577 выпускниками начальной школы из 206 общеобразовательных организаций 42 регионов страны<sup>8</sup>. Результаты России в PIRLS-2016 чрезвычайно высоки, и они, безусловно, свидетельствуют о незаурядной способности отечественного начального образования<sup>9</sup> воспитывать грамотных читателей, по крайней мере на первой ступени становления читательской грамотности — при обучении чтению. Однако в развитии любых технологий, в том числе и педагогических, существует суровый закон: самоуспокоение, остановка движения вскоре приводит к падению. Но как выявить ресурсы отечественной педагогики чтения?

Чтобы найти эти ресурсы, был использован метод микроанализа, предложенный М. И. Кузнецовой: результаты российских четвероклассников по каждому вопросу теста PIRLS сравнивались со средними международными результатами [Кузнецова, 2009]. Объективная трудность вопроса определена средними международными результатами четвероклассников в тесте PIRLS. Трудность относительная (собственно российская) определена разницей между средними результатами российских четвероклассников и средними результатами по всем странам, участвовавшим в мониторинге читательской грамотности четвероклассников. Там, где эта разница особенно велика, находится область наивысших достижений отечественных читателей и, со-

### **3. Сила и слабость читательских умений российских четвероклассников**

---

<sup>7</sup> Указан интегральный балл читательской грамотности по 1000-балльной шкале.

<sup>8</sup> Список субъектов РФ, принимавших участие в программе PIRLS-2016, см. в [Министерство образования и науки РФ и др., 2016].

<sup>9</sup> Здесь слово «образование» используется в самом широком смысле и включает семейную, школьную и внешкольную образовательную среду.

ответственно, отечественных условий обучения чтению в начальной школе. И наоборот: наименьшие показатели этой разницы очерчивают область дефицитов, восполнение которых может повысить читательскую грамотность российских школьников.

Разница между российским и средним международным результатом ( $\Delta$ ) была вычислена для каждого из 175 вопросов PIRLS-2016. Для 38 вопросов учитывается и число учеников, которые дали правильный и полный ответ, и число учеников, которые дали правильный, но частичный ответ<sup>10</sup>. Показатели «правильный, но частичный ответ» в нашем исследовании не учитываются: для них  $\Delta$  может быть низкой из-за того, что многие российские школьники дали правильный и полный ответ на вопрос. Для 175 вопросов, на которые дан правильный и полный ответ, разница между российским и средним международным результатом» варьирует в широких пределах: от +32,2 до -5,9<sup>11</sup>; среднее арифметическое ( $\mu$ ) равно 13,6; стандартное отклонение от среднего (SD) равно 7,1. В табл. 1 показатель «разница между российским и средним международным результатом» представлен отдельно для каждого читательского умения.

28 вопросов, для которых разница между российским и средним международным результатом выше ( $\mu + SD$ ), описывают область высших достижений российских четвероклассников. Наибольшую долю среди них составляют вопросы, опирающиеся на умение читателей интегрировать и интерпретировать информацию и идеи текста (39% от общего числа вопросов « $\mu + SD$ »).

28 вопросов, для которых разница между российским и средним международным результатом ниже ( $\mu - SD$ ), представляют собой область относительной слабости российских четвероклассников. Наибольшую долю среди них составляют вопросы, опирающиеся на умение читателей находить в тексте информацию, изложенную в явном виде (39% от общего числа вопросов « $\mu - SD$ »).

На рис. 1 те же данные представлены в более крупном масштабе. Во-первых, показатели «разница между российским и средним международным результатом» разделены на две ча-

<sup>10</sup> Для 32 вопросов максимальная оценка — 2 балла, для 6 вопросов — 3 балла. Правильный, но частичный, неполный ответ оценивается промежуточным баллом (например, один балл из двух, два из трех). Детали качественной и количественной оценки детских ответов на вопросы теста см. в [Martin, Mullis, Hooper, 2017].

<sup>11</sup> Положительные цифры говорят о том, насколько результаты России выше международного среднего, отрицательные — насколько ниже. Единица измерения — доля учеников, правильно ответивших на вопрос (% числа учеников, отвечавших на этот вопрос).



Таблица 1. **Число вопросов с разной степенью успешности ответов в российской выборке** (в скобках — доля общего числа вопросов для каждого читательского умения, %)

Читательские умения	Разница между российским и средним международным результатом ( $\Delta$ )				Всего
	Высокая $\Delta > (\mu + SD)$	Выше среднего $(\mu + SD) > \Delta > SD$	Ниже среднего $SD > \Delta > (\mu - SD)$	Низкая $\Delta < (\mu - SD)$	
Найти в тексте информацию, изложенную в явном виде	5 (10)	14 (28)	20 (40)	11 (22)	50 (100)
На ее основе сделать простые умозаключения	10 (19)	13 (25)	23 (43)	7 (13)	53 (100)
Интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста	11 (23)	23 (49)	8 (17)	5 (11)	47 (100)
Оценивать содержание и форму текста	2 (8)	10 (40)	8 (32)	5 (20)	25 (100)
Всего	28 (16)	60 (34)	59 (34)	28 (16)	175 (100)

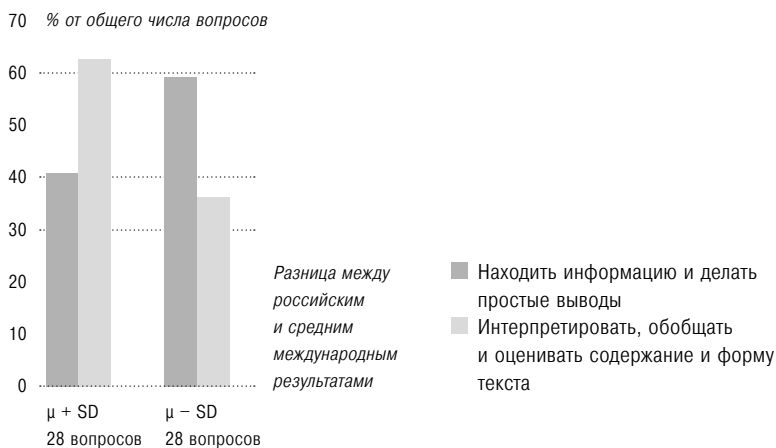
сти: выше и ниже среднего. Во-вторых, читательские умения объединены в две группы, связанные с первичной и вторичной обработкой текстовой информации:

- 1) группа умений находить информацию и делать простые выводы на ее основе;
- 2) группа умений интерпретировать, обобщать и оценивать содержание текста и его форму.

Данные, представленные на рис. 1, свидетельствуют о том, что российские четвероклассники относительно сильнее во вторичной обработке информации текста и относительно слабее в первичной обработке<sup>12</sup>. Такой же дисбаланс читательских умений был зафиксирован в результатах PIRLS-2006 [Кузнецова, 2009], однако уроки этого исследования за прошедшие 10 лет так и не были выучены. Иными словами, давно уже наблюдается некоторая ненадежность фундаментов великолепного здания читательской грамотности российских четвероклассников. Не это ли является одной из причин слабости читательской грамотности 15-летних учащихся из России, которая регулярно фиксируется тестом PISA [OECD, 2016]?

<sup>12</sup> По критерию  $\chi^2$  различия между двумя группами читательских умений значимы с вероятностью не менее 99,9%.

Рис. 1. **Сильные и слабые стороны читательской грамотности российских четвероклассников**



#### 4. Заключение

Логика оценки читательской грамотности не совпадает и не должна совпадать с логикой формирования умений, необходимых для понимания текста. Однако эти две логики пересекаются в области формирующего оценивания [Пинская, Улановская, 2013]. Именно для педагогов, практикующих формирующее оценивание, наша работа особенно важна, так как грамотное формулирование оценочных вопросов и заданий существенно повышает образовательные результаты [William et al., 2004].

Сравнивая высокие результаты России со средними международными результатами ответа на каждый вопрос PIRLS-2016, мы выделили зону относительной слабости российских четвероклассников: умение находить в тексте информацию, изложенную в явном виде, сформировано у них слабее, чем умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию в тексте.

Чтобы понять, как это возможно, не стоит представлять себе читательские умения как иерархию, где в основании лежат более простые процессы, без которых не могут функционировать более сложные. Уместней сравнить взаимодействие всех читательских умений со слаженной работой органов в организме. К примеру, зрение и пищеварение — процессы равносложные и равноважные. Цыпленок со здоровым пищеварением, но с ослабленным зрением вырастет худосочным, потому что найдет меньше корма, чем его собратья. Юный читатель блестяще интерпретирует («переваривает») информацию текста, но ищет ее небрежно? У него немного шансов вырасти в полноценного читателя, умеющего учить себя с помощью текстов.

Умение извлекать из текста всю информацию, изложенную в явном виде, и делать на ее основе простейшие умозаключения, восполняя неизбежные «пробелы» текста, не надстраивается над техникой чтения. Это базисное читательское умение можно формировать и даже оценивать еще на тех этапах обучения, когда ребенку по силам самостоятельно прочесть лишь несколько слов. Так, 10 слов хокку приучают к внимательному вчитыванию в каждое слово зачастую лучше, чем толстые романы или учебники. Например, первоклассникам предстоит нарисовать картинку, которая называется так: «Луна летит меж туч, // кругом деревьев ветви // еще роняют дождь<sup>13</sup>». Перед тем как взяться за карандаши, они пристально всматриваются в картину, написанную словами. Ночное небо увидят все: оно едва «прикрыто» словом «луна». Многие заметят разрывы между тучами: на них указывает слово «меж». Лишь некоторые, не без подсказки учителя, заметят ветер, несущий тучи: он «скрыт» за словом «летит»... Несколько таких зарисовок — и в классе в ответ на вопрос учителя возникают ответы: «Так сказано в тексте... Здесь написано, что...» Начало читательской грамотности посеяно вовремя и в добрую почву нескучной, продуктивной работы. До высот читательской грамотности путь длинной в жизнь с неизбежными лавинами и завалами там, где недостаточно сослаться на текст, где нужно к написанному относиться критически.

Критически относясь к сказанному в этой статье, читатель, может быть, вслед за авторами задумается о том, что отдельные трудности в становлении каждого читательского действия не являются фатальными. Главное — преодолеть дефицит педагогических средств, с помощью которых возможно упрочить читательскую грамотность российских школьников на всех ступенях образования.

1. Кузнецова М. И. (2009) Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS-2006 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 107–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2009-1-107-136.
2. Леонтьев А. А. (1999) Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс–минус. № 10. С. 9–13.
3. Пинская М. А., Улановская И. М. (2013) Новые формы оценивания. М.: Просвещение.
4. Министерство образования и науки РФ и др. (2016) Российские школьники — лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016) [http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16\\_pub.html](http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html)

## Литература

---

<sup>13</sup> Мацуо Басё. Перевод В. Н. Марковой.

5. Harrison C. (2017) Reading Achievement, International Comparisons, and Moral Panic: Do International Reading Test Scores Matter? // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 60. No 4. P. 475–479.
6. Martin M. O., Mullis I. V. S., Hooper M. (eds) (2017) *Methods and Procedures in PIRLS2016* / Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
7. Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds) (2015) *PIRLS2016 Assessment Framework* / Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
8. OECD (2016) *PISA 2015 Results. Vol. 1: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
9. William D., Lee C., Harrison C., Black P. (2004) *Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement* // *Assessment in Education*. Vol. 11. No 1. P. 49–65.

## Reading Literacy of Russian Fourth-Graders: Lessons from PIRLS-2016

### Galina Zuckerman

Doctor of Sciences in Psychology, Leading Researcher at the Psychological Institute, Russian Academy of Education. Address: 2 Mokhovaya Str., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Authors

### Galina Kovaleva

Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Center for Assessment of Education Quality, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education. Address: 5/16 Makarenko Str., 105062 Moscow, Russian Federation. E-mail: galina\_kovaleva\_rao@mail.ru

### Viktoriya Baranova

Researcher at the Center for Assessment of Education Quality, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education. Address: 5/16 Makarenko Str., 105062 Moscow, Russian Federation. E-mail: vikjur@mail.ru

Among the key concepts of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), reading comprehension processes are identified as the most operational, because they can serve as a basis for new teaching practices and new tools to assess academic achievements. The concept of reading processes, which is the focus of this article, has one more advantage: reading processes are defined in the PIRLS terms as universal and good for understanding both literary and informational texts. The PIRLS-2016 test demonstrated that the reading literacy of Russian fourth-graders was far superior to that of their peers from fifty other countries. An item-by-item comparison of Russian fourth-graders' answers to the test questions with the average PIRLS-2016 results proves that Russian primary school graduates can interpret and integrate ideas and information extracted from a text much better than they can retrieve explicitly stated information from the same text. Determining the strongest and relatively weak points in the reading comprehension processes of Russian fourth-graders' is required in order to unleash the educational resources that are not currently used and consequently to improve reading literacy at every stage of education.

Abstract

educational achievements, reading literacy, international study, fourth-graders, PIRLS-2016, reading processes of comprehension.

Keywords

Harrison C. (2017) Reading Achievement, International Comparisons, and Moral Panic: Do International Reading Test Scores Matter? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 60, no 4, pp. 475–479.

References

Kuznecova M. (2009) Silnye i slabye storony chitatelskoy deyatelnosti vypusknikov rossiyskoy nachalnoy shkoly po rezul'tatam PIRLS-2006 [Strong and Weak Sides of Reading Skills of Russian Elementary School Graduates: Evidence of PIRLS2006 Scores]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 107–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2009-1-107-136.

Leontiev A. (1999) Psikhologiya obucheniya chteniyu [The Psychology of Teaching Reading]. *Nachalnaya shkola: plus-minus*, no 10, pp. 9–13.

Martin M. O., Mullis I. V.S., Hooper M. (eds) (2017) *Methods and Procedures in PIRLS2016*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>.

- Ministry of Education and Science of the Russian Federation et al. (2016) *Rossiyskie shkolniki—luchshie chitateli v mire! (po rezultatam mezhdunarodnogo issledovaniya PIRLS-2016)* [Russian School Students Are the Best Readers in the World! (according to PIRLS-2016)]. [http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16\\_pub.html](http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html)
- Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds) (2015) *PIRLS2016 Assessment Framework*. Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>.
- OECD (2016) *PISA 2015 Results. Vol. 1: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>.
- Pinskaya M., Ulanskaya I. (2013) *Novye formy otsenivaniya* [New Ways of Assessing]. Moscow: Prosveshchenie.
- William D., Lee C., Harrison C., Black P. (2004) Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement. *Assessment in Education*, vol. 11, no 1, pp. 49–65.

# Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA

**А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова, Е. С. Смирнова**

---

## **Пентин Александр Юрьевич**

кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий центром естественнонаучного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: pentin@mail.ru

## **Ковалева Галина Сергеевна**

кандидат педагогических наук, заведующий центром оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: galina\_kovaleva\_rao@mail.ru

## **Давыдова Елена Ивановна**

младший научный сотрудник центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: centeroko@mail.ru

## **Смирнова Елена Сергеевна**

младший научный сотрудник центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: centeroko@mail.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Макаренко, 5/16.

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности естественнонаучного образования в российской школе,

как они проявились в международных исследованиях: снижение достижений учащихся по естествознанию при переходе из начальной в основную школу и резкое различие результатов учащихся 8–9-х классов в TIMSS и PISA. Выводы работы основываются как на анализе данных, полученных в рамках этих исследований (результатов выполнения тестов, опросов участников, содержания заданий), так и на характеристиках федеральных образовательных стандартов и программ в части, относящейся к естественнонаучному образованию. Выявлены факторы, влияющие на подготовку российских учащихся по естествознанию в начальной, основной и старшей школе. Так, высокие результаты четвероклассников в исследовании TIMSS в значительной степени связаны с активностью учащихся в приобретении естественнонаучных знаний вне школы. Резкая разница между результатами учащихся 8–9-х классов в исследованиях TIMSS и PISA объясняется, с одной стороны, близким соответствием российских программ естественнонаучных предметов концепции TIMSS, а с другой — их значительным расхождением с концепцией PISA, поскольку российские програм-

Статья поступила в редакцию в январе 2018 г.

Статья подготовлена в рамках проекта «Обновление содержания общего естественнонаучного образования и методов обучения естественнонаучным предметам в условиях современной информационной среды». Шифр проекта № 27.6122.2017/БЧ.

мы мало ориентированы на формирование естественнонаучной грамотности учащихся. В качестве одного из факторов, объясняющих снижение результатов одиннадцатиклассников в TIMSS-Advanced 2015 по профильной физике в сравнении с предыдущими циклами рассматривается увеличение в тесте доли заданий по физике атома и атомного ядра, которые оказались более трудными для учащихся. Судя по результатам исследований TIMSS, PISA и TIMSS-Advanced, прошедших в 2015 г., изучение естественнонаучных предметов в российской школе больше ориентировано на приобретение и демонстрацию знаний, чем на их применение, а также освоение практик, характерных для есте-

ственных наук: постановки научных вопросов, планирования исследования, интерпретации данных, построения научных доказательств.

Новизна работы состоит в том, что в ней впервые объединены в общую картину данные международных сравнительных исследований по качеству естественнонаучного образования в российской школе для всех уровней общего образования.

**Ключевые слова:** естественнонаучное образование, международные сравнительные исследования качества образования, PISA, TIMSS, учебные достижения, естественнонаучная грамотность.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109

В 2015 г. совпали очередные циклы сразу трех сравнительных международных исследований качества школьного образования: TIMSS, PISA и TIMSS-Advanced. Одним из основных направлений всех трех исследований является оценка достижений школьников разных стран в естественнонаучных дисциплинах. В исследовании TIMSS, которое проводится каждые четыре года, оценивается качество естественнонаучного образования учащихся 4-х и 8-х классов. В исследовании PISA (проводится каждые три года) проверяется так называемая естественнонаучная грамотность 15-летних учащихся. В исследовании TIMSS-Advanced каждые семь лет тестируются достижения учащихся последнего класса школы (в России это 11-й класс), изучающих физику на повышенном, или профильном, уровне. Россия участвует во всех этих исследованиях. Таким образом, результаты международных исследований 2015 г. можно рассматривать как достаточно информативный синхронный срез состояния школьного естественнонаучного образования.

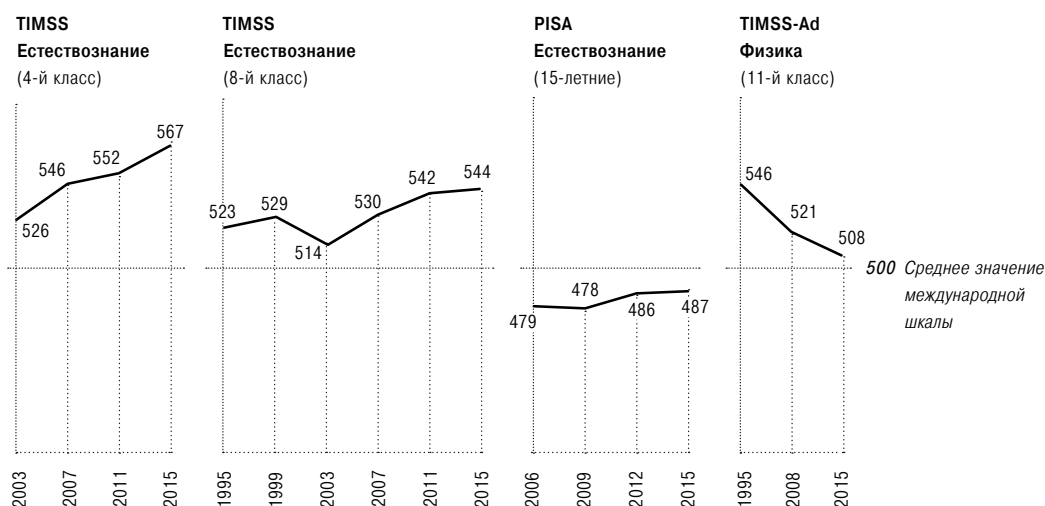
На рис. 1 показаны результаты Российской Федерации в естественнонаучном образовании по всем прошедшим циклам трех исследований. Эти результаты измеряются средним баллом по всей выборке учащихся данной страны; сплошная линия соответствует среднему международному баллу — 500.

Картина, представленная этими графиками, весьма противоречива:

- по всем исследованиям, кроме PISA, результаты России во всех циклах выше средних международных;



Рис. 1



- для 4-го класса баллы TIMSS не только высоки в абсолютном измерении, но и обнаруживают постоянную положительную динамику;
- для 8-го класса при достаточно высоких баллах результаты 2015 г. практически не изменились по сравнению с предыдущим циклом TIMSS 2011 г., т. е. на этом временном отрезке динамика отсутствует;
- для 15-летних школьников (в основном это девятиклассники) результаты PISA по естественнонаучной грамотности ниже средних международных, и практически отсутствует разница в баллах между 2012 и 2015 г. Правда, если сравнивать 2006 и 2015 г., когда естественнонаучная грамотность была приоритетным направлением в PISA, то за этот период наблюдается некоторая положительная динамика (8 баллов);
- для 11-го класса наблюдается существенная отрицательная динамика результатов по физике профильного уровня, при том что балл России в 2015 г. пока еще выше среднего международного.

Безусловно, эти разнонаправленные тренды нуждаются в серьезном анализе и комментариях.

В табл. 1 показаны результаты учащихся 4-го класса по естествознанию в TIMSS-2015 [Martin et al., 2016]. Только у учащихся двух стран, Сингапура и Республики Корея, баллы оказались выше, чем у России. С результатами Японии значимого

**Феномен российской начальной школы**

Таблица 1. Результаты по естествознанию в TIMSS-2015, 4-й класс

Страна	Средний балл		Страна	Средний балл	
1 Сингапур	590 (3,7)	↑	25 Австралия	524 (2,9)	↓
2 Республика Корея	589 (2,0)	↑	26 Словацкая Республика	520 (2,6)	↓
3 Япония	569 (1,8)	=	27 Северная Ирландия	520 (2,2)	↓
<b>4 Российская Федерация</b>	<b>567 (3,2)</b>	=	28 Испания	518 (2,6)	↓
5 Гонконг	557 (2,9)	↓	29 Нидерланды	517 (2,7)	↓
6 Тайвань	555 (1,8)	↓	30 Италия	516 (2,6)	↓
7 Финляндия	554 (2,3)	↓	31 Бельгия (фл.)	512 (2,3)	↓
8 Казахстан	550 (4,4)	↓	32 Португалия	508 (2,2)	↓
9 Польша	547 (2,4)	↓	33 Новая Зеландия	506 (2,7)	↓
10 США	546 (2,2)	↓		<b>500</b>	
11 Словения	543 (2,4)	↓	34 Франция	487 (2,7)	↓
12 Венгрия	542 (3,3)	↓	35 Турция	483 (3,3)	↓
13 Швеция	540 (3,6)	↓	36 Кипр	481 (2,6)	↓
14 Норвегия	538 (2,6)	↓	37 Чили	478 (2,7)	↓
15 Англия	536 (2,4)	↓	38 Бахрейн	459 (2,6)	↓
16 Болгария	536 (5,9)	↓	39 Грузия	451 (3,7)	↓
17 Чешская Республика	534 (2,4)	↓	40 ОАЭ	451 (2,8)	↓
18 Хорватия	533 (2,1)	↓	41 Катар	436 (4,1)	↓
19 Ирландия	529 (2,4)	↓	42 Оман	431 (3,1)	↓
20 Германия	528 (2,4)	↓	43 Иран	421 (4,0)	↓
21 Литва	528 (2,5)	↓	44 Индонезия	397 (4,8)	↓
22 Дания	527 (2,1)	↓	45 Саудовская Аравия	390 (4,9)	↓
23 Канада	525 (2,6)	↓	46 Марокко	352 (4,7)	↓
24 Сербия	525 (3,7)	↓	47 Кувейт	337 (6,2)	↓

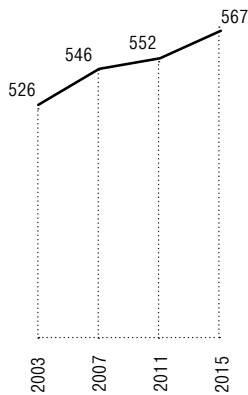
↑ Средний балл страны статистически значимо выше среднего балла России.

= Нет статистически значимых различий между средним баллом страны и средним баллом России.

↓ Средний балл страны статистически значимо ниже среднего балла России.

различия нет. Достижения учащихся остальных 43 стран существенно ниже российских. Кроме того, начиная с 2003 г., когда Россия впервые приняла участие в исследовании TIMSS для 4-х классов, результаты российских выпускников начальной школы постоянно улучшаются (рис. 2) [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016b]. За этот период рост результа-

**Рис. 2. Прогресс российских школьников в TIMSS для 4-х классов за весь период участия в исследовании**



тов составил 41 балл по международной шкале. По сравнению с предыдущим циклом исследования (2011 г.) в 2015 г. учащиеся России улучшили свой результат по естествознанию на 15 баллов. Такой прогресс характерен далеко не для всех стран. Повышение баллов от 2011 к 2015 г. наблюдается в 17 странах, в 16 странах показатели остались на прежнем уровне, а в 8 странах они снизились.

Между тем высокие результаты российских четвероклассников по естествознанию вызывают даже больше удивления, чем, например, неудовлетворительные показатели 15-летних российских школьников по естественнонаучной грамотности в исследовании PISA. Дело в том, что требования TIMSS к подготовке четвероклассников по естествознанию [Martin et al., 2016], которые вырабатываются путем согласования со всеми странами-участницами, выходят далеко за рамки программы предмета «Окружающий мир» российской начальной школы<sup>1</sup>.

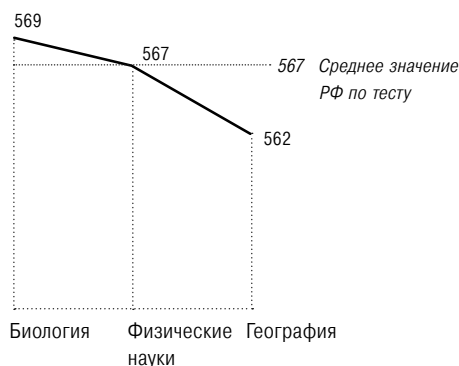
Согласно международному аналитическому отчету [Ibid.], в тестах TIMSS-2015 учащимся 4-го класса могли предлагаться задания по всему набору школьных естественнонаучных предметов: биологии, физическим наукам (физика и химия) и гео-

<sup>1</sup> Примерная основная образовательная программа начального общего образования (2015). Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 8 апреля 2015 г. Протокол № 1/15. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. <http://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf>

графии (с элементами астрономии). Эти содержательные области были представлены в тестах TIMSS-2015 для 4-го класса примерно в следующем процентном соотношении: биология — 45%, физические науки — 35%, география — 20%. В российской Примерной основной образовательной программе начального общего образования (2015 г.) доминируют биологическая и географическая составляющие, часто взаимосвязанные на уровне природных сообществ, — в совокупности примерно 95% всего естественнонаучного содержания предмета «Окружающий мир». На физические науки остается только 5–6% содержания предмета: это лишь самые общие представления о разнообразии веществ и свойствах трех агрегатных состояний вещества. Между тем для выполнения заданий TIMSS-2015 от учащихся 4-го класса требовалось продемонстрировать, например, следующие умения и знания, относящиеся к физическим наукам [Ibid.]:

- сравнивать и классифицировать объекты и материалы по их физическим свойствам (вес/масса, объем, агрегатное состояние вещества, способность проводить тепло или электричество, плавает или тонет в воде);
- знать свойства металлов (электропроводность, теплопроводность) и связывать эти свойства с использованием металлов;
- приводить примеры смесей и объяснять, как их можно разделять физическими методами (используя просеивание, фильтрование, испарение или магнитное притяжение);
- знать способы увеличения скорости растворения вещества в данном количестве воды (повышение температуры, перемешивание, увеличение площади поверхности) и сравнивать концентрации двух растворов с разным количеством растворителя или растворяемого вещества;
- узнавать наблюдаемые превращения веществ, в результате которых образуются новые вещества с другими свойствами (гниение, горение, ржавление, варка);
- соотносить знакомые физические явления (образование тени, отражение, радуга) со свойствами света;
- знать, что колеблющиеся объекты могут создавать звук;
- знать, что магниты имеют северный и южный полюсы и что одноименные полюсы отталкиваются, а разноименные притягиваются;
- знать, что электрическая энергия в электрической цепи может быть преобразована в другие формы энергии, например свет и звук;
- объяснять, что для работы простых электрических систем, например ручного фонарика, необходима замкнутая электрическая цепь;

**Рис. 3. Баллы российских учащихся 4-го класса в TIMSS-2015 по трем содержательным областям естествознания**



- знать, что действие сил (толкает, тащит) может изменять движение объекта, и сравнивать действие сил разной величины, когда они направлены в одном и том же или противоположных направлениях.

Это далеко не полный список знаний и умений из содержательной области «физические науки», которые есть в TIMSS, но отсутствуют в российской программе. В биологии и географии программы совпадают в гораздо большей степени, но и здесь, например, объемный блок требований TIMSS под названием «Жизненные циклы, размножение и наследственность» не представлен в программе «Окружающий мир». Полный перечень тем TIMSS, отсутствующих в российской программе, имеется в работе [Демидова, 2017].

Результаты российских четвероклассников в TIMSS-2015 по трем содержательным областям естествознания показаны на рис. 3 [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016b].

Россия относится к числу стран с наименьшим объемом учебного времени, отводимого на изучение естествознания в начальной школе. У нас это чуть меньше 50 часов (астрономических) за учебный год в 4-м классе. Для сравнения: в Сингапуре — 96 часов, в Республике Корея — 92, в Японии — 91. При этом есть страны, которые отводят на изучение естествознания в начальной школе в разы больше времени, чем Россия: Португалия — 162 часа, Чили — 161, Катар — 135, Грузия — 110 [Martin et al., 2016]. Однако они не относятся к числу лидеров в TIMSS (см. табл. 1).

Итак, сформулируем суть феномена. Учащиеся российской начальной школы не изучают очень многого из того, что оценивается в TIMSS и присутствует в программах большинства стран. На изучение естествознания в российской начальной школе отводится значительно меньше времени, чем в большинстве стран. При этом российские четвероклассники занимают одну из лидирующих позиций в TIMSS, т. е. успешно выполняют тестовые задания этого международного исследования.

Можем ли мы предложить объяснение этому феномену? В отчете [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016b] приводятся следующие факторы, отличающие российских четвероклассников от их зарубежных сверстников (данные получены в результате анкетирования учащихся, их родителей, учителей, администрации школ, участвовавших в тестировании TIMSS):

- 1) российские четвероклассники (средний возраст — 10,8 года) более чем на полгода старше, чем учащиеся 4-х классов в других странах (средний возраст — 10,2 года). Только в двух странах, Норвегии и Дании, учащиеся 4-х классов старше, чем россияне. При этом эмпирически установлено, что результаты четвероклассников в PIRLS (читательская грамотность) обнаруживают очевидную зависимость от возраста детей, даже когда разница измеряется всего несколькими месяцами [Van Damme et al., 2010];
- 2) уровень образования родителей российских выпускников начальной школы один из самых высоких в мире;
- 3) по частоте занятий взрослых членов семьи с ребенком до его поступления в школу Россия оказалась на первом месте среди всех стран;
- 4) каждый день делают домашнюю работу 93% российских четвероклассников. Это один из самых высоких показателей, выше только в Казахстане и Японии (по 94%).
- 5) российские родители оказывают существенную помощь своим детям в их обучении в школе: 72% родителей ежедневно контролируют выполнение домашних заданий. Это также один из самых высоких показателей среди всех стран-участниц;
- 6) российские учителя начальной школы — одни из самых возрастных: 81% учителей старше 40 лет (в среднем по странам 58%), не достигших возраста 30 лет только 5%. Средний стаж работы российского учителя составляет 25 лет, причем 78% имеют стаж больше 20 лет. В среднем по странам стаж равен 17 годам, в лидирующих странах — около 15 лет. В России 100% учителей начальной школы составляют женщины, а в среднем по странам среди учителей начальной школы 18% мужчин;

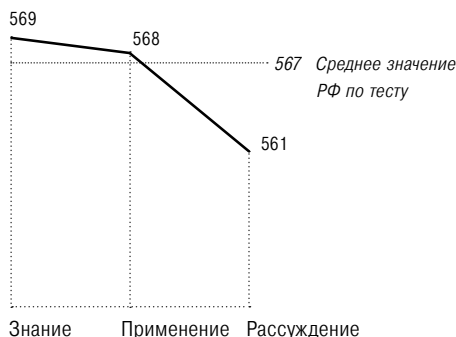
- 7) в среднем по всем странам учащиеся, которым нравится изучать естествознание, показали более высокие результаты. Однако для ряда стран, в том числе и для России, такой зависимости не выявлено: 58% российских четвероклассников, которым нравится предмет «Окружающий мир», получили в исследовании TIMSS всего на 4 балла больше, чем 8% детей, которым этот предмет не нравится. При этом по сравнению с данными, полученными в 2011 г., число российских учащихся, которым нравится изучать естествознание, даже несколько уменьшилось: с 62 до 58%;
- 8) в России в полной мере вовлечены в учебный процесс по естествознанию 80% учащихся (69% в среднем по странам), а 18% (25% в среднем по странам) вовлечены слабо. Для России различий в результатах этих двух групп учащихся не обнаружено.

Безусловно, этих факторов недостаточно, для того чтобы объяснить обнаруженный феномен хорошей естественнонаучной подготовки российских четвероклассников. Однако в них все-таки можно найти основания для простой и довольно очевидной гипотезы: применительно к российским четвероклассникам TIMSS по естествознанию оценивает качество не столько школьного, сколько внешкольного образования.

Помимо отсутствия в программе «Окружающий мир» многих тем, проверяемых в TIMSS, и меньшего объема времени на изучение естествознания в пользу этой гипотезы свидетельствуют следующие факты:

- российские четвероклассники старше своих «коллег» из других стран (фактор 1), а значит, имеют чуть больший жизненный и образовательный опыт;
- родители уделяют больше внимания образованию детей (факторы 3 и 5), к тому же уровень образования самих родителей достаточно высокий (фактор 2);
- почти нет разницы в результатах между детьми, которым нравится и не нравится изучать естествознание в школе (фактор 7), а также между теми, кто больше вовлечен и меньше вовлечен в школьный учебный процесс (фактор 8);
- по сравнению с 2011 г. интерес к изучению школьного естествознания снизился, а результаты в TIMSS улучшились (см. рис. 2);
- от российских учителей начальной школы, которые старше учителей из других стран (фактор 6), трудно ожидать, что они компенсируют дефициты содержания программы за счет современных подходов к изучению естественных наук в школе.

**Рис. 4. Баллы российских четвероклассников в заданиях TIMSS по естествознанию, требующих для выполнения разных видов познавательной деятельности**

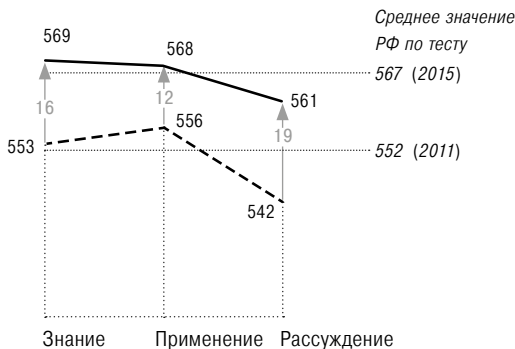


Разумеется, возникает вопрос: где, если не в школе, учащиеся начальных классов получают естественнонаучные знания? И почему российские школьники могли оказаться здесь в более выгодном положении, чем учащиеся большинства стран? Ответ на этот вопрос предполагает серьезное исследование той образовательной среды (в широком смысле), в которой находятся дети этой возрастной когорты. Конечно, в нее входят и семья, и система дополнительного образования детей, хорошо развитая в России, и научно-популярные телевизионные программы и анимационные фильмы. Не исключено, что положительный эффект скудной естественнонаучной составляющей начального школьного образования проявился как раз в том, что освобождается место для удовлетворения детской природной любознательности за стенами школы.

В TIMSS фиксируются также различия в выполнении школьниками заданий, требующих разных видов познавательной деятельности: воспроизведение фактических знаний («знание»), применение знаний в практических ситуациях («применение»), объяснение явлений или описание наблюдений («рассуждение») [Демидова, 2017]. Российские четвероклассники более успешны в заданиях на знания и применение (рис. 4) [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016b]. Для трех стран, которые в рейтинге располагаются выше России (см. табл. 1), наблюдается обратная картина: там учащиеся лучше выполняют задания, относящиеся к группе «рассуждение». Возможно, более успешное выполнение российскими учащимися заданий на воспроизведение знаний также является следствием внешкольного характера естественнонаучного образования. Дети легко впитывают информацию, знания из разнообразных источ-



Рис. 5. Вклад различных видов познавательной деятельности в прирост результатов TIMSS-2015 по сравнению с TIMSS-2011



ников, но в меньшей степени систематически обучаются таким действиям, как объяснение, обоснование, решение проблем.

На рис. 5 показано, какой вклад в прирост общего результата в TIMSS в 2015 г. по сравнению с 2011 г. дали различные виды познавательной деятельности. Наибольшее приращение наблюдается по виду деятельности «рассуждение» (19 баллов). Формирование именно тех познавательных умений, которые можно отнести к «рассуждению», а именно умения формулировать выводы, устанавливать связи между объектами, анализировать информацию, создавать несложные модели, определяется в новом стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), введенном как раз в 2011 г., как планируемые образовательные результаты. Такие умения, имеющие метапредметный характер, могли проявиться и при выполнении естественнонаучных заданий. Однако, способствуя развитию ряда качеств, необходимых для естественнонаучного рассуждения, стандарт не устраняет дефицитов в содержании естественнонаучного образования в российской начальной школе.

На основании проведенного анализа результатов российских четвероклассников в TIMSS-2015 и динамики их показателей в данном исследовании можно судить о том, в каких изменениях нуждается естественнонаучная программа для российской начальной школы, с тем чтобы она соответствовала современным требованиям к подготовке младших школьников в области естествознания. Изменения не должны ограничиваться расширением объема программы, включением в нее новых элементов знаний. Значительную часть отсутствующих в программе знаний дети данного возраста успешно осваивают за стенами школы. Изменения не в меньшей, если не в боль-

шей степени должны затрагивать методы преподавания естествознания, которые должны быть направлены на поддержание и стимулирование любознательности младших школьников, их естественного стремления исследовать природу.

**Почему  
результаты  
PISA и TIMSS  
такие разные**

Еще одна удивительная особенность российского школьного естественнонаучного образования, которая проявляется в международных исследованиях, состоит в очень большой разнице между результатами PISA (15-летние учащиеся) и TIMSS (8-й класс). Действительно, если в PISA-2015 Россия располагается в четвертом десятке стран с баллом ниже среднего международного [OECD, 2016; Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016а], то в TIMSS-2015 российские школьники занимают достаточно высокое 7-е место с баллом, значительно превышающим среднее международное значение [Martin et al., 2016]. Похожая картина наблюдалась и в предыдущих циклах обоих исследований: обсуждение различий в результатах российских школьников в математике и естественных науках между PISA-2003 и TIMSS-2003 см. в [Ковалева, 2006], а между PISA-2006 и TIMSS-2007 — в [Поливанова, 2015].

Чтобы провести корректное сравнение, целесообразно рассмотреть только ту группу стран, которые в 2015 г. участвовали в обоих исследованиях. В табл. 2 эти страны упорядочены по методике, предложенной в [Gronmo, Olsen, 2006].

Значения рейтингов в табл. 2 определяются относительным положением именно этих 28 стран в обоих исследованиях, а страны следуют друг за другом в соответствии с разницей между их местами в PISA и TIMSS: от самой большой в пользу PISA до самой большой в пользу TIMSS.

Большинство стран имеют близкие результаты в обоих исследованиях (разность рейтингов не больше 2), причем на вершине рейтинга и в PISA, и в TIMSS находятся Сингапур, Япония и Тайвань. Россия, Канада и Новая Зеландия характеризуются наибольшей разницей между результатами, причем Россия, в отличие от Канады и Новой Зеландии, более высокое место занимает в TIMSS, а не в PISA.

Каковы причины столь большого различия между результатами российских школьников по естествознанию в TIMSS и PISA и о каких особенностях естественнонаучного образования в российской школе можно судить на основании этого различия? Вряд ли причина кроется в возрастной разнице в год-полтора или в резком падении уровня естественнонаучного образования при переходе из 8-го в 9-й класс, хотя и такие гипотезы нуждаются в проверке. Более правдоподобным выглядит предположение, что серьезно различаются цели и соответственно измерители TIMSS и PISA и, главное, что это различие

Таблица 2. Показатели по естествознанию у школьников из стран, принявших участие в PISA-2015 и TIMSS-2015 (8-й класс)

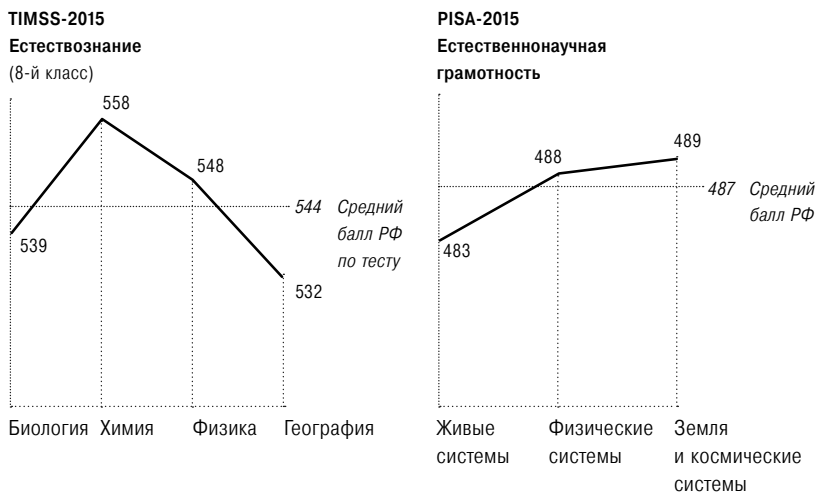
Страна	PISA		TIMSS		Разность рейтингов
	Балл	Рейтинг	Балл	Рейтинг	
1 Канада	528	4	526	12	8
2 Новая Зеландия	513	7	513	15	8
3 Австралия	510	9	512	16	5
4 Норвегия	498	12	509	17	5
5 Чили	447	21	454	25	4
6 Италия	481	16	499	19	3
7 Гонконг	523	5	546	6	1
8 Мальта	465	20	481	21	1
9 Сингапур	556	1	597	1	0
10 Япония	538	2	571	2	0
11 Тайвань	532	3	569	3	0
12 ОАЭ	437	22	477	22	0
13 Таиланд	421	24	456	24	0
14 Грузия	411	26	443	26	0
15 Иордания	409	27	426	27	0
16 Ливан	386	28	398	28	0
17 Швеция	493	14	522	13	-1
18 Израиль	467	19	507	18	-1
19 Республика Корея	516	6	556	4	-2
20 Великобритания	509	10	537 (Англия)	8	-2
21 Ирландия	503	11	530	9	-2
22 Катар	418	25	457	23	-2
23 Словения	513	8	551	5	-3
24 США	496	13	530	10	-3
25 Турция	425	23	493	20	-3
26 Литва	475	18	519	14	-4
27 Венгрия	477	17	527	11	-6
<b>28 Российская Федерация</b>	<b>487</b>	<b>15</b>	<b>544</b>	<b>7</b>	<b>-8</b>

оказалось критическим для поляризации достоинств и недостатков школьного естественнонаучного образования в России.

Сравнению подходов TIMSS и PISA к оценке достижений школьников и соответственно результатов разных стран в этих исследованиях посвящено немало работ, например, [Olsen, 2005; Gronmo, Olsen, 2006; Hutchison, Schagen, 2007; Тюменева, Вальдман, Карной, 2014; Поливанова, 2015; Carnoy et al., 2016; Klieme, 2016]. Правда, большинство из них, кроме [Olsen, 2005], основывались на анализе математических компетенций учащихся в обоих исследованиях. Цели исследования TIMSS определяются как оценка знаний и умений, полученных при изучении математики и естественнонаучных предметов [Martin et al., 2016]. Иначе говоря, TIMSS показывает, как учащиеся осваивают учебные программы по математике и естественным наукам, с точки зрения некоторых международных требований, согласованных между странами. Цель PISA в применении к естествознанию формулируется иначе: исследуется и оценивается естественнонаучная грамотность учащихся. В материалах PISA (например, [OECD, 2016; Центр оценки качества образования ИСПО РАО, 2016а]) дается определение естественнонаучной грамотности, включающее три основные компетенции: научное объяснение явлений; применение методов естественнонаучного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов. Не менее важно — и это также отражено в определении, — что эти компетенции нужны человеку для того, чтобы в качестве активного гражданина интересоваться естественнонаучными идеями и участвовать в обсуждении вопросов, связанных с естественными науками и технологиями [OECD, 2016]. Таким образом, PISA оценивает, насколько успешно компетенции естественнонаучной грамотности применяются к реальным проблемам и ситуациям — актуальным, но выходящим за пределы содержания учебных программ по естественнонаучным предметам.

Специфика целей исследований определяет различия между заданиями (измерителями) TIMSS и PISA. С точки зрения содержания задания TIMSS для 8-го класса классифицируются по четкому предметному принципу, тогда как задания PISA — по содержательным областям, не совсем совпадающим с границами учебных предметов. Эти области определяются как системы — живые, физические, космические. Впрочем, соответствие между биологией (TIMSS) и «живыми системами» (PISA), химией и физикой (TIMSS) и «физическими системами» (PISA), географией (TIMSS) и «Землей и космическими системами» (PISA) достаточно близкое. Результаты российских школьников в обоих исследованиях по предметам и содержательным областям показаны на рис. 6 [Центр оценки качества образования ИСПО РАО, 2016с; Центр оценки качества образования ИСПО РАО, 2016а].

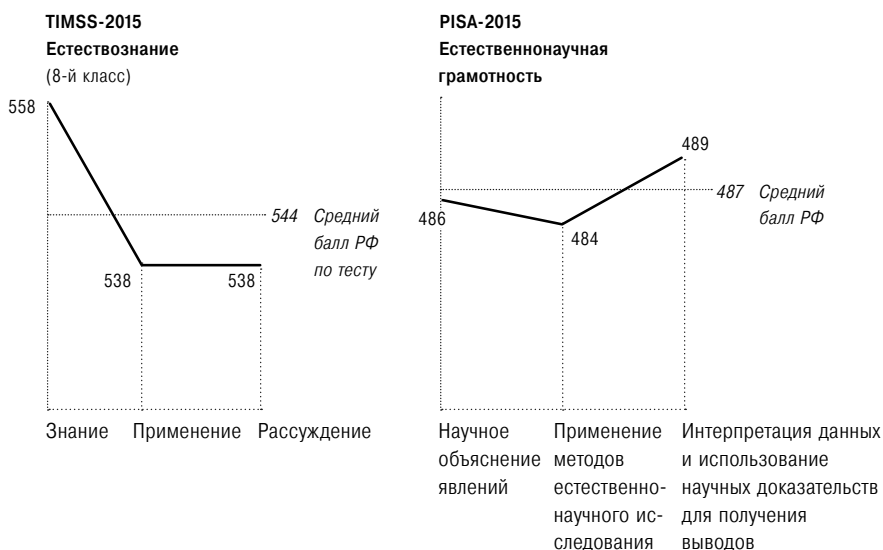
Рис. 6. Результаты российских школьников по предметам и содержательным областям в TIMSS-2015 и PISA-2015



Пожалуй, единственной общей чертой этих результатов является отставание в биологии (в «живых системах») по сравнению со средним баллом российских школьников по всему тесту и в TIMSS, и в PISA. При этом вклад результата по биологии в средний балл очень заметный, поскольку именно этот предмет в наибольшей степени представлен в заданиях обоих исследований: в TIMSS 36% заданий имеют биологическое содержание, в PISA 40% заданий относится к «живым системам». В современной российской школе на ступени основного общего образования (5–9-й классы) из трех естественнонаучных предметов (физика, химия, биология) только биология изучается на протяжении всех лет обучения, и именно на этот предмет в сумме отводится наибольшее число часов по сравнению с физикой и химией. Эффект от этого, как видим, скорее отрицательный.

По видам деятельности сравнить тесты TIMSS и PISA гораздо труднее. Задания в них классифицируются по существенно разным основаниям. В TIMSS виды деятельности объединены в группы «знание» (воспроизведение фактических знаний и их применение в стандартных учебных ситуациях), «применение» (применение знаний в более сложных ситуациях) и «рассуждение» (объяснение явлений или описание наблюдений и опытов). В PISA в качестве видов деятельности выступают «научное объяснение явлений», «применение методов естественнонаучного исследования», «интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов». Результаты российских школьников в обоих исследованиях по видам деятель-

**Рис. 7. Результаты российских школьников по естествознанию в TIMSS и PISA по видам деятельности**



ности показаны на рис. 7 [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016с; Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016а].

Чтобы установить соответствие между тестами TIMSS и PISA, мы проанализировали задания TIMSS в «координатах» видов деятельности, используемых в PISA. К виду деятельности «научное объяснение явлений» условно можно отнести примерно 45% заданий TIMSS (в PISA 48% таких заданий), к «применению методов естественнонаучного исследования» — примерно 5% заданий TIMSS (в PISA 21%), к «интерпретации данных и использованию научных доказательств для получения выводов» — примерно 9% заданий TIMSS (в PISA 31%). Остальные примерно 40% заданий TIMSS вообще не укладываются в классификацию PISA по видам деятельности. Большинство из этих 40% — задания так называемого репродуктивного типа: для ответа на поставленный вопрос ученику нужно только воспроизвести соответствующий элемент содержания естественнонаучного курса. Например, отнести животное с описанными признаками к одной из четырех таксономических групп, предлагаемых на выбор. Или ответить вопрос, каким видом энергии обладает сжатая пружина, выбрав правильный ответ из четырех предложенных вариантов. Подробный анализ заданий TIMSS см. в [Камзеева, 2017].

Обратная процедура, т.е. анализ заданий PISA в «координатах» видов деятельности TIMSS, показывает, что практически

Таблица 3. Основные различия заданий по естествознанию в TIMSS и PISA

	TIMSS	PISA
1	Обычно предлагается стандартная, формализованная ситуация	Как правило, предлагается новая, незнакомая реальная ситуация
2	Объем информации, которую требуется переработать для ответа на поставленный вопрос, небольшой и, как правило, легко укладывается в привычный формат «дано»	Объем информации, которую требуется переработать для ответа на поставленные вопросы, значителен, причем часто эта информация скорее напоминает научный (научно-популярный) текст, чем условие типичной школьной задачи
3	Задания изолированные и включают один или два вопроса	Задания сгруппированы по тематическим блокам, большинство которых включает от 3 до 5 заданий. Внутри блока от задания к заданию имеется некоторое развитие сюжета
4	Мало заданий (5%), требующих применения методов естественнонаучного исследования	Пятая часть заданий (21%) направлена на оценивание компетенции «применение методов естественнонаучного исследования»
5	Очень мало заданий, предполагающих анализ графических или табличных данных, причем графики имеют идеальный вид, а не построены по экспериментальным точкам	В ряде заданий приходится иметь дело с реальными научными данными, которые представлены в виде графиков, таблиц или диаграмм
6	Очень мало заданий, затрагивающих проблемы окружающей среды (экологии)	Более трети заданий так или иначе затрагивает проблемы окружающей среды (экологии)

все задания PISA можно отнести к рассуждению (хотя различие этого вида деятельности с применением часто выглядит очень условным). К такому же выводу пришли исследователи, которые сравнивали подходы TIMSS и PISA к оцениванию учебных достижений по математике [Gronmo, Olsen, 2006].

Таким образом, по оцениваемым видам деятельности и соответствующим когнитивным умениям тесты двух исследований перекрываются лишь частично, примерно на 60%, если смотреть с позиций PISA. Но даже не этот фактор, по-видимому, определяет главное различие между заданиями TIMSS и PISA. Сравнение тестов обоих исследований позволяет выделить еще ряд параметров, по которым эти задания отличаются друг от друга (табл. 3).

Естественно предположить, что в совокупности все эти различия и определяют расхождение в результатах российских школьников в исследованиях TIMSS и PISA. Иначе говоря, именно выделенные особенности заданий PISA вызывают затруднения у российских учащихся. Относительно происхождения этих затруднений можно выдвинуть несколько предположений. Возможно, их причина — в недостаточном уровне квалификации учителей. Однако в исследовании [Carnoy et al.,

2016] показано, что даже на результаты российских учащихся по математике в исследовании TIMSS уровень квалификации учителей оказывает незначительное влияние, хотя содержание тестов TIMSS как раз вполне соответствует российским требованиям. Что же касается PISA, то, по утверждению авторов работы, ряду умений (понимание и интерпретация текста, построение математической модели реальной ситуации), необходимых для решения математических задач этого исследования, в российских школах вообще не обучают. А значит, результаты в PISA нельзя рассматривать как показатель квалификации российских учителей, поскольку формирование этих умений фактически не является составляющей их квалификации.

Вероятно, и для достижений школьников в естественнонаучных тестах TIMSS и PISA квалификация учителей не является решающим фактором. В последние годы предпринято несколько исследований, в которых авторы ищут способы усилить влияние учителей на академическую успешность учащихся, в частности обсуждают направления подготовки учителей, в результате которой процесс формирования естественнонаучной грамотности учащихся мог бы идти более успешно [Пентин, 2012]. Выделен ряд факторов, которые могли бы влиять на результаты PISA, и одним из самых важных среди них являются используемые практики обучения [Ковалева, Логинова, 2017]. Практики, основанные на активной роли учащегося, для PISA могут быть более результативны, чем практики, в которых доминирует учитель. Однако в российской школе пока гораздо шире распространены приемы обучения, в которых школьникам отводится пассивная роль. К тому же для российских программ, учебников и контрольно-измерительных материалов государственной аттестации по естественнонаучным предметам характерны те свойства, которые отличают задания TIMSS (левый столбец табл. 3), и в них не уделяется достаточного внимания заданиям и способам подачи материала, которые применяются в PISA (правый столбец табл. 3).

Особенности заданий PISA важны не столько сами по себе, сколько как конкретные индикаторы ориентации естественнонаучного образования на формирование естественнонаучной грамотности. При этом понимание целей и планируемых результатов естественнонаучного образования в TIMSS и PISA вовсе не обязательно противопоставлять друг другу. Результаты таких стран, как Сингапур, Япония и Тайвань, показывают, что можно быть одинаково успешными и в условно прикладном направлении, тестируемом PISA, и в условно фундаментальном, оцениваемом TIMSS. Анализируя математические баллы школьников из Сингапура, Японии и Тайваня — высокие в обоих исследованиях, Л. Гронмо и Р. Олсен делают вывод, что «математика в школах стран Юго-Восточной Азии в основном преподается



как „чистая“ математика, но в то же время там уделяется некоторое внимание и прикладной математике» [Gronmo, Olsen, 2006]. И далее там же: «Наш анализ и сравнение TIMSS и PISA подтверждают, что, для того чтобы преуспевать в „математике для жизни“, учащимся необходимо владеть базовыми знаниями и умениями в „чистой“ математике. <...> Следовательно, важно не рассматривать в школьных программах математическую грамотность как альтернативу „чистой“ математике. Достаточно высокий уровень компетенции в области „чистой“ математики, по-видимому, необходим для овладения прикладной математикой. С другой стороны, если уделяется слишком мало внимания самой прикладной математике, т. е. перенесению математики на реальную жизнь, то вряд ли учащиеся овладеют тем видом компетенции, которую мы называем математической грамотностью». Суждения, высказанные Л. Гронмо и Р. Олсеном применительно к математике, с нашей точки зрения, полностью приложимы к естественным наукам.

Корень затруднений российских школьников в PISA, по всей видимости, состоит в том, что ученикам (да и учителям) мало знакома сама постановка вопроса о применении естественнонаучных знаний и умений к решению задач в реальном жизненном контексте. А уже само использование реального контекста определяет почти все особенности заданий PISA, которые представлены в табл. 3, так как:

- реальная ситуация нуждается в достаточно подробном описании, что влечет за собой необходимость осмысления и переработки соответствующей информации;
- проблема, которую содержит ситуация, как правило, распадается на ряд последовательных задач, или подзадач, чему соответствует группирование заданий PISA в тематические блоки;
- реальная проблема часто нуждается в исследовательском отношении, анализе и интерпретации представленных данных;
- реальные ситуации, имеющие актуальный смысл для всех членов общества, включая учащихся, часто связаны с проблемами окружающей среды и здоровьем человека (содержательная область «живые системы»).

По двум другим направлениям PISA — математической и читательской грамотности — ситуация в российском образовании очень динамично меняется в лучшую сторону. Сохраняя высокие позиции в TIMSS, т. е. в „чистой“ математике (6-е место в рейтинге), наши школьники на протяжении двух последних циклов PISA (с 2009 по 2015 г.) добились очень существенного прогресса в прикладной математике, или математической грамотности.

Это достижение, как и улучшение результатов в читательской грамотности, иногда связывают с введением нового образовательного стандарта. Действительно, требования к образовательным результатам, сформулированные во ФГОС основного общего образования, часто перекликаются с компетенциями, которые оцениваются в PISA. Однако тех же образовательных результатов ФГОС требует и от естественнонаучных предметов, но прогресса в PISA по естественнонаучной грамотности не наблюдается (см. рис. 1). Возможно, проблема здесь в разобщенности представителей разных естественнонаучных предметов и отсутствии у них единого представления о современных задачах школьного естественнонаучного образования.

Таким образом, мы выделили ряд факторов, характеризующих изучение естественнонаучных предметов в российской школе и способных влиять на результаты учащихся в TIMSS и PISA. Оценка наличия зависимости между этими факторами и результатами TIMSS и PISA должна быть предметом дальнейших исследований.

**О чем говорят  
результаты  
российских  
старше-  
классников  
по профильной  
физике**

В исследовании TIMSS-Advanced оцениваются достижения выпускников старшей школы только по физике, изучаемой на повышенном (advanced), или профильном, уровне. Поэтому результаты в TIMSS-Advanced можно рассматривать лишь как небольшой, хотя и важный фрагмент в общей картине школьного естественнонаучного образования, которую дают нам международные исследования. В 2015 г. в TIMSS-Advanced участвовали всего 9 стран, и в этом списке Российская Федерация занимает высокое 2-е место (табл. 4) [Mullis et al., 2016].

В выборку российских учащихся вошли одиннадцатиклассники, у которых по программе 4 урока физики в неделю и более. Основные результаты тестирования приведены в отчете [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016d]. В целом эти результаты вполне ожидаемы и не содержат какой-то явной интриги, за исключением неуклонного снижения среднего балла России на протяжении трех прошедших исследований TIMSS-Advanced: в 1995, 2008 и 2015 гг. Впрочем, значимое снижение результатов наблюдается во всех странах, участвовавших в исследовании, кроме США и Словении. Причины этой тенденции еще предстоит выяснить, однако для Российской Федерации одним из факторов, влияющих на снижение балла, может быть увеличение индекса охвата, т. е. доли молодых людей, изучающих профильный курс физики, в совокупной численности населения страны данной возрастной когорты. Так, если в 1995 г. индекс охвата был 1,9%, в 2008 г. — 2,6% [Mullis et al., 2009], то в 2015 г. он составил 4,9%, т. е. почти в 2 раза больше, чем в 2008 г. Предположение о влиянии индекса охвата на средний балл, безусловно, требует проверки, но увеличение чис-

Таблица 4. **Результаты TIMSS-Advanced по профильной физике**

Страна	Средний балл	Индекс охвата	Число лет обучения	Средний возраст
1 Словения	531 (2,5) ↑	7,6%	13	18,8
<b>2 Российская Федерация</b>	<b>508 (7,1)</b>	<b>4,9%</b>	<b>11</b>	<b>17,7</b>
3 Норвегия	507 (4,6) =	6,5%	13	18,8
<b>Среднее значение шкалы TIMSS</b>	<b>500</b>			
4 Португалия	467 (4,6) ↓	5,1%	12	18,0
5 Швеция	455 (5,9) ↓	14,3%	12	18,8
6 США	437 (9,7) ↓	4,8%	12	18,1
7 Ливан	410 (4,5) ↓	3,9%	12	17,8
8 Италия	374 (6,9) ↓	18,2%	13	18,9
9 Франция	373 (4,0) ↓	21,5%	12	18,0

↑ Средний балл страны статистически значимо выше среднего балла России.

= Нет статистически значимых различий между средним баллом страны и средним баллом России.

↓ Средний балл страны статистически значимо ниже среднего балла России.

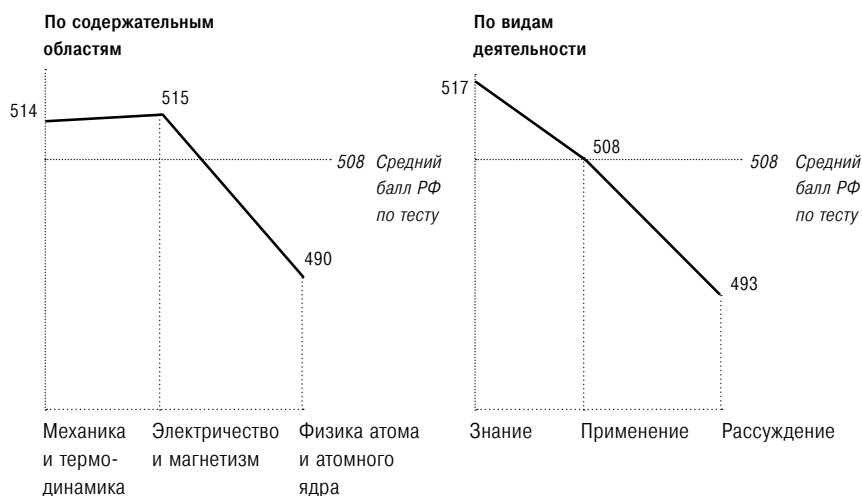
( ) Стандартная ошибка измерения.

ла учащихся, изучающих профильный курс физики, вероятно, означает увеличение в этот период числа профильных классов и учителей, работающих в таких классах. Не исключено, что «новые» учителя, начавшие преподавать профильный курс физики, на первых порах еще не обладали для этого достаточным опытом и квалификацией, что и могло привести к некоторому снижению в среднем уровня подготовки учащихся. В любом случае анализ причин снижения среднего балла по физике в трех исследованиях TIMSS-Advanced был бы неполным без учета такого фактора, как изменение доли старшеклассников, изучающих профильный курс физики.

В результатах по профильной физике отражаются некоторые общие особенности и проблемы российского школьного естественнонаучного образования. В частности, о них позволяют судить данные об успешности выполнения заданий TIMSS-Advanced, относящихся к разным разделам профильного курса физики и различным видам деятельности (рис. 8) [Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016d].

В 2015 г. российские старшеклассники менее успешно по сравнению с другими содержательными областями выполняли задания по «физике атома и атомного ядра». Одно из возможных объяснений этого результата состоит в том, что в рос-

**Рис. 8. Результаты российских учащихся 11-го класса, изучавших профильный курс физики, по содержательным областям и видам деятельности**



сийской программе профильного курса физики изучению соответствующего раздела (обычно он называется «квантовая физика») в настоящее время уделяется меньше внимания, чем другим. И в ЕГЭ задания по квантовой физике составляют незначительную долю (табл. 5). Напротив, в TIMSS-Advanced внимание к этой содержательной области существенно возрастает, в то время как удельный вес раздела «механика» уменьшается. Такая структура массива заданий TIMSS-Advanced отражает важную тенденцию в развитии физического и в целом естественнонаучного образования, которая состоит в довольно резком увеличении доли современных научных знаний в содержании школьных, особенно профильных, курсов. Действительно, современные направления фундаментальных научных исследований (например, физика элементарных частиц или квантовая гравитация), так же как и развитие инновационных технологий (например, квантовые компьютеры, нанотехнологии, ядерная и термоядерная энергетика) требуют подготовки прежде всего в области квантовой физики, что не может не учитываться и в содержании школьных профильных курсов.

Интересно, что в 2008 г. российские одиннадцатиклассники в TIMSS-Advanced именно задания из содержательной области «физика атома и атомного ядра» выполняли более успешно, чем задания по другим разделам [Mullis et al., 2009]. Возможно, как раз в период с 2008 по 2015 г. внимание к изучению этой темы снизилось из-за более прагматичной ориентации на требования

Таблица 5. **Распределение заданий по содержательным областям курса физики в TIMSS-Advanced 2008 и 2015 гг. и в ЕГЭ-2017, %**

	TIMSS-Adv 2008	TIMSS-Adv 2015	ЕГЭ-2017
Механика	29		30–35
Молекулярная физика и термодинамика	24	40	23–25
Электродинамика	29	25	30–35
Физика атома и атомного ядра	19	35	13–16

и структуру ЕГЭ. Несложные расчеты показывают, что если бы в 2015 г. средний балл российских одиннадцатиклассников по содержательной области «физика атома и атомного ядра» был таким же, как по «механике и термодинамике» и «электричеству и магнетизму» (а в 2008 г. он был даже выше), то средний балл по всему тесту поднялся бы до 516–517 и не отличался бы значимо от результата 2008 г.

Российские одиннадцатиклассники значительно лучше выполняют задания на воспроизведение знаний, чем на их применение и особенно на рассуждение (см. рис. 8). Распределение заданий TIMSS-Advanced 2015 г. по видам деятельности выглядит следующим образом: знание — 30%, применение — 40%, рассуждение — 30%. Однако это распределение в некоторых случаях кажется спорным. К виду деятельности «рассуждение» вполне обоснованно относят задания со свободно конструируемым ответом, где от учащихся требуется своими словами объяснить, обосновывать или доказывать. Но в ряде случаев в TIMSS-Advanced к этому же виду деятельности относят задания с выбором ответа или с коротким ответом в виде числа. Безусловно, рассуждение в форме внутренней речи почти всегда предшествует какому-либо решению или выводу, но отнесение и таких заданий к «рассуждению» делает слишком неопределенными сами границы предлагаемых в TIMSS-Advanced видов деятельности. Тем не менее результаты по профильной физике подтверждают ориентированность российского школьного естественнонаучного образования в большей степени на воспроизведение знаний, чем на применение этих знаний и построение научной аргументации.

Снижение среднего балла России по профильной физике на протяжении трех исследований TIMSS-Advanced (1995, 2008, 2015 гг.) вряд ли можно объяснить какой-то одной причиной. Сравнение данных TIMSS-Advanced 2008 и 2015 г. не подтверждает, например, той точки зрения, что за это время у школь-

ников упал интерес к изучению физики и выбору профессий, связанных с изучением этой дисциплины. Скорее наоборот, между 2008 и 2015 г. среди российских одиннадцатиклассников, изучающих профильную физику, значительно увеличилась доля тех, кто выбирает в качестве будущего направления своей профессиональной деятельности инженерные и компьютерные науки, и стало меньше тех, кто выбирает область «финансы и бизнес» [Mullis et al., 2009; Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016d]. Возможно, снижение среднего балла в TIMSS-Advanced связано с другими факторами, такими как рост числа учащихся, изучающих профильную физику, или снижение внимания к изучению отдельных тем курса физики, вес которых в TIMSS-Advanced, наоборот, вырос.

**Заключение** Обзор результатов российских учащихся по естествознанию в международных исследованиях качества образования 2015 г.—TIMSS 4-й класс, TIMSS 8-й класс, TIMSS-Advanced 11-й класс, PISA — позволяет сделать ряд выводов.

Анализ не только результатов, но и самих программ (framework) этих исследований, согласованных всеми странами-участницами, показывает, что содержание и методика школьного естественнонаучного образования в России не являются обособленными или уникальными и в целом соответствуют мировым тенденциям.

В то же время российский подход к изучению естественнонаучных предметов больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам: исследования и научной аргументации. Эта особенность (вероятно, исторически сложившаяся) проявляется уже в начальной школе (см. рис. 4), усиливается в 8-м классе (см. рис. 7) и сохраняется даже для учащихся, выбирающих естественнонаучный предмет (физику) в качестве своей специализации (см. рис. 8). Если в TIMSS имеет место лишь некоторое отставание в успешности рассуждения и применения по сравнению с воспроизведением знаний при довольно высоком общем уровне естественнонаучного образования, то в PISA «особенность» превращается уже в болевую точку, которая проявляется в недостаточном уровне естественнонаучной грамотности 15-летних школьников. Наибольшие трудности российские школьники испытывают в понимании процедур естественнонаучного исследования (см. рис. 7).

Самостоятельную проблему в рамках естественнонаучного образования представляет характер изучения в российской школе предмета «биология», или, в терминологии PISA, содержательной области «Живые системы». Неудивительно, что, согласно данным TIMSS, в начальной школе средний балл за вы-

полнение заданий по биологии несколько выше, чем по другим предметным областям (см. рис. 3), ведь в программе «Окружающий мир» материал по другим естественнонаучным предметам практически отсутствует. Однако в основной школе биология становится отстающей областью естественнонаучного образования (см. рис. 6). Трудности при выполнении заданий из содержательной области «Живые системы» в PISA усугубляются еще и тем, что значительное число этих заданий относится к компетенции «применение методов естественнонаучного исследования», в овладении которой у наших школьников наблюдается наибольшее отставание (см. рис. 7). Проблемы с биологией, вероятно, являются следствием того, что в российской школе ее содержание составляют преимущественно описания, перегруженные сведениями, трудно поддающимися осмыслению. При этом учащиеся не получают достаточного представления о научных методах исследования, с помощью которых получают биологические знания.

На основании данных TIMSS-Advanced (профильная физика) можно сделать вывод, что в модернизации нуждается содержание не только курса физики старшей школы, но и других естественнонаучных предметов. Во всех курсах должны быть больше представлены данные, полученные современной наукой, а также информация о методах научного исследования и новых технологиях, и тогда школьное образование будет соответствовать растущему запросу общества на инженерные и научные кадры, обеспечивающие развитие инновационной экономики.

Результаты международных исследований также косвенно свидетельствуют об эффективности непрерывного школьного естественнонаучного образования. В большинстве развитых стран мира естествознание — в виде интегрированного курса или набора систематических дисциплин — в обязательном порядке изучается с первых классов начальной школы до конца основной школы. Причем на протяжении всего этого времени в содержании естественнонаучного образования постоянно представлены элементы всех дисциплин: физики, химии, биологии, географии. В этом отношении Российская Федерация явно оказалась в невыгодном положении. В соответствии с ФГОС основного общего образования в 5–6-х классах среди естественнонаучных предметов, обязательных для изучения, отсутствует интегрированный предмет «природоведение» (естествознание), а есть лишь биология и география. Между тем именно в возрасте 10–12 лет (что соответствует 5–6-му классу) детей отличает повышенная любознательность, стремление исследовать природу, проводить и даже придумывать интересные эксперименты. Во всех странах у школьников в этом возрасте наиболее активно формируются первоначальные исследовательские умения, основы естественнонаучной грамотности и научного ми-

ровоззрения, причем делается это, как правило, в рамках интегрированного предмета «естествознание» (Science), аналог которого в течение многих лет присутствовал и в российской (советской) школе. Одночасовые курсы биологии и географии эту задачу полноценно решить не могут, поскольку в их рамках невозможно организовать достаточное количество кратких лабораторных исследований, демонстрирующих особенности естественнонаучного метода познания. Кроме того, двух- трех-летний разрыв в полноценном естественнонаучном образовании (только с 7-го класса в российской школе начинается изучение физики и с 8-го класса — химии) приводит к утрате у многих учащихся интереса к естественным наукам, забываются даже те первоначальные естественнонаучные знания и умения, которые осваивались в начальной школе в рамках предмета «Окружающий мир».

Один из основных выводов, который можно сделать по результатам международных исследований, состоит в том, что не имеет смысла противопоставлять богатые традиции российского образования и современные тенденции в зарубежном образовании, так же как противопоставлять фундаментальные и прикладные знания. Об этом свидетельствует пример ряда стран Восточной Азии, которые демонстрируют успехи в естественнонаучном образовании по обоим направлениям. Практикоориентированный характер образования означает, что фундаментальные (теоретические) знания используются для решения практических, а точнее реальных, задач. Чтобы придать практикоориентированный характер российскому естественнонаучному образованию, необходимо обеспечить более высокое качество и более широкое разнообразие учебных задач, которые ставятся перед учащимися. Это не требует привлечения грандиозных ресурсов, но безусловного предполагает совершенствование практик обучения, привязанных к различным формам работы с новыми учебными задачами.

Новизна представленной в статье работы состоит в том, что в ней впервые объединены в общую картину данные международных сравнительных исследований по качеству естественнонаучного образования в российской школе для всех уровней общего образования. Это объединение позволяет увидеть общие закономерности и проблемы, присущие системе школьного естественнонаучного образования, и в том числе выявить некоторые факторы, влияющие на результаты Российской Федерации в международных исследованиях TIMSS, PISA и TIMSS-Advanced.

При этом статья не дает окончательных объяснений результатов российских учащихся по естествознанию в международных исследованиях, а скорее предлагает гипотезы, которые могут быть проверены в дальнейших исследованиях.



## Литература

1. Демидова М. Ю. (2017) Основные результаты естественно-научной части исследования TIMSS для начальной школы // Педагогические измерения. № 2. С. 30–34.
2. Камзеева Е. Е. (2017) Особенности выполнения российскими восьмиклассниками заданий по естествознанию международного исследования TIMSS // Педагогические измерения. № 2. С. 56–62.
3. Ковалева Г. С. (ред.) (2006) Качество общего образования в российской школе: по результатам международных исследований. М.: Логос.
4. Ковалева Г. С., Логинова О. Б. (2017) Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? (По данным исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. № 2. С. 69–80.
5. Пентин А. Ю. (2012) От задачи формирования естественнонаучной грамотности к необходимым компетенциям учителей естественнонаучных дисциплин // Непрерывное педагогическое образование.ru. № 1. С. 158.
6. Поливанова К. Н. (2015) Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. Т. 20. № 4. С. 19–30. doi: 10.17759/pse.2015200402.
7. Тюменева Ю. А., Вальдман А. И., Карной М. (2014) Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 8–24.
8. Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016а) Основные результаты международного исследования PISA-2015. www.centeroko.ru.
9. Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016b) Результаты международного исследования TIMSS-2015 4 класс. www.centeroko.ru.
10. Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016c) Результаты международного исследования TIMSS-2015 8 класс. www.centeroko.ru.
11. Центр оценки качества образования ИСРО РАО (2016d) Результаты международного исследования TIMSS Advanced 2015 11 класс. www.centeroko.ru.
12. Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W. H., Zakharov A. (2016) Revisiting the Relationship between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence from a Longitudinal PISA-TIMSS Sample // American Educational Research Journal. Vol. 53. No 4. P. 1054–1085.
13. Gronmo L. S., Olsen R. V. (2006) TIMSS versus PISA: The Case of Pure and Applied Mathematics. Paper presented at the 2nd IEA International Research Conference (Washington, DC, November 8–11, 2006).
14. Hutchison D., Schagen I. (2007) Comparisons between PISA and TIMSS: Are We the Man with Two Watches? / T. Loveless (ed.) Lessons Learned: What International Assessments Tell Us about Math Achievement. Washington, DC: Brookings. P. 227–261.
15. Klieme E. (2016) TIMSS2015 and PISA 2015. How Are They Related on the Country Level? Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Working Paper published online, December 12, 2016.
16. Martin M. O., Mullis I. V. S., Foy P., Hooper M. (2016) TIMSS 2015 International Results in Science // Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
17. Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Hooper M. (2016) TIMSS Advanced 2015 International Results in Advanced Mathematics and Physics //

- Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:  
<http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/advanced/>
18. Mullis I. V. S., Martin M. O., Robitaille D. F., Foy P. (2009) TIMSS Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
  19. OECD (2016) PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy. Paris: OECD.
  20. Olsen R. V. (2005). Achievement Tests from an Item Perspective. An Exploration of Single Item Data from the PISA and TIMSS Studies, and How Such Data Can Inform Us about Students' Knowledge and Thinking in Science (PhD Thesis). Oslo: University of Oslo.
  21. Van Damme J., Liu H., Vanhee L., Pustjens H. (2010) Longitudinal Studies at the Country Level as a New Approach of Educational Effectiveness: Explaining Change in Reading Achievement (PIRLS) by Change in Age, SES and Class Size // Effective Education. Vol. 2. No 1. P. 53–84.

## Science Education in Russia According to the Results of the TIMSS and PISA International Studies

### Alexander Pentin

Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Head of the Centre for Science Education. Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: pentin@mail.ru

Authors

### Galina Kovaleva

Candidate of Sciences in Education, Head of the Centre of Evaluating the Quality of Education. Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: galina\_kovaleva\_rao@mail.ru

### Elena Davidova

Junior researcher of the Centre of Evaluating the Quality of Education. Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: centeroko@mail.ru

### Elena Smirnova

Junior researcher of the Centre of Evaluating the Quality of Education. Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. E-mail: centeroko@mail.ru

Address: 5/16 Makarenko Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

The paper considers features and problems of science education in Russian schools according to how they appeared in the TIMSS and PISA international studies. The main features consist in the decline of student achievement in science when moving from primary school to secondary school and the sharp difference between the results of Russian students demonstrated in TIMSS and PISA. The conclusions are based both on the analysis of the data obtained in the studies (the results of tests, questionnaires of participants, content of tasks) and characteristics of the Federal educational standards and programmes related to science education. The result of the work established the factors influencing the achievements of Russian students in Science at primary, lower and upper secondary school. Namely, the high results by 4th grade pupils in TIMSS is largely due to the high activity of students in acquiring scientific knowledge outside of school. The sharp difference between the results of 8th-9th grade students in the TIMSS and PISA studies is explained by, on the one hand, the close accordance of the TIMSS framework to the Russian science curricula and, on the other hand, their significant divergence from the PISA framework as the Russian curricula scarcely focused on scientific literacy as a main goal. As one of the factors that explains the decline in the outcomes in physics by 11th-graders in TIMSS Advanced 2015, in comparison with previous cycles, we discuss the increase in the percentage of tasks in the TIMSS test about the physics of the atom and the atomic nucleus, which proved to be more difficult for students. A common feature, which is revealed by studies of TIMSS, PISA and TIMSS-Advanced results from 2015, is that the teaching of science subjects in Russian schools is more focused on acquiring and demonstrating knowledge, but to a lesser extent on their application and the development of scientific practices, such as: formulation of scientific questions, planning research, interpreting data, and constructing scientific evidence. The results of the work propose a modernization of the science education framework in Russian schools, including the introduction of a compulsory subject "Science" in grades 5–6.

Abstract

- Key words** science education, international comparative studies of education quality, PISA, TIMSS, student achievement, scientific literacy.
- References**
- Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W. H., Zakharov A. (2016) Revisiting the Relationship between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence from a Longitudinal PISA-TIMSS Sample. *American Educational Research Journal*, vol. 53, no 4, pp. 1054–1085.
- Center for Education Quality Assessment, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Sciences (2016a) Osnovnye rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2015 [Key Findings from PISA 2015]. Available at: [www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru) (accessed 10 January 2018).
- Center for Education Quality Assessment, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Sciences (2016b) Rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS-2015 4 klass [TIMSS2015 International Results—Fourth Grade]. Available at: [www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru) (accessed 10 January 2018).
- Center for Education Quality Assessment, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Sciences (2016c) Rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS-2015 8 klass [TIMSS2015 International Results—Eight Grade]. Available at: [www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru) (accessed 10 January 2018).
- Center for Education Quality Assessment, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Sciences (2016d) Rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS Advanced 2015, 11 klass [TIMSS Advanced 2015—Eleventh Grade]. Available at: [www.centeroko.ru](http://www.centeroko.ru) (accessed 10 January 2018).
- Demidova M. (2017) Osnovnye rezultaty estestvenno-nauchnoy chasti issledovaniya TIMSS dlya nachalnoy shkoly [The Main Results In Natural Science Part In TIMSS For Primary Schools]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 2, pp.30–34.
- Gronmo L. S., Olsen R. V. (2006) TIMSS versus PISA: *The Case of Pure and Applied Mathematics*. Paper presented at the 2nd IEA International Research Conference, Washington, DC, 8–11 November, 2006.
- Hutchison D., Schagen I. (2007) Comparisons between PISA and TIMSS: Are We the Man with Two Watches? *Lessons Learned: What International Assessments Tell Us about Math Achievement* (ed. T. Loveless), Washington, DC: Brookings, pp. 227–261.
- Kamzeeva E. (2017) Osobennosti vypolneniya rossiyskimi vosmikklassnikami sadaniy po estestvoznaniyu mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS [Specifics Of Natural Science Items For Russian 8th Graders In TIMSS]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 2, pp. 56–62.
- Klieme E. (2016) *TIMSS2015 and PISA 2015. How Are They Related on the Country Level?* Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Working Paper published online, 12 December, 2016.
- Kovaleva G. (ed.) (2006) *Kachestvo obshchego obrazovaniya v rossiyskoy shkole: po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy* [The Quality of Education in Regular Russian Schools: International Findings]. Moscow: Logos.
- Kovaleva G., Loginova O. (2017) Uspeshnaya shkola i effektivnaya sistema obrazovaniya: kakie faktory pomogayut priblizitsya k idealu? (Po dannym issledovaniya PISA-2015) [Successful School And Effective System Of Education: Which Factors Help To Approach The Ideal? (Based On PISA-2015)]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 2, pp. 69–80.
- Martin M. O., Mullis I. V. S., Foy P., Hooper M. (2016) TIMSS2015 International Results in Science. *Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website*. Available at: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/> (accessed 10 January 2018).

- Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Hooper M. (2016) TIMSS Advanced 2015 International Results in Advanced Mathematics and Physics. *Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website*. Available at: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/advanced/> (accessed 10 January 2018).
- Mullis I. V. S., Martin M. O., Robitaille D. F., Foy P. (2009) *TIMSS Advanced 2008 International Report: Findings from IEA's Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (2016) *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*. Paris: OECD.
- Olsen R. V. (2005). *Achievement Tests from an Item Perspective. An Exploration of Single Item Data from the PISA and TIMSS Studies, and How Such Data Can Inform Us about Students' Knowledge and Thinking in Science* (PhD Thesis). Oslo: University of Oslo.
- Pentin A. (2012) Ot zadachi formirovaniya estestvennonauchnoy gramotnosti k neobkhodimym kompetentsiyam uchiteley estestvennonauchnykh distsiplin [From the Need to Develop Scientific Literacy to Required Competencies of Science Teachers]. *Nepriyevnoe pedagogicheskoe obrazovanie*, no 1, p. 158.
- Polivanova K. (2015) Obrazovatelnye rezultaty osnovnoy shkoly v kontekste mezhdunarodnykh issledovaniy [Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research]. *Psychological Science and Education*, vol. 20, no 4, pp.19–30. doi: 10.17759/pse.2015200402.
- Tyumeneva Y., Valdman A., Carnoy M. (2014) Chto dayut predmetnye znaniya dlya umeniya primenyat ikh v novom kontekste. Pervye rezultaty sravnitel'nogo analiza TIMSS-2011 i PISA-2012 [What Does Subject Knowledge Give for Its Applying in New Context. The First Results from Studies TIMSS-2011 and PISA-2012]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–24.
- Van Damme J., Liu H., Vanhee L., Pustjens H. (2010) Longitudinal Studies at the Country Level as a New Approach of Educational Effectiveness: Explaining Change in Reading Achievement (PIRLS) by Change in Age, SES and Class Size. *Effective Education*, vol. 2, no 1, pp. 53–84.

# Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США

**Е. В. Горбунова**

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2017 г.

**Горбунова Елена Васильевна**  
магистр социологии, аналитик Центра внутреннего мониторинга, аналитик Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: e.gorbunova88@gmail.com

**Аннотация.** В силу демографических изменений, модернизации экономики и образования выбытие студентов становится все более актуальным явлением, особенно для вузов, находящихся в экономически депрессивных районах. В России традиция исследований выбытия еще только формируется, и важно зафиксировать основную терминологию, используемую для анализа выбытия, разработать теоретическую рамку, учитывающую специфику российских вузов, обозначить перспективы развития исследований. Проанализирована терминология, используемая в зарубежных исследованиях выбытия из вуза, представлена история изучения данного феномена в США. Рассмотрены основные концепции выбытия, разработанные в социологии, психологии, теории орга-

низаций и экономической науке. Они свидетельствуют о продуктивности учета при изучении выбытия широкого спектра факторов разной природы: процессов социальной и академической интеграции, психологических особенностей студентов, организационных характеристик вуза и образовательных программ. При адаптации существующих моделей к российскому высшему образованию необходимо учитывать, что в отечественных вузах преобладает принудительное выбытие, обусловленное академической неуспеваемостью студентов, тогда как зарубежные модели были созданы для описания добровольного выбытия из вузов. Проанализированы отечественные исследования, которые могут послужить основанием для разработки модели выбытия студентов из российских вузов.

**Ключевые слова:** высшее образование, выбытие студентов, отсеивание студентов, отчисление студентов, академическая интеграция, организационные характеристики вуза.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131

Выбытие студентов — явление значимое и для вуза в силу его экономических интересов, и для общества в целом, поскольку порождает социальные проблемы, такие как нехватка квалифицированных специалистов, экономическое неравенство [DesJardins, Ahlburg, McCall, 1999]. Например, в США уровень отчислений является одним из важнейших показателей конку-

рентоспособности вуза и отражает, с одной стороны, привлекательность вуза (его способность удержать студентов, предотвратить их переход в другой вуз), а с другой — эффективность образовательной политики университета в адаптации студентов к обучению, помощи им в учебном процессе.

В то время как за рубежом сложилась продолжительная научная традиция исследования выбытия из университетов, в России рассмотрению отсева студентов из вузов до сих пор уделялось мало внимания. Среди причин — относительно широкий охват населения высшим образованием [OECD, 2012], а также сравнительно низкий уровень отчисления студентов из вузов. В США доля не завершающих высшее образование в срок составляет 43%, в России этот показатель практически в 2 раза ниже — 22%<sup>1</sup> [OECD, 2010]. Еще одна причина — особое отношение к отчислению из вузов в российском обществе: большой отсев ассоциируется с элитарностью вуза, высоким качеством образовательных услуг [Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013].

Однако в силу демографических изменений, а также модернизации российской экономики и сферы высшего образования проблема выбытия студентов становится в нашей стране все более актуальной. Особую значимость она приобрела для университетов с низким уровнем селективности, находящихся в экономически депрессивных регионах и столкнувшихся в последние несколько лет с ухудшением качества подготовки вновь поступивших студентов и снижением объема государственного финансирования.

В последние 10 лет в России растет количество эмпирических и теоретических исследований, посвященных выбытию студентов. Большинство работ носят дескриптивный характер, представляют анализ данных по одному вузу и не опираются на ту или иную теоретическую рамку. Поскольку поле исследований выбытия студентов в нашей стране еще только формируется, важно зафиксировать терминологию, используемую для обозначения данного феномена, разработать теоретическую рамку, которая будет учитывать специфику российских вузов. Для этих целей, с одной стороны, необходимо обобщить результаты уже существующих отечественных исследований выбытия, а с другой — учесть опыт изучения выбытия за рубежом. Целью данной работы является обзор исследований выбытия за рубежом и в России. Он позволит обозначить основные объяснения выбытия, выделить факторы, которые были квалифицированы как значимые в зарубежных концепциях, а также в оте-

---

<sup>1</sup> Эта статистика относится к учебным программам типа А, которые готовят студентов к высококвалифицированным профессиям, а также к исследовательской деятельности. Типичная продолжительность этих программ составляет 4–5 лет.

чественных исследованиях. Результаты данной работы являются подготовительным этапом в создании теоретической модели выбытия студентов из российских вузов. Они будут полезны исследователям, которые занимаются разработкой теоретической модели выбытия из российских вузов, а также изучают факторы академической успеваемости/неуспеваемости и выбытия из вуза. Результаты работы также смогут использовать в своей практике сотрудники университетов, которые управляют учебным процессом и заинтересованы в разработке политики, направленной на улучшение образовательных результатов и снижение уровня отчислений студентов из вуза.

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе обсуждается терминология, используемая для обозначения выбытия студентов из вуза в зарубежных исследованиях и в отечественной литературе. Во втором разделе обозначены основные этапы развития эмпирических исследований и теорий выбытия студентов из вузов в США, где история изучения данного явления насчитывает более 80 лет. В третьем разделе более подробно рассматриваются несколько теорий, описывающих выбытие студентов с социологической, организационной, психологической, экономической точек зрения. Затем анализируются основные отечественные исследования выбытия в российских вузах. В заключительном разделе статьи обсуждаются перспективы исследования выбытия студентов из российских вузов: развитие теоретической рамки, институциональных исследований, национальной информационной базы для анализа выбытия.

### **Терминология выбытия**

В зарубежной литературе для описания выбытия используют несколько терминов, необходимость которых обусловлена вариативностью образовательных траекторий студентов. Эти траектории можно объединить в три крупные категории: студент остается в вузе; студент уходит из данного вуза, но продолжает учиться в другом вузе; студент уходит из вуза и не продолжает обучение [Habley, Bloom, Robbins, 2012]. Для обозначения первой категории используется термин *persist*: после зачисления студент обучается в выбранном вузе. Некоторые авторы уточняют содержание этого термина: речь идет о студентах дневной формы обучения (*full-time students*), которые получают свой диплом в срок. Вторая категория объединяет студентов, которые нацелены на получение высшего образования, но их обучение может прерываться, они могут переходить из одного вуза в другой и получить диплом позже установленного срока. В литературе описываются несколько типов студентов, относящихся к данной категории. Во-первых, к ним относятся *part-time students* (студенты, обучающиеся в режиме неполного учебного дня) и, как подкатегория, *slowdown* — студенты, которые перехо-



дят из статуса обучающихся полный день в статус обучающихся неполный день. Во-вторых, это *transfer students* — переходящие из одного четырехлетнего университета в другой, либо из четырехлетнего в двухлетний колледж. В-третьих, *stopout* — студенты, которые делают непродолжительный перерыв в обучении и возвращаются, чтобы его закончить. В-четвертых, *swirling* — студенты, которые одновременно обучаются в нескольких вузах, чтобы получить диплом. Студенты, принадлежащие к третьей категории, — те, которые уходят из вуза и больше не продолжают обучение, — чаще всего обозначаются термином *dropout*. А. Остин определяет данную категорию следующим образом: студент, который не числится в вузе, не получил диплом и более не стремится получить диплом [Astin, 1975].

Для обобщенного описания когорты студентов используются термины *retention* и *attrition*, которые характеризуют институциональную среду вуза [Habley, Bloom, Robbins, 2012]. В общем случае *retention* — это доля студентов, переходящих с одного года обучения на другой, *attrition*, соответственно, означает студентов, не перешедших на следующий год обучения. Встречаются и другие интерпретации этих терминов, отражающие не окончание года обучения, а окончание программы обучения, конкретного курса или достижение какой-либо цели обучения. Термины *graduation*, *completion* являются синонимами *retention* и чаще всего используются в сфере управления университетами.

В России пока нет устоявшейся терминологии, связанной с выбытием студента, чаще всего оно обозначается как «отчисление», «образовательная мобильность», «незавершение высшего образования» [Груздев, Горбунова, Фруммин, 2013]. Используется также термин «отсев», который акцентирует внимание на принудительном характере выбытия из вуза, превалирующем в отечественном высшем образовании, и ассоциируется с выбраковкой, отбором, сортировкой [Там же].

В нашей работе мы будем использовать термин «выбытие», который пригоден для описания разных типов образовательных траекторий (окончательного или временного ухода студента из вуза) и является нейтральным: не подчеркивает принудительный или добровольный характер ухода из вуза.

Рассматривая основные этапы изучения выбытия в США, мы прослеживаем, как менялся фокус исследований, с какими изменениями вузов и общества это было связано.

Первые публикации, посвященные выбытию, появились в США в 1930-х годах и носили дескриптивный характер. Наиболее известное исследование того периода было проведено Д. МакНили, который проанализировал данные по 25 университетам разных штатов, 11 частным и 14 государственным,

**История  
изучения  
выбытия в США**

и сформулировал выводы об особенностях выбытия в зависимости от типа вуза (частный или государственный), пола и возраста студента, специальности обучения, года обучения, принадлежности вуза к определенному географическому региону и других факторов [McNeeley, 1937].

Следующий этап исследований развернулся в 1960-х годах, в условиях расширения после Второй мировой войны возможностей получить высшее образование для выходцев из среднего и низшего класса, представителей расовых и этнических меньшинств [Seidman, 2012]. Как правило, эти студенты приходили в вуз с низким уровнем академической подготовки, и доля успешно завершивших обучение среди них была невысокой. Показатели выбытия резко выросли, и университеты сосредоточили внимание на удержании студентов, предоставлении им академической помощи. В исследованиях этого периода среди факторов, обуславливающих выбытие, преимущественное значение придается не институциональным характеристикам вузов, а индивидуальным психологическим особенностям студентов [Ibid.].

В 1970-е годы начинает складываться теория выбытия. В этот период появляются концепции У. Спади [Spady, 1970] и В. Тинто [Tinto, 1975], основанные на социологической модели самоубийства Э. Дюркгейма. Центральным концептом их теорий является интеграция студентов в университетское сообщество, с которой связано решение студента о выбытии. Наибольшее признание получила теория В. Тинто.

К концу 1970-х годов численность студентов в вузах США начала снижаться, что привело к использованию в вузах практик менеджмента, маркетинга, рекрутинга [Demetriou, Schmitz-Sciborski, 2011]. В 1980-х годах задача удержания студентов стала основной в стратегическом планировании деятельности вузов.

Большинство публикаций 1990-х годов посвящено особенностям выбытия у студентов разных рас, разных этнических групп, у представителей тех или иных меньшинств и групп с низким социально-экономическим статусом. Многие исследования этого периода фокусируются на разнородности студенческого контингента, мерах по поддержанию культурного многообразия внутри университета в целях удержания студентов [Swail, 2004]. Например, В. Тинто утверждает, что анализ выбытия и формирование политики удержания студентов следует осуществлять отдельно для групп афроамериканцев, выходцев из семей с низким уровнем дохода, студентов старших возрастов и студентов, которые перешли из одного вуза в другой, поскольку они обладают разным опытом [Tinto, 1993]. Во второй половине 1990-х годов внимание исследователей привлек переход учащихся из школы в вуз, многие работы были посвящены изучению наиболее эф-

фективных способов предоставления им поддержки в этот период. Рекомендации касались усиления взаимодействия между департаментами вуза, отвечающими за прием, академическую поддержку, учебный процесс, а также наиболее действенных методов академического консультирования.

С конца 1990-х годов в анализе студенческого выбытия превалирует целостный подход [Demetriou, Schmitz-Sciborski, 2011]. В работах по удержанию студентов подчеркивается необходимость учитывать и оптимизировать взаимодействие учащихся с преподавателями, менеджерами учебных программ, научными руководителями, однокурсниками и другими значимыми для них лицами в университете, поскольку это взаимодействие связано с выбытием. В. Тинто [Tinto, 2004] отмечает, что для повышения доли студентов, успешно завершающих учебные программы, университеты должны предлагать сервисы, направленные на академическую, социальную и психологическую поддержку учащихся.

Таким образом, развитие теории выбытия студентов из вузов в США характеризуется постоянным ростом интереса вузов к изучению выбытия студентов, появлением теоретических концепций, объясняющих выбытие студентов, интеграцией результатов исследований в деятельность вузов, усилением взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса в целях удержания студентов.

Концепции выбытия созданы в экономике, социологии, организационной науке, психологии [Habley, Bloom, Robbins, 2012]. Представляя обзор основных теорий из каждой дисциплины, мы ставили своей целью не охватить все концепции, а представить основные направления изучения данного феномена и основные группы изучаемых факторов. За более подробным описанием теорий выбытия можно обратиться к зарубежным работам, например, [Melguizo, 2011; Seidman, 2012].

Социологические теории рассматривают выбытие студента в терминах социальных структур и сил, принимая во внимание окружение студента в вузе, семейный статус, механизмы ранней социализации, поддержку значимых других. Среди основных социологических концепций стоит упомянуть теорию Й. Бергера, анализирующего процесс выбытия с опорой на концепт культурного капитала [Berger, 2000], культурную теорию Г. Ку и П. Лава [Kuh, Love, 2000], теорию интеграции В. Тинто [Tinto, 1975; 1993].

Наибольшее признание получила теория В. Тинто, предложенная в 1975 г., а в дальнейшем пересмотренная самим автором [Tinto, 1993] и другими исследователями. Тинто рассматривает механизмы выбытия по аналогии с механизмами эгоистического самоубийства, которое, по Э. Дюркгейму, про-

**Теории выбытия  
студентов:  
зарубежный  
опыт**

исходит, когда индивид не полностью разделяет нормы и ценности своей социальной группы. Тинто рассматривает университет как систему с собственной ценностной и социальной структурой. Он отмечает, что социальные факторы, приводящие к выбытию, схожи с причинами эгоистического самоубийства в модели Дюркгейма: это недостаточное взаимодействие с другими индивидами в университете, а также несовпадение ценностей студента и университетского сообщества. Недостаточная интеграция в социальную систему университета обуславливает невысокий уровень обязательств по отношению к этой системе и увеличивает вероятность того, что студент решит покинуть университет. Помимо социальной важна также академическая интеграция — выполнение учащимся требований в отношении обучения, которые устанавливает вуз. Недостаточная интеграция хотя бы в одну из сфер, по мнению Тинто, ведет к выбытию. С другой стороны, излишняя вовлеченность в одну из сфер может приводить к недостаточной интеграции в другую сферу, что также может быть причиной выбытия.

Помимо академической и социальной интеграции модель В. Тинто включает переменные предшествующего опыта учащегося: социальный статус, опыт обучения в школе, место проживания, индивидуальные характеристики, такие как пол, национальность, расовая принадлежность, способности. Важными элементами модели также являются мотивация, ожидания от обучения (диплом, который планирует получить студент), институциональные обязательства (например, необходимость оплачивать обучение, стремление обучаться в конкретном вузе или в институте определенного типа). Центральным элементом теории интеграции является взаимодействие индивида с академической и социальной системами университета, в процессе которого меняются цели и институциональные обязательства индивида, что может приводить к различным формам выбытия. Таким образом, хотя цели и институциональные обязательства, с которыми студент пришел в вуз, являются значимыми составляющими его интеграции в академическую среду, с точки зрения успешного окончания обучения или выбытия из вуза намного важнее то, что происходит с ним в университете. Ежедневное взаимодействие с профессорами, административными и другими сотрудниками университета, с соучениками в формальных и неформальных академических и социальных сферах, восприятие и оценка студентом этих взаимодействий определяют, решит ли он покинуть университет или продолжить обучение.

Модель интеграции рассматривает выбытие не из системы высшего образования, а из университета, т.е. является институциональной, а не системной.

Теория интеграции Тинто остается наиболее влиятельной и распространенной теоретической рамкой для исследова-

ния выбытия студентов [Melguizo, 2011]. Однако у нее есть ряд ограничений. Во-первых, эмпирическое подтверждение ее положений приходится признать весьма слабым [Braxton, Sullivan, Johnson, 1997]. Во-вторых, Тинто определяет академическую и социальную интеграцию очень широко и не предлагает надежного и валидного инструмента для их измерения, поэтому авторы эмпирических работ по-разному операционализируют эти концепты, и результаты их исследований трудно сопоставить [Braxton, 2000]. В-третьих, теория интеграции не привлекает во внимание многие потенциально важные с точки зрения формирования образовательных траекторий факторы: изменения в системе финансирования образования на уровне штатов и государства; технологические новшества, меняющие процесс взаимодействия студента и преподавателя; другие внешние процессы, влияющие на деятельность университетов [Ibid.]. В-четвертых, теория Тинто не исключает возможное влияние самоотбора студентов: показатели академической и социальной интеграции могут определяться характеристиками, с которыми студенты приходят в вуз. В-пятых, она не учитывает специфику «нетрадиционных» студентов (старших возрастов, обучающихся в двухлетних колледжах, обучающихся неполный день), для которых более значимы трудовая занятость, семейные отношения, материальное положение, а также специфику интеграции в академическую среду представителей этнических меньшинств [Braxton, Sullivan, Johnson, 1997; Kuh, Love, 2000].

Таким образом, одно из ограничений модели Тинто состоит в недостаточном учете внешних факторов. Попыткой преодолеть это ограничение стала модель отчисления Д. Бина [Bean, 1980], который фокусирует внимание на организационных факторах. Вслед за Тинто Бин рассматривает выбытие как сложный развернутый во времени процесс, ключевым фактором которого является взаимодействие студента с социальной и академической средой университета. При этом он акцентирует внимание на влиянии на выбытие внешних по отношению к обучению факторов, таких как семейные обязанности, необходимость работать, наличие средств для оплаты обучения, возможности перевода в другой вуз. В его модели основным концептом, определяющим решение студента покинуть вуз, является его удовлетворенность обучением.

Модель Бина редко используется в исследованиях выбытия как самостоятельная теоретическая рамка, чаще ее применяют в комплексе, например в сочетании с моделью Тинто [Cabrera, Nora, Castaneda, 1993].

Наряду с социологическими теориями объяснение причин и закономерностей выбытия студентов предлагают психологические концепции, учитывающие характеристики и процессы как на индивидуальном уровне, так и на уровне среды

университета. Одна из наиболее известных психологических теорий выбытия была предложена Д. Бином и С. Итоном [Bean, Eaton, 2001]. Авторы выделили четыре психологических свойства, которые способствуют академической интеграции студентов: вера в собственные силы, устойчивость к стрессу, высокая эффективность, внутренний локус контроля. Высокоэффективные студенты, столкнувшись в университете с академическими или социальными трудностями, не бросают учебу, а продолжают упорно добиваться своей цели. Студенты, которые верят в свои силы, не сомневаются в том, что преуспеют, а менее уверенные в себе сдаются, если на их пути возникают проблемы. Студенты с внутренним локусом контроля убеждены, что сами могут управлять ситуацией, тогда как студенты с внешним локусом контроля покорны «судьбе» и покидают университет, если у них не ладится с учебой и социальными отношениями.

Еще одной важной психологической характеристикой, которая используется при объяснении образовательных результатов, является мотивация студентов. Одна из наиболее известных теорий мотивации обучения была предложена Э. Деци и Р. Райаном. Согласно их модели самодетерминации, внутренняя мотивация, обусловленная интересом к предмету изучения, положительно связана с успехами в обучении, тогда как внешняя мотивация, основанная на стремлении к наградам и избегании наказания, связана негативно, до тех пор пока внешнее давление к обучению не интернализируется [Deci, Ryan, 1991].

Существуют психологические теории, которые объясняют выбытие студентов на основании других конструктов, например теория постановки целей, мотивационная теория ожиданий В. Врума, теория оптимизма (обзор см. в [Demetriou, Schmitz-Sciborski, 2011]).

Экономическая наука рассматривает выбытие преимущественно в рамках теории человеческого капитала [Becker, 1964]. Выбытие происходит тогда, когда студент считает, что издержки от обучения в конкретном учебном заведении начинают превышать выгоды. К издержкам относятся оплата за обучение, потенциальный доход, который студент получил бы, если бы работал, к выгодам — будущая оплата труда, получение дополнительных навыков, знаний, удовлетворенность жизнью.

Итак, мы рассмотрели основные направления изучения выбытия, выделив социологическую, психологическую, организационную и экономическую перспективы. Актуальным трендом в данной области исследований является создание междисциплинарных концепций. Так, Д. Брекстон и Э. Хирши объединили идеи В. Тинто и эмпирические результаты из области организационной, психологической и экономической теорий и создали отдельные модели выбытия для университетов, предоставляющих общежитие (*residential colleges*) и не предостав-

ляющих общежитий (commuter colleges) [Braxton, Hirschy, 2005]. Модель для первого типа вузов фокусируется на традиционных характеристиках приема в университет: академические способности, уровень изначальной академической подготовки, расовая принадлежность, пол, образование родителей, социально-экономический статус семьи. Модель для университетов и колледжей, не предоставляющих общежитий, акцентирует внимание на психологических факторах [Habley, Bloom, Robbins, 2012].

В России исследований выбытия студентов пока проведено очень немного. В самом раннем из них, осуществленном в 1960-х годах, изучались масштабы и причины отсева студентов из свердловских вузов [Руткевич, 2002]: авторы анализировали долю отчисленных в зависимости от профиля вуза, изучаемой специальности, уровня подготовки, курса обучения, формы обучения (дневная или заочная).

Долгое время данная тема не привлекала внимания исследователей, и лишь в начале XXI в. стали появляться публикации, посвященные отсеву студентов из российских вузов. Значительная часть из них представляет собой дескриптивный анализ данных по одному вузу. Так, на основе административных данных о шести факультетах Московского государственного университета была проанализирована вероятность отчисления в зависимости от таких характеристик студента, как пол, возраст, место проживания, форма обучения. На этих факультетах были проведены интервью со студентами: их просили оценить факторы, которые, по их мнению, в наибольшей степени значимы с точки зрения вероятности отчисления [Чудиновских, Донец, 2004]. В дальнейшем масштабы выбытия студентов и факторы, обуславливающие его, были рассмотрены на выборке поступивших в МГУ в 1993–2001 гг., а также были оценены экономические потери, сопровождающие отчисление [Донец, 2011]. В данной работе анализировалась вероятность выбытия как в связи с отчислением из университета, так и в связи с уходом в академический отпуск. Для расчетов использовался когортный анализ. В ряде работ анализируется связь с выбытием из вуза конкретных характеристик студентов: баллов ЕГЭ [Тимофеева, Аврунев, 2016], интеллекта [Бодряков, Нигматуллина, Фомина, 2009].

Наряду с описательными проводятся исследования, в которых влияние совокупности факторов на выбытие анализируется с помощью регрессионных моделей. В частности, для оценки масштабов отчислений, а также выявления факторов, повышающих риск выбытия из Высшей школы экономики в Москве, использовались как дескриптивные методы анализа наступления события, так и регрессия Кокса. Тестировались такие

### **Российские исследования выбытия студентов**

переменные, как возраст на момент поступления, пол студента, факультет обучения, способ поступления, место — бюджетное или коммерческое, результаты ЕГЭ, наличие золотой медали за школьные успехи, место проживания до поступления в вуз [Колотова, 2011]. Современные российские исследователи используют в своих работах модели В. Тинто и Д. Бина, в частности для оценки влияния адаптации студентов к академической среде на вероятность их отчисления в конце первого года обучения [Горбунова, 2013]. Автор впервые объединила для анализа студенческих отчислений сведения, полученные из административных баз вуза, с данными социологического опроса студентов, а также впервые использовала методологию моделирования структурными уравнениями для анализа выбытия в российских вузах. Результаты подтвердили гипотезы о прямом и непрямом (через успеваемость) влиянии адаптации к учебному процессу на отчисление, а также о прямом влиянии социальной адаптации на отчисление из вуза. На данных по учащимся высокоселективного российского университета была выявлена значимая положительная взаимосвязь между принятием риска и вероятностью отчисления [Кочергина, Прахов, 2016]. Авторы считают, что отношение к риску как индивидуальная характеристика учащегося может участвовать в процессе академической интеграции (например, учащиеся, более склонные к риску, остаются недостаточно интегрированными в академическую среду) и влиять на ее успешность. О. Кондратьева с соавторами проанализировали факторы выбытия студентов на основе административных данных по двум российским и восьми американским вузам. В качестве теоретической рамки авторы использовали теорию академического импульса (*academic intensity*), предложенную К. Адельманом [Adelman, 1999; 2006]. Рассматривались следующие индикаторы академического импульса: отложенный старт, объявление студентом своей специальности в момент зачисления в вуз, успеваемость в первом учебном периоде, изменения успеваемости в течение первого года обучения, включение студентом в учебный план коррекционных курсов, интенсивность обучения в первый период обучения в вузе (количество набранных учебных единиц — кредитов). Результаты анализа свидетельствуют о том, что более высокий академический импульс снижает вероятность выбытия из вуза, однако эта связь зависит от селективности вуза, пола студента и направления подготовки [Kondratjeva, Gorbunova, Hawley, 2017].

В одной из недавних работ для изучения взаимосвязи динамики взаимоотношений студента с однокурсниками и академических неудач использовались методы сетевого анализа [Валеева, Докука, Юдкевич, 2017]. Авторы нашли подтверждение гипотезе о социальной изоляции студентов с невысоким уровнем достижений. Студенты без академических задолженностей



в течение года склонны формировать стабильные и длительные отношения друг с другом, тогда как студентов с задолженностями однокурсники с течением времени все реже называют в качестве друзей и все реже устанавливают с ними связи. Эмпирически установлено, что дружеские связи между более успешными и менее успешными студентами с высокой вероятностью разрываются в течение года.

Встречаются единичные работы, в которых для анализа выбытия привлекаются качественные данные. С их помощью оценивается, например, роль преподавателей в отсева студентов [Груздев, 2013]. В зарубежных концепциях выбытия им уделяется мало внимания, большинство теорий сфокусированы на анализе выбытия через характеристики самих студентов. Используя данные неструктурированных интервью, собранные в четырех российских вузах разных типов, автор классифицирует позиции, которые занимают преподаватели в процессе оценивания студентов. В основу типологии положены три критерия: дисциплинарная селекция (насколько строго преподаватель применяет дисциплинарные стандарты, зафиксированные в программах курсов, к оцениванию студентов), институциональная культура (разделяет ли преподаватель представления о строгости оценивания и отсева студентов, доминирующие в академической группе на кафедре или факультете), характеристика институциональной культуры (представления о строгости оценивания и отсева студентов на кафедре или факультете). И. Груздев описывает шесть возможных ролей преподавателя в процессе оценивания студентов: «садовник», «любитель пересдач», «санитар леса», «распределитель квоты», «культиватор отличников», «добряк». Автор утверждает, что различное соотношение представителей этих ролей среди преподавателей может объяснять дифференциацию факультетов (или специализаций факультетов) по уровню отсева.

Дискурс-анализ полуструктурированных интервью с преподавателями девяти других российских вузов дал основания объединить все нарративы об отчислении студентов в рамках метафоры судебного процесса, выделив прокурорский дискурс, дискурс судьи и дискурс адвоката [Терентьев, Груздев, Горбунова, 2015]. В целом дискурс преподавателей по отношению к студентам является обвинительным, в наиболее явном виде это проявляется в прокурорском дискурсе, но и в дискурсах адвоката и судьи ответственность за отсев приписывается студентам.

Е. Горбунова, О. Кондратьева и Дж. Холи использовали для оценки факторов выбытия студентов инженерных и экономических специальностей данные полуструктурированных интервью с преподавателями, администраторами вузов и выбывшими студентами одного американского и двух российских вузов высокой селективности. Авторы выделили две группы факторов, опи-

сывающих причины выбытия из вуза: связанные с трудностями академической интеграции студентов (слабая школьная подготовка, сложная программа обучения в вузе, несоответствие университетского и школьного стиля обучения и правил обучения, переоценка студентом своих академических возможностей, недостаточное усердие в обучении) и с их психологическими характеристиками. Данные интервью с выбывшими студентами свидетельствуют о том, что в основе академических неудач и выбытия из вуза лежат конфликт интересов между обучением и другими сферами жизни студента, а также смена приоритетов в процессе обучения [Горбунова, Кондратьева, Холи, 2016].

Таким образом, поле исследований выбытия студентов из вузов в России еще только формируется. Тем не менее уже получены результаты, дающие основание утверждать, что значимыми факторами выбытия из российских вузов являются индивидуальные характеристики студента (пол, возраст, уровень школьной подготовки, усердие в обучении, успеваемость), преподавательские установки в оценивании студентов, политика вузов в отношении неуспевающих студентов, особенности социального окружения студента, институциональные характеристики (селективность вуза, специальность обучения). При этом одна из особенностей психологического склада современных студентов состоит в том, что в процессе обучения в вузе важной целью для них является поиск собственной идентичности как в личностном развитии, так и в профессии.

**Перспективы  
изучения  
выбытия из рос-  
сийских вузов:  
теоретическая  
рамка, данные,  
задачи**

В данной работе мы провели обзор терминологии, используемой для обозначения выбытия, обозначили основные этапы развития исследований выбытия студентов из вузов в США, наиболее влиятельные теории из области социологии, психологии, экономики, организационной теории.

Обзор зарубежных теорий позволил выделить группы факторов, значимых с точки зрения выбытия студентов из вузов. Это, во-первых, характеристики, с которыми студент пришел в вуз: его социальный статус, пол, национальность, расовая принадлежность, семейное, материальное положение, способности, опыт обучения в школе. Во-вторых, протекание учебного процесса: интеграция студентов в академическую и социальную среду вуза, изменение учебной мотивации, особенности психологического реагирования на возникающие трудности, удовлетворенность обучением. В-третьих, институциональные характеристики: селективность вуза, сложность программы обучения и т.д. Имея представление о факторах, которые влияют на выбытие студентов, вуз может сформировать политику, направленную на академическую, социальную и психологическую поддержку студентов.

Отечественные исследования выбытия студентов из вузов в последние годы начинают активно развиваться. Большинство работ носит дескриптивный характер, представляет анализ данных по одному вузу, не опирается на теоретическую рамку. Но появляются и работы, которые уточняют концепт выбытия в российских вузах, анализируют данные по нескольким вузам, проводят сравнительный анализ выбытия в российских и зарубежных вузах, используют современные методы анализа данных.

Настоятельной необходимостью становится разработка теоретической рамки исследования выбытия студентов из российских вузов. Она, безусловно, может включать элементы зарубежных теорий, но при этом должна учитывать специфику российских вузов. В частности, в них распространено принудительное выбытие, когда студентов отчисляют из-за академической неуспеваемости. В американской системе высшего образования, для которой было разработано большинство существующих концепций выбытия, превалирует добровольный уход из вуза, т.е. студент сам принимает решение об отчислении. Поэтому в модели для российских вузов преимущественное внимание должно быть уделено факторам, оказывающим влияние на академическую успеваемость и возникновение трудностей в обучении. Эта модель может включать процессы социальной и академической интеграции, однако, на наш взгляд, не в качестве основных факторов. Источником данных при разработке теоретической модели выбытия студентов из российских вузов могут служить результаты отечественных исследований выбытия, в том числе и проведенных с использованием качественных методов (интервью со студентами, преподавателями, администрацией и руководителями вузов). Разрабатывая данную модель, необходимо точно определить изучаемый объект — какое именно из событий, которые могут рассматриваться как выбытие из вуза, имеется в виду: уход из вуза, приостановка обучения, попадание студента в категорию имеющих академические задолженности или какое-то другое.

Перспективным направлением изучения выбытия в российских вузах нам представляются институциональные исследования в рамках отдельных вузов. Для этих целей можно использовать административные базы данных, содержащие информацию о поступлении студентов в вуз (социально-демографические характеристики, результаты вступительных испытаний, школьные оценки), о ходе и результатах обучения в вузе (объем учебной нагрузки, академическая успеваемость и ее динамика). Эти данные не позволяют учесть все факторы, которые влияют на выбытие студентов, но результаты их анализа могут использоваться управленцами вузов для прогнозирования попадания студентов в группу риска отчисления, для разработки мер

по удержанию студентов. Эти результаты могут быть дополнены данными интервью с разными агентами образовательного процесса в конкретном вузе.

Важной задачей в контексте развития отечественных исследований выбытия студентов является создание информационной базы. В некоторых странах существуют централизованные базы данных, объединяющие сведения об истории поступления и обучения студентов по нескольким вузам, по определенным категориям вузов. Например, в США база Higher Education Information System содержит индивидуальные данные студентов по всем государственным вузам штата Огайо. Она включает подробную демографическую информацию, сведения о зачислении в вуз, прохождении учебных курсов, успеваемости, получении финансовой помощи по каждому студенту. Создание подобной базы в России позволило бы получить репрезентативные данные о трендах выбытия в российских вузах, предложить меры по снижению уровня выбытия на национальном уровне.

Организация национальных лонгитюдных исследований студентов российских вузов позволит исследовать более широкий набор факторов, влияющих на выбытие студентов, протестировать теоретические модели выбытия. Первый опыт таких проектов уже есть. В рамках сетевого взаимодействия вузов — участников программы «5–100» реализуется межвузовский исследовательский проект «Траектории и опыт студентов университетов России» (ТОСУР)<sup>2</sup>. Он представляет собой ежегодный опрос студентов, начиная с 1-го курса и до выпуска из вуза, который дополняется административными данными об успеваемости студента, получении им стипендии, финансовой помощи. Сбор данных был начат в 2015 г., и его планируется продолжать до 2020 г. Через несколько лет эти данные могут быть использованы для анализа факторов академической успеваемости и выбытия студентов из российских вузов. Такого рода лонгитюдные обследования целесообразно начинать со школьного возраста, например с 8-го класса, как в американском исследовании National Educational Longitudinal Study<sup>3</sup>, или со старших классов, как в американском исследовании High School & Beyond<sup>4</sup>. Такой дизайн опроса позволит зафиксировать дополнительные факторы, которые потенциально способны оказать влияние на выбытие студента из вуза: влияние родителей и сверстников на образовательные траектории, характеристики обучения в школе, трудовые и образовательные планы в момент ключевых переходов — окончания 8-го класса, выпускных испытаний, поступления в вуз.

<sup>2</sup> [https://ioe.hse.ru/collaborative\\_project/about](https://ioe.hse.ru/collaborative_project/about)

<sup>3</sup> <https://nces.ed.gov/surveys/nels88/>

<sup>4</sup> <https://nces.ed.gov/surveys/hsb/>

Таким образом, перспективными направлениями развития исследований выбытия в России нам представляется формирование теоретической рамки, проведение институциональных исследований выбытия в целях улучшения качества образовательного процесса и формирование информационной базы исследования (создание объединенной базы административных данных об истории обучения студентов по государственным вузам и проведение национальных опросов студентов).

## Литература

1. Бодряков В. Ю., Нигматуллина Е. Н., Фомина Н. Г. (2010) К вопросу о влиянии структуры интеллекта по Амтхауэру на отчисления студентов математического факультета УРГПУ поступления 2006 г. // Сб. материалов V региональной научно-практической конференции «Колмогоровские чтения — 2009» (Владикавказ, 12–16 февраля 2009 г.). С. 32–37.
2. Валеева Д. Р., Докука С. В., Юдкевич М. М. (2017) Разрыв дружеских связей при академическом неуспехе: социальные сети и пересдачи у студентов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 8–24. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-8-24.
3. Горбунова Е. В. (2013) Влияние адаптации первокурсников к университету на вероятность их отчисления из вуза // Universitas. № 2. С. 59–84.
4. Горбунова Е., Кондратьева О., Холи Дж. (2016) Изучение факторов выбытия студентов из высокоселективных вузов России и США / VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования «Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами». М.: Изд. дом ВШЭ. С. 87–91.
5. Груздев И. А. (2013) Роль преподавателей в отсеке студентов: эмпирическое исследование на примере четырех российских вузов // Universitas. № 2. С. 45–58.
6. Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д. (2013) Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 67–81.
7. Донец Е. В. (2011) Опыт исследования студенческих отчислений на примере МГУ // Мониторинг университета. № 6. С. 33–38.
8. Колотова Е. В. (2011) Изучение отчислений среди студентов бакалавриата/специалитета НИУ ВШЭ // О. А. Оберемко (ред.) Социологические методы в современной исследовательской практике. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 271–279.
9. Кочергина Е. В., Прахов И. А. (2016) Взаимосвязь между отношением к риску, успеваемостью студентов и вероятностью отчисления из вуза // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 206–228. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-206-228.
10. Руткевич М. Н. (2002) Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики.
11. Терентьев Е. А., Груздев И. А., Горбунова Е. В. (2015) Суд идет: дискурс преподавателей об отсеке студентов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 129–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.
12. Тимофеева А. Ю., Аврунев О. Е. (2016) Отчисления студентов в процессе обучения: объяснительная сила ЕГЭ // Мы продолжаем тра-

- диции российской статистики: сб. докладов I Открытого российского статистического конгресса. Новосибирск: Российская ассоциация статистиков; Федеральная служба государственной статистики и РФ; Новосибирский государственный университет экономики и управления. С. 133–140.
13. Чудиновских О. С., Донец Е. В. (2004) Возможности и ограничения завершения высшего образования в элитном вузе: на примере МГУ им. М. В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс.
  14. Adelman C. (1999) *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
  15. Adelman C. (2006) *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion from High School through College*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
  16. Astin A. W. (1975) *Preventing Students from Dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
  17. Bean J. P. (1980) Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition // *Research in Higher Education*. Vol. 12. No 2. P. 155–187.
  18. Bean J., Eaton S. B. (2001) The Psychology Underlying Successful Retention Practices // *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. Vol. 3. No 1. P. 73–89.
  19. Becker G. S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
  20. Berger J. B. (2000) Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: A Sociological Perspective // J. M. Braxton (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University. P. 95–124.
  21. Braxton J. M. (ed.) (2000) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
  22. Braxton J. M., Hirschy A. S. (2005) Theoretical Developments in the Study of College Student Departure // A. Seidman (ed.) *College Student Retention. Formula for Student Success*. Westport, CT: American Council on Education / Praeger. P. 61–87.
  23. Braxton J., Hirschy A. (2004) Reconceptualizing Antecedents of Social Integration in Student Departure // M. Yorke, B. Longden (eds) *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham, UK: Open University. P. 89–102.
  24. Braxton J. M., Sullivan A. V., Johnson R. M. (1997) Appraising Tinto's Theory of College Student Departure // J. C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon. Vol. 12. P. 107–164.
  25. Cabrera A., Nora A., Castaneda M. (1993) College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention // *The Journal of Higher Education*. Vol. 64. No 2. P. 123–139.
  26. Deci E. L., Ryan M. R. (1991) A Motivational Approach to Self: Integration in Personality // R. Dienstbier (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 38. Lincoln, NE: University of Nebraska. P. 237–288.
  27. Demetriou C., Schmitz-Sciborski A. (2011) Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention*. Norman, OK: University of Oklahoma. P. 300–312.

28. Des Jardins S. L., Ahlburg D. A., McCall B. P. (1999) An Event History Model of Student Departure // *Economics of Education Review*. Vol. 18. No 3. P. 375–390.
29. Habley W. R., Bloom J. L., Robbins S. (2012) *Increasing Persistence: Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
30. Kondratjeva O., Gorbunova E., Hawley J. D. (2017) Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities // *Comparative Education Review*. Vol. 61. No 3. P. 607–633. <https://doi.org/10.1086/692608>
31. Kuh G. D., Love P. G. (2000) A Cultural Perspective on Student Departure // J. M. Braxton (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University. P. 196–212.
32. McNeeley J. H. (1937) *College Student Mortality*. U. S. Office of Education Bulletin No 11. Washington, DC: US Government Printing Office.
33. Melguizo T. (2011) A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment // J. C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon. P. 395–424.
34. OECD (2010) *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD.
35. OECD (2012) *Education at a Glance 2012: OECD Indicators—Russian Federation*. Paris: OECD.
36. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. No 1. P. 54–67.
37. Seidman A. (2012) *College Student Retention: Formula for Student Success*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
38. Spady W. G. (1970) Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis // *Interchange*. Vol. 1. No 1. P. 64–85.
39. Swail W. S. (2004) *The Art of Student Retention: A Handbook for Practitioners and Administrators*. Austin, TX: Educational Policy Institute.
40. Tinto V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // *Review of Educational Research*. Vol. 45. No 1. P. 89–125.
41. Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago.
42. Tinto V. (2004) *Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences*. Washington, DC: The Pell Institute.

## Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States

Author **Elena Gorbunova**

Master in Sociology, Analyst, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: e.gorbunova88@gmail.com

**Abstract** Student withdrawal (attrition) is becoming an actual phenomenon due to demographic changes, modernization of the economy and education, especially for universities located in economically depressed areas. The tradition of research on student withdrawal is still being formed in Russia, so it is important to clarify the main terminology used for the analysis of withdrawal, to develop a theoretical framework that takes into account the specifics of Russian universities, and to specify the prospects for the elaboration of research. A review of the terminology used in international studies to study the withdrawal as well as the history of studying this phenomenon in the USA is presented. The basic concepts of withdrawal, developed in sociology, psychology, organization theory and economics, are considered. They indicate the effectiveness of accounting for a wide range of factors of differing natures in the study of withdrawal: the processes of social and academic integration, the psychological characteristics of students, the organizational characteristics of the university and educational programs. When adapting existing models to Russian higher education, it is important to take into account that compulsory withdrawal caused by academic failure of students predominates in Russian universities, while international models were created to describe voluntary withdrawal from higher education institutions. National research which can serve as the basis for the development of a model of student withdrawal from Russian universities is analyzed.

**Keywords** higher education, student withdrawal, student attrition, dropout of students, expulsion of students, academic integration, organizational characteristics of the university.

- References**
- Adelman C. (1999) *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
  - Adelman C. (2006) *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion from High School through College*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
  - Astin A. W. (1975) *Preventing Students from Dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
  - Bean J. P. (1980) Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, vol. 12, no 2, pp. 155–187.
  - Bean J., Eaton S. B. (2001) The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, vol. 3, no 1, pp. 73–89.
  - Becker G. S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
  - Berger J. B. (2000) Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: A Sociological Perspective. *Reworking the Student Depart-*



- ture Puzzle (ed. J. M. Braxton), Nashville, TN: Vanderbilt University, pp. 95–124.
- Bodryakov V., Nigmatullina E., Fomina N. (2010) K voprosu o vliyaniy struktury intellekta po Amthauer na otchisleniya studentov matematicheskogo fakulteta URGPU postupleniya 2006 g. [To the Question of the Influence of the Amthauer Intelligence Structure on the Expulsion of Students of the Mathematical Faculty of the Ural State Pedagogical University Enrolled in 2006]. Proceedings of the V Regional Research-to-Practice Conference “Kolmogorov Reading—2009” (Vladikavkaz, February 12–16, 2009). P. 32–37.
- Braxton J. M. (ed.) (2000) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Braxton J. M., Hirschy A. S. (2005) Theoretical Developments in the Study of College Student Departure. *College Student Retention. Formula for Student Success* (ed. A. Seidman), Westport, CT: American Council on Education / Praeger, pp. 61–87.
- Braxton J., Hirschy A. (2004) Reconceptualizing Antecedents of Social Integration in Student Departure. *Retention and Student Success in Higher Education* (eds M. Yorke, B. Longden), Buckingham, UK: Open University, pp. 89–102.
- Braxton J. M., Sullivan A. V., Johnson R. M. (1997) Appraising Tinto’s Theory of College Student Departure. *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 12* (ed. J. C. Smart), New York: Agathon, pp. 107–164.
- Cabrera A., Nora A., Castaneda M. (1993) College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, vol. 64, no 2, pp. 123–139.
- Chudinovskikh O., Donets E. (2004) *Vozmozhnosti i ogranicheniya zaversheniya obrazovaniya v elitnom vuze: na primere Lomonosov State University* [Opportunities and Limitations of the Completion of Higher Education in an Elite University: The Example of the Lomonosov Moscow State University]. Moscow: MAKS.
- Deci E. L., Ryan M. R. (1991) A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 38* (ed. R. Dienstbier), Lincoln, NE: University of Nebraska, pp. 237–288.
- Demetriou C., Schmitz-Sciborski A. (2011) Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, Norman, OK: University of Oklahoma, pp. 300–312
- Des Jardins S. L., Ahlburg D. A., McCall B. P. (1999) An Event History Model of Student Departure. *Economics of Education Review*, vol. 18, no 3, pp. 375–390.
- Donets E. V. (2011) Opyt issledovaniy studencheskikh otchisleniy na primere MGU [Practices in the Study of Expulsion of Students by the Example of Moscow State University. *Monitoring universiteta*, no 6, pp. 33–38.
- Gorbunova E. (2013) Vliyanie adaptatsii pervokursnikov k universitetu na veroyatnost ikh otchisleniya iz vuza [Impact of Adaptation of First-Year Students to the University on the Probability of their Expulsion from the University]. *Universitas*, no 2, pp. 59–84.
- Gorbunova E., Kondratjeva O., Hawley J. (2016) Izuchenie faktorov vybytiya studentov iz vysokoselektivnykh vuzov Rossii i USA [Studying of Students’ Withdrawal Factors from Highly Selective High Schools of Russia and the USA]. Proceedings of the VII Moscow International Conference of Higher Education Researchers “University between Global Challenges and Local Commitments”, Moscow: HSE, pp. 87–91.

- Gruzdev I. A. (2013) The Role of Teachers in Dropping out of Students: An Empirical Study on the Example of four Russian Universities. *Universitas*, no 2, pp. 45–58.
- Gruzdev I., Gorbunova E., Froumin I. (2013) Studencheskiy otsev v rossiyskikh vuzakh: k postanovke problemy [Academic Dismissal in Russian Higher Education Institutions: Defining the Problem]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, no 2, pp. 67–81.
- Habley W. R., Bloom J. L., Robbins S. (2012) *Increasing Persistence: Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kochergina E., Prakhov I. (2016) Vzaimosvyaz mezhdru otnosheniyem k risku, uspevaemostyu studentov i veroyatnostyu otchisleniya iz vuza [Relationships between Risk Attitude, Academic Performance, and the Likelihood of Dropouts]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 206–228. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-206-228.
- Kolotova E. V. (2011) Izuchenie otchisleniy sredi studentov bakalavriata/spetsialiteta HSE [Studying of Expulsion among Students of Bachelor's Degree/Specialist's Degree of HSE]. *Sotsiologicheskie metody v sovremennoy issledovatel'skoy praktike* [Sociological Methods in Modern Research Practice] (ed. O. A. Oberemenko), Moscow: HSE, pp. 271–279.
- Kondratjeva O., Gorbunova E., Hawley J. D. (2017) Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities. *Comparative Education Review*, vol. 61, no 3, pp. 607–633. <https://doi.org/10.1086/692608>
- Kuh G. D., Love P. G. (2000) A Cultural Perspective on Student Departure. *Reworking the Student Departure Puzzle* (ed. J. M. Braxton), Nashville, TN: Vanderbilt University, pp. 196–212.
- McNeeley J. H. (1937) *College Student Mortality. U. S. Office of Education Bulletin no 11*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Melguizo T. (2011) A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (ed. J. C. Smart), New York: Agathon, pp. 395–424.
- OECD (2010) *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2012) *Education at a Glance 2012: OECD Indicators—Russian Federation*. Paris: OECD.
- Rutkevich M. (2002) *Sotsiologiya obrazovaniya i molodyozhi: izbrannoe (1965–2002)* [Sociology of Education and Youth: Favorites (1965–2002)]. Moscow: Gardariki.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no 1, pp. 54–67.
- Seidman A. (2012) *College Student Retention: Formula for Student Success*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Spady W. G. (1970) Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, vol. 1, no 1, pp. 64–85.
- Swail W. S. (2004) *The Art of Student Retention: A Handbook for Practitioners and Administrators*. Austin, TX: Educational Policy Institute.
- Terentyev E., Gruzdev I., Gorbunova E. (2015) Sud idet: diskurs prepodavately ob otseve studentov [The Court Is Now in Session: Professor Discourse on Student Attrition]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 129–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.
- Timofeeva A., Avrunev O. (2015) Otchisleniya studentov v protsesse obucheniya: obyasnitel'naya sila USE [The Expulsion of Students during the Learning Process: The Explanatory Power of the USE]. *My prodolzhaem traditsii rossiyskoy statistiki. I Otkryty rossiyskiy statisticheskiy kongress* [We Contin-

- ue the Tradition of Russian Statistics. I Open Russian Statistical Congress], Novosibirsk: Russian Association of Statisticians; Federal Service of State Statistics and the Russian Federation; Novosibirsk State University of Economics and Management, pp. 133–140.
- Tinto V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, vol. 45, no 1, pp. 89–125.
- Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago.
- Tinto V. (2004) *Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences*. Washington, DC: The Pell Institute.
- Valeeva D., Dokuka S., Yudkevich M. (2017) Razryv druzheskikh svyazey pri akademicheskom neuspekhe: sotsial'nye seti i peresdachi u studentov [How Academic Failures Break Up Friendship Ties: Social Networks and Retakes]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, no 1, pp. 8–24. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-8-24.

# Ассоциации университетов: усиление контроля, увеличение потенциала, развитие креативности в динамично меняющейся среде

**Бьорн Стенсакер**

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2018 г.

**Бьорн Стенсакер**  
(Bjørn Stensaker) — профессор Университета Осло (Норвегия). Адрес: University of Oslo, Department of Education, Box 1092, Blindern, 0317 Oslo, Norway. E-mail: bjorn.stensaker@iped.uio.no

**Аннотация.** За последние десятилетия в разных странах мира создано множество ассоциаций университетов и стратегических межвузовских партнерств. Этот процесс можно интерпретировать по-разному, и в данной статье изложены некоторые теоретические подходы, которые помогут понять, как возникают такие союзы, как строятся в их рамках совместная деятельность и как межвузовское сотрудничество влияет на сферу высшего образования в целом. Приведены доказательства того, что ассоциации университетов — это способ увеличить потенциал отдельных организаций и в то же

время установить контроль в условиях конкуренции. Кроме того, ассоциации и партнерства можно рассматривать как способ естественным образом повысить творческий потенциал организаций и распространить инновации. Автор, опираясь на факты из истории The American Association of Universities, показывает, как с течением времени ассоциации развиваются и трансформируются, и рассматривает возможные долгосрочные последствия создания ассоциаций в секторе высшего образования.

**Ключевые слова:** сектор высшего образования, конвергенция, дивергенция, университетские объединения, стратегические партнерства, метаорганизации, The American Association of Universities.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-132-153

Интернационализация и глобализация высшего образования в последнее десятилетие оказались в центре политической повестки дня во всем мире. А вслед за политиками вопросами интернационализации и глобализации образования занялись и ученые, и количество исследований в этой области растет; ученые работают над тем, чтобы дать более точное определение и концептуальное толкование этого явления [de Wit 2002; Marginson, Rhoades, 2002; Kehm, 2003; Vaira, 2004; Huisman, van der Wende, 2004]. К сожалению, пока большинство выполненных работ приходится признать весьма разнородными, фрагментарными и разрозненными [Beerkens, 2004; Marginson, van der

Stensaker B.  
University Alliances:  
Enhancing Control,  
Capacity, and  
Creativity in Dynamic  
Environments (пер.  
с англ. Л. Трониной).

Wende, 2007; Maringe, Foskett, 2010]. Есть и примеры исследований, в фокусе которых оказались очень объемные явления: это анализ взаимосвязи и различий между интернационализацией и глобализацией высшего образования [Knight, de Wit, 1995; Enders, Fulton, 2002; van Vught, van der Wende, Westerheijden 2002; Knight, 2004; Altbach, Knight 2007], процессов, протекающих на больших территориях, в том числе Болонского процесса в Европе [Teichler, 1999; Horie, 2002; Gornitzka, Langfeldt, 2008; Marginson, Kaur, Sawir, 2011], коммерческого высшего образования и академического капитализма [Morey, 2004; Slaughter, Cantwell, 2011], международной мобильности студентов и сотрудников вузов [Santiago et al., 2008; Wildavsky, 2010], международных рейтингов университетов [Deem, Lucas, Mok, 2009; Kehm, Stensaker, 2009; Hazekorn, 2007; 2011], объединений университетов и сетевых организаций [Beerkens, 2003; 2004; Beerkens, van der Wende, 2007; Olds, 2009; Sakamoto, Chapman, 2011; Gunn, Mintrom, 2013; Vukasovic, Stensaker, 2017].

Авторы всех этих исследований отмечают, что ландшафт высшего образования меняется, и его ключевой институт — университет — меняется тоже [Marginson, 2002; Bartell, 2003; Currie et al., 2003; Salmi, 2009; Ramirez, 2010; Wildavsky, 2010; Hazekorn, 2011]. Некоторые из них высказываются о возможных последствиях этих изменений более определенно: они полагают, что глобализация сопровождается все возрастающей конвергенцией, образовательные системы во всем мире перенимают западную модель университета и западный подход к организации обучения [Wildavsky, 2010; Ramirez, 2010].

Детальный анализ тезиса о конвергенции образовательных систем с опорой на эмпирические данные представляет интерес по нескольким причинам. Во-первых, хотя во многих исследованиях, посвященных ситуации в сфере высшего образования, со всей определенностью констатируется общность и сближение трендов образовательной политики, работы, в которых описывались бы конкретные проявления этих политических процессов, найти нелегко. В качестве прокси-индикатора сближения стилей организационного поведения часто используют организационные структуры, хотя такие структуры в роли показателей организационных изменений имеют вполне очевидные ограничения [Stensaker, 2004; Enders, 2004]. Поскольку вуз — организация с глубоко укоренившейся системой ценностей, культурой и традициями, его формальная структура часто не дает оснований судить об академической результативности. Поэтому, вероятно, гораздо больший интерес, чем организационные структуры, представляет образ действий отдельных вузов, а именно то, как они маневрируют и позиционируют себя в тех условиях, в которых они существуют.

Во-вторых, акцентируя внимание на вузах и их попытках — индивидуальных и коллективных — позиционировать себя в сложившемся окружении, мы, возможно, больше узнаем о тех механизмах, которые лежат в основе конвергенции и дивергенции в секторе высшего образования. Анализируя мобильность студентов и сотрудников, изменения в схемах финансирования и результаты политических инициатив, касающихся двойных дипломов или совместных исследований, мы всякий раз сталкиваемся с переменами сразу в нескольких областях, а сосредоточив внимание непосредственно на вузах, мы сможем сформировать более полное и обоснованное представление о трансформациях в высшем образовании [Taylor, 2004; Teichler, 2009].

Высшие учебные заведения можно считать «стратегическими» во многих отношениях, и тем не менее в сфере высшего образования прослеживается очевидная тенденция к созданию все новых и новых национальных ассоциаций университетов и сетевых организаций [Gunn, Mintrom, 2013; Stensaker, 2013]. Среди самых известных сетей такого рода можно назвать группу «Расселл» в Великобритании, Группу восьми в Австралии, U15 в Канаде и SKY в Южной Корее. Существует и ряд международных сетей и объединений университетов, созданных в последние десятилетия, в том числе Лига европейских исследовательских университетов (The League of European Research Universities, LERU) и «Гильдия» в Европе; среди более глобальных организаций можно назвать Международный альянс исследовательских университетов (The International Alliance of Research Universities, IARU) и Африканский альянс исследовательских университетов (African Research University Alliance). Таким образом, ассоциации университетов быстро становятся глобальным явлением.

Цели, виды и направления деятельности ассоциаций университетов различаются [Beerkens, 2004; Olds, 2009; Stensaker, 2013]. В данной статье мы намерены предложить некоторые теоретические подходы для понимания того, как создаются ассоциации университетов, как они могут меняться с течением времени, и в общих чертах обсудить их возможное влияние на сферу высшего образования. Еще одну цель статьи мы видим в том, чтобы наполнить фактическим содержанием дискуссию о том, чего ждать от создания ассоциаций университетов: являются ли эти ассоциации проявлением прогрессирующей конвергенции систем высшего образования или, скорее, признаком нарастающей стратификации, так что на будущем глобальном рынке высшего образования мы увидим разные «слои» высших учебных заведений [Stensaker, 2013].

Глобальные политические тренды в сфере высшего образования в последние десятилетия связаны с отменой госрегулирования, стимулированием конкуренции между университетами и колледжами и предоставлением вузам большей независимости, чтобы обеспечить возможности для такой конкуренции [van Vught, van der Wende, Westerheijden, 2002; Slaughter, Cantwell, 2011]. Эти политические идеи быстро распространяются с континента на континент и из одной страны в другую [Czarniawska-Joerges, Sevón, 1996] и приводят к появлению новых практик и стандартов управления, которые уже воспринимаются как должное [Brunsson, Jacobsson, 2000], и обуславливают формы сотрудничества и конкуренции [Djelic, Sahlin-Andersson, 2006]. И здесь следует констатировать все возрастающее значение метаорганизаций — организаций, членами которых являются другие организации; члены этих метаорганизаций, действуя сообща и используя новые формы кооперации, постепенно приобретают способность влиять на сообщество, в рамках которого существуют [Ahrne, Brunsson, 2008; Torfing, 2012].

Такие метаорганизации можно рассматривать в качестве структур, которые возникают как 1) функциональная реакция на условия существования во все более сложном и конкурентном обществе; 2) стратегический способ решения проблем, справиться с которыми отдельным организациям не под силу; 3) трансформации в организационной сфере [Torfing, 2012]. Эти три варианта возникновения метаорганизаций не являются взаимоисключающими, но позволяют рассмотреть ассоциации университетов с разных точек зрения, в том числе в связи с теоретическими подходами, сформулированными исследователями организационных структур.

Итак, основание университетских ассоциаций можно рассматривать, во-первых, как своего рода функциональную реакцию на сложность общества — как национального, так и международного. В постоянно усложняющемся мире, где появляются новые типы акторов, возникают новые рынки, создание ассоциации можно расценивать как некий механизм реагирования, обеспечивающий выживание организаций и усиление контроля в условиях, воспринимаемых как ситуация неопределенности. Такова основная идея неинституциональной теории, которая исходит из того, что в ситуациях, характеризующихся неопределенностью, одни организации начинают имитировать другие, воспринимаемые как успешные [Labianca et al., 2001], что такую имитацию порождает требование легитимности, исходящее от среды [Hall, du Gay, 1996], и что такое требование зачастую может быть описано как смысловая структура, которая вынуждает организацию «рационализировать» свое поведение [Ramirez, 2010]. Такие организационные изменения приводят к конвергенции университетов и росту конформизма, способ-

**Ассоциации университетов: возникновение метаорганизаций в сфере высшего образования**

ствуя воспроизводству и упрочению существующих форм мышления и организаций [Scott, 2001; Drori, Meyer, Hwang, 2006]. Понятия «превосходство» и «мировой уровень» часто звучат в политическом дискурсе, когда речь идет о высшем образовании [Hazelkorn, 2007; 2011], и постановка таких задач тоже, по всей вероятности, стимулирует создание ассоциаций как организаций, обладающих в общественном мнении превосходством над другими. Впрочем, попытки усилить контроль могут иметь и другие объяснения — в зависимости от того, какие идеи доминируют в конкретном обществе [Knight, 2004].

Во-вторых, ассоциации университетов можно рассматривать как стратегический способ решения проблем, с которыми отдельные организации не способны справиться самостоятельно, а также как организационный выбор в тех случаях, когда кооперация в том или ином виде полезна. Такое видение причин ассоциирования обычно встречается в исследованиях сотрудничества организаций частного сектора, где критически необходимый запас ресурсов — экономических, политических или технологических — может быть достигнут только с помощью формальной организационной кооперации. Эта идея часто ассоциируется с теорией ресурсной зависимости [Pfeffer, 1982], однако ее можно связать и с более ранними формами институциональной теории [Selznick, 1957; Greenwood, Hinings, 1996]. В фокусе внимания исследователей, использующих данный подход, находится поведение организации, которая, действуя целенаправленно и стратегически, анализирует возможные варианты и, основываясь на имеющейся информации, делает выбор: как вести себя, чтобы выжить и добиться успеха. Здесь возможны два варианта: стремиться быть похожим на потенциальных конкурентов или, наоборот, максимально отличаться от них [Middlehurst, 2002], хотя в логике ресурсной зависимости выгоднее все-таки занять уникальную позицию среди организаций в своей сфере деятельности [Santiago et al., 2008]. Следовательно, ассоциации университетов можно рассматривать как попытку создать особую нишу, занять уникальную позицию и сформировать потенциал, которые другие организации или ассоциации сочтут сложным или даже невозможным имитировать.

В рассмотренных первых двух вариантах образования ассоциаций организации, сталкиваясь с теми или иными вызовами в своем окружении, действуют пассивно (функционально) или активно (стратегически). Однако возможен и третий вариант, при котором организации делают свой выбор и изменяются более органично. Странники этого подхода к изучению ассоциаций, который часто связывают со скандинавским институционализмом, разделяют идею неонституционалистов о том, что организации, действующие в той или иной сфере, заимствуют



друг у друга перспективные идеи и модели. Приверженцы данной теории подчеркивают при этом активную позицию организаций, которые воспринимают успешный опыт: эти организации стараются критически оценить существующие идеи и модели и адаптировать их к своим нуждам [Czarniawska-Joerges, Sevón, 1996]. Следовательно, имитация — это не столько конформизм, сколько инновации и организационное обучение [Sevón, 1996], и не в последнюю очередь благодаря способности организаций корректировать и креативно трансформировать идеи [Sahlin-Andersson, 1996]. Согласно этому подходу, параллельно протекающие процессы могут оказаться как сходными, так и различными, и возможных исходов в каждой ситуации множество, поскольку организации проводят анализ, рассматривают варианты и принимают решения [Stensaker, 2004]. Процесс формирования университетских ассоциаций в рамках этого подхода выглядит более динамичным и непредсказуемым, и с течением времени цели и направления деятельности таких ассоциаций могут смещаться и видоизменяться.

Итак, рассмотренные три концепции образования ассоциаций означают, что, объединяясь, университеты могут преследовать разные цели, а именно: получить контроль в определенной сфере, увеличить ресурсы организаций и повысить творческий потенциал в конкурентной и динамично меняющейся среде высшего образования. Как уже отмечалось, эти три подхода не являются взаимоисключающими, они могут действовать и одновременно, особенно в долгосрочной перспективе, поскольку факторы среды меняются, как меняется и внутренняя динамика рассматриваемых объединений. Например, в целом участники ассоциаций, конечно, заинтересованы в кооперации, но время от времени между членами объединения могут возникать и конкурентные отношения, и это может приводить к изменению внутренней динамики всей ассоциации [Ahrne, Brunsson, 2008].

Существующие сегодня ассоциации университетов достаточно молоды, особенно по сравнению с возрастом большинства входящих в их состав организаций, поэтому найти хороший эмпирический пример изменений и трансформаций ассоциаций с течением времени непросто. И все-таки есть одна ассоциация, которая существенно старше многих других: она скоро отпразднует 120-ю годовщину со дня основания. Это Ассоциация американских университетов (The American Association of Universities, AAU)<sup>1</sup>. История AAU представляет для нас боль-

**Эмпирическая иллюстрация теоретических подходов: Ассоциация американских университетов**

<sup>1</sup> Описывая историю AAU, автор прежде всего опирался на публикацию «Ассоциация американских университетов: сто лет на службе высше-

шой интерес, потому что она дает возможность понять, как могут меняться цели и функции подобных организаций с течением времени.

Итак, AAU существует уже много лет. Она возникла в 1900 г. как объединение 14 университетов США, причиной послужили возникшие в то время проблемы в американском высшем образовании, в частности падение его престижа. Появление лжеуниверситетов и университетов с сомнительными академическими стандартами привело в те годы к тому, что в ведущие европейские вузы студентов из США принимали все более неохотно. И тогда ректоры Чикагского, Гарвардского, Колумбийского, Калифорнийского университетов и Университета Джонса Хопкинса решили объединиться, чтобы, как было сформулировано в письменном приглашении, направленном другим институтам-основателям, повысить стандарты образования «в наших не очень сильных институтах» [AAU, 2000]. Поскольку многие университеты США создавались по немецкой модели [Geiger, 1986], одной из веских причин основания ассоциации было намерение установить с этими университетами добрые отношения и тесные связи. Р. Гейгер [Ibid.], однако, полагает, что у AAU была и другая цель — удержать перспективных студентов в Соединенных Штатах, а также улучшить качество и упрочить независимость американского высшего образования. К. Керр [Kerr, 2001. P. 118] к тому же считает, что AAU способствовала формированию и воспроизводству репутационных характеристик системы высшего образования США. Влияние государства в США в этой сфере изначально было не слишком велико, так что ассоциации, подобные AAU, сыграли важную роль в формировании по-настоящему децентрализованной системы высшего образования.

После учредительного собрания, состоявшегося в 1990 г., 14 университетов, вошедших в AAU, в первую очередь предприняли два важных шага. Они договорились, во-первых, о внедрении ряда академических стандартов в отношении предлагаемых ими образовательных программ, а во-вторых, о продвижении этих стандартов — и внутри США, и за границей. Эти шаги оказались весьма успешными, и вскоре членство в AAU стало основным условием приема американских студентов в университеты Германии. Другие американские вузы, надеясь обрести такой же высокий престиж, выразили желание стать членами AAU, однако многие из них получили отказ, поскольку основа-

---

го образования (1900–2000)» (*The Association of American Universities: A century in service to higher education 1900–2000 (AAU2000)*), однако использовал и другие источники, чтобы повысить надежность данных и объяснить, как менялись условия в сфере высшего образования [Geiger, 1986; 2004; 2009; Kerr, 2001; Berman, 2012].

тели ассоциации хотели, чтобы членство в ней оставалось эксклюзивным и чтобы организация не слишком разрасталась. В то же время AAU предложила им сформировать список американских вузов, которые соблюдают разработанные ассоциацией академические стандарты, и так называемый Перечень университетов, принимающих стандарты AAU, стал для постоянно расширяющейся американской системы высшего образования гарантией качества. Даже если в регионе создавался собственный аккредитационный орган, этот перечень считался эквивалентом официальной аккредитации до тех пор, пока не был упразднен в 1948 г. [AAU, 2000].

Во время Второй мировой войны отношения между AAU и федеральным правительством США существенно изменились [Geiger, 2009]. Поскольку исследования, проводившиеся американскими университетами, и особенно членами AAU, внесли заметный вклад в многочисленные научные открытия, сделанные во время войны, федеральное правительство сочло необходимым увеличить финансирование университетов, активно занимающихся научными исследованиями; заинтересованные в том, чтобы регулировать возникшие отношения с Вашингтоном, ректоры университетов — членов AAU «взяли власть в свои руки», и AAU стала гораздо сильнее, чем прежде, зависеть от политических процессов в стране и от источников финансирования. С изменением политического курса и появлением после Второй мировой войны новых финансирующих организаций, в том числе Национального научного фонда (National Science Foundation, NSF), Национальных институтов здоровья (National Institutes of Health, NIH) и научно-исследовательской организации Министерства здравоохранения США, в систему высшего образования США, и прежде всего в университеты — члены AAU, устремились денежные потоки и другие ресурсы (см. в том числе [Kerr, 2001]). Уровень финансирования резко вырос в конце 1950-х, после того как СССР запустил в космос первый искусственный спутник Земли, и оставался высоким до 1970-х годов [Geiger, 2009]. В течение этого периода экспансии AAU основала свое первое отделение в Вашингтоне (в 1962 г.), а затем был создан и особый совет по связям с правительством (в 1969 г.). В это время в AAU стали возникать внутренние конфликты: ассоциация в целом была заинтересована в увеличении совокупного объема финансирования, направляемого на научные исследования, но отдельные члены ассоциации при этом стремились нарастить собственную долю в этом финансировании. Для этого некоторые члены AAU оказывали давление на членов правительства, настаивая на необходимости целевого финансирования отдельных университетов [AAU, 2000].

В связи с экономическими трудностями в США в 1970-е годы финансирование исследовательских университетов было со-

кращено, и многие члены AAU столкнулись с экономическими проблемами, не в последнюю очередь обусловленными ростом административных расходов. Дополнительные затраты на администрирование потребовались для осуществления новых политических инициатив правительства, таких как увеличение финансовой помощи студентам, позитивная дискриминация и другие меры госрегулирования, затронувшие американские университеты. На этом этапе AAU сильно бюрократизировалась и по истечении периода планирования, растянувшегося с 1971 по 1977 г., ассоциация наняла себе первого президента и быстро собрала штат квалифицированных сотрудников, которые должны были ему помогать. Результатом такой профессионализации AAU стало расширение масштабов ее деятельности, появление новых комитетов, центров координации научных исследований и т. д.

В 1980-х годах политический курс США определяла «рейганомика», означавшая сокращение госрегулирования. Сектор высшего образования должен был теперь стать более конкурентным и использовать рыночные технологии [Geiger, 2004; Berman, 2012]. Как следствие, взаимосвязь между исследовательскими университетами и экономическим развитием усилилась, чему способствовали, в частности, нормативные акты правительства, в том числе Акт Бэя — Доула о трансфере технологий [Berman, 2012]. В условиях возросшей конкуренции американские вузы вели себя по-разному: одни пытались стать предпринимательскими, что иногда влекло за собой нарушение норм научной деятельности, особенно в сфере биомедицинских исследований, которая тогда переживала бум [Greenberg, 2007], другие, стремясь защититься от конкуренции, давили на власти, добиваясь целевого финансирования [Geiger, 2004]. Политические игры, создававшие серьезную нестабильность внутри AAU начиная с 1970-х годов, приобретали все больший масштаб, и члены ассоциации разделились: одни считали, что федеральные ресурсы должны распределяться на конкурентной основе, другие выступали за адресное финансирование — и некоторые из них создали в Вашингтоне собственные отделения, чтобы лоббировать свои интересы в правительстве.

В этот период, однако, возникла проблема, которая способствовала объединению членов AAU. Правительство, стремясь повысить эффективность финансирования научных исследований, урезало «непрямые затраты», связанные с исследовательскими грантами [AAU, 2000]. Тем самым оно значительно увеличило экономическое бремя грантополучателей, вынудив университеты затрачивать собственные средства на софинансирование проводимых исследований [Ibid.]. Этот вопрос остро стоял на повестке дня в AAU с 1980-х и остается вызовом для ассоциации по сей день.

Поскольку в новом тысячелетии власти продолжают делать акцент на необходимости конкуренции в высшем образовании, AAU в последние десятилетия уделяет больше внимания поддержанию своего престижа и статуса. AAU насчитывает уже 62 члена, и она значительно больше, чем большинство университетских ассоциаций, созданных за последние годы в других странах [Vukasovic, Stensaker, 2017]. Тем не менее ассоциация до сих пор остается элитарным объединением, учитывая, что в США около 3500 вузов. В сфере американского высшего образования наряду с AAU возникли и другие союзы университетов, такие как Американская ассоциация муниципальных колледжей (American Association of Community Colleges, AACCC), Национальная ассоциация государственных университетов и сельскохозяйственных колледжей (National Association of State Universities and Land Grant Colleges, NASULGC) и Национальная ассоциация независимых колледжей и университетов (National Association of Independent Colleges and Universities, NAICU), но ни одна из них не обладает такой репутацией и таким статусом, как AAU.

Большинство университетов — основателей AAU были частными, но год от года ассоциация постоянно росла, и уже в 1909-м к ней присоединились восемь государственных университетов, т. е. частных и государственных вузов среди участников ассоциации стало почти поровну. В настоящее время в состав AAU входят также два канадских университета — Университет Макгилла и Университет Торонто, т. е. фактически AAU является международной ассоциацией. Вступить в AAU можно только по приглашению, и, хотя на протяжении своей истории ассоциация в основном росла, в последние десятилетия несколько университетов покинули ее — одни добровольно, членство других было прекращено.

В 1999 г. из AAU вышел один из членов — учредителей ассоциации, Университет Кларка, а вслед за ним, в 2002 г., и другой член-учредитель, Католический университет Америки. Было заявлено, что они покинули ассоциацию добровольно, поскольку с течением времени их цели перестали совпадать с целями других членов AAU. Однако в 2011 г., когда еще два члена — Университет Небраски и Сиракузский университет — вышли из AAU после достаточно бурных внутренних дискуссий о ее будущем, стало очевидно, что внутри ассоциации назрели серьезные противоречия [Lederman, Nelson, 2011]. Средства массовой информации отразили возникшие в обществе сомнения в том, что вузы — члены AAU действительно представляют собой выдающиеся образцы организаций высшего образования. В ответ на это ассоциация провела внутреннюю экспертизу профиля и результативности научной работы в университетах-членах, и в результате участники ассоциации проголосовали за пре-

кращение членства Университета Небраски. (Сиракузский университет вышел из AAU по собственному желанию.) Хотя Университет Небраски и Сиракузский университет утверждали, что качество их научной работы находится на должном уровне, в обоих вузах не было медицинского факультета, а значит, не велись исследования в сфере биомедицины и наук о жизни [Ibid.].

В настоящее время AAU продолжает добиваться господдержки в Вашингтоне. Но поскольку государство намерено и далее сокращать расходы федерального бюджета на высшее образование, получить государственные деньги AAU будет все сложнее. В то же время члены ассоциации жестко конкурируют за имеющееся финансирование — это борьба, в которой будут победители и проигравшие и которая, вероятно, еще больше разобьет ассоциацию в будущем.

### **Теоретическое видение трансформации AAU**

Краткий обзор истории AAU показал нам, что с течением времени ассоциация претерпевала изменения. Исходя из нашей теории, мы можем утверждать, что создание ассоциации преследовало стратегическую цель наращивания потенциала — и в масштабах страны, и в международном масштабе. AAU разработала перечень академических стандартов и активно их продвигала, т. е. можно сказать, что ассоциация начинала свою работу как аккредитационное учреждение — еще до того, как система аккредитации в США была создана в принципе [AAU, 2000]. Стремление к международному признанию было продиктовано не столько экономическими соображениями, сколько желанием повысить престиж, создать бренд американского высшего образования [Geiger, 1986]. В этом плане у вузов, безусловно, были общие интересы, и они объединили усилия, чтобы стать престижными, понимая, что поодиночке достичь этого им будет трудно.

С изменением режима финансирования высшего образования в США после Второй мировой войны AAU в 1949–1950 гг. быстро изменила формат и стала скорее ассоциацией ректоров университетов-членов, нежели объединением тех, кто рассматривал AAU как гарант качества американского образования, на что ассоциация была нацелена первоначально. Установление тесных связей с правительством, открытие отделения в Вашингтоне, а также назначение президента AAU для текущего управления ассоциацией прекрасно вписываются в концепцию, согласно которой ассоциации создаются, чтобы усилить контроль в меняющихся условиях. Поскольку в течение нескольких десятилетий после Второй мировой войны государственные расходы на высшее образование в США постоянно росли и члены AAU традиционно получали значительные средства на исследо-

вательскую деятельность от федеральных ведомств и финансирующих организаций, AAU в этот период стала довольно успешной деловой организацией, которую больше интересовала внутренняя политика США в сфере высшего образования, нежели повышение своего престижа на международной арене.

Однако в 1980-х годах экономическая ситуация изменилась, и AAU столкнулась с одной из потенциальных проблем метаорганизаций: ей пришлось решать непростую задачу обеспечения баланса сотрудничества и внутренней конкуренции [Ahrne, Brunsson, 2008]. Примечательно, что в тот период AAU как ассоциация стала более профессиональной, увеличив штат сотрудников вашингтонского отделения. Этому расширению можно предложить разные объяснения: возможно, изменилось направление деятельности AAU, а может быть, члены AAU больше не были в ней заинтересованы, поскольку хотели получать необходимые им средства напрямую от властей в Вашингтоне. И то и другое объяснение подкрепляется фактами. С одной стороны, ассоциация в этот период расширила сферу своей деятельности и работала в новых направлениях, в том числе был открыт научный координационный центр и создано новое подразделение для анализа данных, поступавших из вузов, с другой — отдельные члены AAU открыли в Вашингтоне собственные «лоббистские» представительства. Первая версия хорошо согласуется с той точкой зрения, что ассоциации университетов создают пространство для творчества, где возникают новые виды деятельности и совместные проекты [AAU, 2000]. К примеру, в 1980-х и 1990-х годах AAU использовала весьма новаторский подход к продвижению ассоциации, создавая и укрепляя в вузах — членах AAU службы по связям с общественностью.

Следовательно, можно утверждать, что в ситуации, характеризующейся ростом внутренней конкуренции и напряженности, связанной с распределением государственных средств, AAU вновь сместила приоритеты и как бы заново открыла преимущества активного повышения престижа ассоциации. Поскольку государство продолжало проводить политику стимулирования конкуренции, AAU была весьма заинтересована в том, чтобы четко разграничить членов и нечленов ассоциации, ведь высокий престиж — важное преимущество в борьбе за финансирование [Geiger, 2004]. Прекращение членства в ассоциации вузов, которые работают недостаточно результативно с точки зрения стандартов AAU, — свидетельство того, что ассоциация заботится о своем престиже больше, чем прежде (в течение 99 лет состав членов AAU расширялся, до тех пор пока в 1999 г. Университет Кларка не вышел из ассоциации). Эта трансформация опять же согласуется с той точкой зрения, что цель ассоциации — получить контроль, в данном случае контролировать

поддержание престижа AAU, устанавливая строгие требования к своим членам.

Если попытаться соотнести рассматриваемые теоретические подходы с гипотезами о конвергенции и дивергенции в сфере высшего образования, мы увидим, что на этапе своего становления AAU пыталась создать уникальную национальную ассоциацию, хотя и старалась, безусловно, подражать университетам, считавшимся лучшими в мире. Когда AAU стала больше ориентироваться на государственный политический курс, она стала больше походить на другие ассоциации университетов США, такие как NAICU и NASULGC, т. е. действовала скорее как типичная деловая организация и вела себя в основном так же, как другие ассоциации, участвующие в конкурентной борьбе за государственные средства. Однако в последние десятилетия AAU вновь старается сделать акцент на своей исключительности в сравнении с другими ассоциациями в сфере высшего образования и вузами, хотя ее роль как деловой организации, обеспечивающей интересы своих членов, остается неизменной. Все эти перемены в поведении AAU интересны с теоретической точки зрения, поскольку они свидетельствуют о том, что процессы конвергенции и дивергенции не постоянны, как полагают сторонники неинституциональной теории [Scott, 2001], и что изменения, происходящие со временем в политике ассоциации, зависят от того, как меняется среда, в которой осуществляет свою деятельность эта ассоциация. Следовательно, чтобы понять, как развиваются ассоциации с течением времени, уместнее всего использовать трансформационный подход.

**Заключение** В данной статье мы предложили разные теоретические подходы к пониманию процессов создания и функционирования ассоциаций университетов и их влияния на сферу высшего образования. Ключевыми понятиями здесь являются «контроль», «потенциал» и «креативность», и они показывают, что ассоциации университетов могут иметь разные цели. Проанализировав историю AAU, мы также увидели, что их задачи и роли могут с течением времени трансформироваться, одновременно порождая и многообразие, и единообразие в сфере высшего образования. Следовательно, мы можем сделать следующий вывод: метаорганизации, такие как ассоциации университетов, представляют собой динамическое звено между структурами макро- и микроуровня. Такие ассоциации могут оказывать влияние как на среду, частью которой являются (так было, например, когда AAU удалось повысить престиж американского высшего образования), так и на отдельные университеты — члены ассоциации (например, вынуждая их соответствовать единым академическим стандартам AAU). В то же время ассоциации функциони-



руют в определенной среде, и изменение условий этой среды (как случилось, например, когда в США после Второй мировой войны изменились режимы и направления финансирования) может приводить к существенным преобразованиям ассоциаций. Такие институциональные изменения бывают наиболее радикальными, если появляются новые акторы, которые берут на себя ответственность и важные функции, именно так было, когда AAU стала ассоциацией ректоров университетов в начале 1950-х [Selznick, 1957]. Следовательно, для целенаправленно действующих сил ассоциации университетов могут быть эффективным инструментом. Метаорганизациям нелегко дается объединение усилий — эту особенность принято считать их слабостью [Ahrne, Brunsson, 2008], но на самом деле именно это свойство делает такие структуры открытыми для тех, кто готов и способен осуществлять власть [Gunn, Mintrom, 2013].

Представленное исследование доказывает наличие в истории университетских ассоциаций динамичных переходов от периодов конвергенции и периодам дивергенции, а следовательно, позволяет уточнить тезис о конвергенции как направлении развития сферы высшего образования, который доминирует в рамках дискурса о ее будущем [Hazelkorn, 2011]. Похоже, как только метаорганизация начинает воспринимать себя как уже мало отличающуюся от прочих объединений, с большой вероятностью начинается процесс дифференциации. Это может означать, что конвергенция и дивергенция обусловлены динамичным и непрерывным процессом взаимного сравнения организаций [Stensaker, 2004]. Конечно, в данном исследовании изучен отдельный взятый случай, и AAU в силу географических причин ассоциация совершенно особая, поэтому необходимы дальнейшие исследования, в ходе которых будет оценено потенциальное влияние других национальных и международных ассоциаций на глобальный ландшафт высшего образования.

Тем не менее наше исследование уже позволяет сделать некоторые выводы о том, как ассоциации университетов могут повлиять на высшее образование в будущем. Во-первых, ассоциации университетов — динамичные структуры, задачи и роль которых могут меняться с течением времени. А значит, для отдельных организаций они представляют собой интересный инструмент объединения и обеспечения своего влияния. Во-вторых, тот факт, что AAU скоро отметит свой 120-й день рождения, показывает, что такие ассоциации могут быть довольно долговечными конструкциями, хотя состав их членов со временем может меняться. Следовательно, мы можем стать свидетелями возникновения нового слоя в организационной структуре сектора высшего образования как на уровне государств, так и в международном масштабе. В-третьих, тот факт, что в AAU уже некоторое время состоят два канадских университета, может означать,

что в будущем разделение университетских ассоциаций на национальные и международные утратит свое значение, не в последнюю очередь из-за того влияния, которое глобализация оказывает на традиционные границы, существующие в сфере высшего образования.

### Литература

1. AAU (2000) *The Association of American Universities: A Century of Service to Higher Education 1900–2000*. Washington: Association of American Universities.
2. Ahrne G., Brunsson N. (2008) *Meta-Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar.
3. Altbach P. G., Knight J. (2007) *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities* // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11. No 3. P. 290–305.
4. Bartell M. (2003) *Internationalization of Universities: A Universities Culture-Based Framework* // *Higher Education*. Vol. 45. No 1. P. 43–70.
5. Beerkens H. J. J. G. (2003) *Globalization and Higher Education Research* // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7. No 2. P. 128–148.
6. Beerkens H. J. J. G. (2004) *Global Opportunities and Institutional Embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia* (PhD Thesis). Enschede: University of Twente.
7. Beerkens H. J. J. G., van der Wende M. (2007) *The Paradox in International Cooperation: Institutionally Embedded Universities in a Global Environment* // *Higher Education*. Vol. 53. No 1. P. 61–79.
8. Berman E. P. (2012) *Creating the Market University: How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton: Princeton University.
9. Brunsson N., Jacobsson B. (eds) (2000) *A World of Standards*. Oxford: Oxford University.
10. Currie J., DeAngelis R., de Boer H., Huisman J., Lacotte C. (2003) *Globalizing Practices and University Responses: European and Anglo-American Differences*. Westport, CT: Praeger.
11. Czarniawska-Joerges B., Sevón G. (1996) *Translating Organizational Change*. New York: Walter de Gruyter.
12. De Wit H. (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport: Greenwood.
13. Deem R., Lucas L., Mok K. H. (2009) *The “World-Class” University in Europe and East Asia: Dynamics and Consequences of Global Higher Education Reform* // B. Kehm, B. Stensaker (eds) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense. P. 117–134.
14. Djelic M.-L., Sahlin-Andersson K. (eds) (2006) *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge: Cambridge University.
15. Drori G. S., Meyer J. W., Hwang H. (eds) (2006) *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University.
16. Enders J. (2004) *Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory* // *Higher Education*. Vol. 47. No 3. P. 361–382.
17. Enders J., Fulton O. (eds) (2002) *Higher Education in the Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic.

18. Geiger R. (1986) *To Advance Knowledge: The Growth of the American Research University 1900–1940*. Oxford: Oxford University.
19. Geiger R. (2004) *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University.
20. Geiger R. (2009) *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers.
21. Gornitzka Å., Langfeldt L. (eds) (2008) *Bordeless Knowledge. Understanding the “New” Internationalization of Research and Higher Education in Norway*. Dordrecht: Springer.
22. Greenberg D. S. (2007) *Science for Sale. The Perils, Rewards and Delusions of Campus Capitalism*. Chicago: Chicago University.
23. Greenwood R., Hinings C. R. (1996) *Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism* // *Academy of Management Review*. Vol. 21. No 4. P. 1022–1054.
24. Gunn A., Mintrom M. (2013) *Global University Alliances and the Creation of Collaborative Advantage* // *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 35. No 2. P. 179–192.
25. Hall S., du Gay P. (eds) (1996) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
26. Hazelkorn E. (2007) *The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making* // *Higher Education Management and Policy*. Vol. 19. No 2. P. 87–111.
27. Hazelkorn E. (2011) *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
28. Horie M. (2002) *The Internationalization of Higher Education in Japan in the 1990s: A Reconsideration* // *Higher Education*. Vol. 43. No 1. P. 65–84.
29. Huisman J., van der Wende (eds) (2004) *On Cooperation and Competition*. Bonn: Lemmens.
30. Kehm B. (2003) *Internationalization in Higher Education: From Regional to Global* // R. Begg (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic. P. 109–119.
31. Kehm B., Stensaker B. (eds) (2009) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense.
32. Kerr C. (2001) *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University.
33. Knight J., de Wit H. (1995) *Strategies for Internationalization of Higher Education. A Comparative Study of Austria, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: EAIE.
34. Knight J. (2004) *Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales* // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 8. No 1. P. 5–31.
35. Labianca G., Fairbank J. F., Thomas J. B., Gioia D. (2001) *Emulation in Academia: Balancing Structure and Identity* // *Organization Science*. Vol. 12. No 3. P. 312–330.
36. Lederman D., Nelson L. A. (2011) *Out of the Club* // *InsideHigherEd.com*, May, 2.
37. Maringe F., Foskett N. (eds) (2010) *Globalization and Internationalization of Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. London: Continuum.
38. Marginson S. (2002) *Nation-Building Universities in a Global Environment: The Case of Australia* // *Higher Education*. Vol. 43. No 3. P. 409–428.
39. Marginson S., Kaur S., Sawir E. (eds) (2011) *Higher Education in the Asia-Pacific. Strategic Responses to Globalization*. Dordrecht: Springer.

40. Marginson S., Rhoades G. (2002) Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Global Agency Heuristic // *Higher Education*. Vol. 43. No 3. P. 281–309.
41. Marginson S., van der Wende M. (2007) *Globalization and Higher Education*. Paris: OECD Working Paper Series. No 8.
42. Middlehurst R. (2002) Variations on a Theme: Complexity and Choice in a World of Borderless Education // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 6. No 2. P. 134–155.
43. Morey A. (2004) Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education // *Higher Education*. Vol. 48. No 1. P. 131–150.
44. Olds K. (2009) *Associations, Networks, Alliances, etc: Making Sense of the Emerging Global Higher Education Landscape*. Discussion Paper. Paris: International Association of Universities.
45. Pfeffer J. (1982) *Organizations and Organizations Theory*. Cambridge: Ballinger Publishing Company.
46. Ramirez F. (2010) Accounting for Excellence: Transforming Universities Into Organizational Actors // V. Rust, L. Portnoi, S. Bagely (eds) *Higher Education, Policy, and The Global Competition Phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan. P. 54–75.
47. Sahlin-Andersson K. (1996) Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields // B. Czarniawska, G. Sevón (eds) *Translating Organizational Change*. New York: Walter de Gruyter. P. 69–92.
48. Sakamoto R., Chapman D. W. (2011) *Cross-Border Partnerships in Higher Education. Strategies and Issues*. New York: Routledge.
49. Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.
50. Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalization*. Paris: OECD.
51. Scott W. R. (2001) *Institutions and Organisations*. Thousand Oaks: Sage.
52. Selznick P. (1957) *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
53. Sevón G. (1996) Organizational Imitation as Identity Transformation // B. Czarniawska, G. Sevón (eds) *Translating Organizational Change*. New York: Walter de Gruyter. P. 49–68.
54. Slaughter S., Cantwell B. (2011) Transatlantic Moves to the Market: The United States and the European Union // *Higher Education* (on-line first). July, 10.
55. Stensaker B. (2004) *The Transformation of Organizational Identities*. CHEPS. Twente: University of Twente.
56. Stensaker B. (2013) Translating Globalization into Practice: University Networks — Towards a New Stratification of Higher Education? // P. Axelrod, R. D. Trilokekar, T. Shanahan, R. Wellen (eds) *Making Policy in Turbulent Times: Challenges and Prospects for Higher Education*. Montreal/Kingston: McGill-Queen's University. P. 249–268.
57. Torfing J. (2012) *Governance Networks* // D. Levi-Faur (ed.) *The Oxford Handbook of Governance*. Oxford: Oxford University.
58. Taylor J. (2004) Toward a Strategy for Internationalization: Lessons and Practice from Four Universities // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 8. No 2. P. 149–171.
59. Teichler U. (1999) Internationalization as a Challenge for Higher Education in Europe // *Tertiary Education and Management*. Vol. 5. No 1. P. 5–23.
60. Teichler U. (2009) Between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Search for a Creative Fabric of Higher Education //

- B. Kehm, B. Stensaker (eds) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense. P. 155–181.
61. Vaira M. (2004) *Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis* // *Higher Education*. Vol. 48. No 4. P. 483–510.
62. Van Vught F. A., van der Wende M. C., Westerheijden D. (2002) *Globalization and Internationalization: Policy Agendas Compared* // J. Enders, O. Fulton (eds) *Higher Education in a Globalizing World. International Trends of Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht: Kluwer. P. 103–120.
63. Vukasovic M., Stensaker B. (2017) *University Alliances in the Europe of Knowledge: Positions, Agendas and Practices in the Policy Process* // *European Educational Research Journal*. DOI: 10.1177/1474904117724572.
64. Wildavsky B. (2010) *The Great Brain Race: How Global Universities Are Re-Shaping the World*. New Jersey: Princeton University.

## University Alliances: Enhancing Control, Capacity, and Creativity in Dynamic Environments

Author **Bjørn Stensaker**

Professor, University of Oslo, Department of Education. Address: Box 1092 Blindern, 0317 Oslo, Norway. E-mail: bjorn.stensaker@iped.uio.no

**Abstract** During the last few decades a high number of university alliances and strategic partnerships between higher education institutions have been established all over the world. This development can be interpreted in different ways and the article offer some theoretical perspectives relevant to understanding the emergence of and the engagement in institutional collaborations, and how such collaboration affects the field of higher education. The article argues that alliances between universities are ways to enhance organizational capacity but also to take control of more competitive environments. Furthermore, alliances and partnerships can also be seen as the means to enhance organizational creativity and innovation in more organic ways. The paper gives an empirical illustration of how alliances develop and transform over time, and discusses possible long-term implications of alliance formation in the higher education sector.

**Keywords** higher education sector, convergence, divergence, university alliances, strategic partnerships, meta-organization, The American Association of Universities.

- References**
- AAU (2000) *The Association of American Universities: A Century of Service to Higher Education 1900–2000*. Washington: Association of American Universities.
- Ahrne G., Brunsson N. (2008) *Meta-Organizations*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Altbach P.G., Knight J. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, no 3, pp. 290–305.
- Bartell M. (2003) Internationalization of Universities: A Universities Culture-Based Framework. *Higher Education*, vol. 45, no 1, pp. 43–70.
- Beerkens H. J.J.G. (2003) Globalization and Higher Education Research. *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, no 2, pp. 128–148.
- Beerkens H. J.J.G. (2004) *Global Opportunities and Institutional Embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia* (PhD Thesis). Enschede: University of Twente.
- Beerkens H. J.J.G., van der Wende M. (2007) The Paradox in International Cooperation: Institutionally Embedded Universities in a Global Environment. *Higher Education*, vol. 53, no 1, pp. 61–79.
- Berman E. P. (2012) *Creating the Market University: How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton: Princeton University.
- Brunsson N., Jacobsson B. (eds) (2000) *A World of Standards*. Oxford: Oxford University.
- Currie J., DeAngelis R., de Boer H., Huisman J., Lacotte C. (2003) *Globalizing Practices and University Responses: European and Anglo-American Differences*. Westport, CT: Praeger.
- Czarniawska-Joerges B., Sevón G. (1996) *Translating Organizational Change*. New York: Walter de Gruyter.
- De Wit H. (2002) *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport: Greenwood.

- Deem R., Lucas L., Mok K. H. (2009) The "World-Class" University in Europe and East Asia: Dynamics and Consequences of Global Higher Education Reform. *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (eds B. Kehm, B. Stensaker), Rotterdam: Sense, pp. 117–134.
- Djelic M.-L., Sahlin-Andersson K. (eds) (2006) *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge: Cambridge University.
- Drori G. S., Meyer J. W., Hwang H. (eds) (2006) *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University.
- Enders J. (2004) Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*, vol. 47, no 3, pp. 361–382.
- Enders J., Fulton O. (eds) (2002) *Higher Education in the Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Geiger R. (1986) *To Advance Knowledge: The Growth of the American Research University 1900–1940*. Oxford: Oxford University.
- Geiger R. (2004) *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University.
- Geiger R. (2009) *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Gornitzka Å., Langfeldt L. (eds) (2008) *Borderless Knowledge. Understanding the "New" Internationalization of Research and Higher Education in Norway*. Dordrecht: Springer.
- Greenberg D. S. (2007) *Science for Sale. The Perils, Rewards and Delusions of Campus Capitalism*. Chicago: Chicago University.
- Greenwood R., Hinings C. R. (1996) Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism. *Academy of Management Review*, vol. 21, no 4, pp. 1022–1054.
- Gunn A., Mintrom M. (2013) Global University Alliances and the Creation of Collaborative Advantage. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 35, no 2, pp. 179–192.
- Hall S., du Gay P. (eds) (1996) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hazelkorn E. (2007) The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, no 2, pp. 87–111.
- Hazelkorn E. (2011) *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
- Horie M. (2002) The Internationalization of Higher Education in Japan in the 1990s: A Reconsideration. *Higher Education*, vol. 43, no 1, pp. 65–84.
- Huisman J., van der Wende (eds) (2004) *On Cooperation and Competition*. Bonn: Lemmens.
- Kehm B. (2003) Internationalization in Higher Education: From Regional to Global. *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (ed. R. Begg), Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 109–119.
- Kehm B., Stensaker B. (eds) (2009) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense.
- Kerr C. (2001) *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University.
- Knight J., de Wit H. (1995) *Strategies for Internationalization of Higher Education. A Comparative Study of Austria, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam: EAIE.
- Knight J. (2004) Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, no 1, pp. 5–31.

- Labianca G., Fairbank J. F., Thomas J. B., Gioia D. (2001) Emulation in Academia: Balancing Structure and Identity. *Organization Science*, vol. 12, no 3, pp. 312–330.
- Lederman D., Nelson L. A. (2011) Out of the Club. *InsideHigherEd.com*, May, 2.
- Maringe F., Foskett N. (eds) (2010) *Globalization and Internationalization of Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. London: Continuum.
- Marginson S. (2002) Nation-Building Universities in a Global Environment: The Case of Australia. *Higher Education*, vol. 43, no 3, pp. 409–428.
- Marginson S., Kaur S., Sawir E. (eds) (2011) *Higher Education in the Asia-Pacific. Strategic Responses to Globalization*. Dordrecht: Springer.
- Marginson S., Rhoades G. (2002) Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic. *Higher Education*, vol. 43, no 3, pp. 281–309.
- Marginson S., van der Wende M. (2007) *Globalization and Higher Education*. Paris: OECD Working Paper Series, no 8.
- Middlehurst R. (2002) Variations on a Theme: Complexity and Choice in a World of Borderless Education. *Journal of Studies in International Education*, vol. 6, no 2, pp. 134–155.
- Morey A. (2004) Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education. *Higher Education*, vol. 48, no 1, pp. 131–150.
- Olds K. (2009) *Associations, Networks, Alliances, etc.: Making Sense of the Emerging Global Higher Education Landscape. Discussion Paper*. Paris: International Association of Universities.
- Pfeffer J. (1982) *Organizations and Organizations Theory*. Cambridge: Ballinger Publishing Company.
- Ramirez F. (2010) Accounting for Excellence: Transforming Universities Into Organizational Actors. *Higher Education, Policy, and The Global Competition Phenomenon* (eds V. Rust, L. Portnoi, S. Bagely), New York: Palgrave Macmillan, pp. 54–75.
- Sahlin-Andersson K. (1996) Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields. *Translating Organizational Change* (eds B. Czarniavska, G. Sevón), New York: Walter de Gruyter, pp. 69–92.
- Sakamoto R., Chapman D. W. (2011) *Cross-Border Partnerships in Higher Education. Strategies and Issues*. New York: Routledge.
- Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalization*. Paris: OECD.
- Scott W. R. (2001) *Institutions and Organisations*. Thousand Oaks: Sage.
- Selznick P. (1957) *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Sevón G. (1996) Organizational Imitation as Identity Transformation. *Translating Organizational Change* (eds B. Czarniavska, G. Sevón), New York: Walter de Gruyter, pp. 49–68.
- Slaughter S., Cantwell B. (2011) Transatlantic Moves to the Market: The United States and the European Union. *Higher Education* (on-line first). July, 10.
- Stensaker B. (2004) *The Transformation of Organizational Identities*. CHEPS. Twente: University of Twente.
- Stensaker B. (2013) Translating Globalization into Practice: University Networks—Towards a New Stratification of Higher Education? *Making Policy in Turbulent Times: Challenges and Prospects for Higher Education* (eds P. Ax-



- elrod, R. D. Trilokekar, T. Shanahan, R. Wellen), Montreal/Kingston: McGill-Queen's University, pp. 249–268.
- Torring J. (2012) Governance Networks. *The Oxford Handbook of Governance* (ed. D. Levi-Faur), Oxford: Oxford University.
- Taylor J. (2004) Toward a Strategy for Internationalization: Lessons and Practice from Four Universities. *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, no 2, pp. 149–171.
- Teichler U. (1999) Internationalization as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, vol. 5, no 1, pp. 5–23.
- Teichler U. (2009) Between Over-Diversification and Over-Homogenization: Five Decades of Search for a Creative Fabric of Higher Education. *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (eds B. Kehm, B. Stensaker), Rotterdam: Sense, pp. 155–181.
- Vaira M. (2004) Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis. *Higher Education*, vol. 48, no 4, pp. 483–510.
- Van Vught F. A., van der Wende M. C., Westerheijden D. (2002) Globalization and Internationalization: Policy Agendas Compared. *Higher Education in a Globalizing World. International Trends of Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler* (eds J. Enders, O. Fulton), Dordrecht: Kluwer, pp. 103–120.
- Vukasovic M., Stensaker B. (2017) University Alliances in the Europe of Knowledge: Positions, Agendas and Practices in the Policy Process. *European Educational Research Journal*. DOI: 10.1177/1474904117724572.
- Wildavsky B. (2010) *The Great Brain Race: How Global Universities Are Re-Shaping the World*. New Jersey: Princeton University.

# Университетские объединения: что меняется для студентов

**К. Р. Романенко**

Статья поступила  
в редакцию  
в октябре 2017 г.

**Романенко Ксения Романовна** — аспирант, аналитик проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов», Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: kromanenko@hse.ru

**Аннотация.** «Человеческий фактор», т. е. конфликты и протесты студентов и сотрудников, нередко становится ключевой проблемой во время и после проведения университетских объединений. В данной статье с позиций теории радикальных организационных изменений анализируются те из преобразований, происходящих в университетах при реорганизации, которые субъективно заметны и важны для студентов. Рассмотрены четыре кейса объединений российских университетов. На основании данных, полученных в индивидуальных и групповых интервью со студентами, обучавшимися в университетах в период их реорганизации, выявлены кластеры ключевых для студентов «формальных» и «неформальных» изменений. Наиболее значимыми с точки зрения сту-

дентов оказались изменения в субъективно воспринимаемой престижности университетского диплома и потенциальном статусе студентов как будущих выпускников того или иного вуза. В то же время содержание учебных программ и объективные показатели качества вузов студенты при обсуждении преимуществ или потерь, связанных с реорганизацией, практически не упоминали. Студенты часто отмечали перемены, произошедшие в образовательном процессе, официальной и неофициальной коммуникации внутри университета, университетской культуре и «атмосфере». На основании результатов исследования можно судить о характеристиках университета, на которые студенты обращают особое внимание при реорганизации и которые, следовательно, необходимо учитывать при планировании и проведении университетских объединений.

**Ключевые слова:** университетские объединения, слияния университетов, поглощения университетов, образовательная политика, организационные изменения, студенческий опыт.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-154-173

Автор выражает  
благодарность  
за помощь в органи-  
зации исследования  
и продуктивные  
дискуссии  
И. Д. Фрумину,  
Д. С. Семенову  
и Мари Элкен.

Объединение университетов — довольно распространенная практика, реализуемая и анализируемая во многих странах: в Австралии [Gupta, 1990; Harman, 1991], Китае [Mao, Du, Liu, 2009; Mok, 2005; Zhao, Guo, 2002], Румынии [Andreescu et al., 2015], Испании [Delgado, León, 2015], а также в Скандинавских странах [Aagaard, Hansen, Rasmussen, 2016; Kyvik, Stensaker,

2013; Norgerd, Skodvin, 2002; Ursin et al., 2010; Stensaker, Persson, Pinheiro, 2016]. В Российской Федерации также осуществлено несколько волн слияний и поглощений университетов, их ход и результаты исследовались в основном в контексте управления системами высшего образования [Клюева, Клюев, 2010; Меликян, 2014; Pavlyutkin, 2014; Романенко, Лисюткин, 2017; Салми, Фруммин, 2013].

Инициирование университетских объединений часто используется в качестве инструмента в крупномасштабных государственных программах. Их цели могут быть различными: от сокращения расходов на высшее образование до создания сети из высокорейтинговых объединенных суперуниверситетов. Проведение объединения является серьезным вызовом для любого вуза и требует тщательного анализа всех потенциальных трудностей и возможностей. Среди наиболее распространенных проблем, возникающих после слияния университетов, наряду с преобразованием организационной структуры или распределением финансирования исследователи отмечают «человеческий фактор»: взаимодействие между коллективами, различающимися внутриуниверситетской культурой, критика реорганизации, распространение сплетен и последующие конфликты преподавателей и студентов из университетов-партнеров [Harman, 2002; Norgerd, Skodvin, 2002].

Студенты в фокус академической и аналитической литературы, посвященной университетским слияниям и поглощениям, если и попадают, то, как правило:

- а) в качестве источника проблем — как участники протестов и конфликтов, вызванных реорганизацией [Aula, Tienari, 2011];
- б) в качестве количественного индикатора, обозначающего внутриуниверситетские изменения [Меликян, 2014; Mathisen, Pinheiro, 2016];
- в) в качестве одного из обоснований необходимости реорганизации — например, слияние описывается как потенциальная возможность большего выбора учебных программ для студентов [Harman, Harman, 2003; Skodvin, 2014; Ursin et al., 2010].

При этом сам по себе опыт студентов, чье обучение в вузе пришлось на период вузовских объединений, и их отношение к реорганизации до сих пор не становились объектом специального исследования. В данной статье мы восполняем этот дефицит, чтобы, во-первых, создать основу для управленческих решений при проведении университетских объединений, а во-вторых, через анализ ситуаций университетских изменений охарактеризовать интересы студентов в современных вузах.

**1. Отечественный  
контекст  
исследования  
объединений  
университетов**

Мотивы и принципы слияний университетов в России, а также возникающие при этом типичные проблемы сходны с кейсами университетских слияний и поглощений за рубежом, так что результаты российских исследований могут быть до определенной степени экстраполированы на другие страны. Тем не менее организация вузовских объединений в России имеет ряд особенностей, которые осложняют эти объединения и обуславливают актуальность исследования происходящих при вузовских слияниях изменений именно в положении студентов.

Чтобы выявить характеристики, принципиальные для отечественного контекста исследования проблемы, мы проанализировали нескольких волн университетских объединений в России: а) слияние постсоветских отраслевых институтов для создания классических университетов в 1990-е годы; б) создание федеральных университетов в 2006–2012 гг.; в) присоединения вузов, признанных неэффективными по результатам Мониторинга эффективности вузов Министерства образования и науки РФ, начиная с 2012 г.; г) создание региональных опорных университетов с 2016 г. [Романенко, Лисюткин, 2017].

В результате было установлено, что, во-первых, большая часть объединений организована по принципу «сверху вниз», т.е. инициирована не самими вузами после продолжительного сотрудничества, а внешними стейкхолдерами — федеральным и региональными руководствами и включена в крупные государственные процессы реорганизации систем высшего образования, а в некоторых случаях даже происходит недобровольно.

Во-вторых, в международном опыте слияние — это не единственная, а крайняя форма сотрудничества между университетами. Существуют также такие варианты взаимодействия, как альянсы и консорциумы [Harman, Harman, 2003], в которых университеты реализуют совместные образовательные и научные программы, приобретают дорогостоящую технику в общее пользование, но не становятся единой организацией. В России такое сотрудничество вузов встречается редко, и вузы от состояния независимых организаций переходят к образованию единого университета.

В-третьих, процесс объединения от принятия решения о реорганизации до запуска первых совместных учебных программ, как правило, рассчитан на крайне короткий срок и не всегда сопровождается серьезными исследованиями необходимости реформы, обсуждениями и дискуссиями.

Наконец, в российских вузах студенты — и индивидуально, и в рамках студенческих советов и парламентов — редко принимают участие в обсуждениях текущего слияния университетов, выборе нового названия и миссии и знакомятся с будущими коллегами и соучениками из вуза-партнера. Как правило, студентов даже информируют о реорганизации уже после при-

нения решения, при том что исследователи объединений отмечают, что «необходимо предоставить соответствующие гарантии как сотрудникам, так и студентам. Для проведения успешной реорганизации крайне важно обеспечить поддержку слияния со стороны персонала и студентов. Для этого требуется широко информировать заинтересованных лиц о планах реорганизации, о ее целях и мотивах и оперативно комментировать и разбирать слухи и недопонимания» [Harman, Harman, 2003. P. 41] (здесь и далее перевод цитат с английского выполнен автором.— К. Р.).

В исследовательской и аналитической литературе, посвященной слияниям и поглощениям университетов, выявлены основные изменения, происходящие в образовательных организациях в связи с объединениями вузов.

## **2. Университетские объединения: что меняется**

1. Уровень/сектор: вследствие объединения для образовательных организаций может поменяться уровень или сектор образовательной системы, это видно на примере преобразования колледжей и отраслевых институтов в университеты путем слияния нескольких образовательных организаций или присоединения их к крупным вузам [Harman, 1991; Kyvik, Stensaker, 2013; Zhao, Guo, 2002].
2. Миссия, статус, название: когда реорганизация является средством для создания объединенного суперуниверситета, меняются миссия, статус и в ряде случаев название университета, например он приобретает статус «университет мирового класса», «опорный вуз», «федеральный университет», «кампус превосходства» и т.д. [Aula, Tienari, 2011; Delgado, León, 2015; Geschwind, Melin, Wedlin, 2015; Романенко, Лисюткин, 2017]. В случае присоединения университета к другому вузу меняется его название и другие элементы идентичности, он приобретает статус принимающего вуза.
3. Организационная структура: при слиянии вузов возникает новая организационная структура, здесь возможен выбор федеральной или унитарной формы объединенного вуза [Harman, Meek, 2002]. В первом случае присоединяемые вузы становятся структурными элементами (факультетами, школами и департаментами) объединенного университета в своих прежних границах и со своим прежним руководством, а во втором создается абсолютно новая структура, дублирующие друг друга подразделения сливаются, появляется единое управление.
4. Образовательные программы: за счет сотрудничества объединенных вузов создаются новые усиленные учебные программы [Harman, Harman, 2003; Kyvik, Stensaker, 2013]

- и/или происходит замена учебных программ присоединенного вуза программами вуза принимающего.
5. Коммуникация и мобильность: в случае слияния географически удаленных друг от друга кампусов создается новая система коммуникации и мобильности [Norgerd, Skodvin, 2002; Ursin et al., 2010].
  6. Финансирование: внутри объединенного университета перераспределяются финансирование и материальные ресурсы, а в ряде случаев вузы получают дополнительное государственное финансирование на реорганизацию [Andreescu et al., 2015].
  7. Организационная культура: после реорганизаций ставится задача создания новой культуры и общей истории объединенного вуза [Aula, Tienari, 2011; Harman, 2002], новых традиций и символики [Välilmaa, 1998]. При этом часто происходит столкновение организационных культур объединяемых университетов, которые были связаны с академическим направлением (гуманитарным, инженерным и т.д.) и с ориентацией университетов на исследовательскую деятельность или на профессиональную среду [Mathisen, Pinheiro, 2016].

**3. Дизайн исследования: теоретическая рамка, данные и методы**

В фокусе данного исследования находится восприятие студентами изменений, через которые проходят вузы при организации объединений. Слияния университетов мы рассматриваем в логике концепции радикальных организационных изменений [Greenwood, Hinings, 1996], согласно которой «радикальные изменения порождают неопределенность и требуют понимания социальных отношений в неявной или неформальной стороне организации» [Pavlyutkin, 2014. P. 2]. В частности, эта концепция рассматривает, как участники реорганизаций интерпретируют происходящие изменения под внешним давлением и как эта интерпретация влияет на организационное поведение.

В организации действуют различные группы, они не нейтральны по отношению друг к другу и имеют принципиально разные интересы, причем одни группы более влиятельны и слышимы, чем другие. Каждая из групп в университете может выигрывать или проигрывать из-за изменений во время и после слияния. Наша задача состоит в том, чтобы выяснить, какие изменения критичны именно для студентов. Студенты не всегда принимаются в расчет в качестве одной из типичных групп, чьи интересы затрагивает процесс объединения вузов. Отчасти такое положение вещей объясняется отсутствием консенсуса по поводу места студентов в вузе, на этот счет идет серьезная теоретическая дискуссия: являются ли они объектом или субъектом университетского образования и управления [Klemenčič, 2014; Клеменчич, 2016], внешними клиентами — «покупателя-

ми» [Gumport, 2000] или внутренними стейкхолдерами [Leišytė, Westerheijden, 2015]. В выводах мы сопоставляем наиболее заметные студентам изменения с ключевыми изменениями в вузах, происходящими за счет процессов слияния, как их описывает научно-исследовательская и аналитическая литература. Таким образом мы показываем, как крупные вузовские реорганизации преломляются в восприятии студентов, обучающихся в университетах в период их объединений.

Для оценки субъективной значимости и заметности тех или иных изменений для студентов нами избрана качественная стратегия исследования: использованы индивидуальные полуструктурированные интервью и фокус-группы. Чтобы представить потенциальное разнообразие реакций студентов в меняющихся вузах, мы отобрали четыре актуальных кейса университетских объединений, различающихся между собой по типу объединения (слияние с учреждением нового единого университета с новым названием и новой миссией или присоединение в качестве структурного подразделения одного вуза к другому), по географическому положению и по академическому профилю. В табл. 1 представлена краткая характеристика каждого из кейсов университетских объединений. По этическим соображениям реальные названия вузов — участников объединения не указаны. Характеристики объединений приведены с опорой на классификацию типичных слияний и присоединений, разработанную Д. Андрееску с соавторами [Andreescu et al., 2015], и дополнены информацией о положении вузов относительно друг друга, взятой из данных Мониторинга качества приема в вузы за 2014–2016 гг.<sup>1</sup>

При отборе респондентов для кейсов 1 и 4 использовалась стратегия «удобной выборки», для кейсов 2 и 3 — стратегия «снежного кома». В результате в интервью и фокус-группах приняли участие около 80 студентов в возрасте от 19 до 25 лет, мужчины и женщины, на разных ступенях обучения (бакалавриат, магистратура), обучающиеся по разным направлениям: лингвистика, социология, история, психология, педагогика, биология, математика, естественные науки, экономика, гражданское право, инженерное дело, дизайн и др. В каждом из кейсов среди респондентов были студенты разных вузов — участников объединения, при этом все они уже учились в вузе к моменту запуска объединения, т. е. переживали организационные изменения в своем непосредственном опыте. Студенты, поступившие в уже объединенный вуз, были исключены из исследования. Опыт вы-

---

<sup>1</sup> Мониторинг качества приема в вузы, проведенный рабочей группой НИУ ВШЭ в сотрудничестве с проектом «Социальный навигатор» МИА «Россия сегодня» при поддержке Министерства образования и науки России и Общественной палаты России. <https://ege.hse.ru>.

Таблица 1. Основные кейсы университетских объединений

	Шифр	Характеристика
Кейс 1	K1	Присоединение среднерейтингового гуманитарного университета с большой филиальной сетью к крупному и известному среднерейтинговому педагогическому университету
Кейс 2	K2	Присоединение нескольких малых среднерейтинговых вузов, специализирующихся в области экономики и управления, к крупному и известному высокорейтинговому университету, также ориентированному на образование в области экономики и управления
Кейс 3	K3	Слияние нескольких средне- и низкорейтинговых инженерных вузов (в том числе с филиальной сетью) и учреждение крупного объединенного инженерного университета с новым названием и новой миссией
Кейс 4	K4	Слияние двух среднерейтинговых университетов, классического и инженерного, и учреждение нового объединенного университета в рамках программы «Опорные университеты»

пускников вузов, реорганизованных после окончания ими университета, заслуживает отдельного исследования. С целью охарактеризовать контекст каждого из кейсов были организованы несколько интервью с преподавателями и административными сотрудниками университетов — участников объединения, а также проведен анализ официальных документов, регулирующих реорганизацию.

Вопросы для интервью и фокус-групп были сгруппированы в три тематических блока: а) процесс объединения и мнения о нем; б) отношение к своему университету и университету-партнеру (партнерам); в) индивидуальные и групповые плюсы и минусы объединения, как они видятся студентам. В гайдах интервью специально не были предусмотрены прямые вопросы о важных для студентов изменениях — таким образом мы рассчитывали избежать ожидаемых и сконструированных ответов. Субъективно важные изменения выявлялись в процессе анализа транскрибированных интервью. В ходе кодирования [Cohen, Manion, Morrison, 2013] были определены основные группы наиболее заметных и значимых для студентов изменений, ставших результатом университетских объединений.

#### 4. Результаты: что меняется для студентов при университетских объединениях

В табл. 2 наиболее значимые и чувствительные для студентов изменения сгруппированы по тематическим блокам. «Формальные» и «неформальные» изменения были определены, исходя из ответов информантов. Как формальные расценивались изменения, которые, по мнению студентов, «объективно» существуют и заметны всем, как неформальные — «субъективные», неизмеряемые, относящиеся к эмоциональной сфере изменения.



**Таблица 2. Изменения при университетских объединениях, субъективно заметные и субъективно важные для студентов**

«Формальные» изменения	Организационные характеристики: стипендии, общежития, стажировки и практики, общие формальные коммуникации внутри университета
	Характеристики образовательного процесса: требования к экзаменам, выполнению курсовых и дипломных работ; преподаватели; образовательный трек, учебные планы и официальная квалификация, указанная в дипломе
«Неформальные» изменения	Культура университета: традиции, «атмосфера», неформальные коммуникации внутри университета
	Бренд, статус и репутация университета и его диплома

Материальные условия, вузовская инфраструктура, организация проживания и связанные с этим затраты времени оказываются одной из главных и часто первой темой, о которой упоминают студенты.

**4.1. Ключевые изменения: организационные характеристики**

«Мы уже третий раз меняем корпус. Сейчас учимся в здании *другого вуза* (здесь и далее курсивом заменены названия университетов. — К. Р.). И не только с нашим направлением так было. <...> Честно говоря, уже устала: непонятно, где квартиру лучше снимать» (девушка, 21 год, К1).

«Везде есть свои плюсы и минусы. Наши ребята-платники продолжили платить те же суммы по договору, однако документы с живущими в общежитии были переделаны, и некоторые потеряли свое студенческое жилье, гарантированное до конца обучения» (юноша, 23 года, К2).

«Пострадала инфраструктура: у нас закрылись почти все пункты питания, а в *другом вузе* кабинетов, оснащенных нужной нам техникой, — пересчитать по пальцам» (юноша, 20 лет, К2).

Когда реорганизация вузов помимо объединения предусматривает также ликвидацию филиалов, тема условий обучения — удаленности университета, затрат на жилье и т. д. — становится ключевой. В таких случаях меняющийся университет серьезно меняет не только образовательный процесс, но и весь образ жизни студентов.

«Слухи о том, что нас закроют, пошли, когда я была на втором курсе, на третьем мы стали *другим вузом*, а доучиваюсь я, получается, вообще в третьем. Огорчались, потому что по-

сле нас не было набора, так что можно было бы нас и доучить в городе, а потом уже делать, что захотят. <...> Теперь мы каждый день мотаемся в Москву, на дорогу тратим по пять часов в день. Тем, кто из нашего города, общагу не дают» (девушка, 23 года, К3).

«Я не хотела учиться нигде, кроме своего города, поэтому и поступала в филиал. Раньше выходила из дома — вуз вот он, за углом, и семья рядом. А теперь приходится переезжать в Москву, чтобы доучиться» (девушка, 19 лет, К1).

При объединениях меняется организационная структура вузов и перестраиваются организационные процессы. Радикальные изменения вызывают у участников объединения вузов чувство неопределенности, и если они не получают исчерпывающей информации о ходе реорганизации, любые изменения в учебном процессе и связанные с ними проблемы воспринимаются обостренно и наделяются дополнительными смыслами, например, возникают идеи о дискриминации тех или иных участников объединения и, как следствие, о конфликтах между сливающимися вузами.

«Пришел учиться в начале года уже в *другой вуз*, а мне говорят: у вас долги, будем вас исключать. Потом выяснилось — за лето во время переезда документы о пересдачах потеряли. <...> Ну, нашли потом. Но так все нехотя делали и так со мной разговаривали эти сотрудницы из *другого вуза!* Типа раз я не из их универа изначально — значит, я существо второго сорта» (юноша, 21 год, К1).

В качестве преимуществ, которые дают университетские объединения, часто рассматриваются расширение образовательных возможностей для студентов и даже сокращение конкуренции за ресурсы университетов в том или ином регионе [Kuvik, Stensaker, 2013. P. 327]. Однако для студентов объединение может иметь следствием усиление воспринимаемой конкуренции за материальные возможности и карьерные перспективы.

«В следующем году у меня должна быть от факультета стажировка в Испании. Но людей стало больше. И что, теперь больше конкурентов и конкурс нужно заново проходить?» (девушка, 22 года, К4).

**4.2. Ключевые изменения: характеристики образовательного процесса**

Среди произошедших в связи с реорганизацией изменений образовательного процесса студенты в первую очередь упоминали смену преподавательского состава и увеличение числа

соучеников. И то и другое может восприниматься и как позитивное, и как негативное изменение.

«На моем факультете не оказалось ни одного прежнего преподавателя. Думаю, хорошо, что сменился преподавательский состав. Считается, что в *другом вузе* они выше уровнем» (юноша, 23 года, К3).

«Моя единственная группа маркетологов стала частью большого факультета маркетинга, и здесь она восьмая по счету. <...> Поменялись все образовательные процессы, вплоть до учебного плана, который пострадал больше всего» (юноша, 20 лет, К2).

Другим принципиальным изменением для студентов в ряде случаев оказывается «смена правил игры» в отношении экзаменов, содержания курсовых проектов и процесса защиты дипломных работ. Причем эти изменения могут интерпретироваться и как честное усиление требований к студентам из-за их включения в более сильный или престижный университет, и как дискриминация студентов из одного вуза преподавателями из другого.

«Большинство опасений было вызвано составом комиссии на госах и защите дипломов. Ребята, которые привыкли к льготным условиям <...> ну когда, даже если ты ничего не отвечаешь, тебе ставят тройку, напряглись основательно» (девушка, 24 года, К3).

«Нашу девушку, которая шла на красный диплом, на защите просто завалили. На мой взгляд, совершенно незаслуженно. Когда она пошла пообщаться с деканом факультета, то его реакцией было, знаете, почесать живот, сочувственно похлопать по плечу и пожелать ей удачи в будущем» (девушка, 23 года, К2).

Из «формальных» изменений для студентов значимыми оказались смена официального образовательного трека и квалификации, указываемой в дипломе. Такими изменениями сопровождаются практически все объединения, поскольку задача устранить дублирование одинаковых подразделений в двух и более организациях возникает в такой ситуации очень часто. В одних случаях в объединенных университетах сходные по функциям или академическому фокусу подразделения сохраняют автономию и даже конкурируют между собой [Осипов, Иванов, 2004. С. 167; Finance, Coilland, Mutzenhardt, 2015], в других их сливают в одно подразделение. Некоторые из объединений воспринимаются студентами как серьезно затрагивающие их интересы.

«Наше направление — туризм — перешло на географический факультет. <...> Ну, наверное, потому что и там, и там про путешествия... <...> Мне лично обидно. В дипломе толком не будет прописано, что я специалист по туризму, потому что я буду кто-то типа учителя географии» (девушка, 20 лет, К1).

Итак, значимыми для студентов являются такие характеристики образовательного процесса, изменяющиеся при реорганизациях вузов, как репутация преподавателей, специфика учебных планов, число соучеников, усиление требований к студентам, образовательный трек и квалификация, упоминаемая в дипломе. При этом среди принципиально важных для них информанты не упоминали в ходе исследования какие бы то ни было изменения в содержании учебного процесса или получаемых в ходе обучения знаниях и навыках.

#### 4.3. Ключевые изменения: университетская культура

Необходимость создания единой университетской культуры после слияния или поглощения регулярно указывается в аналитике объединений как ключевая задача, а столкновение в объединенном университете представителей разных университетских культур — как одна из самых частых проблем. В нашем исследовании студенты также расценивают включение в новую университетскую культуру как негативный опыт и рассказывают о трудностях в коммуникации со студентами и сотрудниками вуза-партнера из иной культуры и «атмосферы». Информанты переживают последствия столкновения университетских культур в ситуациях:

- а) перехода из небольшого университета, где имеют значение личные контакты, в крупный вуз, в котором взаимодействия обусловлены бюрократическими процедурами;
- б) перехода из вузов с фокусом на профессиональном образовании в университет, в котором приоритетной является исследовательская деятельность;
- в) вынужденного взаимодействия студентов из вузов, различающихся академической направленностью («технари» и «гуманитарии», «нормальные историки/лингвисты» и «педагоги» — в терминах информантов).
- г) вынужденного изменения сложившихся традиций, праздников, способов актуализации разделяемой истории и идентичности университета.

«Мне определенно нравится, что в университете я стал видеть куда больше людей, чем раньше, принимать участие в большем количестве мероприятий. Но в силу размеров много бюрократии, слишком сильная дистанция между студентами и преподавателями. Чем хвалился наш вуз? Сво-

ей внутренней атмосферой. Здесь такого нет. <...> Очень надменное отношение со стороны деканата. Очень высокая степень формализации. Забыл пропуск — иди на КПП, где, разумеется, очередь, звони на кафедру, пускай тебе выпишут временный пропуск и спустят на КПП, и только тогда ты можешь пройти. <...> Не могу сказать, что на учебу такая культура влияет положительно, скорее нет» (юноша, 21 год, К2).

«Чувствуется, конечно, разница между нами. Наши преподаватели все-таки еще и ученые, исследователи <...> ну вот психологи, например, известные. Это дает какую-то широту ума, какую-то совершенно другую культуру общения в университете» (девушка, 20 лет, К1).

«У нас сильные творческие традиции. Постоянно делаем праздники, спектакли, концерты. Например, у нас проходит „Театральная весна“, все в ней участвуют, и преподаватели наши поощряют. У них ничего подобного нет, только учеба. <...> Страшно, если из-за слияния вот этой нашей опоры на творчество станет меньше» (девушка, 18 лет, К4).

Вопрос бренда, статуса и репутации университета и его диплома, а также их изменений в связи с реорганизацией оказался во главе списка приоритетных для студентов тем, независимо от их личной позитивной или негативной оценки событий. При этом в ответах респондентов не звучало отсылок к официальным международным и российским рейтингам, а статусность того или иного университета и принадлежности к нему в качестве потенциального выпускника студенты определяли исходя из мнения родственников, знакомых, СМИ и абстрактного «общественного мнения».

#### 4.4. Ключевые изменения: статус/репутация университета

«После слияния наш вуз просто превратился в ничто — без нормального имени, без своей истории. <...> Раньше все в области знали: вот мой факультет, вот мой вуз. А теперь неясно, где это я учусь, что это такое я закончил» (юноша, 20 лет, К4).

Реакции на организационные изменения у студентов из разных университетов — участников объединения несимметричны. В случае субъективной и объективной неравности вузов-партнеров студенты более слабых университетов описывают себя как выигравших: они получили возможность стать выпускниками более статусного и известного университета. Они быстро начинают идентифицировать себя с объединенным вузом.

«Я вижу в присоединении больше плюсов, чем минусов, но мое мнение предвзято, потому что *другой вуз* был университетом мечты для меня. В свое время не поступила туда, но все равно в нем оказалась. <...> Так что я рада, что у меня будет диплом вуза, в который я хотела поступить» (девушка, 21 год, К3).

Студенты университета, считавшегося до объединения более статусным и известным, чем его партнеры, наоборот, описывают ситуацию организационных изменений как несправедливую и обесценивающую их диплом и их статус в качестве будущих выпускников своего вуза.

«Реально обидно, что получается, теперь наш диплом ничего не значит. Мы приложили усилия, чтобы поступить, а кого-то к нам просто перевели. <...> Вот как теперь работодатели узнают, нормальный я выпускник или из этого слитого вуза?» (девушка, 23 года, К1).

**5. Выводы** Соотнеся данные о ключевых изменениях при слияниях и поглощениях университетов, описанных в исследовательской и аналитической литературе, с результатами нашего исследования, можно увидеть, как эти события преломляются в восприятии студентов (табл. 3.). Так, например, из трансформаций организационной структуры и системы финансирования, которые в большинстве случаев оказываются в фокусе внимания тех, кто проводит в жизнь и анализирует университетские объединения, для студентов важны только локальные, затрагивающие их повседневную практику обучения. А вот новая организационная культура, т. е. взаимодействия сотрудников, преподавателей и студентов из разных университетов, и задача формирования единой организационной культуры объединенного вуза оказывается заметна и важна на всех уровнях и для всех внутриуниверситетских групп.

Несмотря на распространенную риторику об университетских объединениях как о способе обеспечить студентам доступ к усиленным и разнообразным учебным программам и в целом расширить их образовательные возможности, на практике студенты не упоминают собственно содержание образования в качестве характеристики процесса обучения, изменение которой в результате объединения вузов является для них значимым. Научно-исследовательская деятельность в университете ассоциируется у студентов только с преподавателями, но не с их собственными учебными планами, и упоминается как одна из составляющих общей культуры вуза, а не как актуальная возможность для учебы или стажировки.

Таблица 3. Ключевые изменения при университетских объединениях

Что меняется	Что значимо для студентов
Уровень/сектор образовательной системы	Бренд, статус и репутация университета и его диплома. Культура университета: традиции, «атмосфера», неформальные коммуникации внутри университета. Характеристики образовательного процесса: требования к экзаменам, выполнению курсовых и дипломных работ; преподаватели; образовательный трек, учебные планы и официальная квалификация, указанная в дипломе
Миссия, статус, название	Бренд, статус и репутация университета и его диплома
Организационная структура	Организационные характеристики: стипендии, общежития, стажировки и практики, формальные коммуникации внутри университета
Образовательные программы	Характеристики образовательного процесса: требования к экзаменам, выполнению курсовых и дипломных работ; преподаватели; образовательный трек, учебные планы и официальная квалификация, указанная в дипломе
Коммуникация и мобильность	Организационные характеристики: стипендии, общежития, стажировки и практики, формальные коммуникации внутри университета
Финансирование	Организационные характеристики: стипендии, общежития, стажировки и практики, формальные коммуникации внутри университета
Организационная культура	Культура университета: традиции, «атмосфера», неформальные коммуникации внутри университета

Для студентов на первый план выходят вопросы престижа, статуса и уровня учебного заведения, его преподавателей и его дипломов. Студенты как группа интересантов внутри университета оценивают наиболее важные для них организационные изменения и стремятся с наибольшей выгодой для себя «перераспределить ограниченные ценные ресурсы организации» [Greenwood, Hinings, 1996. P. 1033], и наиболее ценными ресурсами для них оказываются не знания, получаемые в ходе освоения образовательных программ, а материальные условия и статус диплома, который, кстати, описывается не через официальные рейтинги, а через общественное мнение и потенциальное мнение работодателей.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования дополняют имеющиеся данные о трансформации высших учебных заведений в ходе их объединений и дают возможность учитывать при проектировании этих объединений мнение студентов как одной из заинтересованных сторон. Эти результаты можно трактовать и шире: изучение реакций студентов в период

критических изменений вносит вклад в традицию исследования и дискуссии, в которых определяется место студентов в современном отечественном университете.

По результатам проведенного исследования перспективными представляются разработка путей информирования студентов о ходе реорганизации вуза и их вовлечения в процесс управления, например, при выработке новой стратегии объединенного вуза, а также изучение университетской культуры как качества университетской жизни, проблематизирующегося в моменты организационных изменений, и студенческой идентичности как характеристики, связанной так или иначе с особенностями конкретного университета.

## Литература

1. Клеменчич М. (2016) Интервью журналу «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 10–17. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-10-17.
2. Ключева П. А., Ключев А. К. (2010) Слияния в высшей школе: устойчивые практики и решения // Университетское управление: практика и анализ. № 6. С. 6–16.
3. Меликян А. В. (2014) Слияние и присоединение вузов в России и за рубежом // Высшее образование в России. № 5. С. 134–145.
4. Романенко К. Р., Лисюткин М. А. (2017) Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 3. С. 112–120.
5. Осипов А. М., Иванов С. В. (2004) Университет как региональная корпорация // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 7. № 4. С. 162–172.
6. Салми Д., Фрумин И. Д. (2013) Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 25–68.
7. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. (2012) Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 159–191. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191.
8. Aagaard K., Hansen H. F., Rasmussen J. G. (2016) Different Faces of Danish Higher Education Mergers // R. Pinheiro, L. Geschwind, T. Aarveaara (eds) Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International. P. 195–210.
9. Andreescu L., Gheorghiu R., Irimia A., Curaj A. (2015) Mergers and Classifications in Romania: Opportunities and Obstacles // A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak (eds) Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International. P. 41–67.
10. Aula H. M., Tienari J. (2011) Becoming “World-Class”? Reputation-Building in a University Merger // Critical Perspectives on International Business. Vol. 7. No 1. P. 7–29.
11. Brown D. K. (2001) The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations // Sociology of Education. Extra Issue. P. 19–34.



12. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2013) Approaches to Qualitative Data Analysis // Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research Methods in Education*. London: Routledge. P. 461–473.
13. Curaj A., Georghiou L., Harper J. C., Egron-Polak E. (eds) (2015) *Mergers and Alliances in Higher Education. The Experience from Northern Europe*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International.
14. Delgado L., León G. (2015) Strategic Aggregation of Universities in Spain: The Spanish Program International Campus of Excellence and the Experience of the Technical University of Madrid // A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak (eds) *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International. P. 243–272.
15. Finance J.-P., Coilland H., Mutzenhardt P. (2015) The Experience with Creating University of Lorraine by Merging Four Former Universities // A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak (eds) *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International. P. 251–273.
16. Geschwind L., Melin G., Wedlin L. (2015) Mergers as Opportunities for Branding: The Making of the Linnaeus University // A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak (eds) *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International. P. 129–143.
17. Greenwood R., Hinings C. R. (1996) Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism // *Academy of Management Review*. Vol. 21. No 4. P. 1022–1054.
18. Gumpert P. J. (2000) Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives // *Higher Education*. Vol. 39. No 1. P. 67–91.
19. Gupta D. (1990) The Dawkins Higher Education Plan: Its Rationale and Implications // *Higher Education Quarterly*. Vol. 44. No 2. P. 154–162.
20. Harman G. (1991) Institutional Amalgamations and Abolition of the Binary System in Australia under John Dawkins // *Higher Education Quarterly*. Vol. 45. No 2. P. 176–198.
21. Harman K. (2002) Merging Divergent Campus Cultures into Coherent Educational Communities: Challenges for Higher Education Leaders // *Higher Education*. Vol. 44. No 1. P. 91–114.
22. Harman K., Meek V. L. (2002) Introduction to Special Issue: "Merger Revisited: International Perspectives on Mergers in Higher Education" // *Higher Education*. Vol. 44. No 1. P. 1–4.
23. Harman G., Harman K. (2003) Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from International Experience // *Tertiary Education and Management*. Vol. 9. No 1. P. 29–44.
24. 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.
25. Kyvik S., Stensaker B. (2013) Factors Affecting the Decision to Merge: The Case of Strategic Mergers in Norwegian Higher Education // *Tertiary Education and Management*. Vol. 19. No 4. P. 323–337.
26. Leišytė L., Westerheijden D. F. (2015) Students as Stakeholders in Quality Assurance in Eight European Countries // *The Quality of Higher Education*. No 10. P. 12–27.
27. Mao Y., Du Y., Liu J. (2009) The Effects of University Mergers in China since 1990s: From the Perspective of Knowledge Production // *International Journal of Educational Management*. Vol. 23. No 1. P. 19–33.

28. Mathisen E., Pinheiro R. (2016) The Anatomy of a Merger Process in the Greater Oslo Region // R. Pinheiro, L. Geschwind, T. Aarrevaara (eds) *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International. P. 91–106.
29. Mok K. (2005) Globalization and Educational Restructuring: University Merging and Changing Governance in China // *Higher Education*. Vol. 50. No 1. P. 57–88.
30. Norgerd J.D., Skodvin O. (2002) The Importance of Geography and Culture in Mergers: A Norwegian Institutional Case Study // *Higher Education*. Vol. 44. No 1. P. 73–90.
31. Pavlyutkin I. (2014) *University Merger and Sensemaking at the Threshold: Understanding Radical Organizational Change in Higher Education*. Basic Research Program. Working Papers Series: Education: WP BRP 16/EDU/2014. <https://www.hse.ru/data/2014/10/15/1099305080/16EDU2014.pdf>
32. Pinheiro R., Geschwind L., Aarrevaara T. (eds) (2016) *Mergers in Higher Education: The Experiences from Northern Europe*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer International.
33. Skodvin O. J. (1999) Mergers in Higher Education—Success or Failure? // *Tertiary Education and Management*. Vol. 5. No 1. P. 63–78.
34. Skodvin O. J. (2014) Merger as an Instrument to Achieve Quality in Higher Education—Rhetoric or Reality? Paper Presented in Track 1 at the EAIR36th Annual Forum in Essen, Germany, 2014, August.
35. Stensaker B., Persson M., Pinheiro R. (2016) When Mergers Fail: A Case Study on the Critical Role of External Stakeholders in Merger Initiatives // *European Journal of Higher Education*. Vol. 6. No 1. P. 56–70.
36. Ursin J., Aittola H., Henderson C., Välimaa J. (2010) Is Education Getting Lost in University Mergers? // *Tertiary Education and Management*. Vol. 16. No 4. P. 327–340.
37. Välimaa J. (1998) Culture and Identity in Higher Education Research // *Higher Education*. Vol. 36. No 2. P. 119–138.
38. Zhao J., Guo J. (2002) The Restructuring of China's Higher Education: An Experience for Market Economy and Knowledge Economy // *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 34. No 2. P. 207–221.

## University Mergers: The Implications for Students

**Ksenia Romanenko**

Author

Postgraduate Student, Analyst at the Laboratory for University Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kromanenko@hse.ru

The “human factor”, i. e. the conflict and protest behavior of students and faculty, often becomes a key problem during and after university consolidations. This paper provides an insight into reorganization-related university transformations that are perceived as tangible and important by students, approaching the issue from the viewpoint of the radical organizational change theory. Four cases of Russian university mergers are investigated. Data obtained from individual and group interviews with students who attended the universities during the reorganization is used to build clusters of “formal” and “informal” changes that the students tagged as the most important. It transpired that students cared most about changes in the perceived value of their graduate diplomas and their potential status as prospective graduates of a particular university. Meanwhile, the content of education programs and the objective university performance indicators were rarely mentioned by students when they were talking about the possible gains and losses that reorganization could bring about. Instead, they would often refer to changes in the educational process, formal and informal communication within the university, and the university culture and spirit. The findings reveal university characteristics which matter most to students in the case of university reorganization and which thus should be considered when planning and implementing university consolidations.

Abstract

university mergers, university reorganizations, mergers and acquisitions, educational policy, organizational change, student experience.

Keywords

- Aagaard K., Hansen H. F., Rasmussen J. G. (2016) Different Faces of Danish Higher Education Mergers. *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe* (eds R. Pinheiro, L. Geschwind, T. Aarrevaara), Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International, pp. 195–210.
- Andreescu L., Gheorghiu R., Irimia A., Curaj A. (2014) Mergers and Classifications in Romania: Opportunities and Obstacles. *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities* (eds A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak), Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International, pp. 41–67.
- Aula H. M., Tienari J. (2011) Becoming “World-Class”? Reputation-Building in a University Merger. *Critical Perspectives on International Business*, vol. 7, no 1, pp. 7–29.
- Brown D. K. (2001) The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*, extra issue, pp. 19–34.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2013) Approaches to Qualitative Data Analysis. *Research Methods in Education* (eds L. Cohen, L. Manion, K. Morrison K.), London: Routledge, pp. 461–473.
- Curaj A., Georghiou L., Harper J. C., Egron-Polak E. (eds) (2015) *Mergers and Alliances in Higher Education. The Experience from Northern Europe*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International.

References

- Delgado L., León G. (2015) Strategic Aggregation of Universities in Spain: The Spanish Program International Campus of Excellence and the Experience of the Technical University of Madrid. *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities* (eds A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak), Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International, pp. 243–272.
- Finance J.-P., Coilland H., Mutzenhardt P. (2015) The Experience with Creating University of Lorraine by Merging Four Former Universities. *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities* (eds A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak), Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International, pp. 251–273.
- Froumin I., Dobryakova M. (2012) Chto zastavlyaet menyatsya rossiyskie vuzy: dogovor o nevvlechnosti [What Makes Russian Universities Change: Disengagement Compact]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 159–191. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191.
- Geschwind L., Melin G., Wedlin L. (2015) Mergers as Opportunities for Branding: The Making of the Linnaeus University. *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities* (eds A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak), Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International, pp. 129–143.
- Greenwood R., Hinings C. R. (1996) Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism. *Academy of Management Review*, vol. 21, no 4, pp. 1022–1054.
- Gumport P. J. (2000) Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives. *Higher Education*, vol. 39, no 1, pp. 67–91.
- Gupta D. (1990) The Dawkins Higher Education Plan: Its Rationale and Implications. *Higher Education Quarterly*, vol. 44, no 2, pp. 154–162.
- Harman G. (1991) Institutional Amalgamations and Abolition of the Binary System in Australia under John Dawkins. *Higher Education Quarterly*, vol. 45, no 2, pp. 176–198.
- Harman K. (2002) Merging Divergent Campus Cultures into Coherent Educational Communities: Challenges for Higher Education Leaders. *Higher Education*, vol. 44, no 1, pp. 91–114.
- Harman K., Meek V. L. (2002) Introduction to Special Issue: “Merger Revisited: International Perspectives on Mergers in Higher Education”. *Higher Education*, vol. 44, no 1, pp. 1–4.
- Harman G., Harman K. (2003) Institutional Mergers in Higher Education: Lessons from International Experience. *Tertiary Education and Management*, vol. 9, no 1, pp. 29–44.
- 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.
- Klemenčič M. (2016) Intervyu zhurnalu “Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow” [Interview to the Journal “Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow”]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 10–17. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-10-17.
- Klyueva P., Klyuev A. (2010) Sliyaniya v vysshey shkole: ustoychivye praktiki i resheniya [Mergers in the Higher School: Stable Practices and Designs]. *University Management: Practice and Analysis*, no 6, pp. 6–16.
- Kyvik S., Stensaker B. (2013) Factors Affecting the Decision to Merge: The Case of Strategic Mergers in Norwegian Higher Education. *Tertiary Education and Management*, vol. 19, no 4, pp. 323–337.

- Leišytė L., Westerheijden D. F. (2015) Students as Stakeholders in Quality Assurance in Eight European Countries. *The Quality of Higher Education*, no 10, pp. 12–27.
- Mao Y., Du Y., Liu J. (2009) The Effects of University Mergers in China since 1990s: From the Perspective of Knowledge Production. *International Journal of Educational Management*, vol. 23, no 1, pp. 19–33.
- Mathisen E., Pinheiro R. (2016) The Anatomy of a Merger Process in the Greater Oslo Region. *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe* (eds R. Pinheiro, L. Geschwind, T. Aarrevaara), Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International, pp. 91–106.
- Melikyan A. (2014) Sliyanie i prisoedinenie vuzov v Rossii i za rubezhom [Mergers and Acquisitions of Universities in Russia and Abroad]. *Higher Education in Russia*, no 5, pp.134–145.
- Mok K. (2005) Globalization and Educational Restructuring: University Merging and Changing Governance in China. *Higher Education*, vol. 50, no 1, pp. 57–88.
- Norgerd J.D., Skodvin O. (2002) The Importance of Geography and Culture in Mergers: A Norwegian Institutional Case Study. *Higher Education*, vol. 44, no 1, pp. 73–90.
- Pavlyutkin I. (2014) *University Merger and Sensemaking at the Threshold: Understanding Radical Organizational Change in Higher Education. Basic Research Program. Working Papers Series: Education: WP BRP 16/EDU/2014* <https://www.hse.ru/data/2014/10/15/1099305080/16EDU2014.pdf>
- Pinheiro R., Geschwind L., Aarrevaara T. (eds) (2016) *Mergers in Higher Education: The Experiences from Northern Europe*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International.
- Romanenko K., Lisutkin M. (2017) Universitetskie objedineniya v Rossii: chetyre volny obrazovatel'noy politiki [University Mergers in Russia: Four Waves of Educational Policy]. *University Management: Practice and Analysis*, no 3, pp. 112–120.
- Osipov A., Ivanov S (2004) Universitet kak regional'naya korporatsiya [The University as Regional Corporation]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*, vol. 7, no 4, pp. 162–172.
- Salmi J., Froumin I. (2013) Kak gosudarstva dobivayutsya mezhdunarodnoy konkurentosposobnosti universitetov: uroki dlya Rossii [Excellence Initiatives to Establish World-Class Universities: Evaluation of Recent Experiences]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, no 1, pp. 25–68.
- Skodvin O. J. (1999) Mergers in Higher Education—Success or Failure? *Tertiary Education and Management*, vol. 5, no 1, pp. 63–78.
- Skodvin O. J. (2014) *Merger as an Instrument to Achieve Quality in Higher Education—Rhetoric or Reality?* Paper Presented in Track 1 at the EAIR36th Annual Forum in Essen, Germany, 2014, August.
- Stensaker B., Persson M., Pinheiro R. (2016) When Mergers Fail: A Case Study on the Critical Role of External Stakeholders in Merger Initiatives. *European Journal of Higher Education*, vol. 6, no 1, pp. 56–70.
- Ursin J., Aittola H., Henderson C., Välimaa J. (2010) Is Education Getting Lost in University Mergers? *Tertiary Education and Management*, vol. 16, no 4, pp. 327–340.
- Välimaa J. (1998) Culture and Identity in Higher Education Research. *Higher Education*, vol. 36, no 2, pp. 119–138.
- Zhao J., Guo J. (2002) The Restructuring of China's Higher Education: An Experience for Market Economy and Knowledge Economy. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 34, no 2, pp. 207–221.

# Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС) опыт российского образования

**Я. М. Рощина, С. Ю. Рощин, В. Н. Рудаков**

Статья поступила  
в редакцию  
в октябре 2017 г.

---

**Рощина Яна Михайловна**

кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Лаборатории экономико-социологических исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: yroshchina@hse.ru

**Рощин Сергей Юрьевич**

кандидат экономических наук, проректор, заведующий Лабораторией исследований рынка труда факультета экономических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: sroshchin@hse.ru

**Рудаков Виктор Николаевич**

кандидат экономических наук, научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда факультета экономических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: vrudakov@hse.ru

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

**Аннотация.** Рассматриваются масштабы распространения массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в практике обучения в российских вузах, мотивация к обучению на МООК, а также отношение студентов и преподава-

телей к возможному замещению курсов, преподаваемых в их университете, на МООК. На основании данных опроса, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования в 2016 г., определяются детерминанты спроса на МООК со стороны преподавателей и студентов российских вузов. Согласно полученным результатам, МООК больше востребованы у преподавателей, чем у студентов. Регрессионный анализ выявил, что вероятность обучаться на МООК или стремиться к этому выше у студентов активных и с высокой успеваемостью, а также у преподавателей, занимающихся научными исследованиями и получавших дополнительную подготовку в летних школах. Обучение в ведущем вузе оказывает сильное положительное влияние на вероятность обучения на МООК для студентов, а для преподавателей этот фактор не является значимым.

**Ключевые слова:** МООК, дистанционное обучение, электронное обучение, онлайн-образование, массовые открытые онлайн-курсы, спрос на обучение.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199

---

МООК, или массовые открытые онлайн-курсы (Massive open online courses, MOOCs), — одна из форм образования, предоставляемого дистанционно через свободный доступ в интернет. Она получила широкое развитие начиная с 2008 г., когда появил-

ся и сам термин [Бугайчук, 2013]. Две ключевые черты МООК — открытый доступ и массовый характер, подразумевающий участие неограниченной аудитории [Li, Powell, 2013]. Особенностью МООК является возможность интерактивного общения студентов и преподавателей и сдачи экзаменов в режиме онлайн. Для прохождения курса на него нужно зарегистрироваться, далее слушатели получают доступ к образовательным материалам, интерактивному взаимодействию с преподавателем и тестированию. Слушатели должны просмотреть записанные лекционные материалы, прочитать выложенные онлайн тексты, выполнить задания и тесты к каждой теме к заданной дате. Выполненные задания и тесты получают оценку в баллах, и если студент набирает установленное число баллов, он получает сертификат об окончании курса.

Для осуществления МООК необходимо разместить курс на одной из существующих платформ, которые предоставляют техническую поддержку и открывают свободный доступ к образовательным материалам, обеспечивают взаимодействия студентов и преподавателей, прохождение контроля и т. д. Согласно последним данным, доля онлайн-сегмента на мировом рынке образования — около 3%, или 165 млрд долл. [Нетология-групп, 2017<sup>1</sup>]. Самые популярные платформы — Coursera, edX и Udacity. В 2017 г. лидером была Coursera, функционирующая с весны 2012 г. и к осени 2017 г. заявившая о 27 млн слушателей, участии 150 университетов-партнеров, более 2 тыс. курсов по сотням специализаций, четырех типах дипломов и четырех магистерских программах<sup>2</sup>. Ее выручка в 2016 г. оценивалась на уровне 50–80 млн долл. [Там же]. С 2013 г. Coursera сотрудничает с российскими вузами, первыми среди которых были МФТИ, НИУ ВШЭ и СПбГУ.

Российский рынок онлайн-образования начал активно развиваться с 2013 г., причем, по данным J'son & Partners Consulting, его объем уже в 2014 г. составлял несколько миллионов слушателей, а проекты представляли более 50 компаний<sup>3</sup>. Величина рынка онлайн-образования в России в конце 2016 г. оценивалась на уровне 20,7 млн руб., или 1,1% всех образовательных услуг; в сфере высшего образования объем рынка всех дистанционных программ был равен около 6,8 млн руб., а доля онлайн-курсов составила в нем 1,8% [Там же].

Появление на рынке МООК существенно меняет ситуацию в современном образовании: повышается его доступность [Li, Powell, 2013], обновляется структура университетов, возника-

---

<sup>1</sup> <http://edumarket.digital>

<sup>2</sup> <https://ru.coursera.org/>

<sup>3</sup> [http://json.tv/ict\\_telecom\\_analytics\\_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340](http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340)

ет ряд положительных экстерналий для них [Бугайчук, 2013]. В то же время некоторые авторы задаются вопросом: не являются ли МООК потенциальной угрозой для современных университетов [Foerster, 2017]. В этих условиях важно понимать, как формируется спрос на МООК в России, в первую очередь со стороны студентов и преподавателей вузов. Проведены исследования социально-демографических характеристик слушателей МООК и детерминант, способствующих успешному окончанию онлайн-обучения. Однако лишь в немногих работах анализируются факторы спроса на МООК, а на российских данных таких исследований нам обнаружить не удалось. В данной статье мы рассмотрим факторы спроса на МООК среди студентов и преподавателей российских вузов, сделав акцент на различиях между типами университетов.

## **1. Теоретические и эмпирические исследования МООК**

### **1.1. Влияние МООК на образование**

Сути МООК и их истории посвящено уже немало исследований, например [Бугайчук, 2013; Li, Powell, 2013; Stewart, 2013]. Как указывают Ю. Ли и С. Пауэлл [Li, Powell, 2013], влияние МООК на систему образования в целом и на развитие университетов в частности может рассматриваться в контексте идеи «подрывных инноваций» К. Кристенсена [Christensen, Raynor, 2013], которые направлены на возникновение новых рынков, например, за счет формирования новой потребности и спроса у существующих потребителей или создания продукта для новой аудитории. Этим критериям как раз отвечают МООК в сфере образования. Не подрывают ли эти курсы традиционную систему образования? Не несут ли они угрозу современным университетам [Foerster, 2017]? На основании имеющихся сегодня данных можно говорить скорее о сотрудничестве, чем о конкуренции: ведущие университеты участвуют в создании МООК, тем самым повышая свою известность и доступность своих программ, зачастую они рассматривают онлайн-обучение как площадку для экспериментирования, встраивают онлайн-курсы в свои программы, например в качестве домашнего задания [Li, Powell, 2013]. МООК не претендуют на то, чтобы заменить собой традиционные университеты: они не предоставляют полноценной программы по той или иной специальности и не выдают диплома о высшем образовании или диплома конкретного университета. Подавляющее большинство слушателей таких курсов не стремятся к получению сертификата, многие только смотрят видео или читают тексты, некоторые проходят тесты, тем самым демонстрируя разнообразие образовательных стратегий студентов [Ho et al., 2014].

### **1.2. Преимущества и недостатки по сравнению с традиционным обучением**

Важнейшим преимуществом МООК является рост доступности образования в силу их открытости и массовости, опции удаленного обучения и возможности самостоятельно выбирать курсы



и уровень сложности обучения. Курсы МООК, созданные лучшими университетами мира, отличаются высоким качеством, они предоставляют гибкий график и используют прогрессивные формы обучения [Крукиер, Муратова, Салтыкова, 2014]. Университетам МООК дают возможность экспериментировать в области онлайн-обучения и педагогических практик и технологий, осваивать новые образовательные технологии, а также привлекать к своим программам внимание широкой аудитории и продвигать собственный бренд. Коммерческие организации также заинтересованы в выходе на рынок образования [Li, Powell, 2013]. Наконец, политики могут видеть в МООК возможности для роста доступности образования, снижения его цены для потребителя и расходов для государства.

Однако МООК имеют немало ограничений и недостатков. Так, многие университеты пока не ставят за них студентам зачетные единицы (кредиты); кроме того, их позитивная роль в развитии новых педагогических приемов не всем исследователям представляется очевидной [Ibid.]. Формальные гарантии качества обучения отсутствуют, и необходимым условием его обеспечения является высокая активность обучающихся в регулировании процесса обучения. Кроме того, сертификат студенты нередко получают от платформы, а не от университета, разработавшего курс [Бугайчук, 2013], хотя это ограничение в последнее время преодолевается, и на национальных платформах открытого образования университеты берут на себя ответственность за сертификацию знаний.

Есть сложности и в оценивании знаний: в МООК массово используются тесты, которые позволяют проверить ответы большого числа студентов, но тесты применимы не во всех дисциплинах. В тех случаях, когда используются контрольные методы по типу эссе, массовый характер обучения не позволяет преподавателю провести проверку, и к ней подключаются сами студенты. При оценивании в МООК ограничены возможности применения практических заданий, сложно оценить компетенции в гуманитарных дисциплинах, не всегда бывает отлажена обратная связь, существует проблема идентификации слушателя во время тестирования [Бугайчук, 2013]. Многие исследователи отмечают слабую вовлеченность большинства студентов в онлайн-обучение и высокий процент отсева [Ho et al., 2014; Крукиер, Муратова, Салтыкова, 2014].

У слушателей МООК выявлены следующие мотивы к онлайн-обучению: удовольствие от обучения; занимательность курса; соответствие тематики курса академическим интересам или специальности; получение новых и всесторонних знаний по предмету; опыт онлайн-обучения; любопытство, развлечение; желание освоить новую тему; личный вызов; получение

### **1.3. Мотивация к обучению на МООК**

сертификата; карьерные достижения, возможности профессионального развития; улучшение резюме; бесплатность курса; интерес в данной предметной области; замена очного образования, которое нет возможности получить; возможность узнать о педагогических приемах; повышение квалификации в своей предметной области; переквалификация; знания для достижения успехов в университете; новые знакомства, приобретение друзей [Belanger, Thornton, 2013; Hew, Cheung, 2014; Kizilces, Piech, Schneider, 2013; Breslow et al., 2013; Shapiro et al., 2017]. При этом «непрагматические» мотивы, такие как любопытство, удовольствие от обучения и т. д., в целом превалируют над практическими — стимулированием карьеры, переквалификацией, получением сертификата и т. п.

#### **1.4. Факторы спроса на MOOK и результативности слушателей**

Исследования состава аудитории MOOK, проведенные Университетом Пенсильвании [Christensen et al., 2013], Гарвардом и Массачусетским технологическим институтом [Ho et al., 2014], Университетом Лондона [Grainger, 2013], показывают, что среди слушателей преобладают люди с высшим образованием и мужчин больше, чем женщин, за исключением гуманитарных курсов. Исследователи все чаще задаются вопросами: почему лишь малая часть студентов оканчивает курсы с получением сертификата, что влияет на вероятность успешного окончания курса, как распределяются время и усилия студентов между разными компонентами обучения [Liang et al., 2014; Alraimi, Zo, Ciganek, 2015; Phan, McNeil, Robin, 2016]? Факторам спроса на MOOK до сих пор большого внимания не уделялось. Установлено, в частности, что среди учителей в Китае спрос на онлайн-курсы очень низкий [Johnston, 2016]. В отличие от стран ОЭСР, где спрос на MOOK различается у лиц с разным уровнем образования, в Китае он зависит от доступа к интернету и уровня дохода [Tong, Li, 2017]. У студентов факторами, значимыми с точки зрения спроса на MOOK, оказались ожидаемые достижения и усилия, а не демографические или социальные детерминанты [Deng, 2017].

#### **2. Методология исследования**

Целью данного исследования является выявление факторов спроса на MOOK со стороны студентов и преподавателей российских вузов. Мы также рассмотрим, в каких целях они обучаются на MOOK, проанализируем их мнения об основных преимуществах и недостатках такого обучения и отношение к введению онлайн-курсов в вузах. Основная гипотеза нашего исследования состоит в том, что на спрос на MOOK оказывает влияние тип университета, в частности мы предполагаем, что этот спрос будет выше в вузах с высоким качеством обучения.

Эмпирической базой исследования послужили данные опроса студентов и преподавателей в рамках Мониторинга экономи-

ки образования (МЭО)<sup>4</sup>, проведенного осенью 2016 г. В этой волне мониторинга в анкету был вставлен специальный блок вопросов о МООК. Опрос был осуществлен в 101 вузе (среди них 94 государственных и 7 негосударственных, 2 федеральных университета, 6 научно-исследовательских университетов) из разных регионов России, отобранных на основе двухступенчатой стратифицированной выборки. На первой ступени отбирались вузы по критерию региона и формы собственности, далее в каждом вузе осуществлялся отбор студентов и преподавателей на разных факультетах. Использовался метод самостоятельного заполнения анкеты в присутствии интервьюера. Около 13% контактов с респондентами закончились отказом от участия, мотивированным недостатком времени. Контроль качества осуществлялся как на этапе работы интервьюеров, так и на этапе чистки данных. В окончательной выборке содержатся анкеты 3396 студентов и 1559 преподавателей. Далее везде используются взвешенные данные для обеспечения репрезентативности опроса по федеральным округам РФ. Сравнение со статистическими данными Росстата показывает, что выборка в целом соответствует основным демографическим характеристикам студентов и преподавателей вузов<sup>5</sup>.

Тип вуза как фактор спроса на МООК определялся на основании рейтинга, составленного по Мониторингу качества приема в вузы НИУ ВШЭ<sup>6</sup>. Качество приема оценивается в нем на основании среднего балла ЕГЭ поступивших абитуриентов по вузу. Так как в этот рейтинг не входят негосударственные и творческие вузы, и в нем нет данных по отдельным государственным вузам, были также использованы сведения о средних проходных баллах в вузы в 2016 г. федерального портала «Российское образование»<sup>7</sup>. В итоге все вузы из выборки МЭО были разбиты на четыре категории:

- 1) вузы с высоким качеством приема (государственные нетворческие вузы, в которых средний балл ЕГЭ принятых студентов составляет 70 и выше; 31 вуз из выборки МЭО)<sup>8</sup>;
- 2) вузы со средним и низким качеством приема (государственные нетворческие вузы, в которых средний балл ЕГЭ ниже 70; 52 вуза из выборки МЭО)<sup>9</sup>;
- 3) творческие вузы (10 из выборки);
- 4) негосударственные вузы (7 из выборки).

<sup>4</sup> <https://memo.hse.ru/>

<sup>5</sup> Подробнее о методологии сбора данных см. [Рудаков, Рощина, 2018].

<sup>6</sup> <https://www.hse.ru/ege/about>

<sup>7</sup> <http://www.edu.ru/ratings/srednie-prohodnye-bally-ege-v-vuzy-2016/>

<sup>8</sup> Далее — «ведущие вузы».

<sup>9</sup> Далее — «обычные вузы».

Таблица 1. **Распространенность участия в MOOK студентов и штатных преподавателей вузов** (2016 г., взвешенные данные, % по типу вуза)

	Ведущие	Обычные	Творческие	Негосударственные	Всего
<b>ПРЕПОДАВАТЕЛИ</b>					
Ничего не знаете про такие курсы	34,7	41,4	41,3	56,4	40,8
Знаете про такие курсы, но не интересовались ими и не проходили обучение	27,0	24,6	30,7	12,0	24,8
Знаете про такие курсы, интересовались ими (заходили на сайт, просматривали список курсов и т. д.), но не обучались	23,8	24,3	18,7	20,3	23,2
Проходили обучение, но не получили диплом (ни по одному из курсов)	6,3	4,4	6,0	3,8	5,1
Проходили обучение и получили диплом (хотя бы по одному курсу)	8,2	5,3	3,3	7,5	6,1
<b>СТУДЕНТЫ</b>					
Ничего не знаете про такие курсы	67,9	75,8	76,8	75,9	73,6
Знаете про такие курсы, но не интересовались ими и не проходили обучение	16,3	13,9	15,3	13,3	14,7
Знаете про такие курсы, интересовались ими (заходили на сайт, просматривали список курсов и т. д.), но не обучались	10,3	7,8	6,2	8,9	8,4
Проходили обучение, но не получили диплом (ни по одному из курсов)	3,8	1,7	1,5	1,3	2,3
Проходили обучение и получили диплом (хотя бы по одному курсу)	1,6	0,9	0,3	0,6	1,0

**3. Результаты: спрос российских студентов и преподавателей на MOOK**  
**3.1. Информированность о MOOK и опыт участия в них**

В 2015 г., отвечая на вопрос «Как вы относитесь к возможности введения в вашем вузе выбора студентами вместо части курсов, которые читаются преподавателями вашей образовательной организации, массовых открытых онлайн-курсов?» только 7% опрошенных преподавателей признали, что ничего не знают о таких курсах.

В 2016 г., отвечая на вопрос об опыте своего участия в таких курсах, уже 41% преподавателей заявили, что ничего не знают о них, и еще 25% — что слышали о таких курсах, но не интересовались ими (табл. 1). Мы полагаем, что данные, полученные в 2016 г., лучше отражают степень информированности преподавателей о таких курсах. При этом выше всего доля ничего не знающих о MOOK в негосударственных вузах, а ниже всего — в ведущих вузах.

В 2016 г. 23% преподавателей сообщили, что знают про такие курсы, интересовались ими (заходили на сайт, просматривали список курсов и т. д.), но не обучались, и лишь 11% преподавателей ответили, что проходили обучение на МООК, причем чуть более половины из них не получили диплом. Доля обучавшихся на курсах МООК в вузах с высоким качеством приема составила 15%, причем 8% получили соответствующий диплом. На втором месте по данному показателю преподаватели негосударственных вузов (11% обучались, 7,5% получили диплом), тогда как в обычных государственных вузах обучение проходил каждый десятый. Ниже всего доля обучавшихся в медицинских и технических вузах. При этом 8% преподавателей отметили, что используют материалы МООК при подготовке и проведении своих собственных курсов.

Почти трое из четырех студентов российских вузов не знакомы с МООК. Лишь 26% опрошенных знают об их существовании, 15% студентов знают про такие курсы, но не интересовались ими, еще 8% знают, интересовались, но не проходили такие курсы. Лишь 2,3% студентов обучались на таких курсах, при этом диплом получили только 1%. Таким образом, проникновение открытых массовых онлайн-курсов в образовательный процесс в российских вузах приходится считать весьма незначительным. Вместе с тем определенный оптимизм внушает тот факт, что студенты ведущих вузов лучше знакомы с МООК и более активно используют их, чем студенты других вузов. В частности, среди студентов ведущих вузов доля тех, кто ничего не знает про такие курсы, составляет 68%, в то время как в обычных вузах — 76%, интересовались такими курсами 10%, а в обычных вузах только 8%, в ведущих вузах проходили обучение 4%, а в обычных — 2%, получили диплом среди студентов ведущих вузов 2%, среди обычных — 1%. Далее речь будет идти о тех преподавателях и студентах, кто хотя бы что-то слышал о МООК.

И в 2016, и в 2015 г. преподавателям задавали один и тот же вопрос: как бы они отнеслись к введению для студентов в их вузе возможности выбрать вместо части курсов, которые читаются преподавателями их образовательной организации, массовых открытых онлайн-курсов. Однако в 2016 г. этот вопрос задавали только тем, кто ранее ответил, что хотя бы что-то слышал о таких курсах, а в 2015 г. одним из вариантов ответа на этот вопрос было «Ничего не слышал о таких курсах». Этот вариант выбрали 7% преподавателей в 2015 г., а в 2016 г. доля незнающих оказалась равной 41%, поэтому при сравнении ответов респондентов в 2015 и 2016 г. нужно принимать во внимание различия в базе.

Среди преподавателей, знающих о существовании МООК, в 2015 г. в сфере общих дисциплин «скорее положительно» от-

### **3.2. Отношение к введению МООК в вузах**

носились к возможности такой замены 38% опрошенных, а нейтрально — 31%; в 2016 г. соответствующие показатели составили 27 и 34%, т. е. выросла доля нейтрального отношения и снизилась доля позитивного. У преподавателей специальных дисциплин уровень одобрения ниже: доля тех, кто высказал положительное отношение, снизилась с 29% в 2015 г. до 17% в 2016 г., а тех, кто отнесся нейтрально, — с 25 до 22%.

Позитивное отношение к онлайн-курсам наиболее распространено среди преподавателей негосударственных вузов (для общих дисциплин — 34%, для специальных — 40%), хотя для них эти курсы, казалось бы, составляют конкуренцию. В творческих вузах за онлайн-обучение в сфере общих дисциплин высказались только 18% опрошенных преподавателей, а в специальных — всего 6%, и это неудивительно: в этих вузах особенно важна роль наставников, личного участия преподавателей, практических занятий. Ожидаемое различие в уровне поддержки между ведущими и обычными вузами есть, но небольшое: в сфере общих дисциплин возможности онлайн-курсов положительно оценивают 28% опрошенных в ведущих вузах и 27% в обычных, а для специальных дисциплин эти цифры составляют 19 и 15% соответственно.

Что касается специализации вузов, выше всего доля преподавателей, поддерживающих онлайн-курсы для общих дисциплин, в гуманитарных вузах — 42%, а также в медицинских, педагогических, экономико-правовых и сельскохозяйственных (около 30%). Считают возможным использование МООК и для специальных дисциплин 37% преподавателей в гуманитарных вузах, по 26% — в экономико-правовых и педагогических, 20% — в сельскохозяйственных. Хуже всего отношение к таким курсам в творческих вузах и классических университетах. Можно предположить, что восприятие перспектив внедрения и использования МООК обусловлено тем, как преподаватели оценивают свою возможную «рену» в образовании. Преподаватели классических университетов и творческих вузов рассматривают свои образовательные программы как «незаменимые» — в силу уникальности личности преподавателя по творческим направлениям подготовки или высокого качества преподавания в классических университетах. Действительно ли специфичность человеческих ресурсов накладывает серьезные ограничения на использование МООК или это ловушка «академического снобизма» — вопрос пока остается открытым.

Студентам вопрос об их отношении к введению МООК вместо части курсов в 2015 г. не задавался. В 2016 г. определенно против введения массовых открытых онлайн-курсов вместо предметов по общим дисциплинам высказались лишь 7,5% студентов, а вместо предметов по специальным дисциплинам — 13%. Студенты скорее готовы согласиться на замену кур-

сов, читаемых их преподавателями, на курсы MOOK по общим дисциплинам (43% относятся «положительно» или «скорее положительно»), чем по специальным: здесь «положительно» или «скорее положительно» высказались 34,5%.

Среди основных плюсов массовых открытых онлайн-курсов преподаватели вузов в первую очередь отметили повышение доступности обучения (59%). Еще 30% выделили возможность обучения в индивидуальном темпе, 31% — шанс повысить свой профессиональный уровень, 22% — использование современных методик/технологий обучения (в том числе интерактивных, повышающих интерес к обучению), 19–20% — более современное содержание учебных курсов и возможность своего разностороннего общего развития, 17% — разнообразие выбора предлагаемых курсов.

При этом преподаватели негосударственных вузов значительно выше своих коллег оценивают такое преимущество, как «возможность в результате этого обучения повысить успеваемость студентов в вузе» (22%), а также «возможность своего разностороннего общего развития» (как и преподаватели из творческих вузов, 24%). Для респондентов из творческих вузов более важным, чем для остальных, оказалось также «разнообразии выбора предлагаемых курсов» (25%). Преподаватели обычных государственных вузов высоко ценят «возможность повысить свой профессиональный уровень» (34%).

Студенты в качестве основных преимуществ массовых открытых онлайн-курсов указывают повышение доступности обучения (53%), возможность обучения в индивидуальном темпе (36%), возможность разностороннего общего развития (31%), возможность повысить свой профессиональный уровень (28%). Более современное содержание учебных курсов как преимущество MOOK отметили лишь 19% студентов. Вариант «возможность прослушать курс на иностранном языке» выбрали 9% респондентов.

Определенные различия в оценке преимуществ MOOK наблюдаются между представителями разных типов вузов. Так, преподаватели негосударственных вузов значительно чаще отмечают, что MOOK позволят повысить успеваемость студентов в вузе (22,4%), преподаватели творческих и негосударственных вузов относительно чаще видят одним из преимуществ MOOK возможность разностороннего общего развития, преподаватели творческих вузов ценят MOOK за разнообразие выбора предлагаемых курсов.

Студенты ведущих вузов в качестве основных преимуществ MOOK относительно чаще, чем студенты других вузов, отмечают повышение доступности обучения, возможность обучения в индивидуальном темпе и своего разностороннего развития, воз-

### 3.3. Преимущества MOOK

возможность повысить свой профессиональный уровень и прослушать курс на иностранном языке. Студенты негосударственных вузов относительно чаще видят среди преимуществ MOOK более современное содержание учебных курсов, общение и взаимопомощь между студентами.

#### 3.4. Недостатки MOOK

Недостатком MOOK 45% преподавателей считают отсутствие возможности индивидуального общения с преподавателем, индивидуального подхода к обучению, еще 35% опрошенных среди минусов отметили невозможность проконтролировать, кто именно выполняет задания, 37% — высокую вероятность того, что обучающийся не завершит обучение, не пройдет полный курс, 27% — снижение качества обучения, 20% — необходимость оплачивать сертификат о прохождении такого курса.

При этом риск снижения качества обучения чаще, чем их коллеги, отмечали преподаватели ведущих (32%) и творческих вузов (31%). Чтобы выяснить, реальная ли это оценка риска или охрана «преподавательской ренты», потребуются дополнительные исследования. Отсутствие индивидуального общения в качестве недостатка MOOK чаще упоминали преподаватели из обычных (47%) и творческих вузов (45%), требование платы за получение сертификата — опрошенные из негосударственных вузов (32%), отсутствие жесткого контроля знаний — респонденты из творческих вузов (21%). Преподавание курсов на иностранном языке чаще других считают недостатком MOOK преподаватели из творческих вузов (32%). Преподавателей из негосударственных вузов гораздо меньше, чем их коллег, беспокоит то, что в MOOK невозможно проконтролировать, кто именно выполняет задания (18%). Особенно разительно их мнение отличается от мнения преподавателей из обычных вузов — там в авторстве студенческих работ хотели бы быть уверены 39% опрошенных.

Студенты к основным недостаткам массовых открытых онлайн-курсов отнесли высокую вероятность не завершить обучение (48%), отсутствие возможности индивидуального общения с преподавателем (41%), невозможность проконтролировать, кто выполняет задание (30%), требование платы за получение сертификата о прохождении такого курса (22%). Возможность снижения качества обучения при использовании массовых открытых онлайн-курсов отметили 18% студентов вузов.

Наблюдаются различия по типам вузов. Преподаватели ведущих вузов относительно чаще отмечают среди недостатков MOOK снижение качества обучения и высокую вероятность не завершить обучение, преподаватели обычных вузов — невозможность проконтролировать, кто именно выполняет задания. Преподаватели негосударственных вузов среди недостатков MOOK чаще указывают то, что многие курсы ведутся на иностранном языке без предоставления перевода. Препода-



ватели обычных и творческих вузов считают важным недостатком МООК отсутствие возможности индивидуального общения с преподавателем.

Студенты ведущих вузов основными недостатками МООК считают высокую вероятность не завершить обучение, не пройти полный курс, а также отсутствие возможности индивидуального общения с преподавателем. Студенты негосударственных вузов относительно чаще отмечают невозможность проконтролировать, кто именно выполняет задания, и снижение качества обучения.

Среди тех преподавателей, кто знает про МООК, определенно собираются в будущем учиться на таких курсах 26%, допустили такую возможность 60%, и точно не собираются ею воспользоваться 14%. Выше всего доля планирующих учиться среди преподавателей в негосударственных вузах, ниже всего — в творческих. Среди студентов, информированных о МООК, 17% определенно собираются в будущем учиться на таких курсах, еще 72% допустили такую возможность, а 12% точно не собираются. Как и среди преподавателей, доля планирующих учиться выше всего среди студентов ведущих вузов.

В табл. 2 объединены данные об информированности, опыте участия и планах на обучение на МООК (табл. 2). Среди преподавателей 40% не учились, но с той или иной степенью вероятности собираются учиться на МООК, только 0,3% учились в прошлом и больше учиться не собираются, а 11% уже учились и планируют в будущем снова воспользоваться онлайн-курсами. При этом наибольшая доля планирующих обучаться среди преподавателей государственных нетворческих вузов, вне зависимости от качества приема, — более 40%, а наименьшая — в негосударственных вузах (29%).

Среди студентов 74% ничего о МООК не знают, 3% хотя и знают, но не учились и не собираются это делать. Учились на онлайн-курсах всего 3,1%, и почти все собираются учиться снова. Каждый пятый студент еще не имеет опыта обучения, но планирует использовать МООК в будущем. При этом наибольшая доля планирующих обучаться — в ведущих государственных вузах (24%), а наименьшая — в творческих вузах (16%).

Далее речь будет идти только о тех, кто обучался или собирается обучаться на массовых открытых онлайн-курсах: это 51% всей выборки преподавателей и всего 23% выборки студентов. Согласно ответам преподавателей, почти две трети учились или будут учиться только на русском языке, а треть — и на русском, и на иностранном. Лишь 3,7% учились или будут учиться только на иностранном языке. При этом выше всего доля выбравших только русский язык среди респондентов из обычных государственных и негосударственных вузов.

### 3.5. Перспективы обучения на МООК

Таблица 2. **Опыт участия и планы обучения на MOOK у студентов и штатных преподавателей вузов** (2016 г., взвешенные данные, % выборки, по типу вуза)

	Ведущие	Обычные	Творческие	Негосударственные	Всего
<b>ПРЕПОДАВАТЕЛИ</b>					
Не знают о MOOK	35,0	41,6	41,7	56,4	41,0
Не учились, не собираются	8,8	7,3	11,9	3,8	7,9
Не учились, собираются	<b>41,8</b>	<b>41,4</b>	37,1	28,6	40,0
Учились, больше не собираются	0,9	0,1	0	0	0,3
Учились, собираются еще	13,5	9,6	9,3	11,3	10,9
<b>СТУДЕНТЫ</b>					
Не знают о MOOK	67,9	76,2	77,0	75,9	73,8
Не учились, не собираются	2,6	2,6	5,6	3,8	3,0
Не учились, собираются	<b>24,0</b>	18,7	15,9	18,4	19,9
Учились, больше не собираются	0	0,2	0,6	0	0,1
Учились, собираются еще	5,5	2,4	0,9	1,9	3,1

Большая часть студентов вузов, интересующихся массовыми открытыми онлайн-курсами, обучаются или собираются обучаться одновременно на русском и иностранном (38%) или только на русском (37%), в то время как MOOK только на иностранном языке представляют интерес для 4,5% студентов. При этом среди студентов ведущих вузов больше, чем в вузах других типов, тех, кто готов учиться на массовых онлайн-курсах на иностранном языке.

По специальности, близкой к специальности своего диплома или к тем дисциплинам, которые они преподают, учились или собираются учиться 59% преподавателей, еще 6% — по другой специальности, а 27% — как по специальности, близкой к своему диплому или к преподаваемым дисциплинам, так и по другой. Выше всего доля тех, кто выбрал бы другую специальность, среди преподавателей негосударственных вузов — 20%. Только свою специальность чаще выбирают в государственных вузах: в ведущих — 58% преподавателей, а в обычных — 62%.

Студенты преимущественно планируют обучаться (или уже обучались) на массовых открытых онлайн-курсах по своей специальности или по близкой к ней (46%), т. е. эти курсы рассматриваются как дополнение к основному образованию, а не как способ сменить специальность и получить совершенно новые знания. Студенты ведущих вузов с большей вероятностью пла-

нируют обучаться на МООК по своей специальности или близкой к ней, но в то же время 27% отметили вариант «и по близкой, и по другой специальности» (в творческих вузах таких оказалось 39%), а 12% — «по другой специальности» (в негосударственных вузах таких 19%).

Среди обучавшихся или собирающихся обучаться на МООК преподавателей 76% отметили в качестве цели такого обучения повышение профессиональной квалификации по своей специальности/предмету, 42% — освоение новых методик и методов преподавания, 30% — общее развитие, 29% — освоение опыта дистанционного обучения, 12% — освоение новой специальности (табл. 3). Повышение квалификации по своей специальности чаще, чем их коллеги, отмечали в качестве цели обучения преподаватели из обычных государственных вузов (82%), освоение новой специальности — респонденты из негосударственных вузов (21%), общее развитие — опрошенные из творческих вузов (48%), так же как и изучение опыта дистанционного обучения (35%) и новых методик преподавания (50%).

Среди студентов 46% отметили, что основной целью обучения на таких курсах является общее развитие, в то время как 41% полагают, что такое обучение может осуществляться для повышения квалификации по получаемой в вузе специальности. 25% студентов считают, что такие курсы могут помочь в трудоустройстве, и лишь 11% связывают обучение на таких курсах с улучшением успеваемости в вузе (табл. 3). При этом только для студентов ведущих вузов мотивация повышения квалификации по получаемой специальности важнее мотивации общего развития — соответственно 45 и 41%. Вполне возможно, что студенты вузов, не принадлежащих к числу ведущих университетов, воспринимают обучение в вузе как получение общего образования и восполнение пробелов в нем, а для студентов ведущих вузов более значимым является профессиональное развитие на основе уже неплохого общего образования.

Для выявления факторов, влияющих на вероятность использования МООК среди преподавателей (табл. 4) и студентов (табл. 5), были оценены две мультиномиальные логистические регрессии с зависимой переменной, принимающей три значения:

- не знает о МООК или не собирается обучаться на МООК (базовая категория);
- не обучался, но собирается;
- обучался.

Вероятность того, что преподаватель уже проходил обучение на МООК, по сравнению с теми, кто ничего не знает о них или

### 3.6. Цели обучения на МООК

### 3.7. Факторы, значимые с точки зрения вероятности обучения на МООК

Таблица 3. **Мотивация реального или потенциального обучения на MOOK среди студентов и штатных преподавателей вузов** (2016 г., взвешенные данные, % учившихся или собирающихся учиться на MOOK, по типу вуза)

	Ведущие	Обычные	Творческие	Негосударственные	Всего
<b>ПРЕПОДАВАТЕЛИ</b>					
Повышение профессиональной квалификации по своей специальности	70,1	81,7	69,7	58,3	<b>75,6</b>
Освоение новой специальности	12,4	10,8	6,6	20,8	11,7
Общее развитие	33,3	25,4	48,4	32,5	<b>29,9</b>
Освоение опыта дистанционного обучения	30,1	30,3	35,0	11,5	<b>29,4</b>
Освоение новых методик преподавания, новых методов и т. д.	35,5	46,4	49,9	28,6	<b>41,7</b>
За компанию со своими друзьями, знакомыми	1,7	0,7	0	3,7	<b>1,2</b>
<b>СТУДЕНТЫ</b>					
Трудоустройство, получение нужной работы	27,7	25,2	5,3	32,5	<b>24,9</b>
Повышение успеваемости в вузе	14,6	8,8	6,2	2,6	<b>10,6</b>
Повышение профессиональной подготовки по получаемой в вузе специальности	44,6	36,1	54,1	32,4	<b>40,7</b>
Освоение новой специальности	18,9	19,8	12,1	17,2	<b>18,8</b>
Общее развитие	41,0	47,5	52,4	57,0	<b>45,7</b>
За компанию со своими друзьями, знакомыми	1,9	2,9	5,6	5,9	<b>2,8</b>

не собирается учиться, выше у тех, кто занимался научной работой (почти в 5 раз), кто преподает иностранный язык (в 3,8 раза по сравнению с преподавателями общественных наук) или математику и программирование (в 2,6 раза), у тех, кто за последние три года обучался в летней школе (в 2,7 раза), а также у кандидатов наук (в 2,1 раза). Менее сильное, но положительное влияние оказывают также такие характеристики, как наличие публикаций, разработка программ курсов, обучение в магистратуре за последние три года, хорошее владение иностранным языком и необходимость переподготовки по другой специальности. Ниже вероятность иметь опыт обучения на MOOK у преподавателей из московских вузов и выше — из ведущих государственных вузов (хотя значимость последней переменной невысока).

Что касается намерения обучаться на MOOK, то по сравнению с теми, кто не знает о MOOK или не учился, оно вероятнее у преподавателей, которые принимали участие в научной рабо-

Таблица 4. Оценка мультиномиальной регрессии факторов обучения на MOOK для преподавателей (база — не знает о MOOK или не собирается учиться); N = 1331

	Собираются		Учились	
	RRR	sign	RRR	sign
Ведущий университет (база — обычный университет)	1,277	0,131	<b>1,557 *</b>	<b>0,084</b>
Творческий университет	0,967	0,892	0,928	0,854
Негосударственный университет	0,985	0,955	0,736	0,541
Москва	1,031	0,839	<b>0,575 **</b>	<b>0,026</b>
Доктор наук	1,439	0,156	1,152	0,751
Кандидат наук	<b>1,451 **</b>	<b>0,020</b>	<b>2,119 ***</b>	<b>0,004</b>
PhD	0,515	0,320	2,388	0,145
Преподает (база — общественные науки)				
• иностранный язык	<b>2,125 *</b>	<b>0,066</b>	<b>3,812 **</b>	<b>0,016</b>
• гуманитарные дисциплины	1,112	0,598	1,388	0,297
• математика, программирование	<b>1,571 **</b>	<b>0,046</b>	<b>2,557 ***</b>	<b>0,003</b>
• естественные дисциплины	1,054	0,823	0,775	0,548
• технические дисциплины	<b>0,713 *</b>	<b>0,079</b>	0,603	0,121
• другие дисциплины	1,037	0,829	1,063	0,833
Учились в этом вузе	<b>1,603 ***</b>	<b>0,002</b>	1,017	0,945
Сами разрабатывали программы курсов	<b>1,672 **</b>	<b>0,029</b>	<b>3,082 **</b>	<b>0,026</b>
Доля лекций в аудиторной нагрузке, %	0,996	0,508	0,991	0,306
Доля семинаров в аудиторной нагрузке, %	1,002	0,777	1,006	0,526
Доля практич. занятий в аудиторной нагрузке, %	1,003	0,618	1,000	0,960
Принимали участие в научной работе	<b>1,953 ***</b>	<b>0,001</b>	<b>4,912 ***</b>	<b>0,001</b>
Были публикации	1,269	0,263	<b>2,366 *</b>	<b>0,088</b>
За 3 года принимали участие:				
• стажировка	<b>0,710 *</b>	<b>0,055</b>	1,012	0,965
• повышение квалификации	<b>1,458 **</b>	<b>0,011</b>	1,097	0,699
• летняя школа	<b>2,243 ***</b>	<b>0,000</b>	<b>2,743 ***</b>	<b>0,002</b>
• обмен преподавателями	0,927	0,796	0,608	0,285
• магистратура	1,340	0,261	<b>2,178 **</b>	<b>0,025</b>
Есть дополнительная работа	0,930	0,599	1,392	0,139
Хочет уйти с этой работы	<b>0,673 **</b>	<b>0,029</b>	1,246	0,392
Нужна подготовка:				
• по иностр. языку	1,195	0,246	1,449	0,154
• по комп. грамотности	0,882	0,451	0,960	0,872

	Собираются		Учились	
	RRR	sign	RRR	sign
• по спец. компьютерным программам	<b>1,429 **</b>	<b>0,024</b>	1,252	0,371
• по педагогике	0,955	0,780	0,732	0,240
• по своей специальности	1,102	0,557	1,205	0,484
• по другой специальности	1,117	0,522	<b>1,711 **</b>	<b>0,041</b>
Степень владения иностр. языком	<b>1,152 *</b>	<b>0,056</b>	<b>1,379 **</b>	<b>0,014</b>
Стаж работы в данном вузе	<b>0,983 **</b>	<b>0,038</b>	0,990	0,498
В браке	1,144	0,396	<b>0,595 **</b>	<b>0,033</b>
[Возраст] / 10	<b>2,288 *</b>	<b>0,050</b>	0,864	0,821
[Возраст] <sup>2</sup> / 100	<b>0,928 *</b>	<b>0,080</b>	1,029	0,665
Мужской пол	0,797	0,116	0,901	0,642
Есть дети в возрасте до 6 лет	0,838	0,387	1,340	0,350
Есть дети в возрасте 7–18 лет	1,118	0,485	1,481	0,123
Самооценка материального положения	0,997	0,960	1,131	0,194
Константа	<b>0,009 ***</b>	<b>0,000</b>	<b>0,001 ***</b>	<b>0,000</b>
Pseudo R <sup>2</sup>	0,133			
Prob > $\chi^2$	0,000			

Таблица 5. Оценка мультиномиальной регрессии факторов обучения на МООК для студентов (база — не знает о МООК или не собирается учиться); N = 2815

	Собираются		Учились	
	RRR	sign	RRR	sign
Ведущий университет (база — обычный университет)	<b>1,278 **</b>	<b>0,044</b>	<b>3,070 ***</b>	<b>0,000</b>
Творческий университет	0,871	0,536	1,077	0,895
Негосударственный университет	0,859	0,529	0,252	0,166
Москва	0,910	0,424	0,838	0,504
Мужской пол	1,125	0,308	<b>2,244 ***</b>	<b>0,001</b>
Специализация (база — общественные науки)				
• гуманитарные науки	<b>0,567 ***</b>	<b>0,003</b>	1,236	0,639
• естественные науки, математика	0,817	0,263	<b>1,918 *</b>	<b>0,077</b>
• технические науки	<b>0,630 ***</b>	<b>0,008</b>	0,777	0,472
• другие специальности	<b>0,448 ***</b>	<b>0,000</b>	0,551	0,124
3–5-й курсы бакалавриата или специалитета	0,910	0,433	1,276	0,458
Магистратура	0,788	0,189	<b>2,795 ***</b>	<b>0,006</b>

	Собираются		Учились	
	RRR	sign	RRR	sign
Успеваемость	<b>1,208 **</b>	<b>0,012</b>	<b>1,647 ***</b>	<b>0,007</b>
Учится платно	1,155	0,282	1,172	0,630
Частота посещения занятий	1,016	0,834	<b>0,751 *</b>	<b>0,070</b>
Занимается научными исследованиями	<b>1,267 **</b>	<b>0,039</b>	<b>2,163 ***</b>	<b>0,006</b>
Есть работа (помимо учебы)	<b>2,378 ***</b>	<b>0,000</b>	1,409	0,159
Ориентация на новые знания	<b>0,903 **</b>	<b>0,014</b>	1,126	0,229
Не собирается работать по специальности	0,948	0,480	1,176	0,366
У школы не было специализации	<b>0,759 **</b>	<b>0,011</b>	0,670	0,126
Не хватает базовых теоретических знаний	<b>0,778 *</b>	<b>0,079</b>	1,394	0,285
Не хватает аналитических навыков, методов анализа данных	<b>1,329 **</b>	<b>0,034</b>	0,918	0,801
Есть планы:				
• учиться в магистратуре в России	1,028	0,103	1,023	0,555
• учиться в аспирантуре в России	0,989	0,476	1,017	0,638
• получить другое дополнительное образование	1,015	0,324	0,946	0,154
• учиться за рубежом	<b>1,035 *</b>	<b>0,062</b>	0,977	0,607
• работать за рубежом	0,976	0,170	1,036	0,413
Часы на посещение аудиторных занятий	1,002	0,613	0,980	0,100
Часы на выполнение домашних заданий	<b>1,010 *</b>	<b>0,054</b>	<b>1,040 ***</b>	<b>0,000</b>
Самооценка материального положения семьи родителей	0,937	0,177	1,033	0,821
Кол-во прочитанных научно-попул. книг	<b>1,040 **</b>	<b>0,010</b>	<b>1,106 ***</b>	<b>0,000</b>
Кол-во прочитанных худож. книг	<b>1,025 ***</b>	<b>0,000</b>	0,984	0,389
Константа	0,129 ***	0,000	0,002 ***	0,000
Pseudo $R^2$	0,108			
Prob > $\chi^2$	0,000			

те, повышали свою квалификацию в летней школе, кто ранее учился в том вузе, где работает сейчас, у кандидатов наук, а также у преподающих математику и программирование (по сравнению с преподавателями общественных дисциплин). Положительными факторами выступают также наличие необходимости получить переподготовку по специальным компьютерным программам, хорошее владение иностранным языком, опыт разработки программ учебных курсов. Напротив, ниже готовность к обучению у преподавателей технических наук, у тех, кто хочет уйти с работы преподавателя и у кого большой стаж работы в данном вузе. Зависимость от возраста квадратичная (но значимость на уровне 10%). Тип вуза не имеет значения.

Таким образом, спрос на MOOK у преподавателей связан прежде всего с готовностью к самостоятельному и инновационному поведению, с включенностью в глобальную образовательную повестку: занятия наукой, знание английского языка, участие в различных форматах исследовательской деятельности, повышение квалификации. Настораживает консервативность установок по отношению к MOOK у преподавателей технических вузов. Вероятно, это один из индикаторов неблагополучия в российском техническом образовании, среди причин которого — очень высокая специализация, порождающая смещенное представление о собственной незаменимости, недостаточная включенность в глобальную повестку, работа со слабыми студентами на протяжении многих лет (у студентов многих технических вузов низкий балл ЕГЭ, в том числе по математике).

Что касается студентов, то вероятность обучения на MOOK выше всего в ведущих вузах — в 3 раза по сравнению с обычными государственными. Кроме того, по сравнению с теми, кто про MOOK не знает или не собирается учиться, в 2,8 раза выше вероятность уже иметь опыт обучения у студентов магистратуры (по сравнению со студентами 1–2-го курсов бакалавриата или специалитета); в 2,2 раза — у юношей по сравнению с девушками; в 2,16 раза — у тех, кто занимается научными исследованиями. Кроме того, значимыми положительными факторами оказались успеваемость, специализация по естественным наукам (по сравнению с общественными), часы, потраченные на выполнение домашних заданий и количество прочитанных за последние 6 месяцев научно-популярных книг. Негативный фактор только один: частота посещения занятий.

Вероятность наличия желания пройти обучение на MOOK наиболее высока у тех студентов, кто работает (в 2,4 раза выше, чем у неработающих), обучается в ведущем вузе (в 1,3 раза выше, чем у студентов других вузов), ведет научные исследования (в 1,3 раза выше, чем у тех, кто не занимается исследованиями). Более склонны к обучению студенты с высокой успеваемостью, желающие в будущем учиться за рубежом, много времени отводящие домашним заданиям, а также те, кто больше читает художественной и научно-популярной литературы, и те, кто считает, что им не хватает аналитических навыков. По сравнению со студентами, специализирующимися в общественных науках, реже планируют обучаться на MOOK те, кто выбрал гуманитарные, технические науки и другие специальности. Негативными факторами выступают также ориентация на получение в вузе практических навыков (по сравнению со стремлением научиться получать новые знания самостоятельно), недостаток базовых теоретических знаний, отсутствие специализации у школы, которую окончил студент. Таким образом, так же как и у преподавателей, у студентов отношение



к МООК во многом является индикатором инновационного поведения: ведущий вуз, участие в исследованиях, объем чтения, успеваемость.

Масштабы внедрения МООК в учебный процесс в России пока весьма скромны. Использование технологий онлайн-обучения не является массовым и остается уделом инноваторов. Преподаватели вузов лучше информированы и чаще обучаются на МООК, чем студенты. При этом спрос на обучение на МООК среди студентов зависит от типа вуза: проникновение онлайн-курсов в студенческие практики в ведущих вузах существенно выше, чем в обычных. Таким образом, наша основная гипотеза подтвердилась прежде всего применительно к спросу на МООК у студентов, хотя и у преподавателей ведущих вузов вероятность уже окончить такие курсы значимо выше, чем у их коллег из обычных вузов (уровень значимости 10%).

#### 4. Выводы

Преподаватели лучше студентов осведомлены о МООК, однако сторонников замены очных курсов на МООК больше среди студентов, чем среди преподавателей. Определенно за замену преподаваемых курсов на МООК высказались лишь 4–6% преподавателей и 16–22% студентов. Это ожидаемый результат. Если для студентов использование МООК создает новые возможности, то для преподавателей оно, помимо возможностей, еще и чревато новыми рисками. Это риски потери накопленной «преподавательской ренты», усиления конкуренции и даже увольнения. Прогресс в использовании технологий МООК в образовательном процессе вузов вряд ли возможен без организационных преобразований. Риски конкуренции будут вызывать сопротивление преподавательской среды, и требуется сформировать модели поведения вузов, которые обозначали бы для преподавателей возможные перспективы в случае массового внедрения МООК. Эти перспективы могут быть связаны с развитием *blended learning* — технологий смешанного обучения, в которых использование МООК дополняется работой в аудитории.

Регрессионный анализ эмпирических данных показал, что вероятность обучаться на МООК выше у студентов активных и с высокой успеваемостью и у преподавателей, занимающихся научными исследованиями и получавших дополнительную подготовку в летних школах. Обучение в ведущем вузе оказывает сильное положительное влияние на вероятность обучаться на МООК у студентов, но для преподавателей этот фактор не является столь значительным. В целом готовность к МООК и у студентов, и у преподавателей в российских вузах — это важная характеристика инновационного поведения.

Около половины студентов рассматривают МООК скорее как способ саморазвития, чем как альтернативу или даже до-

полнение к получаемому образованию, а для преподавателей MOOK является хорошей альтернативой традиционному повышению квалификации. Причем среди целей обучавшихся преподавателей достойные позиции занимает освоение новых методов преподавания.

Преподаватели и студенты сходным образом оценивают преимущества и риски использования MOOK в образовании. Среди преимуществ доступность и индивидуализация пока доминируют над другими параметрами качественного образования. И преподаватели, и студенты солидарны в позитивной оценке замены общих дисциплин на MOOK, и при этом достаточно сдержанно или отрицательно относятся к замене специальных (профессиональных) дисциплин. И преподаватели, и студенты сходятся в том, что основные проблемы и риски использования MOOK связаны с отсутствием необходимой обратной связи с преподавателем, слабыми стимулами к завершению обучения в отсутствие постоянного внешнего контроля и ненадежной идентификацией слушателя при оценивании. Осознание этих рисков задает основные технологические и организационные векторы для продвижения MOOK в систему образования: это необходимость развивать системы прокторинга (идентификация слушателей, борьба с нечестным поведением), применять технологии смешанного обучения (blended learning, дополняющего MOOK обратной связью с преподавателем), регламентировать самостоятельную работу студентов с MOOK для того, чтобы решить проблему внешнего контроля и мотивации.

## Литература

1. Бугайчук К. Л. (2013) Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. № 3. С. 148–155.
2. J'son & Partners Consulting (2014) Рынок онлайн-образования в России и мире: сегмент массовых онлайн-курсов. Контент и мобильные приложения. [http://json.tv/ict\\_telecom\\_analytics\\_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340](http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340)
3. Крукиер Л. А., Муратова Г. В., Салтыкова Н. Н. (2014) MOOCs — ключевой тренд современного образования. СПб.: Университет ИТМО; НИУ ВШЭ; ГНИИ ИТТ «Информика». <http://tm.ifmo.ru/tm2014/src/093a.pdf>
4. Мартынов К. (2013) Дистанционная Coursera // Отечественные записки. № 4 (55).
5. Нетология-групп (2017) Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий. <http://edumarket.digital>
6. Рудаков В., Рощина Я. (2018) Профессиональные практики преподавателей и стратегии студентов в российских вузах с разным качеством обучения в 2016 г. Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. № 1 (121). М.: Изд. дом ВШЭ.
7. Alraimi K. M., Zo H., Ciganek A. P. (2015) Understanding the MOOCs Continuance: The Role of Openness and Reputation // Computers & Education. No 80. P. 28–38.

8. Banerjee A. V., Duflo E. (2014) (Dis)organization and Success in an Economics MOOC // *American Economic Review*. Vol. 104. No 5. P. 514.
9. Belanger Y., Thornton J. (2013) Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC. <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/6216>
10. Breslow L. et al. (2013) Studying Learning in the Worldwide Classroom: Research into edX's First MOOC // *Research & Practice in Assessment*. Vol. 8. <http://search.proquest.com/openview/27e5ba80e54284de-770427a71f05bf8d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1966350>
11. Canals E., Yishay M., European Commission, Directorate General for the Information Society and Media, Startup Europe, P.A.U. Education (2014) Support Services to Foster Web Talent in Europe by Encouraging the Use of Massive Open Online Courses Focused on Web Skills: Executive Summary. Luxembourg: Publications Office. <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:KK0215019:EN:HTML>
12. Christensen C., Raynor M. (2013) *The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth*. Boston: Harvard Business Review.
13. Christensen G., Steinmetz A., Alcorn B., Bennett A., Woods D., Emanuel E. (2013) The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2350964](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964)
14. de Barba P., Kennedy G., Ainley M. (2016) The Role of Students' Motivation and Participation in Predicting Performance in a MOOC // *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 32. No 3. P. 218–231.
15. Deng J. (2017) Research on Higher Vocational Students' Acceptance and Use of MOOC in Web Software Development Course // *Boletín Técnico*. Vol. 55. No 7. P. 689–695.
16. Foerster S. H. (2017) Global: Relax—Higher Education Won't Be Killed By MOOCs // G. Mihut, P. G. Altbach, H. Wit (eds) *Understanding Global Higher Education. Global Perspectives on Higher Education*. Rotterdam: SensePublishers. P. 151–153.
17. Grainger B. (2013) Massive Open Online Course (MOOC) Report 2013 / VOEDplus, NCVERs International Tertiary Education and Research Database. London: University of London. [http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc\\_report-2013.pdf](http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf)
18. Hew K. F., Cheung W. S. (2014) Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges // *Educational Research Review*. Vol. 12. June. P. 45–58.
19. Ho A. D., Reich J., Nesterko S., Seaton D. T., Mullaney T., Waldo J., Chuang I. (2014) HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012 — Summer 2013. HarvardX and MITx Working Paper No 1. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2381263](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263)
20. Johnston J. (2016) MOOCs Feasibility Study: Demand among Teachers in Rural Ghana. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566982.pdf>
21. Kizilcec R. F., Piech C., Schneider E. (2013) Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. New York, NY: ACM, 2013. P. 170–179. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2460330>
22. Li Y., Powell S. (2013) MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>
23. Liang D., Jia J., Wu X., Miao J., Wang A. (2014) Analysis of Learners' Behaviors and Learning Outcomes in a Massive Open Online Course // *Knowledge Management & E-Learning*. Vol. 6. No 3. P. 281–298.

24. Phan T., McNeil S.G., Robin B. R. (2016) Students' Patterns of Engagement and Course Performance in a Massive Open Online Course // *Computers & Education*. Vol. 95. April. P. 36–44.
25. Shapiro H. B., Lee C. H., Wyman Roth N. E., Li K., Çetinkaya-Rundel M., Canelas D. A. (2017) Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination of Attitudes, Motivations, and Barriers // *Computers & Education*. Vol. 110. July. P. 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
26. Stewart B. (2013) Massiveness + Openness = New Literacies of Participation? // *Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 9. No 2. P. 228–238.
27. Tong T., Li H. (2017) Demand for MOOC—An Application of Big Data // *China Economic Review*. January. P. 1–14.

## The Demand for Massive Open Online Courses (MOOC): Evidence from Russian Education

### Yana Roshchina

Candidate of Sciences (PhD) in Mathematical and Instrumental Methods in Economics, Senior Research Fellow at the Laboratory for Studies in Economic sociology, National Research University Higher School of Economics. E-mail: yroshchina@hse.ru

Authors

### Sergey Roshchin

Candidate of Sciences (PhD) in Labour Economics, Vice Rector, Head of the Laboratory for Labour Market Studies, Faculty of Economic Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: sroshchin@hse.ru

### Victor Rudakov

Candidate of Sciences (PhD) in Economics, Research Fellow at the Laboratory for Labour Market Studies, Faculty of Economic Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: vrudakov@hse.ru

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

The paper examines issues connected with the implementation of MOOCs in teaching, motivation to study on these courses and the attitudes of the students and faculty towards the possible substitution of university courses for MOOCs. The study is also devoted to the evaluation of determinants in the demand for MOOCs among the students and faculty of Russian universities. The study is based on cross-sectional data from a student and university faculty survey carried out within the framework of the Monitoring of Education Markets and Organizations Project (2016).

Abstract

The results of the study indicate that MOOCs are demanded more by university faculty than by students. We found that faculty and student attitudes towards the substitution of general university courses for MOOCs is neutral, and negative regarding the substitution of special professional courses for MOOCs.

Regression analysis revealed that students with higher academic achievement and faculty involved in research activities and participating in summer schools and vocational training are more likely to use MOOCs in their studies. Studying in a top university has a strong positive impact on the probability of student participation in MOOCs. However, the same effect for university faculty is ambiguous.

MOOC, distance learning, e-learning, online education, massive open online courses, demand for education.

Key words

Alraimi K. M., Zo H., Ciganek A. P. (2015) Understanding the MOOCs Continuance: The Role of Openness and Reputation. *Computers & Education*, no 80, pp. 28–38.

Banerjee A. V., Duflo E. (2014) (Dis)organization and Success in an Economics MOOC. *American Economic Review*, vol. 104, no 5, pp. 514.

Belanger Y., Thornton J. (2013) *Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC*. Available at: <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/6216> (accessed 10 January 2018).

References

- Breslow L. et al. (2013) Studying Learning in the Worldwide Classroom: Research into edX's First MOOC. *Research & Practice in Assessment*, vol. 8. Available at: <http://search.proquest.com/openview/27e5ba80e54284de-770427a71f05bf8d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1966350> (accessed 10 January 2018).
- Bugaychuk K. (2013) Massovye otkrytye distantsionnye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy [Massive Open Online Courses: History, Typology, Perspectives]. *Higher Education in Russia*, no 3, pp. 148–155.
- Canals E., Yishay M., European Commission, Directorate General for the Information Society and Media, Startup Europe, P.A.U. Education (2014) *Support Services to Foster Web Talent in Europe by Encouraging the Use of Massive Open Online Courses Focused on Web Skills: Executive Summary*. Luxembourg: Publications Office. Available at: <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:KK0215019:EN:HTML> (accessed 10 January 2018).
- Christensen C., Raynor M. (2013) *The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth*. Boston: Harvard Business Review.
- Christensen G., Steinmetz A., Alcorn B., Bennett A., Woods D., Emanuel E. (2013) *The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?* Available at: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2350964](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964) (accessed 10 January 2018).
- de Barba P., Kennedy G., Ainley M. (2016) The Role of Students' Motivation and Participation in Predicting Performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 32, no 3, pp. 218–231.
- Deng J. (2017) Research on Higher Vocational Students' Acceptance and Use of MOOC in Web Software Development Course. *Boletín Técnico*, vol. 55, no 7, pp. 689–695.
- Foerster S.H. (2017) Global: Relax—Higher Education Won't Be Killed By MOOCs. *Understanding Global Higher Education. Global Perspectives on Higher Education* (eds G. Mihut, P. G. Altbach, H. Wit), Rotterdam: Sense Publishers, pp. 151–153.
- Grainger B. (2013) *Massive Open Online Course (MOOC) Report 2013*. London: University of London. Available at: [http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc\\_report-2013.pdf](http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf) (accessed 10 January 2018).
- Hew K. F., Cheung W. S. (2014) Students' and Instructors' Use of Massive Open Online Courses (MOOCs): Motivations and Challenges. *Educational Research Review*, vol. 12, June, pp. 45–58.
- Ho A. D., Reich J., Nesterko S., Seaton D. T., Mullaney T., Waldo J., Chuang I. (2014) *HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012—Summer 2013*. HarvardX and MITx Working Paper No 1. Available at: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2381263](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263) (accessed 10 January 2018).
- Johnston J. (2016) *MOOCs Feasibility Study: Demand among Teachers in Rural Ghana*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566982.pdf> (accessed 10 January 2018).
- J'son & Partners Consulting (2014) *Rynok onlayn-obrazovaniya v Rossii i mire: segment massovykh onlayn-kursov—Kontent i mobilnye prilozheniya* [Online Education Markets in Russia and Abroad: The Segment of Mass Online Courses—Content and Mobile Apps]. Available at: [http://json.tv/ict\\_telecom\\_analytics\\_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovykh-onlayn-kursov-20141209065340](http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovykh-onlayn-kursov-20141209065340) (accessed 10 January 2018).

- Kizilcec R. F., Piech C., Schneider E. (2013) Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. Proceedings of the *Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. New York, NY: ACM, pp. 170–179. Available at: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2460330> (accessed 10 January 2018).
- Kruker L., Muratova G., Saltykova N. (2014) *MOOCs—klyuchevoy trend so-vremennogo obrazovaniya* [MOOCs as a Key Trend in Modern Education]. Saint Petersburg: ITMO University, National Research University Higher School of Economics, State National Research Institute of Information Technology and Telecommunications “Informika”. Available at: <http://tm.ifmo.ru/tm2014/src/093a.pdf> (accessed 10 January 2018).
- Li Y., Powell S. (2013) *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Available at: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> (accessed 10 January 2018).
- Liang D., Jia J., Wu X., Miao J., Wang A. (2014) Analysis of Learners’ Behaviors and Learning Outcomes in a Massive Open Online Course. *Knowledge Management & E-Learning*, vol. 6, no 3, pp. 281–298.
- Martynov K. (2013) *Distantionnaya Coursera* [Coursera Distant Learning]. *Otechestvennyye Zapiski*, no 4 (55).
- Netology Group (2017) *Issledovanie rossiyskogo rynka onlayn-obrazovaniya i obrazovatelnykh tekhnologiy* [Research on the Russian Market of Online Learning and Educational Technology]. Available at: <http://edumarket.digital> (accessed 10 January 2018).
- Phan T., McNeil S.G., Robin B. R. (2016) Students’ Patterns of Engagement and Course Performance in a Massive Open Online Course. *Computers & Education*, vol. 95, april, pp. 36–44.
- Rudakov V., Roshchina Y. (2018) *Professionalnye praktiki prepodavateley i strategii studentov v rossiyskikh vuzakh s raznym kachestvom obucheniya v 2016 g.* [Professional Teaching Practices and Student Strategies in Russian Colleges of Varying Education Quality in 2016]. Monitoring of Education Markets and Organizations: Information Bulletin, no 1 (121). Moscow: HSE.
- Shapiro H. B., Lee C. H., Wyman Roth N. E., Li K., Çetinkaya-Rundel M., Canelas D. A. (2017) Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination of Attitudes, Motivations, and Barriers. *Computers & Education*, vol. 110, july, pp. 35–50. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003> (accessed 10 January 2018).
- Stewart B. (2013) Massiveness + Openness = New Literacies of Participation? *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 9, no 2, pp. 228–238.
- Tong T., Li H. (2017) Demand for MOOC—An Application of Big Data. *China Economic Review*, January, pp. 1–14.

# Пять моих главных вызовов в преподавании

*Круглый стол*

*Москва, НИУ ВШЭ, 8 сентября 2017 г.*

**В. В. Радаев, С. А. Медведев, Е. В. Талалакина,  
А. В. Дементьев**

Текст поступил  
в редакцию  
в октябре 2017 г.

**Радаев Вадим Валерьевич**

доктор экономических наук, первый проректор, профессор факультета социальных наук, руководитель Лаборатории экономико-социологических исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: radaev@hse.ru

**Медведев Сергей Александрович**

кандидат исторических наук, профессор факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: smedvedev@hse.ru

**Талалакина Екатерина Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: etalalakina@hse.ru

**Дементьев Андрей Викторович**

старший преподаватель факультета экономических наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: dementiev@hse.ru

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

**Аннотация.** Дискуссия «Пять моих главных вызовов в преподавании» — первая встреча в рамках программы повышения квалификации для преподавателей и научных сотрудников НИУ ВШЭ «Teach for HSE — Преподаем в Вышке». Программа нацелена на совершенствование преподавательского мастерства, она пред-

ставляет собой рабочий инструмент, который позволит заинтересованному преподавателю либо разработать новый учебный курс и спроектировать его с нуля, либо перепроектировать тот курс, который уже читается. Участники будут обсуждать модели преподавания, которые реализуются в ведущих вузах. В начинающемся годовом цикле внимание будет сосредоточено на проблемно ориентированном обучении. При этом организаторы рассчитывают, что программа будет способствовать разрыванию широкой дискуссии о преподавании. В данной публикации журнал представляет вниманию читателей четыре рефлексии личного опыта преподавания. Они принадлежат преподавателям, работающим в очень разных областях — социологии, экономике, политологии, преподавании английского языка. Несмотря на то что они не первый год выходят на университетскую кафедру, перед ними каждый день встают вопросы: чему учить, как учить, для чего учить, кого они учат?

**Ключевые слова:** высшее образование, преподавание, программа «Teach for HSE — Преподаем в Вышке», академические навыки, проблемно ориентированное обучение, оценивание, обратная связь, цифровые технологии.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-200-233



**Чириков Игорь Сергеевич**, ведущий научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, модератор дискуссии. Дискуссия «Пять моих главных вызовов в преподавании» — первая встреча в рамках программы повышения квалификации для преподавателей и научных сотрудников НИУ ВШЭ «Teach for HSE — Преподаем в Вышке». Это презентация данной программы.

Вышка довольно давно инвестирует в новые преподавательские практики, разные интересные форматы, именно для этого был создан Фонд образовательных инноваций, все знают Оксану Черненко, которая его возглавляет. В нашем университете есть регулярное мероприятие — методические среды, где продуктивные дискуссии проводят наши коллеги из методического центра. Управление академического развития долгое время организовывало методические мастерские, на которых тоже формировались очень актуальные преподавательские сюжеты. Очень много инициатив на разных факультетах, МИЭФ, например, довольно активно вкладывается в преподавание и в обсуждение.

Преподавание как часть стратегии глобального исследовательского университета, которую проводит Вышка, всегда считалось некоторым дополнением к основной миссии. Но при этом очевидно, что Вышке как лидирующему российскому университету важно поддерживать высокий уровень дискуссии о преподавании, о качестве преподавания, о том, как следует преподавать, с какими проблемами мы сталкиваемся, какие ресурсы нам нужны для того, чтобы профессионально развиваться. Некоторое время назад возникла инициатива Teaching Excellence Initiative, в рамках которой факультеты могут пригласить коллег из зарубежных вузов, экспертов по преподаванию для обсуждения вопросов в привязке к конкретным дисциплинам, например проектного обучения в экономике. Целый ряд коллег приехал, мы накопили некоторый опыт, но он пока фрагментарный. И именно поэтому мы решили создать такой курс, который нацелен в основном на новых преподавателей, но также на всех, кто хотел бы совершенствоваться в преподавании, узнавать что-то новое. В целом задача тех инициатив, которые мы пытаемся развивать вместе с управлением по образовательным инновациям, заключается в том, чтобы не менять, но развивать культуру преподавания в Вышке.

Позволю себе небольшое лирическое выступление. Макс Вебер выделяет четыре типа социального действия: целерациональное, ценностно-рациональное, традиционное и аффективное. Я задумывался: преподавание ведь тоже социальное действие, а к какому типу оно относится? Многие преподают так, как преподают, потому что их так научили и они всегда так преподавали, и не задумываются о том, почему они преподают так или иначе. То есть профессиональная деятель-

ность какой-то части преподавателей относится к традиционному действованию. Кто-то преподает исходя из предельной ценности того, чтобы студенты обязательно были вовлечены или молчали и дисциплинированно сидели и что-то запоминали. Это ценностно-рациональное действие. Я подумал, что наш новый проект так или иначе нацелен на культуру преподавания как целерационального действия, когда есть определенная цель, она ставится по отношению к результату, который должен быть получен: чему-то студенты должны научиться, они должны перейти от точки А в точку В. И важно, что мы умеем понять, как они переходят из точки А в точку В, знаем, что это значит, и используем наше преподавание как инструмент, чтобы этот переход состоялся. Способы социального действия у Вебера — это, конечно, идеальные типы. Любое преподавание — это комбинация нескольких способов действия: и аффективных, и традиционных, и ценностных, но ключевое направление, в котором мы собираемся продвигать или развивать культуру преподавания, — это переход к преподаванию и осмыслению своего преподавания как целерационального действия.

Немного о программе «Teach for HSE — Преподаем в Вышке». Это программа для преподавателей и научных сотрудников Вышки, для всех наших кампусов, и она нацелена на повышение преподавательского мастерства. Преподавание в Вышке классное, но есть зарубежные университеты, в частности Университет Маастрихта, в которых очень сильные научные школы, изучающие именно преподавание, и они очень много консультируют другие университеты по этим вопросам. Поэтому программа этого года реализуется совместно со специалистами из Университета Маастрихта. При ее разработке мы исходили из того, что она прежде всего должна быть полезна преподавателю, то есть это должен быть не какой-то объем теоретических знаний о педагогике в целом, о том, как студенты учатся, а рабочий инструмент, который позволит заинтересованному преподавателю либо разработать новый учебный курс и спроектировать его с нуля, либо перепроектировать тот курс, который уже читается. Преподаватели — люди творческие, они постоянно что-то меняют, что-то «подкручивают». Наша программа должна стать таким пространством, в котором можно задуматься и перезапустить свой курс.

Один из важных акцентов этой программы: мы будем обсуждать модели преподавания, которые реализуются в ведущих вузах. В этом году мы хотим акцентировать свое внимание на проблемно ориентированном обучении. Это как раз то, чем знаменит Университет Маастрихта. Чему можно будет научиться? Тому, как применять разные модели проектирования учебных курсов, как эффективно использовать методики проблемно ориентированного обучения и оценивания студентов, как пра-

вильно оценивать и давать обратную связь. Еще мы собираемся включить в программу некоторые «фишечки»: как создавать бренд учебного курса и визуально привлекательный контент. Очень важная проблема, с которой все сталкивались: как сделать так, чтобы студенты не скучали, чтобы они читали то, что им задают. Очень важно, особенно для новых преподавателей, осознать, это что значит — преподавать в Вышке, какие здесь есть институциональные формы, ограничения, чем наш университет отличается от других вузов. Если говорить об аудитории, то на самом деле мы не ставим какого-то серьезного входного ограничения, программа открыта для всех преподавателей, для всех сотрудников. Для новых преподавателей, безусловно, она будет более актуальна, а также для тех, кто собирается, задумал что-то со своим курсом сделать: перезапустить, перепроектировать, сделать его более интересным. У нас есть важная категория в университете — это научные сотрудники. И они выходят в аудиторию и сталкиваются с тем, что у них, возможно, недостаточно для этого компетенций или смелости. Вот для них эта программа.

Как она будет выглядеть? Четыре модуля, все даты уже известны, она длится до 8 декабря, вы сможете оценить ваши возможности участия. Запланированы два небольших выездных семинара. В первом модуле будут обсуждаться основы педагогического дизайна, концепция понимания через дизайн, через проектирование. Создавая курс, мы идем не от тем, а от образовательных результатов, от того, как ложится на эти результаты контент, который мы хотим преподавать. На выезде также будут освещаться особенности преподавания в Вышке. Второй модуль будет в Москве, он состоит из трех занятий, посвященных методам и инструментам оценивания, организации обратной связи. Третий модуль будет вновь в Воронове, к нам как раз приедут коллеги из Маастрихта, и он будет целиком посвящен идеологии проблемно ориентированного обучения, здесь будет работа в малых группах. В четвертом модуле мы уделим внимание различным «фишечкам», которые преподаватель может использовать в разных курсах, — инфографике, созданию визуального контента, интеграции онлайн. А в конце мы хотели бы сделать какую-то сборку, подвести итог под тем курсом, который мы планируем, в рамках постерной сессии.

Всего мы ориентированы на 100 человек, это и будет когорта, которую мы наберем на этот курс. Мы надеемся, что они запустят дискуссию о преподавании, сделают ее более видимой, потому что Вышка нуждается в хорошей, качественной дискуссии о том, как устроено преподавание и какие нам для этого ресурсы нужны. Мы рассчитываем, что этот курс станет чем-то большим, чем просто образовательный продукт, где люди послушают и что-то для себя полезное поймут. Мы надеемся, что

он поможет поддерживать определенный уровень дискуссии о преподавании, именно поэтому презентация этого курса сделана в форме дискуссии.

Это то, что я хотел сказать о программе «Teach for HSE», а теперь перейдем собственно к вызовам в преподавании. Каждый, кто преподает, сталкивается с целым рядом сложностей. Содержательно поговорить об этих сложностях мы и пригласили четырех коллег: Вадима Валерьевича Радаева, профессора факультета социальных наук, заведующего кафедрой экономической социологии, первого проректора Вышки, Сергея Александровича Медведева, профессора факультета социальных наук, Екатерину Викторовну Талалакину, доцента департамента иностранных языков, и Андрея Викторовича Дементьева, старшего преподавателя факультета экономических наук. Каждого из них мы просили охарактеризовать пять главных вызовов в преподавании, впрочем, возможно, кто-то назовет и больше. Мы договорились, что каждый будет говорить 15 минут, и после этого будет открытая дискуссия. Вы можете задать любые вопросы, которые есть по программе и по преподаванию. Вы также можете поделиться собственными соображениями или идеями о ваших вызовах в преподавании. Мы постараемся использовать эту дискуссию, в том числе, и для того, чтобы понять, что еще можно сделать для поддержки преподавания в Вышке. Вадим Валерьевич, вам слово.

**Радаев Вадим Валерьевич**, профессор факультета социальных наук, руководитель Лаборатории экономико-социологических исследований НИУ ВШЭ. Вы уже поняли, что «Teach for HSE» will rock you, и очень скоро. А пока мы можем спокойно обсудить некоторые личные впечатления, поделиться своими соображениями о преподавании. У нас заказ на пять вызовов, их у меня и будет пять. Я пойду от более простых проблем к чуть более сложным.

В ближайший вторник у меня начинается курс «Экономическая социология — 2». Я читаю его без малого 20 лет, и с ним все нормально, уверяю вас. Но спросите меня: чем я сейчас занят? Я опять что-то в нем переделываю, что-то меняю. И речь идет не о том, что вышла какая-то новая статья — вышла и вышла, погоды это не меняет. Речь идет об изменении организации курса, об изменении форм подачи. Дело в том, что периодически у тебя возникают какие-то сомнения — не то чтобы каждое утро об этом думаешь, но все же — и кажется, что ты делаешь не совсем то или не так. Эти сомнения и заставляют тебя что-то менять.

Итак, пять вызовов. Первый вызов: как, собственно, преподавать? Как передавать это самое знание? Мы, преподаватели, традиционно исполняем роль говорящих голов и вообще слишком погружены в себя и в свое понимание. Например, на протя-

жении многих лет я считал, что главное — это правильно и грамотно выстроить логическую структуру курса и на уровне подать его содержание. С одной стороны, это нормально, потому что мы умнее обучающихся, мы заведомо лучше знаем предмет, мы опытные. Поэтому мы делаем то, что сами считаем важным и интересным, и, как нам кажется, мы знаем, что именно важно. И это тоже правильно, потому что, если что-то неинтересно для тебя, это не будет интересно для других. Но с другой стороны, не покидает какое-то смутное ощущение, что твой интерес — это не гарантия, и возникает неизбежный вопрос: а что из того, что ты говоришь, студентами воспринимается и что отсеивается? Ведь уже стало общим местом понимание, что осваивается только то, что ты сделал сам, то, что ты самостоятельно продумал, проговорил, прописал.

В любом случае нужна какая-то подгрузка социальных ресурсов, как писал Дэвид Коэн в «Ловушке преподавания», которую мы в Вышке недавно издали. И здесь перед нами, по сути, стоят две задачи. Во-первых, нужно обеспечить включенность студентов, чтобы они занимались не тупым потреблением знания, а его самовоспроизводством, то есть включали мозг хотя бы иногда. И во-вторых, нужно умножать и разнообразить *feedback*, всякие обратные связи — как от собратьев-студентов, так и от преподавателей. То есть нужно стимулировать некую самостоятельную деятельность. Предположим, все согласны. Дальше что? От лекций мы совсем отказываемся? Пусть смотрят онлайн-курсы? Например, я записал онлайн-курс — все, я могу расслабиться? Или вообще все занятия нужно переводить в интерактивные формы, а еще лучше в игровые? И пусть себе играют. Игры развлекут и, может быть, вовлекут в большей степени, чем обычные лекции. Это то, что нам нужно? Или все-таки нужно что-то доносить до их голов — для любой игры ведь тоже нужен какой-то материал? Это был первый вопрос и первый вызов.

Второй вызов. И вновь общее место: мы должны учить студентов думать. Но как побуждать людей включать мозг? Где тумблер? И какие инструменты мы должны здесь использовать? На протяжении десятилетий ответ был тривиален, и он был единственно понятным: это чтение. Это текст во всех видах, это чтение и обсуждение текстов. Мы — люди книжной культуры, мы воспринимали эту жизнь через текст. А как иначе можно было ее воспринимать? И как можно учить кого-то социально-гуманитарным дисциплинам, если этот кто-то не читает тексты? Не тексты вообще, а сложные тексты. А они, студенты, не читают. Не то чтобы совсем не читают, но тренд явно негативный, и он заметен невооруженным глазом. А если они сподобятся что-то прочитать, то часто не воспринимают. Не воспринимают в каком смысле? Не то чтобы они не понимают буквы или отдельные

слова, они могут пересказать текст вполне внятно, но не могут при этом воспроизвести логическую структуру текста. Я пробовал неоднократно.

И более глубокая проблема: студенты все менее способны к преодолению в отношении сложных текстов. А может, и к преодолению вообще. Утрачивается способность, воспитываемый навык прорубаться через сложный текст. То, чему нас учили. Может быть, надо было учить чему-то более полезному, но нас учили именно этому, и это то, что мы умеем, то, к чему мы привыкли, и то, чего мы ожидаем от других. А студенты совершенно искренне не понимают, зачем это нужно. Отсюда, понятно, стремление к разного рода упрощениям — конспектам, дайджестам, презентациям, в общем, всяким *shortcuts*. И что нам теперь делать — отказаться от лонгридов и вообще от сложных текстов или давать им что-то попроще? Или вообще свернуть лавочку? Или все-таки мы должны упираться, цепляться, конечно, в других формах, более прогрессивных, более продуманных?

Вторая часть вопроса: как учить делать? Потому что профессия связана не только с размышлением, но и с ремеслом, и понятно, что учебники здесь уже не работают. Следующее общее место, которое, впрочем, для меня долгое время не было общим: нужно показывать образцы деятельности. При этом лучше образцы не чужой деятельности, хотя другие люди иногда неплохо делают, лучше нас, может быть. Но лучше все-таки показывать образцы собственной профессиональной деятельности, потому что именно в свою работу ты более погружен, пропускаешь все через себя, и потому это лучше для слушателей. Именно по этой причине тот, кто не делает собственный *research*, не может быть хорошим преподавателем, а не потому, что университет, дескать, заставляет публиковаться.

Раньше я относился сдержанно к демонстрации результатов собственных исследований, а сейчас я читаю целый семестровый курс на эту тему. Но счастья все равно нет: я ощущаю, что мы привыкли показывать готовый аналитический или исследовательский результат, мы фактически идем по готовым публикациям, благо, уже много наработано и опубликовано. А требуется, видимо, другое. Нужно пытаться «распаковывать» свою деятельность, нужно демонстрировать процесс поиска, логику, развилки, показывать кухню исследования со всеми потрохами, которые есть на этой кухне, со всеми упрощениями, недочетами, твоими ошибками. Именно это может как-то стимулировать и продвигать молодых коллег в правильном направлении. Но, понятно, легко докладывать о собственных достижениях, а препарировать собственную деятельность, во-первых, неприятно — никогда не хочется рассказывать о собственных слабостях, а во-вторых, мы просто это не умеем. Это не вопрос честности и искренности, а вопрос методологии. Мы про-

сто не привыкли это делать, у нас такие рассказы совершенно не выстроены, у меня в том числе. И я пока не знаю, что с этим делать.

Третий вызов. Он относительно простой, но весьма неприятный. Зачем мы учим? В чем должен заключаться результат? Что ожидается на выходе? Что от нас требуют студенты, уже вполне понятно: от нас требуют прикладных знаний, чтобы их можно было где-то применять. И что с этими требованиями делать, честно говоря, не очень ясно. Забросить теорию — и, кстати, забросить заодно и анализ — и учить ремеслу? Или пытаться все-таки объяснять студентам, что «хорошая теория» пригодится в этой жизни? Кстати, сама по себе она вряд ли, конечно, пригодится. Мы сами в это верим, но умеем ли мы это объяснять? Я не уверен, что мы можем это внятно объяснить, не уверен, что мы знаем, как это вообще делать. В результате мы потихоньку скатываемся к ремеслу и сдаем позиции. Понятное дело, с неизбежными оправданиями, что, дескать, «рынок труда требует», «клиент требует». Оправдания найдутся. А между тем, видимо, мы все-таки должны учить другому — учить академическим навыкам, я не боюсь этого слова: именно академическим навыкам. Причем учить этим навыкам большинство студентов, включая тех, кто никогда не будет нашим коллегой, кто уйдет на рынок, и слава богу. Но мы все равно должны их учить академическим навыкам, понимая под этим навыки не специфические — не *specific skills*, а дженералистские навыки, то есть навыки, которые нужны буквально везде и всюду. Это навык содержательного, или критического (что одно и то же), мышления; это навык эффективной и в то же время корректной коммуникации, с чем и у взрослых, как известно, не очень гладко; это умение обнаруживать важные проблемы, умение решать эти проблемы, ибо теория — это решение важных проблем в первую очередь, а все остальное потом; это умение преодолевать сопротивление материала, умение работать по четким, воспроизводимым процедурам, ведь именно это отличает исследование от всякой болтовни. Сами мы верим в это, но как убедить «клиента» в том, что ему/ей это нужно не меньше, чем нам, и что это поважнее программирования и трепа про *big data*, — как это сделать, не очень понятно.

Четвертый вызов. Дальше хуже или сложнее, если угодно. Как удержать внимание слушателя? Вопрос стоит уже довольно остро, потому что без вовлеченности студента, нашего молодого... чуть было не сказал «коллеги», нам ничего не добиться. Удержать внимание становится все сложнее, и не потому, что жизнь сложна, а потому, что студенты сидят в гаджетах. Это, конечно, не вопрос одного лишь образования, проблема намного шире. И, думается, главная опасность здесь — не вред виртуальной коммуникации как таковой и не время, которое она пожи-

рает. А она пожирает все больше и больше времени. На мой взгляд, самая главная опасность и главный вред заключаются в наложении, интерференции разных форм коммуникации, когда одна форма коммуникации начинает пожирать другую.

Главная болезнь XXI века — это разорванность сознания. А ее простые симптомы — это неспособность концентрироваться ни на чем, неспособность погружаться во что бы то ни было. Мы все привыкли по два-три дела делать одновременно, мы экономим время, мы такие «эффективные». Но достигаемые нами сиюминутные количественные выигрыши впоследствии оборачиваются куда более крупными качественными потерями. Мы экономим время, но при этом теряем Смысл. И это помимо того, что неуважение к другому стало совершенной нормой: с тобой пытаются говорить, а ты сидишь в гаджете, и это уже совершенно нормально. Рассредоточивается внимание, все превращается в выхватывание кусков здесь и там, и в итоге происходит чистая потеря времени. Все это имеет серьезные последствия, в частности и для процесса обучения, потому что приводит, по существу, к неспособности чему-либо учиться. Потому что ты уже не можешь концентрироваться и воспринимать что-то сколько-нибудь протяженное.

Кто-то непременно скажет: но есть же и дополнительные плюсы, студенты же, наверное, используют эти гаджеты и в учебных целях, ведь интернет создает для этого такие богатые возможности. В ответ скажу, что в МГУ — Мичиганском государственном университете — провели исследование, и выяснилось, что студенты, которых мониторили, половину чистого времени на занятиях проводили в интернете, и из времени, проведенного в интернете, лишь девятую часть они посвящали каким-то академическим вещам. Все остальное время — это что угодно, кроме того, что связано с какой-то пользой для обучения.

Что в этой ситуации делать с гаджетами? Я уверен, что большинство из вас скажет, что ничего уже поделать нельзя. И это будет означать, что мы проиграли. Конец. Другие, более креативные, скажут: давайте превратим нужду в добродетель, то есть будем эти гаджеты использовать. Раз уж они там сидят, давайте застигнем их там, зайдем с «заднего крыльца» и через эти гаджеты захватим их внимание. Ровно год назад я начал использовать *Mentimeter* — онлайн-программу, где ты задаешь студентам вопросы по разным темам, они привычно нажимают кнопки, и их ответы немедленно выводятся на экран. Есть некоторые результаты: я увидел, что половина действительно нажимали кнопки, и им даже нравилось. Я, наверное, буду этот опыт продолжать. Но это не решение. Я для себя принял решение другое, я буду его потихоньку воплощать. И начал уже воплощать. В магистратуре мои занятия проходят под лозунгом «свободы от гаджетов». И надеюсь, я не останусь в одиночестве.



Пятый вызов, самый сложный: кого мы учим? Я в какой-то момент — а я давненько преподаю — интуитивно обнаружил, что я все меньше и меньше понимаю мотивацию студента. А для социолога это страшное дело, потому что социолог — это человек, который в первую очередь хочет понять мотивацию другого. Если ты не понимаешь мотивацию другого, ты не понимаешь ничего. И пришло новое поколение студентов, они по видимости похожи на нас — голова, два уха, но они другие. Не лучше и не хуже, просто другие. Кстати, студенты ведь приходили и ранее, и они тоже были другими вроде бы, но изменения были менее серьезными.

Что мы можем сказать о сегодняшних студентах, если не отшельничаться общими фразами, что они *digital natives* и прочее? Есть интуитивное ощущение, что их жизнь устроена по-другому, что их интересы шире, чем мы бы хотели, и что их пристрастия меняются чаще, чем мы привыкли, и что они хотят всего и сразу, причем хотят этого всего в готовом и нарезанном виде и с инструкцией по применению. Они хотят быстрых эффектов, не обязательно материальных, но материальных желательно тоже. Мы в свое время считали, что все дефицитное дается непосильным трудом, а здесь другие рассуждения: можно все за пять минут найти в готовом виде. Есть такая фраза, не помню чья: «Зачем учить, если можно прогуглить». Это, наверное, уже народное. Мы тоже отличались от отцов, не спорю, даже были какие-то конфликты отцов и детей, но это была другая история. И сейчас речь уже идет не о конфликте. Речь идет о том, что можно назвать разломом поколений. Это началось не сегодня, это началось раньше, мы просто проморгали этот перелом в очередной раз. Потому что конфликт — это нормальная форма коммуникации, а сейчас есть риск потери этой коммуникации вовсе. Ты к ним с умным продвигающим вопросом... а они в гаджете.

В связи с этим последний вопрос, самый неприятный: как учить, если ты не понимаешь, кто перед тобой? Поскольку меня это мучает как профессионала, я начал исследовательский проект, можно сказать личный, в который я, впрочем, и других пытаюсь вовлечь. Лето я потратил на написание двух больших текстов про межпоколенческий анализ, с богатой эмпирикой и кучей расчетов, с попыткой пощупать эмпирические различия между поколениями. Сделав эти тексты, я понимаю, что это только начало разговора. Но начинать подобный разговор необходимо.

**Чириков И. С.** Кстати, об этой эволюции вы сможете узнать, записавшись на курс «Teach for HSE», где Вадим Валерьевич уже согласился о ней поведать. Я предлагаю поступить так: послушать всех четырех заявленных спикеров, а потом перейти к общей дискуссии, потому что, мне кажется, самые интересные

вещи будут на стыке. Коллеги, которые будут выступать после, вы можете в своих выступлениях как-то отзываться и на тезисы, потому что на то, что сказал Вадим Валерьевич, невозможно не отозваться, особенно про гаджеты. Я бы попросил Сергея Александровича Медведева следующим рассказать о своих главных вызовах в преподавании.

**Медведев Сергей Александрович**, профессор факультета социальных наук. Во-первых, я всегда бываю впечатлен, когда выступаю в этом зале. Пушкинское «Чертог сиял, гремели хором певцы при звуках флейт и лир» — такое очень возвышенное ощущение. Спасибо, что пришли услышать эти досужие размышления, и спасибо за этот вопрос, потому что он меня подвиг к некоторой критической рефлексии относительно того, чем я занимаюсь. Те же вопросы, которые Вадим Валерьевич себе задавал: для кого, зачем, почему.

Я хотел бы попытаться разделить те вызовы — как это сейчас модно называется, *challenge*, — которые передо мной стоят, на две категории. С одной стороны, это вызовы, идущие из XX века, которые связаны с массовым, индустриальным, линейным, квантифицируемым образованием, это некая формальная рамка, давление которой я постоянно чувствую, с другой — вызовы XXI века, о которых Вадим Валерьевич очень красноречиво сказал. Три вызова из прошлого и два вызова из будущего.

Что касается прошлого — это проблема человеко-часов, проблема объемов, проблема размера курса, проблема массового, а не индивидуального образования, проблема критериев, проблема того, что готовятся люди под определенные профессии, специальности. И все это я считаю достаточно устаревшими вещами, это огромная кафкианская бюрократическая надстройка, которую мы несем на своих плечах, и нужно совершать какие-то ритуальные приседания, чтобы ей соответствовать. Сегодня я получил спешный мейл: срочно два ваших курса нужно пересмотреть, их программы должны соответствовать рабочему учебному плану. Я даже не понимаю, что это значит, мне пришлось задавать уточняющие вопросы. Надо какие-то часы перекраивать, где этот рабочий учебный план. Одно из наиболее абсурдных занятий, которым я за последние несколько лет занимался, — я писал программу курса, и там надо было прописывать компетенции согласно номенклатуре таковых: «Обучающиеся должны уметь грамотно прочитать текст и сделать выводы», компетенция 5.3.7, компетенция 5.3.8. И вот ради чего выстраиваются эти пирамиды? Мы находимся в их основании, а они расширяются, это перевернутые пирамиды, мы несем их на своих плечах. Вот этот вопрос остается без ответа.

Другая проблема — численность студентов: большие классы не позволяют сделать то, что хотелось бы сделать. Вот я сей-

час, например, читаю один курс на английском языке, который, по счастью или по несчастью, достаточно популярен у студентов по обмену, у иностранцев. Я попытался сделать лимит на них. И мне идут десятками слезные письма: наши учебные программы согласованы заранее, мы должны взять ваш курс. В результате у меня будет курс порядка 80 или 100 человек, с которыми я не смогу сделать и половины того, что я хотел бы сделать с более маленьким курсом. Если бы там были только российские студенты, мы могли бы проводить занятия на улицах, на площадях, пойти на Красную площадь, посмотреть, как ее пространственное устройство говорит об устройстве власти в России, пойти в Китай-город, пойти в Третьяковскую галерею, посмотреть, как политика оформляется в художественном виде. Это все нельзя сделать, потому что это будет большая аудитория, это будет большой класс, это будет огромное коллективное действие. И это, конечно, проблема массового образования, проблема больших курсов, больших потоков и невозможности индивидуализации всего этого. Это первая большая проблема — проблема объемов.

Второе — это проблема квантификации всего современно-го образования, всех нормативов, компетенций, даже и самих специализаций. Я являюсь стойким и убежденным сторонником концепции *liberal arts*. Я убежден, что есть широко понятая сфера гуманитарных наук, и это знание не специализируемо, оно не передается по этим узким каналам информации. Мы проводим наши летние и зимние школы *Escapes from Modernity*, и там стандартный набор: социологи, культурологи, экономисты, философы, политологи. И я вижу, как это работает, как происходит это перекрестное опыление и как невозможно найти какую-то единую, уникальную для каждой из специализаций тему: любая тема в этом мире гуманитарного знания распространяется на все эти области.

Ну и то, что Вадим Валерьевич сказал — что люди подходят с точки зрения профессии: зачем мне это нужно, для чего я все это учу? Я с этим вопросом впервые столкнулся в Америке, когда приехал в Колумбийский университет в 1990-е годы учиться. Я еще из такой советской просвещенческой культуры, а там студенты, с которыми я был в классе, неожиданно ставили вопрос: «А зачем мне все это нужно знать?». Это для меня был абсурдный вопрос, потому что знание самоценно: ты должен знать потому, что ты должен знать. А тут люди спрашивают: зачем? И как я при помощи этого заработаю деньги? Вот эта прагматика в результате докатилась и сюда, но это все довольно смешно и абсурдно, потому что я всякий раз объясняю, что профессий никаких не будет. К тому моменту, когда вы получите свои заветные дипломы, особенно если у вас будет шестилетняя или десятилетняя траектория образования, вообще не будет никаких про-

фессий, вы будете думать только над тем, как занять свое свободное время, как себя применить в этой жизни, где все кругом будут выполнять роботы, где не нужны будут ни юристы, ни бухгалтеры, ни врачи основной практики. Именно поэтому нужна широкая гуманитарная база, поэтому бесполезны специализация, компетенции и все эти номенклатуры специальностей сегодня. Это такой глубокий XX век, который мы пытаемся навязать XXI веку.

Третий вызов, с которым я сталкиваюсь, опять идущий из эпохи модерна, из эпохи линейности, — это система оценок. Я вообще не уверен, что в образовании нужны оценки, что людей нужно оценивать. Это создает неправильные мотивации. Многие педагогические системы для раннего возраста, вальдорфская например, на корню отвергают систему оценки. Я понимаю, что это абсолютно утопическая мысль, от оценивания в университетской системе не избавиться. Хотя, если человек защищает диссертацию, ему же не выставляют оценки — либо ты защитился, либо не защитился. То же самое с проектом. Сталкиваясь с необходимостью оценки, с необходимостью уложить свои суждения в это прокрустово ложе, особенно с необходимостью оценить курсовую или диплом по определенному количеству критериев, понимаешь, с одной стороны, неизбежность, но с другой — неадекватность этой системы. Это тот вопрос, который мы все должны себе поставить. Хочу еще раз сослаться на позитивный опыт летних школ *Escapes from Modernity*: мы там не выставляем оценок, все получают дипломы, и все прекрасно понимают, кто был лучшим студентом, лучшим участником этих школ. Лучшим вручаются какие-то смешные призы, какие-нибудь плюшевые олени. И люди ценят этого плюшевого оленя гораздо больше, чем если бы они получили какую-то оценку. Оценка, конечно, конвертируется в диплом, диплом конвертируется в работу, работа конвертируется в зарплату. Мы все живем в этом мире, мы понимаем, что это неизбежно. Но если мы говорим о новых форматах, то о новых подходах к оцениванию по крайней мере нужно думать. Это три вызова из старого мира. И два вызова из нового мира, о них очень хорошо сказал Вадим Валерьевич.

Первый — это вызов гаджета, вызов смартфона. Есть пространство мест и пространство потоков. Гаджеты — это разрушение пространства мест. Все находится в пространстве потоков, они витают в данный момент где-то еще, хотя физически их телесная оболочка пребывает в этой аудитории. Здесь действительно можно, с одной стороны, попытаться постучаться туда, например создать список этих людей и послать им какой-нибудь месседж, который у всех выплывет на смартфонах, типа «Вы еще здесь?». С другой стороны, справиться с гаджетами опять-таки удастся на наших летних и зимних школах, потому что там гораздо более добровольная и игровая форма обучения,

и там конвенция. Можно договориться с людьми. Бывает, люди обедают и складывают смартфоны в углу. И если кто-то ответил на звонок, то платит за обед за всех. Со студентами можно так договориться: давайте, это будет зона *digital detox*, зона аналогового опыта, мы здесь общаемся между собой. В летних школах это проще, потому что люди выбрали какое-то время, заплатили какую-то сумму денег. Это серьезный и добровольный акт, и очень смешно было бы после этого все учебные занятия сидеть и тупить в экран своего смартфона. И люди с удовольствием и добровольно эти смартфоны, гаджеты сдают, складывают где-то в сторонке, и в течение трех-четырёх часов работают здесь и сейчас. Так что в принципе это возможно, это вопрос договоренности.

И последнее. Это тоже вызов интернета — вызов Гугла. Это гуглизация мышления. Мы действительно мыслим уже не при помощи мозга, а при помощи Гугла. Это аутсорс уже не только наших ресурсов памяти, но и ресурсов мышления, способа нахождения решения задачи. Это, наверное, главный вызов. Я за своей собственной эволюцией слежу: на протяжении последних 15–20 лет я был цифровым оптимистом, но в последние года два я ловлю себя на том, что все чаще и чаще соглашаюсь с цифровыми алармистами. Давным-давно Евгений Морозов об этом писал, и сейчас я вижу, как в политике наступает некий цифровой термидор и как вся эта цифровизация ведет к появлению Большого брата. С другой стороны, упрощается мышление людей, потому что вызов Гугла — это прежде всего отказ от сложности. В любом случае Сеть минимизирует транзакционные издержки на обработку сложной информации. Дело совершенно не в плагиате. Можно написать работу, не списав ничего, но ты ее напишешь при помощи Гугла, ты ее напишешь при помощи интернета. Здесь вообще философский вопрос: а может быть, это хорошо? А может быть, это правильно? Может быть, вообще будет такая ноосфера, что мы свои мозговые способности постепенно будем передавать на облако, на Гугл, и все мы вместе, все человечество будем думать при помощи Сети? Но пока что я вижу, что таким сетевым образом написанные работы действительно более мелкие, они слишком поверхностны, они недостаточно структурированы, они — продукт клипового, визуального мышления.

А самое главное — интернет, как ни парадоксально, выключает критическое мышление. Он не учит критическому мышлению. Критическому мышлению учат книги, критическому мышлению учит все-таки, как ни странно, старая иерархическая система знания с энциклопедиями, авторитетами, которые ты, может быть, будешь критиковать. А интернет за счет своего упрощения и подсовывания наиболее удобоваримой информации лишает человека способности мыслить критически. И это, наверное,

один из главных вызовов, с которыми я сталкиваюсь. Потому что мне хотелось бы, чтобы и меня критиковали, когда я говорю, чтобы люди критически воспринимали источники, которые я даю. Этого нет. Все берется прямо, все принимается на веру и все берется для того, чтобы моментально найти какую-то красивую, броскую, хорошую идею, фразу, теорию и с ее помощью объяснить все. С этим сталкиваются не только преподаватели, с этим сталкивается все современное общество. Это уже новая когнитивная ситуация, в которой мы все оказались. Просто мы здесь на переднем крае находимся — люди еще старой, книжной борхесовской культуры, неожиданно оказавшиеся в мире цифрового постмодерна.

**Талалакина Екатерина Викторовна**, доцент департамента иностранных языков. Как и Сергей Александрович, я считаю, что сегодняшняя встреча — это хорошая возможность остановиться и отрефлексировать свою деятельность, потому что иногда утопаешь в студентах, в курсах, в текучке, и остановиться и посмотреть на все это со стороны просто нет времени. Проанализировав свою деятельность, я поняла, что главный мой вызов — это среда. Под средой я понимаю не Высшую школу экономики или студентов, как раз с этим у меня проблем нет: я больше чем рада работать именно в Вышке, именно в этом здании, именно с этими студентами, хотя перед каждым занятием я двигаю парты и мечтаю о том, что когда-нибудь будет такая среда, в которой парты двигаются за 30 секунд, как это возможно в некоторых университетах. В целом наша учебная среда меня устраивает. Что же тогда я имею в виду под средой?

СРЕДА для меня — это аббревиатура из пяти вызовов, которую я придумала, чтобы эти вызовы структурировать. Итак, «С» — это сотрудничество. Для меня это главный вызов. Об этом говорил Вадим Валерьевич: иногда лектор существует в отрыве от студентов, и наладить сотрудничество бывает трудно. И Сергей Александрович об этом упомянул: масштабы студенческой аудитории играют ключевую роль. Как преподаватель иностранного языка, за более чем 10 лет я привыкла работать именно в камерной аудитории, не больше 15 студентов, с которыми мне легко наладить сотрудничество. В 2017 году я начала работать с аудиторией в 2 раза больше: либо 35 человек на семинарах, либо 60–70 человек в лекционной аудитории. Для меня это стало вызовом, с которым я не сразу смогла справиться. Для предметника это обыденная ситуация, а для меня как преподавателя иностранных языков открылся новый мир. Расскажу, как я пытаюсь справиться с этой новой для меня ситуацией, а насколько успешно — покажет время. Я пытаюсь наладить сотрудничество через непрерывную обратную связь со студентами. Именно слово «непрерывная» для меня стало самым большим

вызовом: как сделать так, чтобы мы постоянно с ними находились, что называется, *on the same page*, в одном пространстве, на одной волне? На моих занятиях я пытаюсь сделать так, чтобы студенты не были заняты только своими гаджетами, пытаюсь вовлечь их в такую деятельность, которая была бы им интереснее или важнее, чем соцсети. Студенты всегда должны быть заняты выполнением определенного задания, чтобы времени на соцсети не оставалось. При этом также необходимо учитывать интересы и потребности самих учащихся. Когда я объявила своим студентам, что могу изменить какие-то элементы курса под их запросы, — именно тогда студенты, на мой взгляд, заинтересовались и стали принимать участие в работе. То есть ответом на вызов, который я обозначаю как «сотрудничество», может быть привлечение студентов к со-творчеству в процессе обучения и вовлечение их в процесс со-творчества занятия и со-творчества курса. Таким образом можно положить начало обеспечению непрерывной связи с ними. Для этого мне пришлось освоить новые для меня приложения, которые позволили эту связь установить в формате, который привычен для студентов. Речь идет, например, про бесплатное приложение для мобильных устройств *Socratic* для проведения небольших проверочных работ на занятии с опциями предоставить студентам мгновенную обратную связь или получить от них комментарии после каждого занятия.

Следующий мой вызов, «Р», — это равенство возможностей. Сергей Александрович упомянул, что есть вызовы XX и XXI века. Я в свою очередь ориентируюсь на документ, который создан организацией *Partnership for 21st Century Skills* и вывешен на сайте Американских советов по обучению иностранным языкам<sup>1</sup>. В документе содержится таблица: как выглядели занятия в XX веке и как они должны выглядеть в XXI веке. На мой взгляд, все, что обозначено в колонке XXI века, является для нас вызовом. В XX веке, считают авторы документа, был акцент на том, чтобы всех обучать одинаково — *same instructions for all students*. В XXI веке акцент сместился на индивидуализацию обучения. С моей точки зрения, именно эта тенденция к индивидуализации создает новый вызов в системе образования: жертвой индивидуализации обучения может пасть равенство возможностей. Ответом на этот вызов могло бы стать вовлечение студентов в групповую работу. Мой личный опыт свидетельствует, что наши студенты плохо справляются с групповой работой. Они не хотят ее выполнять, не умеют это делать, всеми средствами пытаются от этого уйти, просят индивидуальные задания.

---

<sup>1</sup> [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21\\_worldlanguagesmap.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf)

Но опять же мой опыт внедрения групповых заданий показывает, что после нескольких попыток студенты понимают смысл групповой работы и начинают взаимодействовать друг с другом более осознанно. На мой взгляд, такая организация обучения создает равные возможности студентам с разным уровнем знаний и способностей, потому что в групповой работе они могут сотрудничать и помогать друг другу.

Вызов «Е» — это единые требования. Здесь я поспорю с Сергеем Александровичем, который сказал, что критерии оценки чаще всего бывают неадекватными. Я соглашусь лишь в том, что иногда критерии оценки действительно могут быть некорректными, но после того как в 2014 году я стала экзаменатором Американских советов, для меня открылось новое понимание оценивания знаний. Что я имею в виду? Мой экзамен — это интервью длительностью полчаса, и моя задача состоит в том, чтобы за эти полчаса создать человеку условия, при которых он сможет предъявить лучший образец своей речевой деятельности. Именно это видение экзаменов легло в основу всего моего процесса преподавания: я должна создать студентам такие условия, чтобы получить от них лучший образец их деятельности. Далее, после интервью, как экзаменатор я должна оценить уровень владения языком у этого человека, который сам заинтересован в моей оценке. В процессе обучения я точно так же должна оценить у студентов уровень овладения неким видом деятельности, и необходимо сделать это так, чтобы студенты были в этом заинтересованы и сами попросили меня об обратной связи. Один из моих ответов на этот вызов — вовлечение студентов в создание критериев оценки. При этом моя задача в том, чтобы направить их в нужное мне русло. Я часто спрашиваю: «Что вы хотите, чтобы в данном случае я у вас оценила?». Когда я ставлю вопрос таким образом, студенты реагируют живо, принимают заинтересованное участие в со-творчестве критериев. В таком виде это не воспринимается как традиционная оценка, это больше похоже на обратную связь, которую студент сам запрашивает и иногда даже подходит за более детальными комментариями. Важно обеспечить такую среду, в которой созданы наилучшие условия для образца деятельности самого высокого уровня и качества. Для этого, с одной стороны, нужно постоянно варьировать критерии оценки, а с другой — обеспечить их преемственность, то есть сделать так, чтобы был и *formative assessment*, формирующий контроль, и *summative assessment*, итоговый контроль, чтобы студенты понимали, что их оценивают не для того, чтобы выставить им отметку, а для того, чтобы предоставить им непрерывную обратную связь.

Следующий вызов, «Д», — это деятельность. В этом же документе про сравнение процесса обучения в XX и XXI веке обсуждаются различные виды деятельности в процессе обучения.



Иногда акцент в аудитории смещается на интерпретативную деятельность, то есть преподаватель рассказывает, студенты интерпретируют и воспроизводят. Вместе с тем нужно добиться, чтобы студенты занимались именно творческой деятельностью, чтобы они критически переосмысливали материал. Как сделать так, чтобы на выходе было творчество, а не простое воспроизведение материала? Это также для меня стало вызовом, на который я пытаюсь ответить при помощи *flipped classroom* — на русский это переводится как «перевернутое обучение». При такой организации учебной работы вся активная творческая деятельность происходит на занятии, а освоение, начитка или интерпретация материала — во внеаудиторное время. И когда студенты вместе вовлечены в эту деятельность, получается, что у них просто нет времени использовать гаджеты в каких-то других целях, например для соцсетей, у них все время отдано на то, чтобы создать некий продукт. Специфика моего предмета «академическое письмо» облегчает такую организацию деятельности: написать — значит создать конкретный продукт.

Наконец, последний вызов, «А», — наверное, самый сложный. Это аутентичность. Аутентичность материала, который я преподаю. Как такового предметного содержания у меня нет, я преподаю умения, те академические умения, которые Вадим Валерьевич упомянул в своем выступлении. Как сделать так, чтобы эти академические умения для студентов были аутентичными, чтобы для них учебная деятельность не была искусственной, синтетической ситуацией, а чтобы студенты поняли, что им это действительно нужно в жизни? Это самый большой вызов из всего, с чем мне приходится иметь дело. На него я пока не нашла однозначного ответа и пытаюсь получить его от студентов: чтобы студенты сами мне рассказали, зачем им все это нужно. Когда запрос исходит от них, им легче понять ценность того, что я пытаюсь им дать. Сергей Александрович говорил, что ключ к тому, чтобы пытаться справляться с этими вызовами, — это договор. Со всем, что я перечислила, со всеми пятью вызовами — сотрудничество, равенство возможностей, единые требования, деятельность и аутентичность того, что происходит, — можно начать справляться при помощи договора со студентами, заключения конвенции, на которую они соглашаются, вместо того чтобы диктовать им условия «сверху». Собственно, поэтому я и двигаю парты перед каждым занятием: для того чтобы им было удобно в образовательном пространстве, чтобы они не чувствовали себя по другую сторону баррикад от меня. Дизайн образовательного пространства — именно пространства, в котором происходит обучение, — а также дизайн курса и дизайн оценивания, но не ради оценки, а ради обратной связи, на мой взгляд, могут являться точками отсчета в поиске ответов на современные вызовы преподавания.

**Дементьев Андрей Викторович**, старший преподаватель факультета экономических наук. Я бы представил пять основных вызовов преподавания, с которыми я столкнулся в своей практике, как ответы на пять вопросов: что, как, кому, почему и успешно ли я преподаю? Три из них упомянул Вадим Валерьевич, правда, в другой последовательности, а именно: что, как и кому я преподаю. Поэтому я лишь пробежусь по этим пунктам. А вот почему я преподаю и насколько успешно я преподаю — на ответах на эти вопросы я бы остановился чуть подробнее. Почему — это всегда индивидуальный выбор. На вопрос «почему?» каждый отвечает по-своему, и я тоже о своем пути несколько подробнее расскажу.

На вопрос «что» почти всегда отвечает университет. Университет «сверху» диктует, что читать, а студенты «снизу», определяя ответ на вопрос «кому», образуют, если хотите, клиентскую базу — так возникает образовательная среда. Между этими молотом и наковальней как раз помещаются преподавательские практики. Именно преподаватель своей деятельностью, своей профессией, если хотите, своей жизнью, ответив для себя на вопрос «почему», вырабатывает свой преподавательский стиль и отвечает на вопрос «как». Ответив на него, необходимо понять, насколько же успешна эта деятельность, насколько ты ей удовлетворен и каковы твои достижения. Вот эти пять вопросов, пять вызовов.

Вызов первый: почему я преподаю? Когда мне впервые в лоб задали этот вопрос — всего лишь пять лет назад, а к тому времени я уже 12 лет преподавал, — я вдруг понял, что, оказывается, я преподаю уже в четвертом поколении. Моя прабабушка начала преподавать в 1920-е годы на университетском уровне. Взглянув на свою собственную историю, на историю своей семьи, я понял, что у меня, в общем-то, не было выбора.

Когда я обучался в аспирантуре в Высшей школе экономики, Вышка предоставила мне шанс и дала уникальный опыт: трое студентов аспирантуры были назначены на разработку абсолютно нового, впервые в России создаваемого курса макроэкономики продвинутого уровня взамен всему, что до этого существовало в высшей школе. И эта задача стала, безусловно, огромным вызовом для меня и моих коллег в профессиональном смысле, стала основным видом деятельности на полгода-год. Собственно, тогда я и встал на эту скользкую дорожку и с нее уже практически не сворачивал. Конечно, отвечая самому себе на вопрос, зачем мне этот курс следовало разрабатывать, я понимаю, что стремился к совершенствованию именно в области макроэкономики, стремился познать предмет через преподавание. Думаю, это достаточно часто встречающаяся ситуация у молодых преподавателей: если хочешь что-то понять, начни преподавать.

Затем появилась возможность дополнительно усовершенствовать свои навыки через преподавание, а именно развивать так называемые *soft skills*, в частности английский, презентацию, речь, общение с аудиторией, в том числе с большой, когда в 2002 году — это третий курс аспирантуры — я стал преподавать в МИЭФ на английском языке. Это отдельный опыт, поскольку то, что кажется естественным, когда твоя аудитория разговаривает с тобой на родном языке и легко тебя понимает, становится вызовом, когда ты вдруг с соотечественниками начинаешь общаться на английском. В дальнейшем этот навык превратился в мое конкурентное преимущество, и теперь я вообще не преподаю на русском в Высшей школе экономики. Видимо, это и есть будущее нашего университета, по крайней мере в отдельных дисциплинах. Стремясь стать глобальным университетом, мы все больше и больше вовлекаем иностранных студентов в курсы. Особенно, конечно, любопытно, когда твой курс состоит из 120 человек, и на нем один иностранец, и тогда все семинары и все лекции у тебя по-английски идут, хотя ты вроде не обязан это делать. А потом выясняется, что этот иностранец хорошо говорит по-русски.

Следующее приобретение по мере накопления преподавательского опыта — это возможность преподавать, чтобы делиться опытом, потому что есть чем поделиться, есть своеобразная радость дарения. Ты научился сам, и тебя просто распирает от потребности поделиться своим опытом. Это ощущение на самом деле не обязательно возникает только у опытного преподавателя, это, наверное, свойство, которое может быть в крови у каждого. Однако то, что действительно приходит с опытом, — это чувство, что ты достаточно стар, чтобы знать лучше, и достаточно молод, чтобы сделать это самому. Вот тогда ты чувствуешь потребность оформить радость дарения в свою профессию и, если повезет, даже деньги достойные за это получать. Не везет пока.

Самая амбициозная и самая, если хотите, пафосная часть вызова номер один — это ощущение, что, общаясь с молодым и прогрессивным поколением, ты влияешь на них. Памятуя о высказывании Бисмарка, что школьный учитель выиграл войну, чувствуешь ответственность и отдаешь себе отчет в том, что молодежь воспринимает происходящее в том числе и через призму твоего отношения к миру... Я веду макроэкономику, в преподавании этой дисциплины возникает много параллелей и с отношением к миру в целом, и с политической ситуацией, и с какой-то социальной зрелостью молодого поколения. Ты чувствуешь свою ответственность, рассматривая под определенным углом зрения или интерпретируя так или иначе события и факты в российской или мировой экономике, ты чувствуешь, что твое миропонимание формирует взгляды и мироощущение

студентов. Вызовом же в связи с этим является то, что, как показала практика последних лет, чем лучше ты начинаешь учить студентов, особенно на бакалаврском уровне, тем большее число из них уезжает за границу и уже никогда не возвращается. С этим можно как-то смириться, поскольку тут, с одной стороны, твои преподавательские амбиции, а с другой — ты понимаешь, что, наверное, система устроена таким образом, что пока чистый отток мозгов все-таки идет за рубеж. Но существуют уже примеры, и они особенно радостны, когда твои студенты возвращаются и включаются с еще большим усердием в образовательный или научно-исследовательский процесс. И ты понимаешь, что, может быть, с не очень высоким КПД, но ты делал в своей жизни правильное дело.

Второй вызов — это что я преподаю. Здесь я буду кратким. Когда в 2000 году нам предложили разработать курс макроэкономики продвинутого уровня и появилась возможность сделать все «как на Западе», но только лучше, мы поняли, что лучшие образцы курсов максимально приближены к социально-экономическому контексту той страны, в которой этот курс преподается. Собственно, это и создает конкурентные преимущества такому курсу. В начале 2000-х годов в России так сделать нельзя было, поскольку макроэкономические ряды были короткими и усмотреть закономерности в происходящих событиях было весьма сложно. Было принято решение делать курс максимально теоретизированным. Но по мере его развития от курса отпочковывались более прикладные и специфически ориентированные дисциплины. И если 15 лет назад макроэкономической аналитики и *model builder* как профессии в России не существовало, то сейчас наши студенты с выпускных магистерских работ напрямую попадают в аналитический департамент Центрального банка и Сбербанка — именно с теми квалификациями, которые были еще невостребованными 15 лет назад. Мы продолжали бить в одну точку, и сейчас, благодаря наработанным методическим материалам и инерции в преподавании, наши студенты оказались востребованы. Что касается макроэкономики промежуточного уровня, здесь вызов опять весьма специфичный для моей сферы преподавания, поскольку курс традиционно читается в вузах на трех уровнях: на продвинутом, промежуточном и базовом, и всегда возникает вопрос, что же такое промежуточный уровень, если, например, студенты не хотят продолжать образование в магистратуре. Или что такое вводный, или базовый, уровень для студентов, которые не собираются продолжать макроэкономику. Вот, например, я буду читать в следующем семестре макроэкономику для философов. Интересно же объяснить им с философской точки зрения, почему, когда печатаешь деньги, инфляция все равно рано или поздно вырастет. Самый сложный с точки зрения преподавания и самый простой

по уровню, если хотите, математизированности курс — это «Основы экономики для бизнес-образования». Чем более «базовый» курс, тем проще его математическая основа и тем сложнее его оказывается преподавать. Здесь для меня вызов состоит в том, чтобы переключиться от преподавания по учебнику, основанному на экономических моделях, на то, что по-английски называется *story telling*. Каждый раз я рассказывал некоторую историю, превращая ее в проблему, и эту проблему можно решить, только если ты знаешь некий набор базовых инструментов — только с их помощью ты можешь найти ответ на заветный вопрос.

Третий вызов: как я преподаю. Тут схема простая: с одной стороны концепции преподавания, а с другой — концепции обучения, с одной стороны преподаватель, как он думает о том, что делать, а с другой — студент со своим подходом к обучению. Зачастую эти два подхода, мягко говоря, не совпадают. Так вот, если удастся ответить на вопрос — Вадим Валерьевич его уже поднимал: «Кого ты учишь?», — то тогда более явно будут видны критерии для дизайна курса, для того, как преподавать.

Я выделил пять основных стилей преподавания, в этих стилях возможно уследить некое развитие. По крайней мере у меня было примерно так. Сначала ты начинаешь как эксперт, претендуя, что знаешь предмет лучше других. Ты можешь быть семинаристом, потому что можешь объяснить малой аудитории примерно то, что ты только что сам узнал. Твоим конкурентным преимуществом будет то, что ты на одной волне со студентами в понимании полезности материала для успешной сдачи курса. Полезность в утилитарном смысле — это то, что нужно для экзаменов, а значит, можно где-то упростить, а где-то пропустить. Ты знаешь, что полезно, потому что ты со студенческой скамьи и ты в теме. После того как ты стал экспертом, ты становишься более или менее авторитетным для студентов, ты начинаешь капитализировать свой статус, опыт, знания и репутацию, становишься лектором. Тогда ты получаешь право устанавливать критерии оценивания, и от тебя ожидают, что ты знаешь, как лучше. На этом не останавливается развитие преподавателя. Если в дальнейшем ты становишься примером для подражания — Вадим Валерьевич тоже упомянул об этом, — если на тебя ориентируются как на пример в профессии, то тогда через свой опыт ты можешь обучать студентов, вдохновляя и показывая на собственном примере, как может работать та или иная теория или тот или иной навык. Самый простой пример деятельности преподавателя как примера для подражания — это научный руководитель, ставящий задачи и участвующий вместе со студентом в их решении. Дальше — и, может быть, это наиболее важный вызов — преподаватель может стать фасилитатором студенческих усилий к обучению. Тогда он направляет, предлагает

и воодушевляет, но при этом акцент смещается именно в сферу студенческого обучения. Примером такого рода деятельности является общение в рамках *office hours*, когда студент задает любой глупости вопросы без боязни быть услышанным другими студентами. Кстати, на самом деле эта боязнь присутствует, и гаджеты и интернет нам в этом смысле очень сильно помогут, потому что есть возможность организовать анонимный форум и общение студентов, когда студент может задавать вопросы преподавателю напрямую под своим именем, и они не будут видны коллегам, а может задать вопрос анонимно, и этот вопрос будет увиден другими студентами. То же самое преподаватель: он может ответить лично, хотя это не очень соответствует преподавательской этике, поскольку создает конкурентное преимущество именно для этого студента. Но он молодец, он заслужил это преимущество тем, что задал такой вопрос. В западных университетах — я видел это в Лондонской школе экономики — даже на индивидуальные вопросы отвечают публично. В этой роли преподаватель становится фасилитатором индивидуальных усилий студента и выступает как консультант и наставник. Наконец, то, что самое сложное, то, на что никогда не хватает времени, и то, что пока у нас не очень принято: это преподаватель как модератор, который способен делегировать процесс обучения студентам, и студенты сами — или в группах, или индивидуально, — работая как в классе, так и вне аудитории, добывают знания. Это хорошо звучит на бумаге, на практике у нас среда не приспособлена к этому пока, надо сказать честно. Парты двигать — это только часть этого вопроса. Все парты на колесиках, по крайней мере на Шаболовке, мною уже забронированы на следующий семестр.

Дальше, и Вадим Валерьевич об этом тоже упоминал, — кого мы учим? Студентов. Надо признаться, что мы не знаем своих студентов. У них разная подготовка, у них разные стимулы, у них разные возможности, и у них разные цели. Когда я углубился в этот вопрос некоторое время назад, я вдруг с удивлением обнаружил, что некоторые из моих студентов, где-то 10% с курса в 120 человек, тратили на дорогу в день около четырех часов. Можно сказать, это нормально. Но если вы вычтете время на сон и на транспорт плюс время нахождения в университете, то много ли у студента остается в этих условиях времени на выполнение каких-то индивидуальных работ? Тут винить среду или какие-то индивидуальные ограничения просто, но непродуктивно. По крайней мере знать о том, что у студента существуют такие ограничения — кто-то работает, у кого-то ребенок маленький, — мы должны. Другое дело, что мы практически никогда не уделяем этому внимания.

А на самом деле узнать ответ на вопрос «кого мы учим?» можно простым входным анкетированием. Оно может быть до-

статочно стандартным. Времени на его проведение и обработку уйдет не так много. Но его результаты помогут сформировать набор из индивидуальных образовательных траекторий, который позволит нам в итоге не делить студентов на хороших или плохих априори или апостериори. Ни то ни другое не делает нам, преподавателям, чести. Вместо того чтобы делить студентов на способных и неспособных, мы сможем оценивать их с позиции *accommodative jump*, то есть наибольшего прогресса, которого они сами достигли, обучаясь в рамках нашего курса. Может быть, у них стартовые условия были слабые, но то продвижение, которое они смогли сами с нашей помощью сделать в этой дисциплине, ими самими оценивается как весьма существенное. У меня был один студент, который сдал на «шесть» курс макроэкономики у другого преподавателя, но завалил другие предметы. Повторяя год, он пришел на мой курс, весь семестр проучился, получил вместо шестерки пятерку и потом сказал спасибо. Я говорю: «Как же так, у тебя было в дипломе шесть, а сейчас пять?» Он говорит: «Мне неважно, я ходил за другим». Я был удивлен и в то же время порадовался. Потом студент ушел рисовать, но зачем-то ему нужно было мой курс пройти. Он знал, что он уйдет рисовать, он художник.

Мы не доверяем нашим студентам. Мы боимся, что они пользуются шпаргалками. Гаджеты еще большее зло, и у нас есть классные глушилки. Мы вообще молодцы в борьбе со шпаргалками. Мне когда-то попала статья о межстрановом исследовании, там опрашивали студентов из четырех стран: России, Израиля, Голландии и США. Оценивали отношение студентов к *cheating*, и выяснилось, что кросскультурные различия просто феноменальные. В России списывать — это нормально, это воспринимается хорошо. Авторы попытались найти какие-то глубинные корни такого отношения к списыванию. Они полагают, что у нас преподаватель воспринимается как представитель системы государственных институтов, а для общества эти государственные институты — по-прежнему то, против чего это общество действует. И в этой конструкции студенты как представители общества противодействуют преподавателю, воплощающему государство, и тогда, как говорится, на войне как на войне. В связи с этим интересен опыт моего коллеги Л. И. Полищука, который опрашивал студентов после того, как они получили оценки за курс. Они писали экзамен дома. И вот, когда оценки уже выставлены, ведомости заполнены, он проводил анкетирование: «Я сказал, что вы экзамен пишете дома полтора часа и ничем не пользуетесь. А вы в действительности писали полтора часа и ничем не пользовались?». Оказалось, что не все списывали. Больше половины действительно писали полтора часа и не открывали никакие материалы. Анкетирование было анонимное. Можно по-разному относиться к этому проценту: больше поло-

вины — много это или мало? Важно понять тенденцию. Я думаю, что ситуация будет меняться, я надеюсь на это, особенно если преподавателям удастся сформировать такое взаимодействие со студентами, при котором будет неудобно списывать.

И последнее, что я хотел бы сказать. Насколько хорошо мы преподаем? Строго говоря, мы не знаем, насколько хорошо мы преподаем, нам кажется, что лекция прошла успешно, но очень мало критериев, по которым мы можем судить об этом достоверно. Например, в МИЭФ существует практика *peer grading* — взаимного посещения преподавателями занятий друг друга. В достаточно доброжелательной манере коллеги подмечают достоинства и недостатки твоего преподавания — достоинства на самом деле важнее, чем недостатки, — и этими достоинствами делятся потом друг с другом. То, что студенты нас оценивают, — это, конечно, здорово, и от этих рейтингов даже зависит некоторая часть нашей зарплаты, но, строго говоря, здесь оценивается больше способность развлечь студентов во время лекции, чем то, насколько успешно вы их научили чему-то. В моем случае есть также внешнее оценивание, внешние экзаменаторы, и задания тоже придумывает Университет Лондона. Отчасти это дает возможность судить о собственных достижениях, если экзамен внешний. Гораздо более важно, когда студенты предоставляют неформальную обратную связь. У меня есть коллекция на шкафу кубков, шоколадок, футбольных маек, кружек, виски. И конечно, моральное удовлетворение, когда сын тебя вечером спрашивает: «Ну, как все прошло?» — и ты можешь искренне ответить: «Все отлично».

**Чириков И. С.** Спасибо большое. Мне лично было просто фантастически интересно. Высказанные тезисы переключиваешь на себя, с чем-то категорически согласен, с чем-то полностью не согласен. Есть ли желающие что-нибудь добавить или поделиться своими мыслями?

**Бакулев Алексей Валентинович**, доцент департамента иностранных языков. Я тоже из неконтактных товарищей, которые учат навыкам. Я бы хотел высказаться насчет мотивации — все спикеры об этом говорили. Буквально вчера вел занятие по *academic writing*. Предвосхищаю удар: «А на фига нам все это нужно?», как прагматичные студенты нас всегда спрашивают. Уже заготовил: «*Do you know why you are here?*». Зачем пришли, и для чего вообще нам это академическое письмо, и что туда упаковывается? В принципе ничего особенного в вопросе, думаю, сейчас *interaction* будет, сейчас выдадут, поспорим хорошо. И один студент задает вопрос: «Зачем вообще существует академическое письмо и академическое общение?» — «Давайте ответим вместе». — «Нет, вы меня не поняли. Зачем вооб-



ще писать в академическом стиле и говорить на академическом языке, когда можно по-простецки». — «Хорошо, допустим, вы к своему научному руководителю обратитесь: «Эй, чувак, здорово, пошли пивас потянем». Как вы считаете, это нормально будет?» — «Нет, ну не очень, но в принципе можно же просто это все описать, зачем заморачиваться, оформлять в какие-то структуры, суть и так ясна. Есть простой язык, и это что-то вы придумали себе». Уже дошло до проблемы «курица или яйцо», почему стол это стол, а не крокодил. Вот даже такого уровня вопросы. Я говорю, что вообще-то есть такие вещи, как конвенции, которые мы элементарно оспорить не можем: «Вы просто не выпуститесь, если вы диплом, будь то на русском языке, будь то на английском, подадите в стиле «я вот тут набросал кое-что», вы просто не получите этот диплом, тем более что мы в НИУ учимся и работаем». Закончилось это так: «Да, понятно, но не очень убедили, я посмотрю, что вы мне дальше в курсе расскажете». Иногда вопросы этой мотивации на таком сверхглубинном уровне или, наоборот, на таком сверхповерхностном уровне бывают! Наверное, надо убеждать, но не всегда понимаешь как. И второе. Чтобы привлечь студентов, надо «продать» себя, но не «продаться» при этом. Как, действительно, развлечь, но чтобы занятие не превратилось в развлекалово? С учетом того, что с этого года «Академическое письмо» — курс необязательный, этот *challenge* усилился.

**Елкина Виктория**, выпускница ВШЭ. Очень интересно, спасибо, что вы поделились вашим опытом, спасибо за ваши истории и рефлексию. Я хотела бы попросить вас рассказать о вашем успешном опыте обучения преподавательскому мастерству. Ваши личные истории.

**Дементьев А. В.** Некоторое время назад меня пригласили в Казахстан, в университет, который один местный олигарх только что купил и захотел сделать там все очень правильно. При этом первым шагом было не уволить всех преподавателей, а переобучить их. Я пришел, разработал курс по основам преподавания для преподавателей экономических дисциплин — может быть, не по основам, а по лучшим практикам преподавания. И вот я подумал: ну начнем с того, что через *Socratic* — это программка, которая помогает общаться онлайн преподавателям и студентам в формате вопрос-ответ, например для опросов, — узнаем, кто, откуда, что преподает. А *Socratic* требует наличия какого-то гаджета. Они повынимали мобильные телефоны, а смартфоны в лучшем случае были отдельно в целлофановом пакетишке, они были выключены, чтобы не разрядилась батарея. Они их достали: сейчас их нужно включить, симку туда переставить. В общем, общение с помощью гаджетов у нас не за-

ладилось. Аудитория была 70 человек, и мне пришлось на ходу полностью перестроить курс, поскольку успешные, как мне казалось, практики, которые я применял в Вышке, построенные на интерактивных, онлайн-овых формах взаимодействия, требующих либо компьютера, либо смартфона, там не работали. Преподаватели с вдвое большим, чем у меня, опытом преподавания, были не готовы просто технически.

Выяснилось потом, что доведенная до абсурда борьба со взяточничеством в Казахстане обернулась тем, что в этом университете в системе финальной оценки 49% составляло посещение занятий. Почему? Потому что они хотели избежать ситуации, когда преподаватель ставит студенту оценку ни за что — видимо, за какой-то магарыч. Системой допуска в классную и лекционную аудиторию по карточкам они добились от студентов максимального посещения, утвердив вес оценки за посещение на уровне 49%. Мало того, оказалось, что тесты, которые разрабатывал преподаватель, отсылались в специальное здание специальным людям, которые проводили эти тесты и проверяли результаты, и дальше преподаватель не мог никаким образом ни воздействовать на это, ни обсуждать со студентами результаты тестирования, ни предоставить им обратную связь, ни получить обратную связь от них. В этой среде нужно было подготовить преподавателей, считайте, с нулевой обратной связью от студентов и научить их тому, как в современном мире читаются курсы экономических дисциплин.

Главнейшим вызовом для меня тогда было по ходу дела разобраться с аудиторией: что же им нужно от этого? И еще мне нужно было понять, насколько они как коллектив могут поменять здесь правила игры. К счастью, выяснилось, что руководство было настолько серьезно настроено, что они поменяли систему критериев для разработки программ. И силлабусы, которые преподаватели по требованию университета должны были разработать, стали для меня выпускным экзаменом по этому курсу, поскольку я им помогал эти силлабусы делать. Мне повезло, что я нашел, каким образом сделать мой курс не просто важным и интересным для них, но и полезным с практической точки зрения. То есть они мне выслали свои силлабусы до того, как представили их своему руководству, я их проверял, отмечал ошибки и в дальнейшем получил много положительных откликов.

**Талалакина Е. В.** В 2015 году я провела курс повышения квалификации для 30 коллег из департамента иностранных языков. Курс был направлен на то, чтобы повысить качество преподавания, и задумывался для новых молодых преподавателей. И вдруг оказалось, что половина слушателей — это мои старшие коллеги по кафедре, включая мое непосредственное начальство. Такая аудитория интересна тем, что она сама непрерыв-

но осуществляет мгновенную обратную связь, по собственному желанию, всегда, и в течение занятия, и после занятия, и перед занятием. В данном случае сотрудничество специально выстраивать не пришлось. Я это восприняла с большой благодарностью, и тот факт, что большинство ходили на все занятия, дошли до конца, стали внедрять то, что мы обсуждали, расцениваю как свидетельство успеха нашего курса. Мне кажется, все получилось только потому, что были выстроены именно горизонтальные, а не вертикальные связи. В той аудитории мы действительно рассматривали друг друга как коллег, которые прежде всего делятся опытом и помогают друг другу улучшить процесс обучения.

**Серова Александра Владимировна**, *руководитель методического центра Дирекции основных образовательных программ*. Я бы хотела добавить вопросов, назвав ту линию, в которую для меня соединились не только четыре выступления наших уважаемых докладчиков, но и то, что говорили потом. Для меня эта линия — это вопрос о результатах. Вызов, который сформулировал Вадим Валерьевич, — хотим ли мы прийти к какому-то результату, хотим ли мы студента чему-то научить? — уже во втором выступлении преобразовался в противостояние: «А зачем? Есть облако знаний, есть ноосфера, давайте все в нее погружаться». И тут возникает аллегория объема, не цели, но объема, не движения куда-то, а, скорее, погружения. И СРЕДА, о которой говорила Екатерина Викторовна Талалакина. Итогом для меня стали те схемы, которые нарисовал Андрей Викторович Дементьев. Он четко развел, что на самом деле цели могут быть и преподавательские, и студенческие, и в зависимости от того, какого результата мы хотим достичь, эти вызовы приобретают совершенно разные смыслы.

Если наша цель — «Ты должен знать, потому что ты должен знать, потому что знание ценно само по себе», то ты приходишь за ним. Твоя воля — это твоя мотивация. Твой интерес — это твой выбор. А все остальное, что этому мешает, — это бюрократизация. В этом смысле бюрократизация — это не только всеми любимые компетенции, но и академический язык. Он не нужен. Если ты не можешь выразить знания простыми словами, зачем тебе эта конвенция? Она может быть оспорена. Совсем недавно весь академический мир увлекался этим, пересказывая свои диссертации в двух предложениях. Удивительные были, красивые итоги диссертаций. «Мы ничего не знали об этом и не узнали чуть-чуть больше» — вот так люди описывали результат своего академического труда. Или: «Мы получили очень интересный результат, но не настолько интересный, чтобы нам дали денег и мы продолжили». Масса есть примеров таких описаний.

Возвращаясь к идее результата. А как мы его описываем, как мы его оцениваем, насколько здесь критериальны или некритериальны наши подходы? Для меня было очень интересно увидеть, что Андрей ставит наверх вопрос «что». Для него «что» диктует университет. Вот я бы, например, поставила на самый верх вопрос «кому». От «кому» зависят «что» и «как». И «как» — это не мой личный стиль, а, скорее, стиль, который наиболее адекватен целям и задачам тех, кому я преподаю, кого я учу. Если возвращаться к идее нашей сегодняшней дискуссии, насколько я понимаю, в курсе «Teach for HSE» мы будем говорить и о том, как думать через результат, как планировать и проектировать некоторые процессы исходя из того, а что же у нас в результате должно получиться. Поэтому мне кажется, что дискуссия получается какая-то круглая, завершенная и красивая. Но она еще не окончена, конечно.

**Шепилова Наталия Петровна**, *доцент факультета экономических наук*. Я представляю департамент финансов, я читаю курс в Вышке уже 15 лет. Он самый интересный, самый увлекательный — это «Бухгалтерский учет», поэтому меня очень заинтересовали ваши доклады о мотивации студентов, о том, что им интересно. Приходят они на этот курс, и у них уже выражение лица говорит все. И вот я сделала такое наблюдение: их мотивация состоит из двух вещей. Это полезность курса — для бакалавриата это обязательный курс, тут некуда деваться — и какой будет интерес в процессе. Говорить о результате рано. Важно, как они себя будут чувствовать в процессе, важны эмоции в ходе обучения. Я полностью согласна: чем элементарнее, чем «базовее» курс, тем сложнее его начинать объяснять, это реально сложно. Я нашла какие-то интерактивные формы обучения, которые мне помогают поддерживать интерес и мотивацию студентов, помимо работы в группах и решения групповых кейсов, практических кейсов. Самая сложная и ужасно неинтересная тема — «Методы калькуляции себестоимости продукции». У нас на нее предусмотрено 8 или 16 часов, я ее рассказываю за 20 минут. Я приношу кухонный комбайн, делаю смузи, а они по группам считают, сколько стоит стаканчик коктейля. Вот эти элементы игры создают заинтересованность и оживление, а дальше они самостоятельно изучают, как нужно ответить на поставленный вопрос о себестоимости. Мне кажется, важно, как себя студент чувствует в аудитории. Среда — это тоже очень важно.

**Лапшин Виктор Александрович**, *доцент факультета экономических наук*. Я хотел бы задать вопрос. А почему уважаемые коллеги считают Гугл вселенским злом? Я хочу рассказать историю из своего опыта бытия студентом, когда я еще учился в Москов-

ском университете. Некоторые наши преподаватели очень противились тому, что мы делаем какие-то работы на компьютере, обязательно нужно было от руки писать. Понятно, чем они руководствовались: хотели предотвратить списывание, ведь гораздо проще скопировать файл, чем переписать от руки, к тому же в процессе переписывания что-то поймешь. Прошло много лет, и преподаватели уже научились другим способом решать эту проблему, и компьютер просто стал удобным техническим инструментом, и мы уже не мыслим своей жизни и нормального функционирования без этого инструмента. У меня есть сильное подозрение, что Гугл ожидает та же судьба: очень скоро он станет настолько естественной частью любой деятельности, что она будет немыслима без него, и попытки учить человека что-то делать без Гугла обречены на неуспех, потому что никто никогда больше так делать не будет.

**Радаев В. В.** Я понял из последнего выступления, что технологии меняются, а наше глубокое взаимное недоверие остается. А еще я понял из выступления Марии Марковны, что образовательная среда довольно приятная: здесь постоянно ведутся культурные разговоры об инновациях, а потом все остается по-прежнему.

**Медведев С. А.** Никто здесь не считает Гугл вселенским злом и не призывает к каким-то ретроградным решениям. Это, скорее, было предупреждение против безудержного технооптимизма, которым мы все, и я прежде всего, грешили. Гугл — это вход, это портал в мир знаний. Вопрос в том, что очень многие остаются на уровне этого входа. Вопрос не в том, плох он или хорош, интернет вообще нейтрален, это первый закон интернета. Книга нейтральна, книга может быть добром, может быть злом. Гугл — это вход в мир. И вопрос в том, чтобы люди дополняли это знание традиционным книжным знанием и гораздо более глубокими формами коммуникации, чем то, что предлагает это очень быстрое, простое и поверхностное получение информации.

**Полдников Дмитрий Юрьевич**, *доцент факультета права*. О вызове, который я хочу сформулировать, никто, кажется, не упомянул, но зато многие выступающие использовали английские слова, термины. Вызов связан с доминирующим иностранным языком, с английским. Язык связан с культурой, те ценности, которые мы приносим студентам, трансформируются через язык, язык связан с мышлением. Критическое мышление предполагает разные точки зрения. А доминирующий английский язык формирует более или менее одинаковую форму мышления. Выбор второго иностранного языка затруднен. Даже если есть возможность вести курс с использованием разной литера-

туры, не факт, что студенты смогут ее прочесть. Поэтому у меня вопрос и к руководству, и к сегодняшним спикерам: воспринимают ли они эту ситуацию как вызов и если да, то есть ли какие-то варианты решения?

**Радаев В. В.** Каждый год у нас возрастает число и доля курсов, преподаваемых на чистом или не очень чистом английском языке. Но мы не собираемся отказываться от родного языка. Хочется, чтобы это было зафиксировано.

**Чириков И. С.** В протокол внесем.

**Радаев В. В.** И в протокол внесено. Вот Дементьев ушел в английский, а мы остались. Что касается вторых, третьих, четвертых языков — ради бога. По поводу студентов вообще нет никаких проблем. У нас на одной кафедре каких только нет языков, штук десять, а скоро, буквально с этого учебного года, у нас появятся все мертвые языки, поскольку востоковеды переходят. Только в некоторых случаях надо будет немножко приплатить, потому что знание — это самая дорогая вещь. По поводу преподавателей. Здесь тоже нет проблем. Если факультет решит, вводите вторые, третьи языки. Но пока некоторые немногочисленные опыты, которые мне известны, просто проваливались: студент не идет. Вводили французский. Пожалуйста, попробуйте. Студенты придут — они ваши.

**Бершадская Маргарита Давыдовна**, *руководитель Центра развития социологического образования департамента социологии*. Я занимаюсь теми самыми компетенциями, которые вызывают такое отторжение, — в общем-то, естественное. Я сама прошла путь от полного отторжения до понимания, что все-таки это результат обучения, но при условии, если компетенция четко сформулирована, не только сама компетенция, но и индикаторы ее достижения, полный перечень индикаторов достижения. Тогда студенты действительно будут видеть, что же в конце концов они должны делать в результате всего этого курса.

**Коровина Юлия Борисовна**, *приглашенный преподаватель Школы востоковедения*. Я преподаю японский язык. Я бы хотела поблагодарить организаторов за возможность участия в такой программе. Ближе всего из прозвучавших выступлений мне, наверное, пласт Екатерины Викторовны, потому что я тоже преподаю иностранный язык. Екатерина Викторовна, если где-то можно написать заявление по поводу индивидуальных парт на колесиках, чтобы они перемещались, я присоединюсь, потому что это тема очень классная. Мне кажется, у таких более прикладных специальностей, как иностранные языки, есть спе-

цифические вызовы. Например, у меня каждый раз вызов с первокурсниками — это их способности в русском языке. Это настолько лично для меня большая тема, что я просто не знаю, как с этим жить. Первокурсникам необходим курс «Русский язык и культура», потому что студенты приходят с разным бэкграундом, из очень разных школ. Подчас они не могут два слова связать на русском. Как они могут тогда изучать иностранный язык? Плюс чрезвычайно актуальный лично мой и многих моих коллег вызов — это Строгино. Это, наверное, вызов с самой низкой ступеньки иерархии потребностей по Маслоу: среда для преподавателей практически каждый год становится вызовом, ведь мы оторваны от студентов, учебные ассистенты оторваны от тех курсов, где мы преподаем, потому что огромные расстояния. Конечно, Вышка — огромный университет, но это очень тяжело. Очень трудно думать о каких-то других вопросах, когда элементарно нет крова. И самый последний глупый вопрос: участие в модульной программе бесплатное?

**Чириков И. С.** Да, оно бесплатное. Несмотря на то что Вадим Валерьевич сказал, что знание дорого, программа бесплатная. Коллеги, большое спасибо, была очень интересная дискуссия.

**My Five Major Challenges as a Teacher**  
*Discussion. Moscow, National Research University  
Higher School of Economics, September 8, 2017*

Authors **Vadim Radaev**

Doctor of Sciences in Economic Theory, First Vice Rector, Professor at the Faculty of Social Sciences, Head of the Laboratory for Studies in Economic sociology, National Research University Higher School of Economics. E-mail: radaev@hse.ru

**Sergei Medvedev**

Candidate of Sciences (PhD) in History of International Relations and Foreign Policy, Professor at the Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: smedvedev@hse.ru

**Ekaterina Talalakina**

Candidate of Sciences (PhD) in Theory and Methods of Education, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics. E-mail: etalalakina@hse.ru

**Andrei Dementiev**

Senior Lecturer at the Faculty of Economic Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dementiev@hse.ru

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

**Abstract** The discussion on *My Five Major Challenges as a Teacher* was the first meeting within professional development program for HSE faculty, namely, *Teach for HSE*. The program is designed to improve teaching skills and represents a working tool that will allow any committed teacher to either design a new course from scratch or to redesign an existing one. Participants will discuss teaching models adopted by the leading universities. In the first cycle, the focus will be placed on problem-based learning. The organizers hope that the program will stimulate an ever wider discussion on teaching to evolve.

In this paper the reader is introduced to four personal reflections on teaching experiences by teachers in widely different domains: sociology, economics, political science, and English as a foreign language. Even though they have been teaching to college students for many years, every day they have to answer questions regarding what to teach, how to teach, what to teach for, and whom they teach.

**Keywords** higher education, teaching, Teach for HSE, academic skills, problem-based learning, assessment, feedback, digital technology.





# Подготовка и повышение квалификации учителей немецких поселений Таврической губернии

**Е. В. Костылева**

Статья поступила  
в редакцию  
в январе 2018 г.

**Костылева Екатерина Владимировна** старший преподаватель кафедры педагогики Таврической академии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Адрес: 295007, Республика Крым, просп. Вернадского, 4, Таврическая академия. E-mail: katerinakostyleva@mail.ru

**Аннотация.** На основе анализа архивных материалов, а также современных исследований выделены особенности подготовки и повышения квалификации учителей немецких колонистских школ Таврической губернии с конца XVIII в. до 1921 г. Проанализированы условия, в которых происходило становление учебных заведений немецких поселенцев. Приведены данные о динамике количества немецких начальных школ и центральных училищ в Таври-

ческой губернии. Выделены основные проблемы, с которыми столкнулась Дирекция народных училищ губернии при приеме учебных заведений бывших немецких колоний. Раскрыты особенности организации и содержания обучения в центральных училищах как учебных заведениях повышенного типа, призванных осуществлять подготовку учителей для немецких начальных школ. Представлены такие формы повышения квалификации немецких учителей, как временные педагогические курсы и педагогические конференции.

**Ключевые слова:** немецкие поселения, колонистские школы, центральные училища, подготовка учителей, повышение квалификации, Таврическая губерния.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-234-246

Крым с давних времен населяли представители разных этносов и этноконфессиональных групп. С точки зрения сохранения национальных особенностей систем образования и их модифицирования в изменившихся условиях большой интерес представляет история переселения на территорию полуострова немецких колонистов. Начало ему положила во второй половине XVIII в. Екатерина II, создавшая льготные условия для заселения пустующих земель Северного Причерноморья и Крыма.

Немецкие переселенцы в новых условиях бережно хранили свои педагогические традиции и религиозные представления.

Инструментом такого самосохранения стало школьное образование, воспроизводство учительских кадров. С другой стороны, немецкие поселенцы активно участвовали в экономической, социальной, политической жизни Таврической губернии и Российской империи в целом. Отечественной истории известны многие славные имена представителей этого народа. И в этом случае инструментом интеграции немецких поселенцев стала школа и ее учителя.

Однако в истории школы и учителей немецких поселений в Крыму еще много пробелов. В советский период, после свертывания в 1930-х годах программ по развитию национальных школ и после Великой Отечественной войны, ее изучение по понятным причинам было закрыто для отечественных исследователей.

Современные исследования также не дают исчерпывающих ответов на вопрос о роли школы и учителей в сохранении немецкими переселенцами национальной традиции обучения, с одной стороны, и обеспечении активного участия в жизни нового места пребывания — с другой. Среди внушительного цикла работ И. В. Черказьяновой, посвященных российским немцам, есть отдельные публикации о системе немецкого народного образования в Одесском учебном округе, а также о повседневной жизни и духовной культуре немцев Таврической губернии [Черказьянова, 2011; 2007]. С. Г. Кашенко рассматривает непосредственно систему образования немцев Крыма, однако тенденциозность автора вынуждает использовать результаты его исследования с осторожностью [Кашенко, 1994]. Публикации В. Ю. Ганкевича, И. А. Задерейчук, Ю. Н. Лаптева носят обзорный характер и раскрывают особенности школы и образования немцев Таврической губернии в контексте исторических исследований жизни немецких колонистов, духовной культуры этого народа [Ганкевич, 2000; Задерейчук, 2003; Лаптев, 2000; 2004].

Задачей нашего исследования является выявление особенностей подготовки и повышения квалификации учителей для школ немецких поселенцев Таврической губернии с привлечением архивных материалов.

В истории вопроса можно выделить несколько основных этапов.

Первый этап — появление в Северном Причерноморье и Крыму первых немецких колоний и их первоначальное обустройство (конец XVIII в. — 30-е годы XIX в.). Характерным для этого периода является недостаток учителей для немецких школ, строившихся в каждой колонии, а также отсутствие у учителей специальной подготовки.

Второй этап (1830–1870-е годы) — подчинение немецкой колониальной школы Министерству государственных имуществ

и появление первых так называемых центральных училищ<sup>1</sup> — учебных заведений с расширенной программой обучения, целью которых была подготовка учителей для немецких начальных школ. В центральных училищах на добровольной основе начало вводиться изучение русского языка. В этот период были проведены первые педагогические конференции.

Третий этап охватывает период с конца 70-х годов XIX в. по 1921 г. Он характеризуется открытием в центральных училищах специальных педагогических классов, а также переподчинением немецких школ и центральных училищ Министерству народного просвещения. В этот период повышаются требования к уровню подготовки учителей, русский язык постепенно вводится в программу всех училищ как обязательный предмет. В это же время появляются новые формы повышения квалификации — педагогические курсы, сохраняется практика проведения педагогических конференций.

Рассматривая данные этапы, мы сосредоточим особое внимание на последних двух, позволяющих проследить, каким образом осуществлялась подготовка учителей в специально созданных для этого учебных заведениях Таврической губернии, как происходило повышение квалификации немецких учителей.

При Екатерине II вопросами организации первых колоний занималась Канцелярия опекунов иностранных (1763–1782). Во время кратковременного правления Павла I контроль над возникавшими поселениями иностранцев-колонистов был возложен на специальный орган — Экспедицию государственного хозяйства, опекунов иностранных и сельского домоводства (1797–1803). С 1804 г. до 30-х годов XIX в. немецкие колонии находились в общем ведении Министерства внутренних дел. При этом школа и образование в немецких колониях долгое время оставались внутренним делом переселенцев. Так, школы немцев-лютеран и немцев-католиков курировало собственное духовенство. Школы меннонитов<sup>2</sup>, селившихся в Таврической губернии с начала XIX в., подчинялись собственным общественным органам.

Инспекции данных школ зафиксировали высокий уровень знаний учащихся в области своей религии. Абсолютно все дети в возрасте от 7 до 15 лет исправно посещали занятия, в противном случае они могли быть не допущены пастором к конфирмации — главному итогу всего обучения. Этими мерами достигался высокий уровень грамотности среди немецких поселенцев.

<sup>1</sup> Так училища именовались в официальной переписке Министерства народного просвещения.

<sup>2</sup> Меннониты — одна из протестантских сект, получившая название от имени своего основателя, Менно Симонса (1496–1561).

Недостаток учителей в колониях восполнялся за счет немецких учителей, прибывавших из-за границы. Таким же образом в школы немецких поселенцев поставлялась немецкая учебная литература [Черказьянова, 2004. С. 16, 22].

В 30-е годы XIX в. появились первые центральные училища. Целью их создания была подготовка учителей для сельских немецких школ, а также должностных лиц для волостного правления, владеющих русским языком. В немецкие центральные училища обычно принимали мальчиков в возрасте 11–12 лет после окончания начальной школы. Обучение было платным. Введение русского языка в программу обучения проходило постепенно, его изучение и первое время не было обязательным. В 1838 г. в трех центральных училищах Таврической губернии, готовивших учителей, — Гальбштадтском, Орловском и Штейнбахском — обучались 85 воспитанников; только десять из них изучали русский язык [Черказьянова, 2006. С. 708–711]. Выпускники центральных училищ считались подготовленными к учительской деятельности, их аттестат служил рекомендацией для занятия должности учителя. Кроме того, право на преподавание в начальных училищах могли получить сторонние лица, успешно сдавшие экзамены на знание курса центрального училища<sup>3</sup>.

В 1838 г. немецкие колонии и их школы перешли в ведение Министерства государственных имуществ. Контроль над центральными училищами ограничивался формальным утверждением программ обучения.

Сами колонисты понимали необходимость интеграции в образовательное пространство Российской империи. Об этом косвенно свидетельствует повестка съезда представителей всех южнорусских немецких колоний (Одесса, 1868 г.). Съезд, в частности, принял решение о создании 9 колонистских учебных округов, а также повсеместном открытии центральных училищ [Черказьянова, 2006. С. 708–711].

По инициативе меннонитской общественности в Таврической губернии проводились конференции учителей. Эти педагогические конференции можно отнести к формам повышения квалификации. Во второй половине XIX в. методическую поддержку и контроль над школами меннонитов осуществлял общественный орган — Молочанский меннонитский училищный совет. Его отделение, Крымский меннонитский училищный совет, в конце 60-х — начале 70-х годов XIX в. ежегодно в апреле и августе проводило на территории полуострова конференции учителей-меннонитов. Обычно их организовывали на базе мен-

<sup>3</sup> Государственный архив Одесской области (ГАОО). Ф. 42. Оп. 35. Д. 711. Л. 150 (22 мая 1881 г. — 24 декабря 1885 г.).

нонитских школ. Конференция продолжалась 2 дня. Помимо региональных конференций ежемесячно проводились районные сборы, на которых обычно присутствовали от 5 до 10 учителей. На заседаниях региональных и районных конференций рассматривались вопросы организации и содержания обучения, методики преподавания. Также на педагогических конференциях учителя проводили открытые уроки с их последующим обсуждением [Черказьянова, 6–10 июня 2004. С. 109].

В последней трети XIX в. условия жизни немецких поселенцев в Крыму существенно изменились. В результате реформы 1871 г. российские немцы были переведены из статуса колонистов в статус поселян-собственников. Теперь на них стала распространяться воинская повинность. Для многих немцев-меннонитов это было неприемлемым по религиозным причинам и стало поводом для миграции в США и Канаду.

В конце 70-х годов XIX в. при центральных училищах начали открываться первые педагогические классы. Особый интерес для исследования педагогической подготовки будущих учителей представляют Гальбштадтское и Пришибское центральные училища.

Гальбштадтское центральное училище Бердянского уезда ведет свою историю с одноклассного училища. В 1878 г. при нем был открыт педагогический курс с двухгодичным обучением. А в следующем году при училище начала действовать образцовая начальная школа, которая служила базой проведения педагогической практики для обучающихся старшего класса педагогического курса. Программа обучения на педагогическом курсе включала изучение Закона Божия, педагогики, немецкого и русского языков, математики, истории всеобщей и русской, географии всеобщей и русской, методики преподавания Закона Божия, русского и немецкого языков, арифметики, географии и чистописания<sup>4</sup>.

Пришибское центральное училище (Мелитопольский уезд) начинало свою историю с одноклассного училища для лютеран и католиков. В 1871 г. училище было преобразовано в двухклассное, а в 1877 г. — в четырехклассное. Четвертый класс был педагогическим. В содержание обучения входили следующие дисциплины: Закон Божий, немецкий и русский языки, грамматика, история всеобщая и русская, география всеобщая и русская, арифметика, геометрия, алгебра, физика, знакомство с природой, логика, педагогика, дидактика, гимнастика, пение, музыка и (не обязательно) латинский язык<sup>5</sup> [Черказьянова, 2006. С. 708–711].

<sup>4</sup> ГАОО. Ф. 42. Оп. 35. Д. 711. Л. 138–139.

<sup>5</sup> Там же. Л. 147–151.

По Высочайшему повелению 2 мая 1881 г. бывшие колониетские школы и центральные училища стали переходить в ведомство Министерства народного просвещения.

Система образования немцев в это время включала приходские и земские начальные школы, а также центральные училища. Популярным в немецких семьях было обучение с привлечением репетитора, хорошо владеющего русским языком.

На момент передачи бывших колониетских школ в ведомство Министерства народного просвещения среди них можно выделить следующие основные группы: меннонитские учебные заведения, католические и лютеранские школы, болгарские училища, а также школы еврейских земледельческих колоний. Из них, по словам директора народных училищ Таврической губернии А. Дьяконова, в ведении Дирекции имелись только первые две группы школ. Так, под управлением меннонитского Молочанского училищного совета находились 75 меннонитских учебных заведений Таврической губернии, а также два меннонитских центральных училища (Бердянский уезд). Орловское меннонитское центральное училище на тот момент являлось частным учебным заведением и не было включено Дирекцией в данный список. К группе католических и лютеранских школ в Таврической губернии относились 70 начальных учебных заведений и 2 центральных училища в Пришибе и Нейзаце<sup>6</sup>.

Таким образом, из архивных материалов следует, что в 1881 г. в ведении Дирекции народных училищ в Таврической губернии насчитывалось 145 начальных немецких школ. Для сравнения: тех же школ в Саратовской и Екатеринославской губерниях было соответственно 61 и 84<sup>7</sup>. И вплоть до начала Первой мировой войны численность школ немецких поселенцев неуклонно росла. В опубликованном докладе Губернской земской управы за 1904 г. представлено общее количество немецких общественных школ и школ грамоты — 283<sup>8</sup>.

Бывшие колониетские школы, перешедшие в ведомство Министерства народного просвещения, на месте курировала Дирекция народных училищ Таврической губернии. В отчетах и письмах Дирекции неоднократно упоминались проблемы, с которыми пришлось столкнуться училищной администрации. Учащиеся совершенно не владели русским языком, не знали истории России, не ориентировались в расположении городов и других населенных пунктов Таврической губернии, причем даже тех, что находились в непосредственной близости к по-

<sup>6</sup> ГАОО. Ф. 42. Оп. 35. Д. 711. Л. 119 об.

<sup>7</sup> Там же. Л. 8–15 об.

<sup>8</sup> Доклад Губернской земской управы об общедоступности начального обучения в Таврической губернии. Симферополь, 1904. С. 19.

селению. Учителя-кистеры<sup>9</sup> хорошо владели основами религии, но не были подготовлены к учительской деятельности. Усугубляла ситуацию высокая загруженность кистеров, которые помимо исполнения функций дьякона и законоучителя нередко преподавали в училище остальные предметы, а иногда были еще и писарями поселения<sup>10</sup>.

Решение проблемы Дирекция видела в специальной подготовке и повышении квалификации учителей немецких училищ. Добивались этого двумя способами — повышением уровня подготовки учителей в немецких центральных училищах и организацией временных педагогических курсов.

Незнание русского языка значительно тормозило процесс подготовки будущих учителей. Эта проблема сохраняла свою актуальность и во второй половине XIX в. После перевода колонистских школ в ведомство Министерства народного просвещения переход обучения в центральных училищах на русский язык стал осуществляться быстрее. К концу 80-х годов XIX в. этот процесс был завершен. О том, что перевод обучения под контроль Министерства народного просвещения проходил сложно, но не насильственно, а путем переговоров, свидетельствует переписка Дирекции народных училищ Таврической губернии с попечителем Одесского учебного округа<sup>11</sup>.

Уровень подготовки в центральных училищах, переданных в ведомство Министерства народного просвещения, вызывал у Дирекции народных училищ много претензий. Требования к подготовке учителей повышались. Теперь для занятия должности учителя надо было не только получить аттестат центрального училища, но и сдать соответствующий экзамен.

На Таврическую губернию приходилось наибольшее количество центральных училищ в сравнении с другими губерниями Российской империи. Так, в 1885 г. в Российской империи насчитывалось 14 центральных училищ, из них пять находились в Таврической губернии. Для сравнения: в Херсонской губернии — три, в Бессарабской и Екатеринославской — по два, в Самарской и Саратовской губерниях — по одному [Черказьянова, 2006. С. 708–711]. Численность выпускников центральных училищ Таврической губернии было невелика. В 1892 г. из пяти таких училищ вышли 44 выпускника. Численный состав учителей и учащихся данных училищ, а также их принадлежность к той или иной религии, религиозному течению представлены в табл. 1, 2<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Кистер (кюстер) (нем. Küster — пономарь) — церковнослужитель-завхоз. В христианстве с древних времен в функции кистера входило обеспечение порядка в церкви.

<sup>10</sup> ГАОО. Ф. 42. Оп. 35. Д. 711. Л. 40.

<sup>11</sup> Там же. Л. 101–103, 150 об.

<sup>12</sup> Дьяконов А. (1892) Общий очерк состояния народных училищ Тавриче-



**Таблица 1. Численный состав и вероисповедание учителей немецких училищ за 1892 г.**

	Центральные училища	Начальные училища
Количество училищ	5	249
<b>ЧИСЛЕННОСТЬ</b>		
Законоучителя	4	7
Учителя	18	265
Учительницы	—	2
Всех учителей	22	274
<b>ВЕРОИСПОВЕДАНИЕ</b>		
Православные	7	6
Римо-католики	1	37
Протестанты	5	142
Прочие	9	89

**Таблица 2. Численный состав и вероисповедание учащихся немецких училищ за 1892 г. (к 1 января 1893 г.)**

	Центральные училища	Начальные училища
Количество училищ	5	249
<b>ЧИСЛЕННОСТЬ</b>		
Мальчиков	315	4971
Девочек	—	4160
Всего	315	9131
<b>ВЕРОИСПОВЕДАНИЕ</b>		
Православные	3	11
Римо-католики	16	1284
Протестанты	150	4553
Прочие	146	3283

О внимании училищной администрации к уровню подготовки учителей для бывших колониетских школ свидетельствует тот факт, что центральные училища в конце XIX в. находились на втором месте среди всех училищ Таврической губернии по уровню финансирования и на первом месте по стоимости закупаемых для них учебных пособий<sup>13</sup>.

В начале XX в. количество центральных училищ выросло. В 1914 г. в Российской империи действовало уже 21 центральное училище, из них в Таврической губернии их было по-прежнему наибольшее количество — восемь: в Бердянском уезде — Гальбштадтское (организовано в 1835 г.), Гнаденфельдское (1857) и Орловское (1860); в Феодосийском уезде — Цюрихтальское (1905); в Евпаторийском уезде — Спатское (1906); в Мелитопольском уезде — Пришибское (1846); в Симферопольском уезде — Нейзацкое (1876) и Карасанское меннонитское (1906) [Черказьянова, 2011. С. 158–159; Задерейчук, 2003. С. 208–213]. Для сравнения: в Екатеринославской губернии к этому времени действовало шесть центральных училищ, в Херсонской — четыре, в Самарской, Саратовской и Бессарабской губерниях — по од-

ской губернии за 1892 г. Бердянск: Типография Э. Киллиус и К. С. 124, 132, 138–139.

<sup>13</sup> Там же. С. 68–69.

ному<sup>14</sup> [Черказьянова, 2006. С. 708–711]. В целом, по мнению И. В. Черказьяновой, немецкие поселенцы Юга России в организации школьного дела и подготовке учителей опережали немцев Поволжья и при этом были более самостоятельны в финансовом отношении [Черказьянова, 2011. С. 165].

Совершенствование педагогической подготовки немецких учителей вызвало к жизни новые формы повышения квалификации. Среди них следует особо выделить временные педагогические курсы. За 12 лет, с 1881 по 1892 гг., в Таврической губернии было проведено восемь таких педагогических курсов для учителей немецких училищ. Инициатива по организации курсов исходила от местной училищной администрации, при этом в их финансировании активное участие принимали и сами жители немецких колоний. Базой для проведения педагогических курсов становились центральные училища. Обычно курсы проходили в каникулярное время и длились один месяц. Так, в 1892 г. педагогические курсы состоялись в Пришибском (для 14 учителей), Орловском (25) и Нейзацком (12) центральных училищах<sup>15</sup>.

В ходе этих курсов немецкие учителя повторяли правила русской грамматики, читали классику русской литературы, изучали основы педагогики и методики преподавания дисциплин. На практических занятиях учителя совершенствовались в написании сочинений на русском языке, а также проводили открытые уроки. Заботясь о внедрении в учебный процесс в колонистских школах новейших методик, училищные администрации отправляли руководителей данных курсов на стажировку в одесские учебные заведения<sup>16</sup>.

Педагогические конференции, организуемые для учителей-меннонитов, также продолжили свою работу. Имеются данные о проведении таких конференций в начале XX в.: в Спате (1906), Кара-Чокмаке Перекопского уезда (1908), Борангаре Перекопского уезда и Сароне Феодосийского уезда (апрель и август 1909 г.), в Отуз-Тобе Феодосийского уезда (1910), в Анновке Перекопского уезда (1911) [Черказьянова, 2007. С. 109].

Для повышения качества подготовки в учебных заведениях немецких поселенцев Дирекция народных училищ рекомендовала открыть при бывших колонистских школах библиотеки и снабдить их новейшими методическими пособиями для обучения в начальной школе, а также книгами для чтения учащихся<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Памятная книжка Таврической губернии на 1914 г. Симферополь: Таврическая губернская типография, 1914. С. 51, 64, 71.

<sup>15</sup> Дьяконов А. Указ. соч. С. 9, 82–83, 122.

<sup>16</sup> Там же. С. 33–34.

<sup>17</sup> Там же. С. 56.

Начавшаяся Первая мировая война, кровопролитные сражения с германскими войсками и отдельные случаи шпионажа в пользу врага способствовали ужесточению контроля над общественно-политической жизнью и учебными заведениями немецких переселенцев. В 1915 г. в Таврической губернии в ходе массовых проверок были уволены многие учителя немецких училищ, много немецких церковно-приходских школ было закрыто, сократилось количество центральных училищ<sup>18</sup>.

Таким образом, в ходе исследования удалось выявить особенности подготовки и повышения квалификации учителей немецких поселений Таврической губернии. Для немецких учителей и школ немецких поселений правительство Российской империи и администрация Таврической губернии создавали достаточно благоприятные условия. Школы и образование немецких колонистов в Таврической губернии в течение ста лет (конец XVIII в. — 80-е годы XIX в.) были внутренним делом немецкой общины и не подвергались регламентации со стороны имперских структур. Не прерывались культурные связи немецких переселенцев с исторической родиной. Учителя из немецких земель приезжали в еще не окрепшие немецкие колонии и восполняли недостаток педагогических кадров. Немецкие учебники и учебные пособия также передавались в немецкие поселения из-за границы. Переход в ведомство Министерства народного просвещения проходил сложно, но не насильственно. Русский язык в программу обучения вводился постепенно. При этом численность учебных заведений немецких переселенцев в Таврической губернии постоянно росла.

Педагогическая подготовка учителей для начальных немецких школ осуществлялась в центральных училищах, численность которых в Таврической губернии в сравнении с другими губерниями Российской империи была наибольшей. Содержание подготовки в центральных училищах включало педагогические дисциплины и педагогическую практику. Качество педагогической подготовки в центральных училищах не удовлетворяло училищную администрацию Таврической губернии и самих немецких переселенцев, что послужило толчком к развитию педагогических конференций и педагогических курсов как форм повышения квалификации учителей.

Немецкие переселенцы Таврической губернии принимали самое живое участие в подготовке и повышении квалификации своих учителей, в организации школьного обучения и финансировании учебных заведений. В результате немецкие учебные заведения Юга России превзошли в организации школьного дела и подготовке учителей немецкие поселения Поволжья.

---

<sup>18</sup> ГАОО. Ф. 42. Оп. 35. Д. 1533; Д. 1554; Д. 1555.

**Литература**

1. Ганкевич В. Ю. (2000) Система народного образования в немецких колониях Таврической губернии на рубеже XIX–XX вв. // Немцы в Крыму: очерки истории и культуры. Симферополь: Таврия-Плюс. С. 54–63.
2. Задерейчук И. А. (2003) Развитие системы народного образования в немецких колониях Крыма в 1804–1917 гг. // Культура народов Причерноморья. 2003. № 37. С. 208–213.
3. Кащенко С. Г. (1994) Система образования и религиозного верования немецкого населения Крыма (конец XIX — начало XX в.) // Известия крымского республиканского краеведческого музея. № 5. С. 3–9.
4. Лаптев Ю. Н. (сост.) (2000) Немцы в Крыму. Очерки истории и культуры. Симферополь: Таврия-Плюс.
5. Лаптев Ю. Н. (2004) Сохранение историко-культурного наследия немцев в Крыму // Ключевые проблемы истории российских немцев: Материалы X международной конференции (Москва, 18–21 ноября 2003 г.). М.: МСНК-пресс. С. 468–472.
6. Черказьянова И. В. (2007) Карасан — культурный и духовный центр меннонитов Крыма // Ю. Н. Лаптев (сост.) История немецкой колонизации в Крыму и на юге Украины в XIX–XX вв.: Материалы международной научной конференции, посвященной 200-летию переселения немцев в Крым (Судак, 6–10 июня 2004 г.). Симферополь: Антиква. С. 101–113.
7. Черказьянова И. В. (2014) Немецкая национальная школа в России: исторический опыт функционирования // Российские немцы в инонациональном окружении: проблемы адаптации, взаимовлияния, толерантности: Материалы международной научной конференции (Саратов, 14–19 сентября 2004 г.). С. 8–28.
8. Черказьянова И. В. (2011) Развитие системы немецкого народного образования на территории Одесского учебного округа в 1880-х — 1910-х годах // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: Збірник наукових трудов. Вып. 3.30: Исторические науки. С. 156–167.
9. Черказьянова И. В. (2006) Центральные училища // О. Кубицкая (ред.) Немцы России: энциклопедия. Т. 3. М.: ЭРН.

## Teacher Education and Advanced Training in German Settlements of the Taurida Governorate

**Ekaterina Kostyleva**

Author

Senior Teacher, Teacher Training Department, Taurida Academy, V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Address: Taurida Academy, 4 Vernadskogo Ave, 295007 Republic of Crimea. E-mail: katerinakostyleva@mail.ru

Archival materials and contemporary studies are used to identify the specific features of teacher education and advanced training in German colonial schools in the Taurida Governorate. The paper investigates into the conditions under which German colonists' educational institutions evolved, comparing the data on changes in the number of German primary schools and central vocational schools in the Taurida Governorate. It also describes the specific aspects of teaching organization and education content in central vocational schools as educational institutions of advanced type designed to train teachers for German primary schools. Such forms of advanced training for German teachers as temporary teacher education courses and pedagogical conferences are presented.

Abstract

German settlements, colonial schools, teacher training, central vocational schools, advanced training, Taurida Governorate.

Keywords

Cherkazyanova I. (2007) Karasan—kulturny i dukhovny tsentr mennonitov Kryma [Karassan as the Cultural and Spiritual Center of Crimean Mennonites]. *Istoriya nemetskoy kolonizatsii v Krymu i na yuge Ukrainy v XIX–XX vv.* [History of German Colonization in the Crimea and Southern Ukraine in the 19th–20th Centuries] (ed. Y. Laptev). *Proceedings of the International Scientific Conference celebrating the 200th anniversary of German colonization of the Crimea* (Sudak, June 6–10, 2004), Simferopol: Antikva, pp. 101–113.

References

Cherkazyanova I. (2014) Nemetskaya natsionalnaya shkola v Rossii: istoricheskiy opyt funktsionirovaniya [German National School in Russia: The Historical Experience of Operation]. *Rossiyskie nemtsy v inonatsionalnom okruzhenii: problemy adaptatsii, vzaimovliyaniya, tolerantnosti* [Russian Germans in a Foreign Environment: The Problems of Adaptation, Mutual Influence, and Tolerance] (ed. A. German), *Proceedings of the International Scientific Conference* (Saratov, Russia, September 14–19, 2004), Moscow: MSNKpress, pp. 8–28.

Cherkazyanova I. (2006) Tsentralnye uchilishcha [Central Vocational Schools]. *Nemtsy Rossii: entsiklopediya. T. 3* [Germans of Russia: Encyclopedia. Vol. 3] (ed. O. Kubitskaya), Moscow: ERN.

Cherkazyanova I. (2011) Razvitie sistemy nemetskogo narodnogo obrazovaniya na territorii Odesskogo uchebnogo okruga v 1880-kh–1910-kh gg. [Development of the People's Education System in Odessa Educational District in the 1880s–1910s]. *Naukoviy visnik Mikolaivskogo natsionalnogo universitetu imeni V. O. Sukhomlinskogo: zbornik nauchnykh trudov. Vyp. 3.30. Istoricheskie nauki* [Scientific Messenger of Sukhomlynsky Mykolaiv National University: Collection of Research Papers. Iss. 3.30. Historical Sciences], pp. 156–167.

Gankevich V. (2000) Sistema narodnogo obrazovaniya v nemetskiikh koloniyakh Tavricheskoy gubernii na rubezhe XIX–XX vv. [People's Education in German Colonies of the Taurida Governorate at the Turn of the 20th Century]. *Nemtsy v Krymu: ocherki istorii i kultury* [The Crimean Germans: Essays on History and Culture], Simferopol: Tavriya-plyus, pp. 54–63.

- Kashchenko S. (1994) Sistema obrazovaniya i religioznogo verovaniya nemetskogo naseleniya Kryma (konets XIX—nachalo XX veka) [Education and Religious Beliefs of Crimea's German Population (late 19th—early 20th cc.)]. *Izvestiya krymskogo respublikanskogo kraevedcheskogo muzeya*, no 5, pp. 3–9.
- Laptev Y. (comp.) (2000) *Nemtsy v Krymu. Ocherki istorii i kultury* [The Crimean Germans: Essays on History and Culture], Simferopol: Tavriya-Plyus.
- Laptev Y. (2004) Sokhranenie istoriko-kulturnogo naslediya nemtsev v Krymu [Preserving the Historical and Cultural Heritage of Germans in Crimea]. Proceedings of *The Key Issues in the History of Russian Germans: 10th International Conference* (Moscow, Russian Federation, November 18–21, 2003), Moscow: MSNK-press, pp. 468–472.
- Zadereychuk I. (2003) Razvitie sistemy narodnogo obrazovaniya v nemetskikh koloniyakh Kryma v 1804–1917 gg. [The Development of the System of People's Education in German Colonies in the Crimea in 1804–1917]. *Kultura narodov Prichernomorya*, no 37, pp. 208–213.

# Разным людям — разные школы: судьба всеобщего, одинакового и качественного образования

Рецензия на книгу: А. Любжин «Сумерки всеобуча.

Школа для всех и ни для кого»

**Г. Ю. Любарский**

---

## Любарский Георгий Юрьевич

кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского Зоологического музея МГУ. Адрес: 125009, Москва, ул. Большая Никитская, 2. E-mail: lgeorgy@yandex.ru

**Аннотация.** Унаследованное от советской школы образование постепенно угасает. Скорее всего, вдохнуть в него новую жизнь не получится. Изменилось общество, изменились цели образования, и рациональное обсуждение возможных целей встречается редко. В изменившихся условиях можно было бы пожелать диверсифи-

кации образования. С тем чтобы каждый мог рассчитывать на то, что он хочет получить: кто хочет учиться легко, не прилагая усилий, имеет такую возможность, кто хочет получить настоящее образование, заплатив тяжким трудом, тоже может надеяться на результат. Но, к сожалению, пока образование остается униформным и окно возможностей не расширяется.

**Ключевые слова:** всеобщее образование, элитное образование, советская система образования, гимназии, образовательные реформы.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-247-256

Статья поступила в редакцию в феврале 2018 г.

---

Книга состоит из статей, в разное время опубликованных автором в нескольких изданиях<sup>1</sup>, а также в нее включены интервью и некоторые тексты из Живого журнала (Livejournal). Уже поэтому книга «широкая», в ней есть рассуждения на очень разные темы. В целом это книга о проблемах образования, о современной школе. Автор — филолог, и потому много говорит именно о гуманитарной составляющей образования, впрочем, дале-

---

<sup>1</sup> В «Русском журнале», «Лицейском и гимназическом образовании», «Вопросах образования», «Отечественных записках».

Любжин А. Сумерки всеобуча. Школа для всех и ни для кого. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. 496 с.

ко не только о ней. Перу автора принадлежит фундаментальный труд «История русской школы императорской эпохи», так что он профессионально знает устройство классической русской школы, а не питается мифами.

Прежде всего хотелось бы сказать, что книгу читать приятно. Даже не из-за темы, не из интереса к образованию. Дело в другом. Последние десятилетия редко удается поговорить с достойным собеседником. Я вовсе не собираюсь оскорбить всех своих собеседников разом, не говорю «никогда» — редко... Хороший разговор исключает эмоциональное напряжение и опасения, что собеседник вот-вот сорвется и начнет кусаться и оскорблять. Это в хорошем разговоре вообще исключено — увы, многие вроде бы неглупые люди такой безопасности предоставить не могут. Далее, хороший разговор — это когда я чувствую себя свободно, собеседник меня не давит. Это совершенно иное, чем согласие: автор славится радикализмом взглядов, расходится со мной по множеству позиций, однако, пока я читаю его тексты, это остается совершенно в стороне. Он умеет писать, не придавливая собеседника: я могу мысленно отмечать несогласия, ничуть не теряя интереса к беседе.

И наконец, про саму беседу. Существует множество людей, готовых выстроить ряд аргументов бесконечной длины. Я бы не назвал унылый просмотр этого ряда беседой, это — каторга, а не разговор. Если люди не находятся на высоте вопроса, если их не хватает даже на то, чтобы понять, что им тема не по уровню, — ну какая может быть беседа! Какие могут быть аргументы у человека, который не понимает ни вопроса, ни тех обстоятельств, которые следует учитывать при ответе?

С автором книги о всеобщем ситуация обратная. Он прекрасно владеет темой, он может высказаться настолько определенно, что мне, собственно, для беседы хватает книги. Видно уровень — и я понимаю, что бы он ответил на мои возможные аргументы. Я представляю, что вот эта моя реплика не пройдет: у него иные эстетические вкусы, так что «на красоту» его не взять. Вот этот аргумент заставит его задуматься и переспросить: «А правда ли так?» — нет, я и сам не уверен до самого конца, хотя и считаю правдоподобным.

Итак, это собрание уже опубликованных статей по вопросам школьного образования. Это очень увлекательная книга, с которой можно прекрасно провести несколько дней, даже если совсем не интересуешься вопросами школьного образования. Видите ли, даже и до всего, что случилось, в России было очень мало людей такого уровня образования и владения предметом... Их было мало даже и сто лет назад, а уж теперь, после стольких смертей и эмиграций, их совсем мало. Вы, если повезет, можете встретить образованного энтузиаста, который будет, захлебываясь, расстреливать вас очередями фактов и ссылок,



вы можете отыскать маргинала, который выдаст оригинальную точку зрения, которую, если отмыть от мата, можно даже и немного подумать. В общем, если не страшно испачкаться и есть средства личной гигиены, поговорить еще есть с кем. Но вот это блаженное, описанное в старых английских романах чувство, когда можно спокойно в кресле вытянуть ноги и с удовольствием читать книгу, внимая просвещенному автору... Автору можно доверять: он знает, что говорит, он строит речь так, что речь становится искусством, он старомоден, доброжелателен, смел и умен. Мне приятно беседовать с этой книгой.

Что до несогласий, они все уже умерли. Битва красных и белых характерна тем, что есть у них сыновья и потомки, есть истинные и фальшивые подражатели, реконструкторы и паяцы, а вот их самих нет — вы знаете, все умерли.

С российским образованием ситуация именно такова. Автор это понимает. Он предлагает проекты, не забывая оговорить: ну конечно, это совершенно нереалистично, ну где взять людей на это, под такие проекты надо другую страну с другими людьми, к чему притворяться — ну конечно, ничего этого сделано не будет. У меня есть свои мысли о проектах, но я, разумеется, соглашаюсь: это только эскизы возможных миров, ничего подобного сделано не будет, а если найдутся мужественные люди и попробуют (да и уже...) — конечно, эти попытки не смогут развернуть ситуацию.

Российское образование — это неререформируемый социальный институт, вместе с российским здравоохранением, армией, социальным обеспечением и еще другими, не столь громкими. Эти социальные институты остались от общества, которого больше нет, оно разрушено, и по устройству своему они не могут быть встроены в современное общество. Немного смысла спорить, чем они были хороши, и с горечью вспоминать, сколько в них было мерзости, — они уже умерли. Если в душе нет потребности мучить раненых кошек, можно не способствовать смерти российского образования, оно и само тихо кончается. Никакого взрыва и коллапса не будет. Как справедливо говорит автор, будет что-то вроде образования в странах на месте центрально-азиатских республик. По названию — школа, там дети сидят, вроде учатся, ну что такого.

И с тем не спорю, как автор мыслит возможное преодоление ситуации индивидуальными усилиями. Если у кого-то в самом деле очень, очень много денег, есть собственный ум и любовь к своим детям — конечно, домашнее воспитание. Учителя тщательно отбираются из преподавателей университета, а чтобы не было неприятного эффекта одинокого ученика — оплатить такое образование группе друзей. У себя на дому, небольшая группа друзей, с покупкой всех документов в школе — всех этих свидетельств и дипломов: это будет уж точно не самой большой

тратой при таком раскладе. Скольких людей может касаться такое предложение? В социальном смысле можно считать, что их нет. То, что играет роль элит, будет посылать своих отпрысков за МБА в нужные страны, они будут оставаться там или возвращаться и гордиться достигнутым, а что в тех странах преподаватели от них несколько постонут — ну так это не наши проблемы.

Итак, книга направлена против идеала всеобща, унифицированного всеобщего одинакового образования. Автор приводит многочисленные аргументы, позволяющие понять, почему советскую школу нельзя считать продолжением организационных форм школы Империи, каков ее относительный уровень... И, разумеется, есть множество людей, которые совершенно с автором не согласны. Так что книга обречена на острое критическое неприятие. Можно проследживать длинную и горькую историю: становление образования в Российской империи, появление новых «левых» теоретиков, послереволюционные эксперименты, создание школы на основании новых принципов, достоинства и недостатки этой системы... Можно спорить, указывать на балет и космос, не верить оппоненту... Много чего можно.

То образование не вернется никогда. Советское образование было сделано для массового индустриального общества. Дело не в том, что оно было для него самым подходящим — нет, но в любом случае с исчезновением массового общества последние возможности вменяемого существования советской школы исчезли. Остался реликтовый социальный институт, существующий, потому что пока не заменен. Нелогичный, не относящийся к окружающему обществу, бессмысленный, нефункциональный.

С советских времен общество фундаментальным образом изменилось, его называют «постиндустриальным». Для школы это означает очень существенные перемены. Скажем, образование в Империи было разнообразным и приуроченным к разнообразию сословий. Можно назвать самые известные типы среднего образования в Империи: классическая гимназия, реальное училище, кадетский корпус, духовная семинария, коммерческое училище.

Образование в СССР было (в общих чертах) одинаковым для всех. Типы школ сословного общества отличаются от унифицированных школ массового общества. И наличие сети «особых» физматшкол принципиально ситуацию не меняло. Из этой однородности вытекало множество следствий, которые кажутся необходимым свойством культуры. Ну, хотя бы один пример: классика.

Классика возникает, когда «все» в школе учат один принятый образцовым ряд литераторов. Тогда можно говорить, что каждый образованный человек обязан знать то-то и то-то, то-

гда можно цитировать с детства знакомые строки в уверенности, что любой собеседник поймет и подхватит, можно строить объяснения и аргументы, апеллируя к примерам из классической литературы.

Но все это не работает, когда общество устроено иначе. Современный мир не является миром однородного в каком-либо смысле большинства, которое имеет сходные цели, интересы, получает сходное образование и поэтому «знает классику». Современный социальный мир — это «мир меньшинств», т. е. относительно небольших групп с самыми разными интересами. И по этой причине для них нет общей обязательной классики. Для каждой группки есть своя линейка классики, причем они не соподчинены какой-то общей группе классиков, это диффузная сеть. Все способы апелляции к авторитету «всем известных» авторов проваливаются: это не находит обоснования в социальной жизни и потому не может быть насильственно вбито школой. Сейчас классику надо насильственно вбивать, что делает само понятие совершенно искусственным. Это уже не набор высших культурных образцов, а пыточный инструмент, вбиваемый для выедания мозга людям, которые этим совершенно не интересуются. То есть классика теперь стала тем, чем в советское время была пропаганда — внешним навязыванием безжизненных идей.

Изменилось не только понятие классики. Места не хватит даже для перечисления, сколько «безусловных» культурных реалий поставлены под сомнение социальным переворотом, который произошел во всем мире. Индустриальное общество рассыпается, его институты разлагаются и теряют опору, но, к сожалению, их ничем заменить — новых не придумано.

Спор со сторонниками советского всеобуча, объяснения, что такое постиндустриальное общество, почему уже никогда не получится, как получалось раньше, — это очень длинный и трудный разговор. Но мне интереснее иное: что же следует делать в этом отношении. К сожалению, нет ни согласия, ни даже просто понимания по самым фундаментальным вопросам.

До сих пор не осознано, что школы, по сути, не одинаковые учреждения, где «детишек учат знаниям», пусть в одних на два урока больше труда, а в других — уроки балетных танцев. Это совершенно не так. Система школ зависит от социального устройства общества. Разные цели образования предполагают разные наборы предметов, радикально разные. Причем сейчас, поскольку в стране, 30 лет назад бывшей «обществом равных и тех, кто равней», идут интенсивные процессы образования словесий, необходимое разнообразие школ, программ, средств обучения много выше, чем можно было представить в прежнее время. В обществе отсутствующего большинства и активных меньшинств, выделенных по самым разным основаниям и принципиально не сводимых в одну линейку, в обществе аг-

рессивных кланов и рождающихся сословий немислимо продолжение прежнего образования. Надо делать новое, но этому мешает как убежденность, что «прежде все было хорошо и надо продолжить», так и убеждение, что школы должны быть одинаковыми, — при этом цели обучения у диспутирующих кардинально различны.

Просматривая дискуссии, можно выделить более десятка несовместимых целей образования. Например, есть мнение, что школа — источник знаний, и надо заполнить ребенка знаниями современных наук. Или: надо обучать умению мыслить, критическому мышлению, учить ставить фильтры на поступающую информацию. Или: воспитывать хороших граждан, патриотов своей страны. Эти цели не могут осуществляться в рамках одной программы. У каждой цели есть сторонники, и каждая группа убеждена, не слушая других, что никаких других целей у образования и быть не может, а те, кто думает иначе, просто дураки. Выход тут единственный: дать возможность разным группам обучать детей в школах разного типа, устроенных принципиально различно.

Уже в подзаголовке книги дан ответ: всеобуч — школа для всех и ни для кого. Можно спорить, был ли всеобуч иным в индустриальном обществе СССР, но сейчас общество не такое, сейчас то, что пытается дать школа, не нужно совсем никому, никому из учеников и никому из учителей. Остается только каркас принуждения к минимальной дисциплине и растущая бюрократизация.

При любом сколько-нибудь осознанном подходе к устройству школы следует признать, что типов школ должно быть несколько. Это означает, что у них принципиально разные цели, программы и их выпускники ни в коем случае не равны. Среднее образование, пригодное для дальнейшего поступления в хороший университет, — это совсем не то образование, где человек, не слишком напрягаясь, получает необходимый минимум востребованных в обществе знаний, чтобы безбедно работать в профессиях, не требующих глубокой специализации. Каждая цель предполагает свою линейку предметов. А школьный день не резиновый, и как только речь заходит о разных предметах, становится ясно, что у кого-то чего-то не будет. Причем «два урока в год» для астрономии или иного какого неудачливого предмета — это нонсенс, правильнее вообще убрать такие огрызки.

Тем более что современный человек знания берет далеко не только из школы. Панический страх «недодать» знаний в школе возник в те времена, когда книги были дороги и мало доступны. Сейчас ситуация совершенно иная: одним из основных каналов получения знаний о мире являются медиа, и особенно новостные программы. На том же уровне, на котором

будет усвоено что-то унылое за два урока в школе, это же будет усвоено из двух предложений в новостях с иллюстрирующим видео. Да, это очень плохие по качеству знания. Ну так они и в школе получаются такие же плохие, когда никому не нужны и внедряются насильно, причем насилие не имеет средств и направлено на немотивированных учеников. Получаются сплошные попытки с недостаточными средствами.

Итак, к массовому обществу, которому (допустим) нужны были одинаковые школы, возврата нет. В нашей стране не существует элиты, которая отличалась бы культурным уровнем, поэтому «элитные» заведения — это по большей части профанация, по крайней мере если речь идет об особенно глубоких знаниях. Как место знакомств и социализации — другой вопрос. В стране, в общем, не существует коммерческого спроса на образованных профессионалов, так что делать школу, которая готовит замечательных ученых, глубоко образованных учителей и т. п., нет смысла, им будут платить зарплату уборщицы. В такой ситуации незачем придумывать цели, на которые нет спроса, и все, что требуется, — не мешать создавать разнообразие школ тем, кто этим готов заниматься. Например, снять требования единой программы, исключить бюрократизацию...

В итоге должна получиться примерно такая картина. Будут школы для тех, кто хочет учиться легко. Это подразумевает низкое качество обучения и спектр профессий, не требующих глубокой специализации. В университет после такой школы не попасть. Соответственно, есть общая линейка требований к школам, которые претендуют на то, чтобы работать в этом сегменте — что-то вроде «общих (народных)» школ. Будут школы для «элиты», иначе говоря, для тех, кто богат и у власти. С особым комфортом, вниманием, поставленной медицинской заботой о детях, но не слишком «углубленные», потому что спроса на знания у элиты нет. Будут редкие школы, подобные спецшколам для особенно одаренных детей, ориентированные на поступление в университет. Школы военные, возможно, разного профиля.

У каждого типа школ своя программа, которую можно изменять в широких пределах, государство скорее работает через сертифицирование школ, чем через навязывание программ. Люди, имеющие разные цели (знания, умелое мышление, патриотическое воспитание, духовное воспитание и т. п.), могут взаимодействовать со школами, которые им подходят.

Что же этому мешает? Да, в общем, пустяки. Государство не желает терять контроль над образованием. Общество не желает думать об образовании и не готово понимать, что немислимо образование, которое за конечное число лет могло бы достигать взаимоисключающих целей. Поэтому вместо делового обсуждения, какие типы школ нужны, чего не хватает, какими

должны быть конкретные программы и т. п., длится бесконечный скандал.

Обсуждаемая книга «Сумерки всеобуча» могла бы быть полезна спорящим, чтобы проверить свои аргументы, разобраться в том, например, что некоторые соглашения невозможны и спорить не о чем, надо делать разные школы. И хорошо бы осознать ту тень, которая стоит за всеми разговорами о современной школе: по сути, все согласны на наследственное неравенство. С разной аргументацией и с разной степенью легкости спорщикам приходится признать: общество дифференцируется, создание нескольких типов образования — единственный возможный выход, и он означает согласие на закрепленное общественное неравенство.

Вместо пустых криков «как же без физики» и «не позволим без родной литературы» надо бы подумать о действительно важных вещах. Надо спланировать систему школ таким образом, чтобы люди имели возможность сменить школу, чтобы не закрылись наглухо социальные лифты, следует продумать варианты переходов между разными типами учебных заведений. Однако до таких обсуждений нам, видимо, еще далеко.

Реформы должны быть направлены на увеличение разнообразия типов образования, что влечет за собой отмену всеобщих обязательных программ, отмену экзаменов как стандартной проверки, исчезновение уверенности, что все выпускники знают одно и то же, распадение единого стандарта культуры, который и так... Для всех этих действий нужно другое государство, которое бы не стремилось бюрократизировать и контролировать то, что понять не может, нужна другая элита, которая ощущала бы себя ответственной за происходящее, а значит, другой народ, от которого исходит эта элита, нужны учителя, которых нет... При том, что большинство населения с автором не согласны, это были бы еще и реформы образования, проводимые против желания населения. В общем, нет смысла ожидать осуществления мечты. Надежд на такие реформы нет. Но почему бы не поговорить о том, какими они должны были бы быть, если бы мы хотели иметь нормальное образование?

Так что это собрание статей о реформах школы, которые провести (почти) невозможно, для которых (почти) нет учителей и иных подготовленных кадров, (почти) нет заказчиков среди богатых людей и нет одобрения народа. Автор это прекрасно осознает. При этом автор считает, что талантливых, умных учеников в этом поколении рождается ничуть не меньше, чем в прежние поколения, что в России есть крайне талантливые педагоги (там пальцев одной руки хватит, но есть). И автор не собирается всех пугать и устраивать истерику. Все идет так, как и должно происходить в соответствии с социальными условиями и желаниями больших масс людей. Почему я и говорю, что читать эту кни-

гу крайне приятно — как приятно спокойно поговорить с умным человеком. Ну конечно, ничем хорошим эта история не закончится. Но вы ведь в этом и не сомневаетесь, не так ли?

Полагаю, что никакое образование не может быть одновременно всеобщим, одинаковым и качественным, особенно в нашу социальную эпоху, когда исчезает массовое общество.

**Different Schools to Different People: The Future of Universal, Uniform and Quality Education**

*Review of the book: Lyubzhin A. Sumerki vseobucha. Shkola dlya vsekh i ni dlya kogo [The Twilight of Universal Education. School for All and for Nobody]*

Author **Georgy Lyubarsky**

Candidate of Sciences in Biology, senior researcher, Zoological Museum of Moscow University. Address: 2 Bolshaya Nikitskaya Str., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: lgeorgy@yandex.ru

**Abstract** Education practices inherited from the Soviet school are fading away and will hardly be inspired with new life. Society has changed, and so have the education goals, which rarely become the subject of rational discussion nowadays. As a response to these new conditions, it would be good to see diversification of the education system, so that everyone could get what they want, whether it be effortless learning or real education obtained through hard work. Today, unfortunately, education remains uniform and the window of opportunities is not growing larger.

**Keywords** universal education, high-end education, Soviet educational system, gymnasium, education reforms.



# «Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наибольшее воздействие на обучение

*Рецензия на книгу: Джон Хэтти «Видимое обучение»*

**Н. А. Борисенко**

---

**Борисенко Наталья Анатольевна** кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО». Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4. E-mail: borisenko\_natalya@list.ru

**Аннотация.** В рецензируемой книге освещаются результаты фундаментального исследования, посвященного факторам, которые оказывают влияние на учебные достижения школьников. Рассматриваются такие понятия, как метаанализ, синтез метаанализов, «барометр влияния», размер эффекта. В статье дан поглавный реферативный обзор содержания книги, проанализированы шесть основных источников влияния: влияние ученика, семьи, школы, учителя, учебной программы, стра-

тегий и методов преподавания. Приведены примеры конкретных факторов с указанием размеров эффекта («биографические факторы», обратная связь, метакогнитивные стратегии, программы по улучшению понимания текста, домашние задания, финансирование школ, наполняемость классов и др.). Делается вывод о том, что, несмотря на уникальный как по охвату метаанализов, так и по количеству рассмотренных факторов материал, переносить результаты исследования Д. Хэтти на отечественную образовательную практику следует достаточно осторожно.

**Ключевые слова:** видимое обучение, метаанализ, учебные результаты, фактор влияния, размер эффекта.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-257-265

Статья поступила в редакцию в январе 2018 г.

---

Одно из главных событий в издании переводной педагогической литературы последних лет — выход в свет книги Джона Хэтти «Видимое обучение». Впервые изданный в 2009 г., труд новозеландского профессора сразу же стал мировым бестселлером. Его называют «святым Граалем обучения», на него ссылаются

Hattie J. C. (2009) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group (пер. с англ. Н. В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017). 496 с.

все, кто имеет отношение к обучению детей, кого интересуют вопросы: «Как лучше учить? Какова модель успешного обучения? Какие конкретно факторы помогают добиться успеха, а какие обладают нулевым эффектом?»

Приступая к исследованию, Хэтти поставил перед собой амбициозную задачу: обобщить результаты десятков тысяч работ, посвященных учебному процессу. Объем проделанной работы отражен в подзаголовке книги: «синтез результатов более 50 тыс. исследований с охватом более 86 млн школьников». К этому добавим список источников, занимающий 75 страниц и содержащий 1688 позиций. Это самый масштабный на сегодня проект в области доказательной педагогики, итог 15-летней работы по изучению метаанализов в США, Австралии и Новой Зеландии<sup>1</sup>.

Композиционно книга состоит из одиннадцати глав, в которых последовательно раскрываются метод метаанализа, понятие «видимое обучение» (*visible learning*), основные группы факторов влияния: влияние ученика, семьи, школы, учителя, учебной программы, стратегий и методов преподавания. Отдельный интерес представляют приложения: темы проанализированных метаанализов и итоговая таблица, включающая 138 факторов, от наиболее весомых до обладающих нулевым и отрицательным эффектом. Говоря о влияниях, Хэтти с самого начала уточняет, что речь идет только о тех факторах, которые значимы для учебных результатов. Другие результаты (эмоциональное, физическое, нравственное развитие учащихся, социализация и т. п.) в книге не рассматриваются, равно как и факторы социально-экономического характера, на которые школа повлиять не может.

Труд Хэтти ценен в первую очередь богатейшей научной базой, однако не менее важен и используемый метод, без разъяснения которого дальнейшее чтение может стать затруднительным. Методологии посвящена вторая глава «Природа доказательств. Синтез метаанализов». Метаанализ основан на объединении результатов нескольких исследований, оперирующих аналогичными переменными. Метод известен с начала прошлого века, а распространение получил в 1970-е годы. Заслуга Хэтти в том, что он предпринял не метаанализ, а их синтез, обобщил массивы данных и конвертировал результаты каждого исследования в общую единицу измерения.

Такой единицей является размер эффекта (*d*), вычисляемый по специальной формуле и позволяющий сравнивать значимость отдельных факторов, влияющих на успехи в учебе. Ис-

---

<sup>1</sup> Новая Зеландия входит в первую шестерку стран мира по качеству обучения чтению, математике и естествознанию; в рейтинге PISA по читательской грамотности занимает третье — седьмое место.

следователь придерживается следующей шкалы: низкий размер эффекта — 0,2, средний — 0,4, высокий — 0,6. При этом именно средний уровень, а не нуль взят за точку отсчета: если размер эффекта больше 0,4, то фактор имеет влияние (так называемая зона желаемого эффекта); если он меньше 0,4, то фактор мал или негативен.  $d = 1$  означает, что в среднем ученики, занимающиеся по новой программе, превосходят 84% детей, которые по ней не занимаются. Это не просто высокое, но очень осязаемое различие (для сравнения: такова разница в величине коэффициента IQ доктора философии и старшеклассника). Область же значений от 0,0 до 0,15 показывает, каких результатов могли бы добиться дети, не посещая школу вообще, только в силу эффекта развития, присущего любому здоровому ребенку. Примером переменной с низким размером эффекта может служить «формирование классов с учетом способностей учащихся» — практика, распространенная практически во всех странах. Между тем метаанализы показывают, что такой принцип минимально влияет на успеваемость ( $d = 0,12$ ) и отрицательно воздействуют на равенство в образовании.

Помимо размера эффекта, Хэтти вводит еще одно понятие — «барометр влияния». Смысл этой сквозной метафоры в том, чтобы определить, полезна ли та или иная инновация для учеников или педагогу лучше использовать другие методы. Для большей наглядности изложение снабжено рисунками барометров, оснащенных научным аппаратом: указано стандартное отклонение, количество метаанализов и их участников, позиция в рейтинге и т. п.

Обнародованные Хэтти размеры эффектов, а также их качественный анализ и являются тем самым главным знанием, которое заставляет исследователей разных стран обращаться к книге «Видимое обучение». Название, к слову, прочитывается двояко. Не только в том смысле, который вкладывает в термин сам автор — по его словам, модель видимого обучения описывается формулой: «Учителя видят учебный процесс глазами своих учеников; ученики видят себя в качестве собственных учителей», — но и как прозрачность, измеримость выявленных переменных.

Обо всех 138 факторах рассказать, разумеется, невозможно. Обратимся к содержанию глав, посвященных шести основным источникам влияния.

Влияние ученика описано в главе 4 (средний размер эффекта — 0,40). Среди важнейших факторов, обуславливающих успеваемость, Хэтти анализирует три группы воздействий: 1) «биографические факторы», в том числе «представление ученика о своем уровне знаний» (1,44), стадии развития интеллекта по Пиаже (1,28), прежние достижения учащихся (0,67); 2) личностные характеристики: самооценка, мотивация, настойчивость

(у всех трех переменных  $d > 0,4$ ; 3) раннее развитие (0,47) и дошкольное образование (0,45). К сожалению, содержание такого фактора, как «представление ученика о своем уровне знаний», изложено слишком кратко, не очень понятно, почему именно он занимает первое место в рейтинге, хотя сама мысль о самооценке знаний, несомненно, заслуживает внимания<sup>2</sup>. Школьные оценки, пишет Хэтти, в высшей степени предсказуемы, и, следовательно, возникает вопрос: действительно ли нам необходимо такое количество тестов, если они, как правило, показывают то же, что и в прошлые разы (зримым и образным подтверждением этой мысли служит, по-видимому, картина Ф. Решетникова «Опять двойка»).

В отличие от «биографических», физиологические показатели, в частности фактор пола ребенка (0,12) и наличие заболеваний (0,23), практически не оказывают влияния на школьные успехи. Отмечены лишь небольшие различия между мальчиками и девочками в математических способностях и в освоении физики. Главные составляющие успешного обучения, по Хэтти, — это открытость ребенка для нового опыта, наличие у него представления о ценности образования и необходимости прилагать усилия в ходе учения, иными словами, мотивация.

Влияние семьи (глава 5) в целом менее значимо по сравнению с влиянием ученика ( $d = 0,31$ ). Наиболее сильное воздействие на успеваемость школьника оказывают социально-экономический статус семьи, домашняя среда (по 0,57) и вовлеченность родителей в учебу детей (0,51). Здесь, впрочем, нет никаких открытий, все эти факторы известны из опыта. Заслуга Хэтти не в выявлении самих факторов, а в их индексации, в придании им определенного веса. По мнению исследователя, влияние семьи могло бы быть намного больше, если бы родители умели говорить с детьми «на языке педагогики». Опыт самого Хэтти, на протяжении пяти лет осуществлявшего в слабых новозеландских школах проект по обучению родителей, показывает, что освоение языка педагогики, включение родителей в школьную жизнь, привлечение бывших учителей в качестве связующего звена между семьей и школой ведет к повышению активности детей на уроках, успехам в чтении, улучшению взаимопонимания.

В шестой главе анализируются факторы влияния школы. Прежде всего не может не удивить общий низкий эффект школы как суммарного фактора учебных достижений ( $d = 0,23$ ). Нам

---

<sup>2</sup> В новом исследовании Хэтти на первом месте стоит другой фактор — оценка ученических достижений учителями, что, по-видимому, является более правильным (Hattie J., Masters D., Birch K. (2015) *Visible Learning into Action: International Case Studies of Impact*. London: Routledge). Размеры эффектов в разных книгах Хэтти несколько различаются, здесь они приводятся по рецензируемой монографии.

хотелось бы думать, пишет Хэтти, что наша школа отличается от остальных, что ее культура, люди, окружение или особый статус уникальны. Однако любые отличия подобного рода почти не оказывают влияния на успеваемость. В большинстве западных стран для двух учеников с одинаковым уровнем способностей практически неважно, какую школу посещает каждый из них. Тем не менее споры о структурных особенностях школ и инвестициях в образование все продолжают. Наибольшее воздействие на учебу, однако, оказывают не характеристики школ, а особенности класса, такие как психологический климат, поведение учеников (отсюда важность программ коррекции нежелательного поведения отдельных групп учащихся) и влияние одноклассников. Российским читателям книги «Видимое обучение» интересно будет узнать, что, вопреки расхожему мнению, ни финансирование школ (0,23), ни наполняемость классов (0,13), ни их деление на подгруппы (0,16) не оказывают влияния на академические результаты. Основной вывод главы: важно не столько в какой школе учится ваш ребенок, сколько в каком классе — с каким микроклиматом и у какого учителя. Факт, известный многим родителям а posteriori, в равной степени применимый и к западным, и к российским реалиям, обрел у Хэтти доказательную силу.

Следующая, седьмая, глава посвящена влиянию учителя ( $d = 0,49$ ). В ней рассматриваются такие факторы, как подготовка учителей, наличие у педагогов предметных знаний, качество преподавания, отношения между учителем и учеником, в том числе отношение к детям с особыми образовательными потребностями. Наибольший вес имеют качество преподавания и отношения между учителем и учеником, тогда как значительные финансовые вливания и программы подготовки учителей практически не сказываются на том, в какой степени молодые учителя (программы предназначены в первую очередь для них) влияют на успеваемость своих учеников. Значимость предметных знаний учителя для академической успешности его учеников остается предметом дискуссий. Есть немало свидетельств того, что учителя, не обладающие существенными предметными знаниями, могут оказывать положительное воздействие на учеников. Более весомым фактором, нежели знания, является отношение педагога к ученику. Учитель должен верить, что все дети могут учиться и развиваться, что учебные результаты любого из них могут измениться к лучшему, поскольку не являются раз и навсегда заданной величиной. В этом, несомненно, состоит гуманистический пафос представляемой книги.

В главе 8 «Влияние учебной программы» ( $d = 0,45$ ) подробно рассматриваются программы обучения чтению, математике и естествознанию. Свой анализ Хэтти начинает с обзора эффективности программ обучения чтению — самых обсуждаемых в образовании, так как именно от читательских навыков зависит

овладение всеми другими школьными предметами. Результаты метаанализов показывают, что для успешного обучения необходимы пять составляющих: фонематическое восприятие, фонетический (звуко-буквенный) метод обучения, беглость чтения, расширение словарного запаса и понимание прочитанного. Из них самыми действенными являются последние два (соответственно 0,67 и 0,58). Отдельные учебные программы, в частности по обучению лексике и по усвоению значений слов, повышают уровень понимания до 0,97 — на них стоит обратить внимание прежде всего. Наименее эффективен модный и на Западе, и у нас метод целого текста (чтение целыми словами), а наиболее эффективны комплексные программы, сочетающие фонетический метод с расширением словаря и стратегиями понимания текста.

Несколько слов о математике. Приверженцам прагматического подхода в преподавании стоит иметь в виду, что самый низкий размер эффекта наблюдался, когда педагоги делали акцент на использовании математики в повседневной жизни (–0,04). Гораздо более эффективен метод прямого обучения (0,59) — структурированного, последовательного, ясного изложения основных понятий, законов и принципов предмета, сторонником которого является Хэтти.

Заканчивая краткий обзор этой главы, нельзя не высказать одно критическое замечание. В перечне рассмотренных факторов отсутствует школьный учебник. Возникает вопрос: влияние учебника на академические результаты школьников минимально? Это слишком незначительный компонент воздействия? Однако и факторы с малым (использование калькулятора на уроках, особенности питания и диеты ученика, проживание дома или в общежитии) и даже с отрицательным размером эффекта (летние каникулы, повторное обучение, т. е. второгодничество, и смена школы) в монографии анализируются. Остается непонятным, почему Хэтти даже не упоминает о вкладе в учебные достижения одного из основных средств обучения. Вряд ли все те миллионы школьников, которые приняли участие в исследованиях, легших в основу метаанализов, учились без учебников.

Чтобы проанализировать взгляды исследователя на разнообразные стратегии и методы обучения (всего их около полусотни,  $d = 0,42$ ), понадобилась бы отдельная статья. Ограничимся самыми важными выводами. Наибольшее значение Хэтти придает обратной связи (10-я позиция в рейтинге 138 факторов,  $d = 0,73$ ). Автор подробно анализирует цели, степени влияния и типы обратной связи, не ограничивая ее только направлением от учителя к ученику. Не менее действенным является противоположное направление — от ученика к учителю. Если учителя стремятся получать обратную связь от учеников, чтобы составить представление о том, какими знаниями обладают школьники, в чем они ошибаются, чего они не понимают и в какие

моменты отвлекаются, преподавание и учение становятся скоординированными и дают внушительный результат. Обратная связь от ученика к учителю помогает делать обучение видимым.

Наряду с обратной связью ведущая роль в обучении принадлежит формативному оцениванию (0,90) и метакогнитивным стратегиям (0,69). Среди последних отметим в первую очередь те, что ориентированы на организацию и преобразование информации. Примером простейшей стратегии с очень высоким размером эффекта является составление плана сочинения ( $d = 0,85$ ) — практика, к сожалению, почти полностью ушедшая из российских школ.

Последний фактор, рассматриваемый Хэтти, — домашние задания. Это одна из самых интересных глав книги. В целом эффект от выполнения домашних заданий невелик (0,29). Еще ниже он для младших классов (0,15)<sup>3</sup>. Сам собой напрашивается вопрос: стоит ли нагружать детей пресловутой «домашкой», если ее влияние так мало? Справедливости ради скажем, что в старших классах размер эффекта уже в 4 раза выше (0,64). Наряду с объемом меньшее значение имеет содержание заданий. Поборникам метода проектов, большей частью выполняемых родителями, следует знать, что наименее эффективными оказались как раз домашние задания, требующие осуществления проектов. Пользу приносят менее объемные, регулярно выполняемые домашние задания, которые тщательно проверяются учителями.

По мере чтения книги «Видимое обучение» у читателя возникает вопрос: «Можно ли все это сделать?». Вот как на него отвечает сам автор, ссылаясь на опыт школ, реализовавших наиболее действенные принципы и стратегии: «Все предложения, высказанные в этой книге, могут быть реализованы». При одном условии: если педагоги будут открыты для восприятия новых идей. Хэтти убежден, что начинать надо не с реформ, а с учителей. Реформы в основном затрагивают структуру процесса обучения и условия, в которых они осуществляются, но не сам учебный процесс, который полностью лежит на плечах педагогов.

Для того чтобы сделать обучение «видимым», мало собрать доказательства и написать книгу. Ее нужно прочитать. «Видимое обучение» Хэтти адресовано самым разным категориям читателей: теоретикам педагогики и разработчикам национальных стандартов образования, вузовским преподавателям и методистам институтов переподготовки учителей, студентам педвузов и, разумеется, самим учителям. Написанную ясным языком, оснащенную множеством таблиц и рисунков, разъясняющую все

<sup>3</sup> Ряд авторов выявили для учащихся младших классов близкую к нулю корреляцию ( $d = -0,04$ ) между временем, затраченным на выполнение домашних заданий, и успехами в учебе.

теоретические положения на множестве примеров, книгу новозеландского профессора, вне всякого сомнения, по достоинству оценит российская педагогическая общественность, как ее уже оценили во многих странах мира.

В заключение выскажем несколько соображений критического характера. Обращаясь к книге «Видимое обучение» как к источнику научного педагогического знания и мирового образовательного опыта, следует иметь в виду не только те ограничения, которые ввел сам автор, но и как минимум два следующих.

Во-первых, в исследовании 2009 г. (русскоязычный перевод опоздал на восемь лет) учтены далеко не все научные источники. В каком-то смысле оно уже устарело, поскольку основано на метаанализах, выполненных большей частью в 1980-е — в начале 2000-х годов и в целом мало затрагивающих влияния, связанные с цифровой эпохой. Впрочем, на этот недостаток Хэтти уже ответил новыми вызовами: написал «Видимое обучение для учителей» (*Visible Learning for Teachers*, 2012) — свод наиболее успешных практик обучения, которые можно применить в конкретном (!) классе; «Видимое обучение в действии» (*Visible Learning into Action*, 2015), «Видимое обучение грамотности» (*Visible Learning for Literacy*, 2016) и другие исследования, в которых количество метаанализов увеличено с 800 до 1200, а число факторов влияния — с 138 до 200.

Во-вторых, выводы автора сделаны на основе исследований, проводившихся в основном в англоязычных странах. Неизвестно, в какой степени выявленные факторы относятся к российской системе образования. Нам представляется, что, несмотря на уникальный как по охвату метаанализов, так и по количеству рассмотренных факторов материал, переносить результаты исследования Джона Хэтти, в том числе размеры эффектов, на отечественную образовательную практику следует достаточно осторожно. Остается надеяться, что в ближайшие годы наша педагогическая наука не просто освоит метод под названием «синтез метаанализов», но и сделает его результаты доступными экспертному сообществу. Пока же таких работ нет, и книга новозеландского ученого является единственным проектом, в котором оценены важнейшие факторы, влияющие на учебные достижения школьников.



**“Barometers” of Influence, or Factors Which Have the Greatest Impact on Learning**

*A Review of John C. Hattie (2009) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*

**Natalya Borisenko**

Author

Candidate of Sciences in Philology, Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education. Address: 9 Mokhovaya str., p. 4, Moscow, 125009, Russian Federation. E-mail: borisenko\_natalya@list.ru

This review article discusses the results of a fundamental research on factors affecting the educational achievements of students. Among the discussed concepts are meta-analysis, synthesis of meta-analyses, barometers of influence, and effect size. The author presents an abstract overview of the book contents by chapters and analyses the six main sources of influence: the student, the family, the school, the teacher, the curricula, and teaching and learning approaches. Examples of specific factors (including effect size) are presented, such as biographical factors, feedback, meta-cognitive strategies, repeated reading programs, homework, school finances, class size, etc. The reviewer draws the conclusion that, despite its uniqueness, which appears in the coverage of meta-analyses and the amount of considered factors, the results of John Hattie's study should be transferred to Russian educational practice very cautiously.

Abstract

John Hattie, visible learning, meta-analysis, student achievements, factors of influence, size effect.

Keywords

# Сельская школа: между Сциллой безотрывности и Харибдой избыточности

**Е. Д. Вознесенская**

Статья поступила  
в редакцию  
в октябре 2017 г.

**Вознесенская Елена Дмитриевна** кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, к. 5. E-mail: maslovka3@mail.ru

**Аннотация.** В статье в исторической ретроспективе рассматривается один из ключевых конфликтов в развитии сельского образования, который заключается в том, что распространение образования в сельской среде сопровождается отторжением молодежью сельского труда и ростом в ее среде «прогородских» ориентаций и практик.

Как в Российской империи конца XIX в., так и в Советском Союзе и постсоветской России предпринимались усилия, направленные на удержание сельского населения по месту его жительства, на обеспечение «безотрывности» сельской молодежи от сельскохозяйственной деятельности (в терминах экспертного дискурса конца XIX в.). В кругах,

определяющих образовательную политику в Российской империи, причина отторжения молодежи от сельского труда виделась в избыточности школьного образования относительно реальных потребностей сельского хозяйства. Избыточность, как правило, преодолевалась за счет снижения достигнутого уровня и объемов общего школьного образования в пользу сельскохозяйственного обучения. Отголоски той же политики в иной трактовке характерны и для советского, и для постсоветского периодов. Ключевой конфликт сельского образования не находит конструктивного решения и по сей день. Рассчитывать на преодоление этого противоречия можно лишь в контексте формирующихся новых условий существования сельского универсума (АПК, дистанционное образование).

**Ключевые слова:** сельская молодежь, образование, сельская школа, отторжение сельского труда, реструктуризация, образовательная политика.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-1-266-286

В исторической ретроспективе русское крестьянство, в частности крестьянская молодежь, и как объект образовательной политики, и как субъект образования приобщались к миру просвещения позднее других категорий населения Российской империи. В основе этого отставания лежит целый комплекс со-

циальных, экономических и демографических причин. Красной же нитью через всю историю образования крестьянской, деревенской, колхозной, сельской молодежи — как общего, так и профессионального — проходит основное противоречие: по мере распространения образования в сельской среде, повышения его доступности в соответствии с общей эволюцией образования ширятся и процессы отторжения (как в мотивациях, ориентациях, так и в практиках) образованной сельской молодежью сельскохозяйственного труда.

Две ключевые проблемы — необходимость сохранить безотрывность сельской молодежи от сельскохозяйственной деятельности и избыточность образования относительно реальных потребностей сельского хозяйства — остаются в центре внимания тех, кто формирует политику в отношении сельского образования, как вчера, так и сегодня.

Наша цель состояла в том, чтобы в социологическом, а также в историко-педагогическом ракурсе проанализировать, как проявляет себя противоречие между «сельскостью» и образованием на разных этапах развития России, в чем оно выражалось вчера и в чем дает о себе знать сегодня.

Аналитический обзор построен на историко-социологических и педагогических работах авторов дореволюционной эпохи, исследованиях современных специалистов по истории сельского образования в России, на материалах и документах государственной политики в сфере сельского образования, справочной литературе, а также на данных социологических исследований, отвечающих нашей тематике. В качестве источников привлекаются также выдержки из произведений Л. Н. Толстого, высказывания А. П. Чехова, Н. В. Гоголя, В. И. Даля, общественных деятелей, проявлявших интерес к проблемам просвещения крестьянства, к судьбам сельской школы.

Идеи просвещения крестьянства набирали силу по мере движения общества к отмене крепостного права. Первоначально обучение в сельских школах носило исключительно религиозный и общеобразовательный характер, его целью являлась в конечном счете ликвидация неграмотности. До отмены крепостного права школьное обучение молодежи на селе распространялось медленно и неравномерно, тем не менее в нем присутствовали элементы вариативности. Первой и ведущей формой учебных заведений для крестьянского сословия стали сельские приходские училища, которые подразделялись на школы для государственных, казенных (лично свободных, но прикрепленных к земле) крестьян и школы для крепостных крестьян. Касательно их учреждения уже в 1804 г. В Уставе учебных заведений отмечалось: «В губернских и уездных городах, равным

**Начальное  
образование  
крестьянской  
молодежи**

образом и в селениях, каждый церковный приход или два вместе, судя по числу прихожан и отдалению их жилищ, должны иметь по крайней мере одно приходское училище» [Максименко, 2003. С. 13–14].

В селениях, где жили государственные крестьяне, устройством приходских школ руководило Министерство государственных имуществ. Эти школы должны были обучать грамоте крестьянских детей и готовить писарей и счетных работников для учреждений, которые управляли крестьянами. Там, где жили крепостные крестьяне, создание народных школ находилось в руках помещиков и зависело от их воли и желания и потому носило волонтаристский, нерегулярный характер.

Наглядное представление о том, что из себя представляла деревенская сельская школа и какой объем знаний получали ученики во второй половине XIX в., дает рассказ Л. Н. Толстого «Филипок», написанный в 1875 г. для школьного пособия «Новая азбука»<sup>1</sup>.

«Пошли раз все ребята в школу. Филипп взял шапку и хотел тоже идти. Но мать сказала ему: Куда ты, Филипок, собрался? — В школу. — Ты еще мал, не ходи, — и мать оставила его дома». Возраст поступления в сельскую школу не был определен, дети могли начать учиться и в 7, и в 12 лет, семья сама решала, отправлять ли ребенка в школу и стоит ли ему вообще тратить время на не приносящее особой пользы обучение. Слабую мотивацию к учебной деятельности, к образованию среди крестьянства на начальном этапе посткрепостной эпохи отмечают многие исследователи.

«Ребята ушли в школу. Отец еще с утра уехал в лес, мать ушла на поденную работу. Остались в избе Филипок да бабушка на печке. Стало Филипку скучно одному, бабушка заснула, и он пошел в школу. Школа была за селом у церкви». Если для сельской школы строилось специальное здание, то, как правило, вблизи церкви. Чаще народная школа арендовала обыкновенную крестьянскую избу, могла также размещаться в церковных сторожках или сараях. Но встречалось и более благополучное устройство, если школа обустроивалась помещиками.

Итак, Филипок подбежал к школе: «В сенцах снял шапку и отворил дверь. Школа вся была полна ребят. Все кричали свое, и учитель в красном шарфе ходил посередине». Скорее всего, речь идет о так называемой одноклассной школе, т. е. школе, которая размещалась в одном помещении (классе), в отличие от двухклассной, занимавшей два помещения.

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. (1952) Филипок. Быль // Толстой Л. Н. Собрание сочинений: в 14 т. Т. 10. М.: Гос. изд. худ. лит.-ры. С. 17–18.

«— Ты что? — закричал учитель на Филипка. — Или ты немой? — Филипок так напугался, что говорить не мог. — Ну так иди домой, коли говорить не хочешь». Судя по поведению, учитель, «замотанный красным шарфом», имел статус народного. Учителя этого статуса, в отличие от учителей-госслужащих, никакими правами государственной службы не пользовались и могли даже не иметь специального педагогического образования<sup>2</sup>.

«А Филипок и рад бы что сказать, да в горле у него от страха пересохло. Он посмотрел на учителя и заплакал. Тогда учителю жалко его стало. Он погладил его по голове и спросил у ребят, кто этот мальчик. „Это Филипок, Костюшкин брат, он давно просится в школу, да мать не пускает его, и он украдкой пришел в школу“. Учитель спросил: „А молитвы ты знаешь?“» Закон Божий был главным предметом для всех типов школ. Неизменными предметами всех типов народных школ уровня одноклассных (три-четыре года) были чистописание, первые четыре действия арифметики, чтение и письмо. В двухклассных школах (четыре-пять лет) дополнительно преподавались начатки истории, географии, естествознания, церковное пение и черчение. Если позволяли средства, в учебный план можно было ввести гимнастику.

«Филипок сказал: знаю, — и начал говорить Богородицу; но всякое слово говорил не так. Учитель остановил его и сказал: „Ты погоди хвалиться, а поучись“. С тех пор Филипок стал ходить с ребятами в школу».

Если до 1861 г. само крепостное право являлось гарантом безотрывности крестьянской молодежи от сельского хозяйства, то в посткрепостной России безотрывность обеспечивалась ограниченным объемом школьных знаний и самим естественным ходом вещей: традиционной вовлеченностью младших членов крестьянских семей в сельский труд, который был для семьи безусловным приоритетом. Учеба была занятием второ-

---

<sup>2</sup> Л. Толстой, автор педагогической теории свободного воспитания, убежденный поборник образования для крестьян, активно участвовал в организации сельских школ. Современники Л. Толстого свидетельствуют, что он приглашал учителями в учреждаемые им школы студентов, уволенных из Московского университета за участие в студенческих беспорядках (Л. Н. Толстой в воспоминаниях современников. М.: Гос. изд. худ. лит-ры, 1955. С. 483). Об унижительном положении сельского учителя сокрушался А. Чехов в начале 1890-х годов, беседа с М. Горьким: «...у нас это чернорабочий, плохо образованный человек, который идет учить ребят в деревню с такой же охотой, с какой пошел бы в ссылку. Он голоден, забит, запуган возможностью потерять кусок хлеба... Нельзя же платить гроши человеку, который призван воспитывать народ! Нельзя же допускать, чтобы этот человек ходил в лохмотьях, дрожал от холода в сырых, дырявых школах... ведь это же стыдно нам!» (Чехов в воспоминаниях современников. М.: Гос. изд. худ. лит-ры, 1952. С. 388).

степенным и могла вовсе восприниматься как прихоть. О практической несовместимости учебы и сельского труда упоминал Гоголь во втором томе «Мертвых душ»:

«Вздумал он <помещик Тентетников> было попробовать какую-то школу между ними <крестьянами> завести, но от этого вышла такая чепуха, что он и голову повесил, лучше было и не задумывать! Какая школа! И времени никому не было: мальчик с десяти лет уже был помощником во всех работах и там воспитывался»<sup>3</sup>.

Еще более мощным обстоятельством, обеспечивающим безотрывность от сельской среды, выступает территориальный фактор. Проблема труднодоступности школ для большинства крестьянских детей возникает практически одновременно со становлением самого феномена сельского образования как в центре России, так и, тем более, в ее отдаленных регионах. Если в плотно заселенных губерниях Центральной России предельным расстоянием до школы принимались 3 версты (3,2 км, так называемое трехверстное правило согласно проекту Закона о всеобщем обучении от 1908 г.), то в губерниях Северной России, где населения было гораздо меньше, соблюдать трехверстное правило было невозможно, например в Вятской губернии расстояния до школы достигали 20 верст и более. В одном из отчетов 1893 г. отмечалось: «Вообще приходящих учеников из других селений обыкновенно бывает очень мало, а если есть, то таковые помещаются на квартирах у знакомых или родственников; но большею частью мальчики из других деревень ходят ночевать домой, и только в случае дурной погоды остаются или в школьном помещении, или же у своих знакомых. Если бы сельские школы устраивать более поместительными, чем они строятся теперь, то в училище можно было бы давать приют и ночлег приходящим из других деревень» [Зверев, Зверева, 2011].

### **Земские школы, столыпинская реформа**

Важными преобразованиями в деле просвещения крестьянства ознаменовался период либеральных реформ Александра II и постепенный поворот России к индустриализации и модернизации. Согласно Положению о начальных народных училищах (1864 г.) «к начальным народным училищам отнесены все вообще элементарные школы всех ведомств, городские и сельские, содержимые на средства казны, обществ и частных лиц, а также воскресные школы» [Максименко, 2003. С. 31]. Введенные реформой 1864 г. земства начали активно организовывать сельские школы, их роль в распространении просвеще-

<sup>3</sup> Гоголь Н. В. Сочинения. М.: Гос. изд. худ. лит-ры, 1952. С. 516.

ния на селе постепенно расширялась и к началу XX в. стала ведущей.

Большой вклад в развитие образования на селе внесли реформы, инициированные в царствование Николая II. В 1908 г. был разработан Закон «О введении всеобщего начального обучения в Российской империи», в соответствии с которым постепенно, в течение 10 лет, должно было быть обеспечено бесплатное обязательное начальное четырехлетнее обучение детей обоего пола в возрасте от 8 до 12 лет. Предполагалось, что проект будет реализован к 30-м годам XX в.: в 1915–1916 гг. в наиболее прогрессивных земствах и в 1925–1930 гг. — в отстающих. Отклоненный Государственной думой в 1912 г. проект закона, тем не менее, отражал объективный ход развития образования, его распространения и внедрения в сельскую среду.

Развитию сельского образования способствовали усилия П. А. Столыпина, который на посту премьер-министра (1906–1911) существенно увеличил государственное субсидирование образования. Это позволило приступить к реализации основных положений проекта закона о всеобщем начальном обучении, в частности строились новые школы в рамках формирования школьной сети, т. е. эти школы размещались по единому плану, предпринимались усилия к выполнению «трехверстного правила».

Ратуя за просвещение для крестьян, Столыпин не упускал из виду опасность избыточности образования. Он был сторонником «правильного и разумного» образования крестьян, которое предполагало строго регламентированный объем знаний, рациональное соотношение научного аграрного знания и практики, необходимых для того, чтобы развивалась личная инициатива крестьянина, формировался класс единоличников, крестьян-собственников, т. е. чтобы, получив образование, крестьянин оставался крестьянином.

В целом в первые десятилетия после отмены крепостного права, несмотря на активное распространение школьного образования на селе, массового оттока сельского населения в город не происходило и вопрос об образовании как о социальном лифте еще не возникал ни в среде просвещенных учредителей школ, ни в жизненных планах посткрепостной крестьянской молодежи. Однако уже в этот период начинаются дискуссии о целесообразности образования для крестьян, о роли образования в деконструкции крестьянской трудовой этики.

С идеей распространения в народе знаний вообще и сельскохозяйственных знаний в частности были согласны не все. Сомнения в необходимости просвещения крестьян порождало

**Образование  
для крестьян —  
за и против**

убеждение, что образованный крестьянин склонен отторгать сельский труд. Даже земства в некоторых случаях открыто выступали против расширения доступа к образованию для крестьянства. Так, в 1874 г. Петербургское губернское земство отклонило план расширения школьной сети, так как «более широкое образование было бы вредно, потому что оно отвлекло бы сельские силы от земледельческого труда»<sup>4</sup>. Парадоксальным на первый взгляд выглядит высказывание, принадлежащее просветителю В. И. Далю: «...Грамотность по себе не есть просвещение, а только средство к достижению его; если же она употреблена будет не на это, а на другое дело, то она вредна. <...> Умственное и нравственное образование может достигнуть значительной степени без грамоты; напротив, грамота, без всякого умственного и нравственного образования и при самых негодных примерах, почти всегда доводит до худа. Сделав человека грамотным, вы возбудили в нем потребности, коих не удовлетворяете ничем, а покидаете его на распустье. <...> Что вы мне ответите на это, если я вам докажу именными списками, что из числа 500 чел., обучавшихся в 10 лет в девяти сельских училищах, 200 человек сделались известными негодьями?» [Даль, 1858].

Мысли Даля вполне совпадают с мнением помещика Константина Левина из романа Л. Толстого «Анна Каренина». Напомним диалог между Левиным и писателем-либералом Свяжским. Последний считал, что только образованный крестьянин может обеспечить рациональное ведение хозяйства: «В Европе рациональное хозяйство идет потому, что народ образован; стало быть, у нас надо образовывать народ — вот и все». По мнению Свяжского, «чтобы образовывать народ, нужно три вещи: школы, школы, школы». Он упрекает помещика Левина в том, что тот игнорирует общественную, земскую деятельность, где он бы мог бороться за школы: «Грамотный мужик работник тебе же нужнее и дороже...». «Нет, — решительно отвечал помещик Константин Левин, — грамотный как работник гораздо хуже. <...> Школы мне не только не нужны, но даже вредны. <...> Вы сами сказали, народ стоит на низкой степени материального развития. Чем же тут помогут школы? <...> Каким образом школы помогут народу улучшить свое материальное состояние? Вы говорите, школы, образование дадут ему новые потребности. Тем хуже, потому что он не в силах будет удовлетворить их. А каким образом знание сложения и вычитания и катехизиса поможет ему улучшить свое материальное состояние, я никогда не мог понять. <...> Надо помочь тому, от чего он беден. <...> Школы не по-

<sup>4</sup> Цит. по: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Земская\\_школа#cite\\_note-946a03f8c24f5b13-130](https://ru.wikipedia.org/wiki/Земская_школа#cite_note-946a03f8c24f5b13-130)



могут. А поможет такое экономическое устройство, при котором народ будет богаче, будет больше досуга — и тогда будут и школы»<sup>5</sup>.

В 1902 г. на Особом совещании о нуждах сельскохозяйственной промышленности министр финансов С. Ю. Витте практически повторил рассуждения Левина, утверждая, что «...улучшение экономического быта нашего крестьянина не только вывело бы его из необходимости прибегать к помощи государства для удовлетворения потребностей первой необходимости, но и дало бы возможность помочь самому себе в удовлетворении духовных нужд — на церковь и школу» [Кочеткова, 2005]. И тот и другой, отдавая приоритет экономической стороне дела, видели в просвещении крестьян не столько условие улучшения их экономического положения, сколько «удовлетворение духовных нужд».

Между тем становление капиталистического уклада в пореформенной России формировало в аграрной сфере объективные и субъективные потребности в сельскохозяйственном образовании. После аграрной реформы Столыпина начала XX в. явилась потребность «сразу во всех видах и степенях сельскохозяйственного образования: были нужны и низшие, непосредственные наблюдатели за производством работ — старосты, нарядчики, скотники, овчары и т. п.; одинаково нужен был и контингент управителей для средних и крупных хозяйств; наконец, понадобились и преподаватели для низших, средних и высших агрономических заведений» [Пичужкин, 2016]. Кажется, что наконец найден ответ на вопрос, чем можно помочь крестьянину. Его, в частности, сформулировал известный общественный деятель, ученый-агроном профессор И. А. Стебут (1833–1923): «Прежде всего развитием в широких размерах начальной и профессиональной ремесленной школы, чтобы дать крестьянину необходимые знания, развитие, а следовательно, и возможность устроиться, принять возможно активное, сознательное участие в улучшении своего положения» [Бессмертная, 2015. С. 78].

В дискуссиях об образовании для крестьянских детей берут верх сторонники школы с сельскохозяйственным уклоном: «...Всякое элементарное образование деревенского мальчика должно носить непременно сельскохозяйственный характер, а потому и каждая сельская школа должна быть в первую очередь низшей сельскохозяйственной школой», — утверждал один из помещиков [Кочеткова, 2005]. В 1883 г. было приня-

### **Профессионализация сельской школы**

---

<sup>5</sup> Толстой Л. Н. (1982) Анна Каренина. М.: Гос. изд-во худ. лит.-ры. С. 251.

то Нормальное положение о низшем сельскохозяйственном образовании, которое определяло нормы и правила создания и функционирования низших сельскохозяйственных учебных заведений. К их организации и финансированию привлекались средства и государственной казны, и земств, и частных лиц. Были учреждены два типа сельскохозяйственных школ, 1-го и 2-го разряда, с трехгодичным сроком обучения. В школах более высокого 1-го разряда изучались общеобразовательные дисциплины применительно к курсу двухклассных сельских училищ, а в школах 2-го разряда общеобразовательный курс примыкал к курсу начальных училищ или народных школ [Пичужкин, 2016]. Низшие сельскохозяйственные школы стационарного типа возникали и по инициативе помещиков, они открывались в имениях, которые становились «наглядными учебными пособиями» для учеников. Осваивая новое оборудование, крестьянские дети овладевали прогрессивными методами ведения хозяйства.

Однако довольно скоро, к началу 1900-х, стала обнаруживаться низкая результативность сельскохозяйственных школ — своего рода избыточность предлагаемых знаний для реальных нужд крестьянского хозяйства. В ходе общественных и экспертных обсуждений было установлено, что сумма знаний, приобретаемых в школах, гораздо больше, чем в существующих условиях может быть применено в крестьянском хозяйстве. В результате из окончивших в 1901 г. курс низших сельскохозяйственных школ 1-го разряда своим хозяйством занимались 9% крестьян, а из окончивших школы 2-го разряда — 14,3%. На Первом общеземском съезде 1911 г. подчеркивалось, что питомцы сельскохозяйственных школ редко работают непосредственно в сельском хозяйстве, многие «рвут с полученной специальностью, работают конторщиками, писарями. Те, кто остается дома, редко ведут свое хозяйство с применением полученных знаний. <...> Ученики получают знания в школьных хозяйствах, устроенных с применением дорогих орудий и машин. Полученные здесь навыки неприменимы в крестьянском быту» [Книга, 2012].

По мере распространения сельскохозяйственных школ основное противоречие между образованием крестьянина и его сельским бытованием проявляло себя самым очевидным образом: полученное образование отвращало молодежь от сельскохозяйственного труда. Как отмечает И. Н. Манохина, «несмотря на то что воспитание в сельхозшколах было направлено на подготовку высококвалифицированного специалиста, хозяина, привычного к непривычному деревенскому быту, почитавшему вековые традиции русского народа, по окончании курса обучения в низших сельскохозяйственных школах крестьянские дети привыкали к привилегированному положению

квалифицированных специалистов и не хотели возвращаться в свои хозяйства. В 1913 г. из 1280 выпускников сельскохозяйственных школ Центрального черноземного района только 7% вернулись в свои хозяйства, при этом 48% выпускников заняли должности служащих по сельскохозяйственной части» [Махохина, 2004. С. 167].

Просветительские идеи о том, что благополучие народа напрямую зависит от распространения знаний, постепенно теряли популярность. Формировалось убеждение в необходимости создавать школы с упрощенными учебными программами, приближенными к реальным нуждам крестьянского хозяйства и более дешевые в содержании. Все последующие преобразования низшей сельскохозяйственной школы шли по пути сокращения общеобразовательных программ, в некоторых случаях вплоть до их ликвидации, и увеличения объемов практической подготовки.

## **Практические школы**

Согласно новому положению о сельскохозяйственном образовании 1904 г. особое внимание уделялось школам 2-го разряда, поскольку они в большей степени отвечали требованиям массовости, доступности, учета местных особенностей, обучения без отрыва от основной деятельности, чем школы более высокого 1-го разряда. Были созданы еще более упрощенные, так называемые практические школы с курсом обучения от одного до трех лет. Для поступления требовалось только умение читать и писать по-русски; в исключительных случаях принимались и неграмотные. В них преобладала практическая подготовка умелых работников по разным отраслям сельского хозяйства — тем, которые соответствовали местным условиям и нуждам. Совершенно закономерно, что особую поддержку земств стали получать сельские ремесленные учебные мастерские, еще лучше приспособленные к местным нуждам. Курс обучения для крестьянских детей был нацелен на безотрывный от села труд с учетом потребностей крестьян в сложившихся условиях жизни [Галиулина, 2010]. «Практические школы обучали детей из близлежащих деревень, стараясь не отрывать сельских жителей от привычной среды, дабы после окончания школы у последних не возникло соблазна перебраться из деревни в город» [Книга, 2012. С. 160].

Таким образом, пресловутая избыточность преодолевалась упрощенностью: сокращением сроков обучения, снижением объемов общеобразовательных знаний с упором на практические навыки. Отказ от системы интернатов, стационарной системы обучения в пользу обеспечения территориальной доступности школьных учреждений («трехверстное правило») закрепляли безотрывность от сельской среды и сельского хо-

зьяства. При этом вариативность моделей сельской школы сохранялась, даже если различия между разными типами школ были непринципиальны.

**Сельская школа  
в советский  
период  
и на современ-  
ном этапе**

После смены политического устройства в 1917 г. новое государство продолжило, опираясь на многие дореволюционные «наработки», расширять охват сельской молодежи общим образованием. В своей образовательной политике советское государство двигалось к преодолению социального неравенства через расширение доступа к образованию для непривилегированных сословий, и в первую очередь для сельских жителей. Начальное и общее среднее образование на селе продолжало развиваться почти синхронно с развитием всей системы образования и, согласно партийно-правительственным документам, достигло значимых успехов. Безусловно, внешние и внутренние вызовы эпохи тормозили распространение образования и негативно сказывались на его качестве, особенно это касалось сельской школы.

По ходу расширения общего образования на селе немедленно возникла проблема тотальной и перманентной нехватки школьных зданий, всей сопутствующей инфраструктуры, что продолжало осложнять обеспечение территориальной доступности школ. Решалась проблема двумя путями: в начале 1965 г. было принято постановление о строительстве интернатов при школах, а в августе того же года — о бесплатном проезде для школьников, проживающих в сельской местности (будь то поезд, паром или любой другой вид транспорта)<sup>6</sup>. Позднее, в начале 2000-х годов, в соответствии с концепцией модернизации образования и реструктуризации сельской школы для обеспечения безотрывного от деревенской среды обучения на селе была разработана и начала реализовываться программа «Школьный автобус». Что касается строительства интернатов, то вследствие финансовых и экономических трудностей эта программа так и не была полностью реализована. Сказывалось также недоверие к интернатам со стороны семей, их беспокойство за безопасность и благополучие детей, находящихся вне дома; давали о себе знать и не лишённые основания убеждения в том, что длительное пребывание вне дома отвлекает детей от крестьянского (теперь уже колхозного) уклада и сельского образа жизни.

Реализация концепции всеобуча и введение единой политехнической трудовой школы (Положение о единой трудовой

<sup>6</sup> Абакумов А.А., Кузин Н.П., Пузырев Ф.И., Литвинов Л.Ф. (сост.) (1974) Народное образование в СССР. Сб. документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика. С. 126, 127.

школе РСФСР от 30 сентября 1918 г.) постепенно, хотя и далеко не сразу, свели на нет многоукладность системы сельского образования. Помимо идеологически значимых достижений ликвидация многообразия сельских учебных заведений имела серьезные негативные последствия. В 1934 г. согласно Постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР»<sup>7</sup> были окончательно ликвидированы различные формы образования и установлены единые ступени: первая — дети в возрасте 8–13 лет; вторая — дети в возрасте 14–17 лет. Тем самым, как отмечает М. Б. Буланова, «сельская школа частично лишалась своей особенности, связанной с ориентацией ее выпускников на труд в сельском хозяйстве [Буланова, 2016. С. 212]. Идея унификации, пусть и во многом декларативно, исходила из задачи «стирания граней», выравнивания образовательного уровня городской и сельской молодежи. Между тем устанавливаемое единообразие закрепляло отставание сельского образования от городского, что требовало постоянной корректировки государственной политики в этой области. На каждом этапе официального повышения обязательного образовательного минимума для села предусматривались отступления от указанных сроков его реализации.

Так, например, с 1930 г. в СССР Постановлением ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 г.<sup>8</sup> начало вводиться всеобщее обязательное начальное обучение (позднее, чем это предусматривалось программой введения всеобщего обучения в Российской империи). При этом предполагалось «в связи с особыми бытовыми условиями и организационными трудностями специальным постановлением допустить для внегородских поселений <...> отступление (не более чем на 1–2 года) от указанного срока». С еще большим запозданием осуществлялся на селе переход к обязательному семилетнему обучению: если в городах и рабочих поселках семилетка была введена в 1933–1937 гг., на селе она была реализована полностью лишь в 1950–1956 гг.

О том, что из себя представляла сельская семилетка в те годы, рассказывает пенсионер Иванов, житель села Еремково Тверской губернии (интервью 2004 г.)<sup>9</sup>. В начале 1930-х годов Иванов оказался в числе тех крестьянских детей, которые уже получали семилетнее образование в ШКМ (школе крестьянской молодежи, с 1934 г. переименованной в семилетнюю общеобразовательную школу колхозной молодежи).

«Родился я в 1921 году в деревне, в двух верстах от села Еремково. В 1929 году пошел учиться в ШКМ. В первом клас-

---

<sup>7</sup> Там же. С. 167.

<sup>8</sup> Там же. С. 109.

<sup>9</sup> Снится мне деревня... // Удомельская старина. 2015. Вып. 6. С. 30–33.

се нас было около 50 гавриков. <...> С первой учительницей мне не повезло. <...> За первое полугодие многие из нас читать так и не умели. Директор школы нашел правильный ход: всех 18 неумех посадил в другой класс. К нам пришел Петр Васильевич — наше счастье... Буквально за неделю он научил нас из звуков составлять слоги, а из слогов слова. Через 10 дней я уже читал бегло. Потом нас снова объединили. Наш класс находился на первом этаже дома коммерсанта Гудовского.

Во втором классе у нас сменилось несколько учителей. Но все это были, видимо, случайные люди в школе, ни один из них не мог справиться с дисциплиной в классе. <...> В четвертом классе мы перебрались в дом Светлова, недалеко от железнодорожного переезда. Дом был двухэтажным, в нем находились 4 класса и квартиры учителей. <...> В те времена всех хорошистов обязательно поощряли. После окончания четвертого класса учительница подарила мне настоящий костюм. <...> С пионервожатой мы ухаживали за телятами и овцами в бригадах. Вели учет, сколько у кого питомцев. А летом ездили на районный пионерский слет, на котором нас наградили значками с мордочками бычков.

Пятый, шестой, седьмой классы учились в доме лесопромышленника Сеницына. Здесь к нам присоединились ученики из Брусова, Шишелова, Сытина, Рыжкова и иных деревень. В основном ходили каждый день домой, лишь некоторые снимали квартиры у знакомых и родных. Учиться было интересно. Из учителей помню Петра Ефимовича Глинина. Учил он истории и географии. Хорошо помню Лидию Ивановну, которая вела у нас физику и пение... Впоследствии она работала завучем, директором школы, награждена орденом Ленина. <...> Неприятный осадок остался от учителя Полубеловой. К своим предметам — биологии, химии, зоологии — любви она не привила, видимо, сама плохо владела ими.

В 1936 году я закончил седьмой класс хорошо. Затем педучилище в Вышнем Волочке, работал на Алтае, армия, фронт. Домой возвратился в декабре 1945 года. В 1946 году начал работать в Голубковской начальной школе учителем, а позднее заведующим. В 1948 году поступил на заочное отделение в Калининский пединститут, был переведен в Зареченскую семилетнюю школу вместе с женой, где я вел русский язык и литературу, а жена учила в начальных классах. Все время тянуло домой. И в 1951 году нас перевели в Еремковскую неполную среднюю школу. Жена получила первый класс, я вел русский язык и литературу в пятых классах и немецкий язык. А еще приходилось вести историю, пение, иногда даже физкультуру. Сельский учитель должен был все уметь и знать.

Не скрою, что я любил и люблю детей, и мне поэтому многое удавалось».

В рассказе сельского пенсионера обнаруживаются все «родовые черты» былой сельской школы. Незрелость образовательной инфраструктуры («В первом классе нас было около 50 гавриков»; «класс находился на первом этаже дома коммерсанта Гудовского»; «в четвертый класс мы перебравшись в дом Светлова»; «Пятый, шестой, седьмой классы учились в доме лесопромышленника Синицына»), регулярное укрупнение школ, их территориальная удаленность («...к нам присоединились ученики из <...> иных деревень. В основном ходили каждый день домой, лишь некоторые снимали квартиры у знакомых и родных»), нехватка учителей, вынужденных вести по несколько предметов («я вел русский язык и литературу в пятых классах и немецкий язык. А еще приходилось вести историю, пение, иногда даже физкультуру. Сельский учитель должен был все уметь и знать») — все эти и многие другие проблемы все еще не были решены. Одновременно тяга к знаниям, мотивация к учебе («учиться было интересно!») открывали возможности для продолжения образования в педагогическом училище и социального продвижения — приобретения профессии сельского учителя.

В приведенном выше интервью обращает на себя внимание тот факт, что профессионализация в школе-семилетке не выходила за рамки сельской тематики: «С пионервожатой мы ухаживали за телятами и овцами в бригадах. Вели учет, сколько у кого питомцев. А летом ездили на районный пионерский слет, на котором нас наградили значками с мордочками бычков».

Периодические кампании по политехнизации общеобразовательной школы — характерная черта развития начального и среднего образования. На протяжении советского периода за каждым повышением обязательного образовательного минимума следовали меры по «укреплению связи школы с жизнью», хотя они и не достигали значимых результатов (реформы 1958 и 1984 гг.). В сельских школах политехнизация обучения выражалась в развитии производственного обучения в основном по сельскохозяйственным специальностям, включая технические специальности по обслуживанию сельскохозяйственной техники.

Так, в 1958 г. в соответствии с Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» неполная средняя школа стала восьмилетней и в старших классах была введена профессиональная

**Профессионализация  
в советской  
сельской школе**

подготовка<sup>10</sup>. Для реализации этого закона в 1961 г. было принято Постановление «Об улучшении производственного обучения учащихся общеобразовательных школ». Относительно сельских школ в нем говорилось «о необходимости расширения подготовки кадров, хорошо знающих сельскохозяйственную технику, могущих работать на тракторах и комбайне, имеющих необходимые знания по агротехнике и животноводству, а также кадров массовых профессий по электрификации сельского хозяйства и по строительству»<sup>11</sup>. Те же указания повторяются в постановлении от 1969 г., в котором особое внимание обращено на «воспитание у учащихся сельских школ интереса к сельскохозяйственному труду и стремления к овладению сельскохозяйственными специальностями»<sup>12</sup>. Осуществляемая таким образом политика укрепления связи сельской школы с жизнью была ориентирована на обеспечение все той же безотрывности сельской молодежи от сельской среды и сельского хозяйства. Безусловно, нужды экономики, низкая производительность сельского труда, характерные для тех лет, объективно оправдывали такую политику, но не имели ничего общего с выравниванием образовательных шансов и расширением свободы профессионального выбора для молодежи села.

С 1984 г. в соответствии с Постановлением «Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» введено всеобщее обязательное девятилетнее образование, а полной средней школой становится одиннадцатилетка — не обязательная, но необходимая для поступления в вуз. Несмотря на постепенный рост числа школ в сельских поселениях, полные средние общеобразовательные школы остаются здесь явлением более редким, чем в городском социуме. Так, если в городе, по данным середины «нулевых» годов, средние (полные) школы составляют 84% общего количества школ, то в сельских районах — только 47%. Наибольшая доля образовательных учреждений на селе приходится на начальную и основную школу: 25% общего количества школ, тогда как в городских поселениях таковых только 7% [Шашлова, 2009]. Само по себе получение полного среднего образования на селе, формируя ориентацию на высшее образование, не всегда обеспечивает его получение. Об этом свидетельствуют многие примеры из исследования, проведенного в 2009–2010 гг. среди молодых рабочих промышленных предприятий России — выходцев из деревни [Константиновский, Вознесенская, Чередниченко, 2013]. Основными препятствиями к полу-

<sup>10</sup> Абакумов А.А., Кузин Н. П., Пузырев Ф. И., Литвинов Л. Ф. (сост.). Указ. соч. С. 53.

<sup>11</sup> Там же. С. 214.

<sup>12</sup> Там же. С. 226.



чению высшего образования являются не только финансовые трудности, удаленность учебного заведения, но и не всегда высокий уровень школьного образования, а также неясно выраженные образовательные и профессиональные интересы. Характерна траектория Вячеслава, который окончил 11 классов в селе, находящемся на расстоянии 120 км от Ростова: «Учителя говорили, что учусь хорошо... Своим образованием доволен. Учителя были очень хорошие. Отметки были всякие: 3, 4, 5. Двоек не было... Хотел пойти учиться на психолога в вуз, но материальное положение не позволило». После школы Вячеслав поступил заправщиком на «Лукойл». Если выпускникам сельских школ удавалось получить высшее образование по сельскохозяйственному профилю, то кризис, который переживал родной колхоз, сводил все образовательные усилия к нулю. Так, рабочий вертолетного завода в Ростове Александр родился и окончил 11 классов в станице Ростовской области. По собственной оценке, учился хорошо. После окончания школы хотел поступать на юридический факультет в университет, но «надо было платить, а денег не было». Александр поступил в филиал университета под Новочеркасском, на зооинженерный факультет, где получил профессию зоотехника. После университета Александр ушел в армию. «Когда пришел из армии, на селе уже ничего не было, полный развал». Александр уехал в город и начал с работы охранником.

В условиях кризиса, сопровождавшего формирование нового социально-экономического уклада, 11-летнее полное среднее образование на селе зачастую обнаруживало свою избыточность. Собственно, эта избыточность и выталкивала молодых из родных сел. Но она же являлась тем образовательным ресурсом, который позволял реализовывать перемещение из села в город.

В настоящее время тема пресловутой избыточности неожиданно обнаруживается в логике мероприятий по реструктуризации общеобразовательных школьных учреждений на селе. В условиях численного сокращения сельского населения было принято Постановление Правительства РФ от 17 декабря 2001 г. № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности». (Изменения в закон о реструктуризации, внесенные 1 февраля 2005 г., касались уточнения норм и правил учреждения малокомплектных школ.) Реструктуризация заключается в том, что общеобразовательное учреждение среднего (полного) общего образования с контингентом обучающихся 100 и менее человек реорганизуется в общеобразовательное учреждение основного общего образования (девятилетнего). А общеобразовательное учреждение

**Проблема  
избыточности  
на современном  
этапе**

основного общего образования с контингентом обучающихся 40 и менее человек при наличии организационно-транспортных условий и расположенного вблизи (на расстоянии не более 3 км — вспомним трехверстное правило 1908 г.) другого общеобразовательного учреждения с большим контингентом обучающихся может быть реорганизовано, т. е. укрупнено в результате слияния с находящимся поблизости этим другим учебным заведением. Реструктуризация зачастую ведет просто к сокращению количества школ, чему дополнительно способствует введение принципа подушевого финансирования образовательных учреждений («деньги идут за учеником») согласно Указу Президента от 2012 г. В условиях неукомплектованности классов и школ этот принцип во многих случаях ставит под вопрос само существование образовательных учреждений в сельской местности.

**Заключение** Итак, главная проблема сельского образования не находит конструктивного решения и по сей день: как обеспечить безотрывность селян от сельской среды, т. е. сохранять молодежь на селе, не ограничивая ее при этом в образовании, в выборе профессиональной и в целом жизненной траектории и реализации этого выбора? Решать эту проблему нужно в условиях естественного сокращения потребностей в сельскохозяйственных работниках в связи с необходимым в наше время и неизбежным ростом производительности сельского труда. И сегодня сохраняется убежденность, и с этим трудно не согласиться, что «именно образование может стать тем „локомотивом“, который способен „вытащить“ российское село из затяжного системного кризиса. <...> Посредством образования, — пишет, например, Н. М. Шашлова, — прежде всего дистанционного, организованного с учетом специфики села, молодые люди могут получить профессии, востребованные на местах <...> Средствами образования, в частности школьного, потенциально можно решить проблему жизненного и профессионального самоопределения молодежи с выбором сферы самореализации в условиях села» [Шашлова, 2009. С. 180].

Возможно, на эти амбициозные планы ответит АПК с его спросом на квалифицированные аграрно-инженерные кадры, обустройством сельской территории, формированием городской инфраструктуры, городского уровня и образа жизни. Сможет ли, и с какими издержками, АПК вкупе с профессиональным дистанционным обучением, решить стоящие перед сельской молодежью проблемы? И останется ли она сельской? Ответ на этот вопрос требует специального изучения.

## Литература

1. Бессмертная Л. А. (2015) Становление и развитие низшего женского сельскохозяйственного образования в России в конце XIX — начале XX в.: дис. ... канд. ист. наук. Курск: Курский государственный университет. <http://www.dslib.net/istoria-otechestva/stanovlenie-i-razvitie-nizshego-zhenskogo-selskohozhajstvennogo-obrazovaniya-v.html>
2. Буланова М. Б. (2016) Сельская школа: есть ли перспективы? // Ж. Т. Тощенко (ред.) Смыслы сельской жизни (Опыт социологического анализа). М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга. С. 205–231.
3. Галиулина С. Д. (2010) Роль института попечительства в развитии профессионального (сельскохозяйственного) образования в Российской империи // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 120. С. 17–27. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-instituta-popechitelstva-v-razvitii-professionalnogo-selskohozyaystvennogo-obrazovaniya-v-rossiyskoj-imperii>
4. Даль В. И. (1858) Заметка о грамотности. <http://lubopitnyy-1978.livejournal.com/78642.html>.
5. Зверев Б. А., Зверева К. Е. (2011) Начальные сельские училища в округах Западной Сибири конца XIX в. (по данным ревизии Б. И. Сциборского) // Сибирский педагогический журнал. Т. 11. № 1. С. 204–216. <http://cyberleninka.ru/article/n/nachalnye-selskie-uchilischa-v-okrugah-zapadnoy-sibiri-kontsa-xix-veka-po-dannym-revizii-b-i-stsiborskogo#ixzz4afLlzuNU>
6. Книга М. Д. (2012) Сельскохозяйственное образование и просвещение: новые веяния на рубеже XIX–XX вв. // Научные ведомости БелГУ. Сер. История. Политология. Экономика. Информатика. № 1 (120). С. 158–164. <https://cyberleninka.ru/article/n/selskohozyaystvennoe-obrazovanie-i-prosveschenie-novye-veyaniya-na-rubezhe-xix-hh-vv>
7. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чердниченко Г. А. (2013) Рабочая молодежь России: количественное и качественное измерение. М.: ЦСИ.
8. Кочеткова Е. Д. (2005) Из истории сельскохозяйственного образования крестьян во второй половине XIX в. // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. № 6. С. 101–103. <http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-selskohozyaystvennogo-obrazovaniya-krestyan-vo-vtoroy-pолоvine-xix-v>
9. Максименко И. Л. (2003) Культурно-бытовой облик учащихся общеобразовательной начальной и средней школы в XIX — начале XX века. М.: Московский государственный университет культуры. [http://www.docme.ru/doc/171369/kul.\\_turno-bytovo-obl-uchashhihsya-nachal.\\_noj-i-srednej-shkol](http://www.docme.ru/doc/171369/kul._turno-bytovo-obl-uchashhihsya-nachal._noj-i-srednej-shkol)
10. Манохина И. Н. (2004) Деятельность земств Центрального Черноземья России по развитию низшего сельскохозяйственного образования в конце XIX — начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Курск: Курский государственный университет. <http://www.dissercat.com/content/deyatelnost-zemstv-tsentralnogo-chnozemya-rossii-po-razvitiyu-nizshego-selskohozyaystvenn>
11. Медведева З. А., Васькина О. Э. (2015) Образование в системе ценностей российского крестьянства конца XIX — начала XX вв. // Система ценностей современного общества. № 41. С. 126–130.
12. Пичужкин Н. А. (2016) Низшее сельскохозяйственное образование во второй половине XIX в. // Наука без границ. Т. 4. № 4. С. 27–31.
13. Федорова А. М. (2014) Реформа 1984 г. Попытка профессионализации общеобразовательной школы // Научное сообщество студентов

- XXI столетия. Общественные науки: сб. ст. по мат. XXVI Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11 (25). [http://sibac.info/archive/social/11\(25\).pdf](http://sibac.info/archive/social/11(25).pdf)
14. Шашлова Н. М. (2009) Сельское образование в России и пути его модернизации // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. № 2–1. С. 169–174. <http://cyberleninka.ru/article/n/selskoe-obrazovanie-v-rossii-i-puti-ego-modernizatsii#ixzz4K26dEL7O>

## Rural Schools: Between the Scylla of “Continuity” and the Charybdis of “Excessiveness”

**Elena Voznesenskaya**

Author

Candidate of Sciences in History, leading researcher Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences. Address: 24/35, Krzhizhanovskogo Str., 117218, Moscow, Russian Federation. e-mail: maslovka3@mail.ru

The article provides a historical perspective on a key conflict in the development of rural education, which is that it is usually accompanied by rejection of rural labor and expansion of “pro-urban” orientations and practices among youth.

Abstract

Since the Russian Empire of the late 19th century, throughout the Soviet Union, and into post-Soviet Russia, the government has been trying hard to retain rural population where it is and to ensure “continuity” of rural youth’s agricultural activities (in the terms of the expert rhetoric of the late 19th century). Education policy makers of the Russian Empire believed that the reason for youth rejecting rural labor was the “excessiveness” of school education with regard to actual agricultural needs. Such excessiveness was normally fought by bringing down the level of school education attainment and reducing school hours in favor of agricultural education. The same policy, if only otherwise formulated, resonates in both the Soviet and the post-Soviet periods. No constructive solution has been found yet to solve the problems of rural education, and rural schools in particular. The fundamental conflict in such development can only be resolved in the context of emerging new conditions of rural existence (agro-industrial complex, distance learning).

rural youth, education, rural school, restructuring, rejection of rural labor, education policy.

Keywords

Bessmertnaya L. (2015) *Stanovlenie i razvitie nizshego zhenskogo selskokhozyaystvennogo obrazovaniya v Rossii v kontse XIX — nachale XX v.* [The Establishment and Evolution of Women’s Elementary Agricultural Education in Russia in the Late 19th–Early 20th Centuries] (PhD Thesis). Kursk: Kursk State University. Available at: [http://www.kursksu.ru/documents/diss\\_list/Bessmertnaya1.pdf](http://www.kursksu.ru/documents/diss_list/Bessmertnaya1.pdf) (accessed 10 January 2018).

References

Bulanova M. (2016) Selskaya shkola: est li perspektivy? [Rural School: Any Future?]. *Smysly selskoy zhizni (Opyt sotsiologicheskogo analiza)* [Points of Rural Life (A Sociological Analysis Experience)] (ed. Z. Toshchenko), Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing, pp. 205–231.

Dal V. (1858) *Zametka o gramotnosti* [A Note on Literacy]. Available at: <http://lubopitny-1978.livejournal.com/78642.html> (accessed 10 January 2018).

Fedorova A. (2014) Reforma 1984 g. Popytka professionalizatsii obshcheobrazovatelnoy shkoly [The Reform of 1984: An Attempt to Professionalize Schools of General Education]. *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Obshchestvennye nauki: sb. st. po mat. XXVI Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf.*, no 11 (25). Available at: [http://sibac.info/archive/social/11\(25\).pdf](http://sibac.info/archive/social/11(25).pdf) (accessed 10 January 2018).

Galiullina S. (2010) Rol instituta popechitelstva v razviti professionalnogo (selskokhozyaystvennogo) obrazovaniya v Rossiyskoy imperii [The Role of the Institute of Guardianship in Development of Professional (Agricultural) Education in the Russian Empire]. *Izvestiya RGPU imeni Gertsena*, no 120, pp. 17–27. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-instituta-popechitelstva>

- chitelstva-v-razvitii-professionalnogo-selskokozyaystvennogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-imperii (accessed 10 January 2018).
- Kniga M. (2012) Selskokhozyaystvennoe obrazovanie i prosveshchenie: novye veyaniya na rubezhe XIX–XX vv. [Agricultural Education and Awareness: New Trends at the Turn of XIX–XX Centuries]. *Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya "Istoriya. Politologiya. Ekonomika. Informatika"*, no 1 (120), pp. 158–164. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/selskokozyaystvennoe-obrazovanie-i-prosveshchenie-novye-veyaniya-na-rubezhe-xix-hh-vv> (accessed 10 January 2018).
- Kochetkova E. (2015) Iz istorii selskokhozyaystvennogo obrazovaniya krestyan vo vtoroy polovine XIX v. [From the History of Agricultural Education of Peasants in the Second Half of the 19th Century]. *Izvestiya Orenburgskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, nos 6–1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-selskokozyaystvennogo-obrazovaniya-krestyan-vo-vtoroy-polovine-xix-v> (accessed 10 January 2018).
- Konstantinovskiy D., Voznesenskaya Y., Cherednichenko G. (2013) *Rabochaya molodezh Rossii: kolichestvennoe i kachestvennoe izmereniya* [Russia's Young Laborforce: The Qualitative and Quantitative Dimensions]. Moscow: Center for Social Research.
- Maksimov I. (2003) *Kulturno-bytovoy oblik uchashchikhsya obshcheobrazovatelnoy nachalnoy i sredney shkoly v XIX—nachale XX v.* [A Sociocultural Portrait of Regular Primary and Secondary School Students in the 19th—Early 20th Centuries]. Moscow: Moscow State Art and Culture University. Available at: [http://www.docme.ru/doc/171369/kul\\_turno-bytovoy-oblik-uchashchikhsya-nachalnoj-i-srednej-shkol](http://www.docme.ru/doc/171369/kul_turno-bytovoy-oblik-uchashchikhsya-nachalnoj-i-srednej-shkol) (accessed 10 January 2018).
- Manokhina I. (2004) *Ob uchastii zemstv v stanovlenii i razvitii nizshego selskokhozyaystvennogo obrazovaniya Tsentralnogo Chernozemya v kontse XIX—nachale XX v.* [On the Contribution of Zemstva in the Development of Elementary Agricultural Education in the Central Black Earth Region in the Late 19th–Early 20th Centuries] (PhD Thesis). Kursk: Kursk State University. Available at: <http://www.dissertat.com/content/deyatelnost-zemstv-tsentralnogo-chernozemya-rossii-po-razvitiyu-nizshego-selskokhozyaystvennogo-obrazovaniya> (accessed 10 January 2018).
- Medvedeva Z., Vaskina O. (2015) *Obrazovanie v sisteme tsennostey rossiyskogo krestyanstva kontsa XIX—nachala XX v.* [Education in the Value System of Russian Peasantry of the Late 19th—Early 20th Centuries]. *Sistema tsennostey sovremennogo obshchestva*, no 41, pp. 126–130.
- Pichuzhkin N. (2016) Nizshee selskokhozyaystvennoe obrazovanie vo vtoroy polovine XIX v. [Primary Agricultural Education in the Latter Half of the 19th Century]. *Nauka bez granits*, vol. 4, no 4, pp. 27–31.
- Shashlova N. (2009) Selskoe obrazovanie v Rossii i puti ego modernizatsii [Education and the Ways of Its Modernization in a Village in Russia]. *Izvestiya Tluskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki*, no 2–1, pp. 169–174. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/selskoe-obrazovanie-v-rossii-i-puti-ego-modernizatsii#ixzz4K26dEL7O> (accessed 10 January 2018).
- Zverev B., Zvereva K. (2011) Nachalnye selskie uchilishcha v okrugakh Zapadnoy Sibiri kontsa XIX v. (po dannym revizii B. Stsiborskogo) [Primary Village Colleges in Districts of Western Siberia at the End of the 19th Century (According to the Examination of B. Stsiborskiy)]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, vol. 11, no 1, pp. 204–216. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nachalnye-selskie-uchilishcha-v-okrugah-zapadnoy-sibiri-kontsa-xix-veka-po-dannym-revizii-b-i-stsiborskogo#ixzz4afLizuNU> (accessed 10 January 2018).

# К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
  - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
  - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
  - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
  - исследовательская часть;
  - система доказательств и научная аргументация;
  - результаты исследования;
  - научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это потребует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
  - фамилию, имя, отчество автора;
  - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
  - заглавие статьи;
  - аннотацию к статье (200–250 слов);
  - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. 2013. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина, 2008.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Трост, 1999. С. 86].

6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru) в формате не ниже Word 6 по e-mail.
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

**Адрес редакции**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Телефон: (495) 772 95 90 \*22037, \*22038  
E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)  
Сайт: <http://vo.hse.ru>

**Адрес издателя и распространителя**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Издательский дом ВШЭ  
Телефон/факс: (495) 772 95 90 \*15298  
E-mail: [id.hse@mail.ru](mailto:id.hse@mail.ru)

Тираж 600 экз. Заказ №  
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»  
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6





**1 АПРЕЛЯ 2018 ГОДА**

началась **подписка**  
на журнал «Вопросы образования»  
**на II полугодие 2018 г.**

Подписаться на журнал можно во всех почтовых отделениях связи России и стран СНГ. Журнал «Вопросы образования» включен в два основных каталога. **Условия подписки и способы доставки по ним различаются.**

Подписываясь на журнал «Вопросы образования», загляните в оба каталога и выберите устраивающий вас вариант.

**1. Каталог «Газеты и журналы – 2018»  
Агентства «Роспечать»**

Подписной индекс — **8 2 9 5 0**

Система доставки — карточная, журнал поступает к адресату через отдел доставки местного отделения связи.

**2. Объединенный каталог «Пресса России. Подписка – 2018»  
Том 1. Газеты и журналы**

Подписной индекс — **1 5 1 6 3**

Система доставки — адресная, журнал поступает к адресату простой бандеролью непосредственно из Москвы.

Рассылку выполняет Агентство «Книга-Сервис».

До 1 июня 2018 г. можно подписаться на № 3 и № 4 2018 г.

До 1 августа 2018 г. можно подписаться только на № 4 2018 г.

Если Вы — наш постоянный читатель, поторопитесь с подпиской: разные области и распространяющие агентства завершают ее в различные сроки.



Организации и частные лица, находящиеся на территории России, не успевшие подписаться по каталогам или желающие приобрести отдельные номера журнала, в том числе за предыдущие годы, могут сделать это в любое время через Издательский дом ВШЭ.  
Информация об условиях оплаты и получения журнала — на сайте <http://id.hse.ru>  
Справки по тел.: +7 495 772-95-90 доб. 15298  
e-mail: [id@hse.ru](mailto:id@hse.ru)