

ISSN 1814-9545 (PRINT)
ISSN 2412-4354 (ONLINE)

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

1

2020



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования/Educational Studies Moscow № 1, 2020

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, 2020

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- В. А. Куренной**
Философия либерального образования: принципы 8
- Е. А. Терентьев, Н. В. Рыбаков, Б. И. Бедный**
Зачем сегодня идут в аспирантуру.
Типологизация мотивов российских аспирантов 40
- Г. С. Ларина, А. В. Капуза**
Когнитивные процессы в преподавании: связь
с достижениями учащихся в математике 70
- К. С. Губа, М. М. Соколов, А. О. Цивинская**
Фиктивная эффективность: что на самом деле
оценивал Мониторинг эффективности образовательных
организаций 97
- М. Н. Кичерова, Е. В. Зюбан, Е. О. Муслимова**
Неформальное образование: международный опыт
признания компетенций 126

ПРАКТИКА

- Е. А. Асонова, Л. Ф. Борусяк, Е. С. Романичева**
Литературное образование: мнения участников
образовательных отношений 159
- Анна Мруз, Ивона Оцеткевич, Лукаш Томчик,
Катажина Валотек-Щчаньска, Дариуш Ротт**
Устойчивое развитие в учебных программах средних
школ (*пер. с англ.*) 182
- Е. А. Косова, М. Ю. Изетова**
Доступность массовых открытых онлайн-курсов
по математике для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья 205
- А. А. Марголис, В. В. Пономарева, М. Г. Сорокова**
Особенности «российского Хирша»: предикторы
цитируемости научных статей в РИНЦ 230

СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Чередниченко

Положение на рынке труда выпускников системы
высшего и среднего профессионального образования . . . 256

В. И. Филоненко, О. С. Мосиенко, А. С. Магранов

Представления студенческой молодежи
о профессиональном выборе 283

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. Пушкарева, О. И. Секенова

Преподавательницы Бестужевских женских курсов
как феномен российской эмансипации второй
половины XIX — начала XX в. 302

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 1, 2020**

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

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, 2020

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

Vitaly Kurennoy

Philosophy of Liberal Education: The Principles 8

Evgeniy Terentev, Nikolay Rybakov, Boris Bednyi

Why Embark on a PhD Today?

A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia 40

Galina Larina, Anastasia Kapuza

Thinking Skills in Teaching Practices: Relationship with

Students' Achievement in Mathematics 70

Katerina Guba, Mikhail Sokolov, Angelika Tsivinskaya

Fictitious Efficiency: What the Russian Survey of Perfor-

mance of Higher Education Institutions Actually Assessed 97

Marina Kicherova, Evgeny Zyuban, Ekaterina Muslimova

Non-Formal and Informal Learning: International

Recognition Practices 126

PRACTICE

Ekaterina Asonova, Liubov Borusyak,

Elena Romanicheva

Literary Education: What Key Stakeholders Think 159

Anna Mróz, Iwona Ocetkiewicz, Łukasz Tomczyk,

Katarzyna Walotek-Ściańska, Dariusz Rott

Sustainable Development in Secondary Schools Curricula.

Polish Context 182

Yekaterina Kosova, Milera Izetova

Accessibility of Massive Open Online Courses on Mathe-

matics for Students with Disabilities 205

Arkady Margolis, Viktoria Ponomareva, Marina Sorokova

The "Russian Hirsch": Predictors of Citation Usage of

Scholarly Works in the RSCI 230

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

Galina Cherednichenko

Employment and Labor Market Outcomes of College and Vocational School Graduates 256

Viktor Filonenko, Olga Mosienko, Alexey Magranov

Students' Perceptions of Career Choices 283

HISTORY OF EDUCATION

Natalya Pushkareva, Olga Sekenova

Female Lecturers at the Faculty of History and Philology of the Bestuzhev Women's Higher Education Courses as a Manifestation of Russian Emancipation of the Second Half of the 19th—Early 20th Century. 302

Философия либерального образования: принципы

В. А. Куренной

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2019 г.

Куренной Виталий Анатольевич кандидат философских наук, профессор, руководитель школы культурологии факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 105066 Москва, ул. Старая Басманная, 21/4, стр. 1. E-mail: vkurennoj@hse.ru

Аннотация. В статье систематически изложены принципы современной либеральной философии образования в форме экспликации смысла основных положений «гумбольдтовской» (европейской) модели свободного образования. Хотя эти положения были сформулированы более двух столетий назад, в русской литературе по педагогике и философии образования они никогда не были изложены в полном и взаимосвязанном виде. В работе выделены десять принципов этой модели, которые определены в соответствии с современным понятийным языком либеральной теории образования: 1) образование

на протяжении всей жизни; 2) академическая свобода; 3) значение опыта и практики; 4) критическое мышление и гражданские компетенции; 5) развитие компетенций, а не накопление знаний; 6) приоритет общего образования перед специальным; 7) «научиться учиться»; 8) принцип самостоятельного деятельного усилия; 9) политическая нейтральность; 10) интерактивность и сократический диалог. Во второй части данной статьи (готовится к публикации) освещены основные источники и важнейшие социально-исторические контексты, определяющие общественную значимость либеральной теории образования от ее появления до наших дней.

Ключевые слова: либеральное образование, философия университета, история педагогики, Иммануил Кант, Иоганн Готтлиб Фихте, Вильгельм фон Гумбольдт, Фридрих Шлейермахер, Фридрих Карл фон Савиньи.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-8-39

Понятие либерального образования¹ широко обсуждается в актуальных дискуссиях. Оно также используется для обоснования

¹ Обычно подразумевается, что в случае либерального образования речь идет о высших его уровнях, а не о начальном и среднем образовании. Мы также будем иметь в виду в основном высшее образование, но, как мы увидим ниже, изначально в либеральной модели нет жесткого закрепления тех или иных ее элементов за школой или университетом. В то же время мы отвлекаемся от специфических особенностей так называемой гумбольдтовской модели исследовательского университета, поскольку либеральная модель может быть реализована и в других организационных формах.

различных практических предложений по организации целых учреждений или отдельных программ, выстроенных по модели свободных искусств и наук². В современный российский контекст проблематика либерального образования проникает прежде всего как американская версия *Liberal Arts Education* — престижного и дорогого сегмента американского рынка образования. (Колледжи свободных искусств устойчиво входят в десятку самых дорогих учебных заведений США.) Российский педагогический дискурс также содержит в качестве общих мест и расхожих формулировок ряд базовых понятий либеральной модели образования. В дисперсном виде они в изобилии рассеяны в ключевых действующих документах и законодательных актах Российской Федерации, определяющих базовые ориентиры государственной политики в этой сфере. Ближайшим источником их происхождения является советский педагогический дискурс, в который они, в свою очередь, фрагментарно просачивались по разным каналам из немецких теоретических первоисточников — прежде всего неокантианства и марксизма — в той мере, в какой последний включал элементы более широкой философской традиции Просвещения и немецкой классической философии. Во второй части данной статьи мы проследим историю проникновения некоторых из них в русский дискурс образовательной и культурной политики.

К началу XX в. в России появились теоретики и практики образования, сформировавшие самостоятельные систематические концепции свободного образования. Речь идет прежде всего о Константине Вентцеле, которому мы обязаны не только рядом деклараций и манифестов, формирующих золотой фонд русской либеральной философии, таких как «Декларация прав ребенка» [Вентцель, 1917; 1918], но и разработанной системой эволюционной философии [Вентцель, 1911; 1912]³. Однако эта либеральная линия детского воспитания, восходящая к ранним работам Льва Толстого, не оказала заметного влияния на советский педагогический дискурс и к настоящему времени фактически забыта. При этом те концептуальные элементы из немецкой традиции либерального образования, которые постепенно седиментировались в российском педагогическом дискурсе, либо подверглись за это время существенной содержательной деформации, либо полностью утратили свою теоретическую связанность и представление о первоисточниках, превратившись в ритуальные общие места дискурса культурной и образовательной политики. В этом состоит отличие российского дискурса

² См., в частности, специальный выпуск журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow», полностью посвященный образованию по модели свободных искусств и наук, — № 4 за 2015 г.

³ Анализ системы Вентцеля см.: [Куренной, 2009].

от американской культуры, где у современных теоретиков либеральной модели образования присутствует осознание того, что университеты, где осуществляется образование по системе свободных искусств и наук, являются «оплотом европейской/гумбольдтовской традиции» [Беккер, 2015. С. 34]. Впрочем, те критические замечания, которые регулярно сегодня адресуются этой «гумбольдтовской» модели, равно как и предложения по ее улучшению, свидетельствуют, скорее, о том, что представления о содержании и деталях этой модели также утратили ясность. Один из современных теоретиков университета, с которым трудно согласиться во многих других тезисах, Билл Ридингс прокомментировал это обстоятельство следующим образом: «Большинство проектов Университета XXI в. разительно напоминают университетские проекты века девятнадцатого. Необходимость перечитывания Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Фихте и Канта обусловлена тем, что огромное число современных „рецептов“ вывода Университета из кризиса, в сущности, представляют собой не более чем переложение идей Гумбольдта или Ньюмена, и их мнимая актуальность — лишь результат незнания этих основополагающих текстов по истории института» [Ридингс, 2010. С. 103]. Это суждение, впрочем, можно признать верным только в отношении принципов либерального образования, которые, как и более узкие и специальные принципы университета Гумбольдта, представляют собой *нормативную* модель образования. Конкретные же механизмы реализации этой модели могут быть совершенно различны: система либерального образования нуждается в постоянной пересборке и обновлении, образуясь с изменчивыми обстоятельствами места и времени.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы изложить принципы «европейской/гумбольдтовской» теории либерального образования в их полноте и систематической связанности (работа, которая не была до сих пор проделана в российской культуре), кратко раскрыв теоретический и прагматический смысл ее основных положений, в необходимых случаях комментируя конкретный исторический контекст и философско-теоретические источники этих положений. Эта часть работы в методологическом отношении представляет собой результат исторического исследования и фундаментальной герменевтики корпуса релевантных текстов. Следуя традиции анализа либеральной модели образования, мы будем исходить прежде всего из текстов Вильгельма фон Гумбольдта, дополняя и конкретизируя их с опорой на весь корпус немецкой классической философии университета⁴. Определяя принципы либеральной модели образования, мы будем учитывать также ее современные система-

⁴ Понятие «немецкая классическая философия университета» будет раскрыто во второй части настоящей статьи.

тизации [Blaich et al., 2004; Gutek, 2009. P. 214–248; Winter, McClelland, Stewart, 1981]⁵, что позволит дать им актуальную терминологическую формулировку.

В ходе раскрытия содержания либеральной философии образования станет также понятно, по какой причине мы называем ее просто «либеральной», а не «классической либеральной» или как-то еще, настаивая тем самым на том, что многочисленные рецепты ее улучшения основаны по большей части на ее простом незнании или непонимании ее принципов.

Главная экзистенциальная миссия и цель человека имеет, согласно Вильгельму фон Гумбольдту, образовательный характер: «Настоящая цель человека — не та, которую ставят ему переменчивые наклонности, а та, которую предписывает вечно неизменный разум, — это наиболее соразмерное развитие его способностей в одно целое (*Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen*)» [Гумбольдт, 2003 (1851). С. 13]⁶. Уже задача средней школы, подчеркивает Гумбольдт, заключается в том, чтобы «заботиться о гармоническом развитии *всех* способностей (*harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten*) в своих воспитанниках» («Об организации»⁷). Другой образец формулировки этого принципа — образование как ключевая задача всей человеческой жизни — дает в своем трактате, посвященном искусству чтения, Йохан Адам Бергк: «единственная правильная точка зрения на наше

**Образование
на протяжении
всей жизни**

⁵ Впрочем, некоторые наиболее популярные американские работы по философии образования, пространно обсуждающие марксистские, постмодернистские и прочие концепции, не содержат специального раздела, посвященного либеральной модели образования (например, [Ozmon, 2012]). В то же время обширная комментированная хрестоматия Брюса Кимбала по либеральной традиции образования обходит полным молчанием немецкую, да и в целом, начиная с XVII в., практически всю европейскую литературу по этому вопросу, ограничиваясь сугубо американским контекстом [Kimbal, 2010]. Таким образом, дисциплинарное поле философии образования предстает как политизированное и чрезвычайно фрагментированное национальными традициями.

⁶ Перевод уточняется и исправляется по изданию [Humboldt, 1903 (1851)]. Здесь и далее год, указанный в круглых скобках, является годом публикации текста или публичного прочтения доклада; в случае необходимости пояснения по поводу даты написания текста даны в сносках.

⁷ Работа Гумбольдта «О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине» (написана в 1809 г.) существует в нескольких вариантах перевода на русский язык, в частности: [Гумбольдт, 2002]. Далее везде текст в нашем переводе цитируется по изданию [Anrich, 1964. S. 377–386]. Ссылки на этот документ, включая параграф «О принципе подразделения высших научных заведений и их различных видах», даются в сокращенном виде — «Об организации».

земное существование» состоит в том, чтобы понимать его «как школу воспитания» (*als Schule der Erziehung*) [Bergk, 1799. S. 90].

Ближайшим источником этого фундаментального положения является работа Канта «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», которая была хорошо известна Гумбольдту и оказала огромное влияние на последующую немецкую философию истории и историографию. Первое положение, исходя из которого Кант движется к раскрытию смысла человеческой истории, звучит здесь так: «*Все природные задатки живого существа предназначены для совершенного и целесообразного развития*». Однако есть существенные различия между кантовским и либеральным пониманием этого принципа. Для Канта этот принцип, во-первых, вытекает из телеологического представления о природе органического мира: если орган не выполняет свою цель или наличествующая способность не развивается — это противоречило бы «замыслу» природы и превращало бы историю в бесцельную игру случая. Либеральный принцип независим от такого рода телеологических допущений, но, как будет показано во второй части настоящей статьи, обусловлен прежде всего социально-прагматическими задачами. Во-вторых, следующее положение Канта в цитируемой работе определяет, что цель развития всех природных задатков достижима «*полностью не в индивидуе, а в роде*» [Кант, 1998 (1784). С. 13–14]. Тем самым Кант открывает путь для того типа теоретического моделирования развития мировой истории, который был продолжен в работах Фихте и получил завершённую форму в философии истории Гегеля. В интересующем нас аспекте образования из этого следует ряд импликаций, которые полностью были развернуты, например, Фихте в «Лекциях о назначении ученого»: поскольку речь идет о том, что человечество соприкасается с природой и развивается в истории как целое, то самое разумное, что может здесь сделать человек, — это выбрать развитие тех способностей, которые у него выражены наилучшим образом, тогда как «развить другие свои задатки он предоставляет обществу, которому он стремится привить культуру избранного им предмета, и таким образом он избрал себе сословие, и этот выбор сам по себе совершенно правомерен» [Фихте, 1995 (1794). С. 502]⁸. Таким образом, мы видим, что из кантовского норматива развития всех способностей, которому дана холистская социетальная интерпретация, следует ровно обратная либеральной теории образования: отдельный человек должен ограничиться развитием лишь определенных способно-

⁸ Для Фихте подобное профессионально-«сословное» самоопределение должно быть свободным выбором индивида. Эта идея сословности отличается от традиционной, где принадлежность к сословию является аскриптивной, определенной по рождению.

стей и тем самым выбрать себе «сословие» или, как мы бы сейчас сказали, строго определенную профессию. Либеральный принцип образования на протяжении всей жизни, напротив, является индивидуалистическим, а также универсальным (распространяемым на всех людей). Кантовско-фихтеанская идея избирательного развития способностей закрепляет принцип сословной (позднее — профессиональной) дифференциации общества, либеральная идея всестороннего развития всех способностей на протяжении жизни нацелена на ликвидацию этой дифференциации.

Понятие свободы является центральным для либеральной модели образования. Поясняя условия, необходимые для реализации образования как неизменной задачи всей человеческой жизни, Гумбольдт пишет: «Для этого развития свобода есть первое и необходимое условие» [Гумбольдт, 2003 (1851)⁹. С. 13]. В либеральной модели высшего образования академическая свобода имеет два аспекта: свобода преподавания (и исследования) и свобода обучения. Непревзойденной апологией академической свободы в обеих этих ипостасях¹⁰ остается до настоящего времени университетский трактат Фридриха Шлейермахера 1808 г. «Нечаянные мысли об университетах в немецком смысле»¹¹. Обратим внимание лишь на важнейшие и некоторые не вполне очевидные аспекты этого двоякого принципа. Что касается свободы преподавания, Шлейермахер не только повторяет центральный тезис всей новоевропейской либеральной традиции, которая не допускает никакого содержательного ограничения разума в вопросах выбора предметов для исследования и преподавания. У него речь идет так-

Академическая свобода

⁹ Работа была написана в 1792 г.

¹⁰ Савиньи в своей рецензии на университетский трактат Шлейермахера подчеркивает: «Еще никто не высказался столь правдиво и остроумно о сущности и ценности академической свободы» [Savigny, 1850 (1808). S. 266]. Никто, добавим мы, кроме, пожалуй, самого Савиньи, который в своей работе о «Сущности и ценности немецких университетов» [Savigny, 1832] выступает как последовательный продолжатель этой традиции Шлейермахера. Понятие академической свободы также подробно разбирается в ректорской речи Фихте [Fichte, 1905 (1811)]. Еще одним ключевым текстом, подтверждающим верность этой же традиции утверждения академической свободы, является торжественная речь Августа Бёка, ближайшего сподвижника Шлейермахера и Савиньи с момента учреждения Берлинского университета, произнесенная в 1853 г. [Böckh, 1859].

¹¹ Недавно был опубликован грешащий неточностями и ошибками перевод этого трактата, сопровождаемый бессодержательным предисловием: [Шлейермахер, 2018]. Далее в статье текст цитируется в нашем переводе по изданию: [Schleiermacher, 1964 (1808)].

же о том, чтобы освободить сам процесс преподавания от тех форм его окостенения, которые были присущи домодерновому университету и которые можно определить как феодализацию процесса преподавания, когда отдельные предметы строго закреплены за определенными преподавателями и факультетами, превращены фактически в вотчины, а студенты соответственно должны прослушать определенные курсы в обязательном порядке. Либеральная модель образования исходит из того, что этому процессу цехового отвердевания следует противопоставить образовательную модель, обладающую двумя базовыми особенностями. Во-первых, это исследовательская подвижность преподавателей, основанная на динамике их исследовательского интереса и ведущая, соответственно, к вариативности читаемых ими курсов. По поводу разграничения предметных сфер преподавания Шлейермахер предупреждает, что «даже приватные соглашения преподавателей между собой на этот счет были бы нежелательными»: «Все это неизменно способствовало бы стагнации, новая жизнь, напротив, входит в любую ветвь науки, когда она заново разрабатывается другими, и прежде всего теми, которые сами в наибольшей степени обращались к другим ответвлениям». (Можно сказать, что в приведенном высказывании впервые сформулирован императив междисциплинарности, понимаемой как перемещение ученого в другие исследовательские области.) «Устаревшим и смехотворным» называет он стремление факультетов ревностно охранять свои границы от преподавателей других факультетов, как и границы своих предметных областей. «Но почему, — задает он риторический вопрос, — следует чинить препятствия преподавателю во вступлении в область другого факультета?» Эта академическая свобода преподавания противопоставляет университет школе, более того, Шлейермахер требует для университета также максимальной открытости по отношению к внешним, штатным преподавателям, тогда как для штатных требует максимальной вариативности их курсов: «Поэтому чрезмерная переоценка значения номинальной профессуры — это в большей степени удел школы, чем истинного духа университета. Предписывать преподавателю читать одно и то же на протяжении определенного периода значит содействовать тому, чтобы его дело ему опостытело и, следовательно, чтобы его талант быстро истощился» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 262–263]. Для обеспечения указанной исследовательской и преподавательской подвижности Шлейермахер формулирует также два правила, которые в формальном или неформальном виде до настоящего времени являются нормой для западноевропейской академической культуры: 1) профессор должен оставить свою преподавательскую деятельность по достижении определенного возраста, посвятив себя, например, только научным заняти-

ям в академии наук¹²; 2) для предотвращения имбридинга необходима мобильность ученых между университетами¹³.

Во-вторых, либеральная модель образования для реализации принципа академической свободы стремится создать в университете конкурентную научную и образовательную среду. Это вытекает из ее понимания научного знания как открытого и вечно находящегося в движении фронта: «Во внутренней организации высших научных заведений все основывается на соблюдении принципа, согласно которому наука есть нечто еще до конца не найденное и никогда полностью не находящееся, как то, что находится в постоянном поиске» («Об организации»). Данное эпистемологическое положение имеет свои социальные импликации. А именно: если наука ни в какой момент времени не может претендовать на полную истинность и завершенность, то в исследовательском университете, претендующем на развитие научных исследований, должны конкурировать разные подходы. Но если сообщество преподавателей предоставить самому себе, оно будет спонтанно стремиться к гомогенизации — в силу социальной склонности иметь дело с единомышленниками: «Свободе же опасность угрожает не только со стороны государства, но и со стороны самих учреждений, которые при своем возникновении приобретают определенный дух и впоследствии склонны подавлять проявление иного духа» («Об организации»)¹⁴. В организационной модели, которую предложил Шлейермахер и реализовал Гумбольдт в немецкой университетской системе XIX в., за предотвращением такого рода единомыслия и клановости университетской науки следило правительство: министр просвещения имел в этом вопросе последнее слово, тогда как факультеты лишь выдвигали свои кандидатуры на пост профессора¹⁵.

¹² «Поистине, нет более печальной роли, чем преподаватель университета, переживший себя самого, который это чувствует и все же вынужден продолжать свое дело, чтобы не впасть в нищету!» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 271].

¹³ «...было бы скверно, если бы университет полностью обновлялся из себя самого. Не бывает обычно добрых плодов там, где почва усыпана семенем, произошедшим из своего же семени, как и в семьях, где поддерживают общение и вступают в брак всегда лишь между собой, манеры каменеют, а дух улетучивается. Так и такой университет стал бы навсегда односторонним и иссох» [Ibid. S. 269].

¹⁴ Ср. у Шлейермахера: «...университеты в целом пользуются настолько дурной славой из-за духа мелочных интриг, что, пожалуй, всякий в таком учреждении станет опасаться последствий, вызванных партийной манией, страстями, возбужденными литературными распрями, и личными связями» [Ibid.].

¹⁵ На первый взгляд может показаться, что такой механизм мог только препятствовать развитию научного знания, однако это поспешное суждение. Например, такое философское направление, как феноменология, едва ли получило бы развитие, если бы вопрос о карьере зависел толь-

В том случае, если в среде самих ученых существуют разногласия по поводу выдвигаемых кандидатур, вызванные различиями теоретических или практических установок, Фридрих Карл фон Савиньи рекомендует чиновникам, осуществляющим назначение, руководствоваться принципом политической нейтральности: «Если между исследователями в какой-то науке обнаруживаются острые противоречия, то тот, кто заботится о развитии школы, остерегается занять позицию какой-то партии и продолжает и далее руководствоваться только <...> всеобщими и надежными признаками ценности преподавателя, не заботясь о партии, к которой тот принадлежит» [Savigny, 1850 (1832). S. 295]. Таким образом, первый механизм обеспечения конкурентности в университетской среде, предложенный либеральной моделью, — это введение внешней по отношению к самому университету инстанции, наделенной решающим словом в кадровом вопросе. В немецком случае такой инстанцией стало правительство, однако важен функциональный принцип этого механизма, реализован же он может быть самыми разными способами.

Второй механизм, включенный Гумбольдтом в университетскую систему и призванный обеспечить наличие конкуренции в университетской среде (конкуренции очень жесткой и изматывающей, поскольку главный приз — позиция ординарного профессора, доставался, разумеется, далеко не всем) — это немецкий институт приват-доцентов. Приват-доцент — это внештатный преподаватель, который не получал жалования от государства, за исключением тех сборов, которые платили студенты, изъявившие желание посещать его курс. Возможность находиться и преподавать в университете ему давало *venia legendi* — право на преподавание, присуждаемое после габилизации. Этим правом его наделяло не государство, а сообщество профессоров (поэтому его можно рассматривать как своего рода реликт средневекового корпоративного обычая). Эта корпоративная особенность делала институт приват-доцентуры своеобразным прибежищем свободы преподавания в условиях жесткой немецкой правительственной цензуры, а также превращало его в пристанище научного инакомыслия по отношению к ординарной профессуре. Эдуард Эрдман следующим образом характеризует его роль: «Новые направления, которые в официальной, представленной на факультетах науке имеют лишь своих противников,

ко от университетского сообщества профессоров. В 1906 г. Эдмунд Гуссерль, главный представитель этого направления, получил место ординарного профессора Геттингенского университета исключительно по решению министра просвещения Фридриха Альтхофа и вопреки единодушному мнению своих коллег по факультету (в основном психологов-экспериментаторов), которые обосновывали свою позицию незначительным «научным значением» работ Гуссерля [Husserl, 1994. S. 42 (Anm.)].

могут добиться признания, если только найдутся такие готовые к самопожертвованию представители, которые будут представлять это направление длительное время в форме свободной учебной деятельности приват-доцентов. <...> Если, тем самым, приват-доценты образуют важный момент для прогресса науки, то не меньшим фактором они являются и для свободы научного преподавания. Так как они не являются чиновниками, они не подчиняются и никакой дисциплинарной власти правительства, лишь факультеты вправе принимать в их отношении какие-то меры. В существовании таких свободных научных преподавателей заключается также и для самих профессоров надежная гарантия свободы их преподавания; так как если правительство лишает какого-то профессора своей должности, оно не может помешать ему и дальше действовать в качестве приват-доцента, тем самым у правительств исчезает весьма весомый стимул для продолжения его преследования» [Erdmann, 1898. S. 28]¹⁶. Если судить об описанных здесь функциях приват-доцентуры в терминах социологии знания, то, используя терминологию Томаса Куна, можно сказать, что этот институт представлял собой организационный механизм, создающий условия возможности для научных революций¹⁷ и динамики научных парадигм¹⁸.

¹⁶ Немецкое правительство регулярно пыталось ликвидировать автономию института приват-доцентов. Одним из самых известных случаев здесь является эпизод с физиком социалистических взглядов Лео Аронсом. Чтобы лишить его права преподавания, на чем настаивал сам Вильгельм II, парламент принял чрезвычайный закон, так называемый *Lex Arons* (1898), который в конечном счете все же позволил правительству прекратить преподавание Аронса в Берлинском университете [Рингер, 2008. С. 172–173]. Правда, когда Рингер замечает, что «немецкое академическое сообщество подчинилось закону Аронса «без особых протестов», он: а) противоречит собственному описанию многолетнего сопротивления берлинской профессуры этому давлению; б) преувеличивает значение этого закона, который был использован в единственном случае Аронса. Цитируемая здесь статья Эдуарда Эрדмана является, кстати, ярким примером того, что немецкое научное сообщество до конца выступало против этого закона, руководствуясь максимой: «Безусловно необходимо, чтобы приват-доценты были полностью ограждены от любой министерской атаки» [Erdmann, 1898. S. 30].

¹⁷ Понятие научных революций не является столь революционным для современной философии науки, как может показаться. Фактически в современном смысле оно используется в «Герменевтике» Шлейермахера, более того, оно звучит там в контексте обсуждения вопроса, который в современной философии называется проблемой соизмеримости концептуальных схем [Шлейермахер, 2004 (1838). С. 119] (Первые наброски работы сделаны в 1805 г).

¹⁸ Этот механизм сохранял свою функциональность вплоть до прихода к власти национал-социалистов. Гельмут Плеснер в статье для сборника «Подходы к социологии знания», который был издан под редакцией Макса Шелера в 1924 г. и, кстати сказать, обозначил дисциплинарное рождение современной социологии знания, определяет функции

Второй элемент академической свободы — это студенческая свобода. Для студентов университета она заключается прежде всего в свободе выбора и организации своих занятий. Наиболее последовательным сторонником полной свободы студентов в этих вопросах является также Фридрих Шлейермахер: «Они совершенно ни к чему не принуждаются; никто их не торопит, и ничто не является для них закрытым. Никто не приказывает им посещать те или иные занятия, никто не может упрекнуть их в том, что они посещают их небрежно или вовсе перестают посещать. Ни над какими их занятиями нет никакого надзора, кроме, разве что, того, который они сами добровольно предоставят преподавателю» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 275–276]. Подобная свобода служит воспитанию ответственности за принятие решений, а также способствует пробуждению вкуса к научным изысканиям в силу того, что исследовательский интерес может зародиться только в ситуации полной свободы. Согласно Шлейермахеру, свобода студентов не может ограничиваться даже в том случае, если высока вероятность того, что многие из них будут ей злоупотреблять и напрасно потратят лучшие годы своей жизни. Спустя четверть века Фридрих Карл фон Савиньи следующим образом описывает фактическое положение дел с академическими свободами в немецких университетах: «В отношении выбора отдельных преподаваемых предметов, как и порядка их лекций, преподавателям предоставлена почти неограниченная свобода, и равно таким же образом ученикам — выбор преподавателя и лекций, которые они хотят посещать. Благодаря этой свободе в образовательные отношения приходят почет и честь (*Ehre*), а также дух соревновательности (*Wetteifer*), и благодаря им любое улучшение науки в форме или в содержании непременно оказывает непосредственное влияние на преподавание в университетах» [Savigny, 1850 (1832). S. 286].

Значение опыта и практики

В истории педагогики бытует расхожее противопоставление американской практико-ориентированной модели образова-

института приват-доцентуры сходно с приведенной характеристикой Эрдмана: приват-доцент может выбрать стратегию клиентельной лояльности по отношению к какому-то ординарному профессору, что является социальным механизмом формирования устойчивых научных школ, или же он может выбрать путь построения «новой науки». Этот путь хотя и лишает его патронатной поддержки, но при этом создает динамику в соответствующей научной области [Plessner, 1985 (1924). S. 24–25]. Международная научная политика второй половины XX в. была направлена на то, чтобы максимально эффективно блокировать действие патрон-клиентельных отношений в университетах и тем самым воспрепятствовать действию механизмов, ведущих к формированию научных школ [Schnädelbach, 2012. S. 8–9].

ния, сформулированной прежде всего Джоном Дьюи, и когнитивно ориентированной европейской традиции. Но либеральная теория образования далека от недооценки многообразия личного опыта и ориентации на деятельное преобразование мира. Об этом совершенно недвусмысленно говорит Гумбольдт, уточняя приведенную выше формулировку, которая касалась свободы как первого и необходимого условия образования. «Помимо свободы, — продолжает Гумбольдт, — развитие человеческих способностей требует еще и другого условия, хотя и тесно связанного со свободой, — разнообразия ситуаций» [Гумбольдт, 2003 (1851). С. 13]. Эту же идею чуть позже, чем она была зафиксирована Гумбольдтом, подробнее разворачивает его ближайший друг и интеллектуальный партнер Фридрих Шиллер: «Человек поймет тем большую часть мира, тем больше форм создаст он вне себя, чем большей силой и глубиной будет обладать его личность, чем большую свободу приобретет его разум» [Шиллер, 1957 (1795). С. 291–292]. Для Шиллера обогащение личного опыта — необходимое условие существования в изменчивом мире, а понимание самого себя неотделимо от творческой, созидательной деятельности человека во внешнем мире, от создания форм «вне себя». Таким образом, либеральная модель образования никоим образом не ограничивается развитием «внутренних» способностей, она не только признает разнообразие опыта необходимым — наряду со свободой — условием образования, но и требует практики и деятельного преобразования мира: «В центре же всех особых актов деятельности стоит человек, который, отвлекаясь от его частных намерений, стремится усилить и возвысить способности своей природы, придать своей сущности ценность и длительность. Но поскольку голая способность нуждается в некотором предмете, на котором она может упражняться, а голая форма, т. е. чистая мысль, нуждается в некоторой материи, в которой она могла бы продолжить существование, накладывая на нее свой отпечаток, то и человеку требуется мир вне его» [Humboldt, 1903. S. 283]¹⁹.

Критическое мышление — это прежде всего способность самостоятельно размышлять и выносить, руководствуясь рациональными правилами, автономные суждения. Овладение критическим мышлением — это выход из того «состояния несовершеннолетия», которое, как говорит Кант в работе «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?», состоит в «неспособности пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [Кант, 1998 (1784)]. Связь между свободой

**Критическое
мышление
и гражданские
компетенции**

¹⁹ Работа написана в 1793 г.

и индивидуальной автономией суждения была всесторонне раскрыта у мыслителей немецкого Просвещения²⁰. Развернутая аргументация по этому вопросу присутствует, в частности, у Христиана Вольфа. Его работа «Вводное сочинение о философии вообще» содержит даже отдельную — она завершает книгу — главу «О свободе философствования». Вольф следующим образом раскрывает смысл этой свободы, основанной на принципе самостоятельного суждения: «Тот, кто философствует в соответствии с этим методом, принимает сказанное другими лишь постольку, поскольку оно может быть доказано и понято исходя из его собственных основоположений, он защищает истинность лишь того, что выведено из достаточных оснований доказательства; он отличает вероятное от достоверного, а также, конечно, прилагает усилия для того, чтобы ясно усмотреть сказанное другими и возвысить его до такого уровня достоверности, чтобы познавалась его связь с другими истинами» [Wolf, 2006 (1728). S. 119].

Впоследствии Кант лишь следует вольфианской традиции, когда, например, дает следующее определение разума в работе «Спор факультетов»: «Способность судить автономно, т. е. свободно (сообразно с принципами мышления вообще), называют разумом» [Кант, 1994 (1798). С. 70]. Требование индивидуальной автономии суждения, систематически развернутое в философии Вольфа, может быть возведено, в свою очередь, к основоположениям новоевропейской философии сознания, а именно к первому правилу метода Рене Декарта: «Никогда не принимать ничего на веру, в чем с очевидностью не уверен; иными словами, старательно избегать поспешности и предубеждения и включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и отчетливо, что никоим образом не может дать повод к сомнению» [Декарт, 1989. С. 260].

В контексте проблемы формирования свободного автономного суждения немецкая классическая философия университета уделяет большое внимание такому аспекту университетской жизни, как уединение (*Einsamkeit*), которое, согласно Гумбольдту, составляет важнейший — наряду со свободой — принцип университетской жизни. Социальный смысл этого принципа всесторонне раскрыт Гельмутом Шельски [Шельски, 2013; Schelsky, 1963]. Добавим к этому несколько моментов. Принцип уединения выражает социальный и гражданский аспект либеральной модели образования. В этом ракурсе либеральную модель университета можно назвать питомником современной гражданской нации²¹, т. е. условием появления множества индивидов,

²⁰ Обстоятельное освещение этого вопроса см. в работе: [Zenker, 2012].

²¹ В современных концептуализациях либеральной модели образования эта ее особенность определяется как «образование в целях полоче-

обладающих способностью к самостоятельному суждению и способных нести ответственность за «общее благо»: ставить и решать вопросы помимо узких интересов личного и группового характера, действовать, исходя из универсального — национального, а затем и общечеловеческого — интереса. Наиболее отчетливо этот социально-гражданский аспект выражен в «Дедуцированном плане» Фихте: «Стремление иметь школу и университет вблизи отеческого дома и в том округе, в котором смутно и бессознательно вырос, так же смутно и бессознательно расти дальше и провести в нем всю свою жизнь, на наш взгляд, прежде всего недостойно человека; ибо рано или поздно он должен оставить все те помочи, с помощью которых его постоянно поддерживали отношения с семьей, соседями и соотечественниками, и начать новую, собственную жизнь в кругу чужих людей, для которых он является лишь тем, что представляет из себя как личность (*persönlich*), и ни у кого это право начать когда-либо самостоятельную жизнь не должно ограничиваться; кроме того, это прежде всего противоречит характеру человека науки, которому подобает иметь свободный, выходящий за рамки времени и места кругозор, привязка же к своему родному клочку земли, простительная не более как занимающимся ремеслом бюргерам, позорит его; наконец, это затрудняет даже органическое вращение всех в одно единое гражданство, и исключительно поэтому возникает обособление отдельных провинций и городов от большого государственно-целого <...> Никто из тех, кто вырос в такой ограниченности, не станет когда-либо дельным человеком или государственным мужем широкого масштаба» [Fichte, 1971 (1817). S. 170–171]²². Такая постановка проблемы, предложенная Фихте, ведет к широко обсуждавшемуся в немецкой классической философии университета практическому вопросу о месте расположения университета: должен ли он размещаться изолированно, в отдельном кампусе (модель, широко реализованная в США) или же может находиться в большом городе. Тот же Фихте, поначалу скло-

ния общегражданских компетенций» — *Education for General Citizenship* [Gutek, 2009. P. 237]. Мы не углубляемся в детальную экспликацию этого социально-гражданского и политического измерения либеральной модели образования, затрагивая здесь лишь один из его важнейших аспектов. Однако для Гумбольдта именно это измерение представлялось наиважнейшим, что следует из его определения, гласящего, что «высшие учебные заведения» — это «вершина, на которой сосредоточивается все, что делается непосредственно для моральной культуры нации» («Об организации»). Тем самым университет, помимо прямой образовательной функции, выполняет также фундаментальную экстернатальную функцию развития «гражданских компетенций посредством образования» [Lübbe, 1989. S. 173].

²² Работа была написана в 1807 г.

нявшийся к первому варианту, в своей ректорской речи 1811 г. «О единственном возможном препятствии для академической свободы» [Fichte, 1905 (1811)] все же выбирает второй вариант решения: «благодаря своеобразной социологической прозорливости он пришел к мнению, что изоляции студентов от сферы бюргерской жизни легче добиться в больших городах, чем в малых. Иначе говоря, в большом городе человек может вести более уединенный образ жизни» [Шельски, 2013. С. 78–79].

Этот исторический экскурс показывает, что развитие автономного, критического мышления, основанного на самостоятельном разумном суждении, является более фундаментальным, чем сама либеральная теория образования, — фактически это один из краеугольных столпов общества модерна, основанного на презумпции индивидуальной рациональности и определенном типе гражданского сознания. Подход к этому принципу из такой перспективы позволяет нам совершенно иначе осветить, в частности, вопрос о недопустимости плагиата или заказных работ в университете. Дело не столько в том, что здесь нарушаются нормы авторского права. Даже с точки зрения расширения нашего знания и познания в этом может не быть чего-то плохого: в конце концов, заказная работа может быть оригинальным и самостоятельным научным исследованием. Дело в том, что современное общество как таковое основано на наличии в нем людей, способных самостоятельно, т. е. критически, мыслить, а не просто следовать мнениям, сформулированным кем-то другим. Собственно формальный сертификат об окончании университета, и тем более о присвоении научной степени, должен по меньшей мере удостоверить, что человек, получивший образование, может вынести суждение самостоятельно и свободно — *Einsamkeit und Freiheit!* Если же он на это в действительности не способен, то это далеко не только проблема состояния науки или изъян в системе профессиональной подготовки. Это общегражданская проблема, поскольку современные общества основаны на предпосылке, что они — по меньшей мере в своей активной гражданской части — состоят именно из таких индивидов. Можно полностью согласиться с утверждением Джона Дьюи: «Будущее демократии связано с распространением научной установки» [Дьюи, 1968. С. 165], — если понимать под научной установкой минимум гражданской состоятельности, заключающийся в критической способности мышления. Проблема плагиата и несамостоятельных работ является не внутриуниверситетской, а общегражданской проблемой.

**Развитие
компетенций,
а не накопление
знаний**

Всесторонность образования подразумевает не «многознание», которое, как заметил уже Гераклит, «уму не научает» (40 DK), или энциклопедизм, а развитие того, что в современ-

ном образовательном лексиконе называется компетенциями²³. Побуждение к такому образованию должно быть не внешним (дисциплинарным), а свободным, основанным прежде всего на эстетическом влечении к образованию: школа должна «упражнять собственные способности» школьников «средством как можно меньшего числа предметов, но по возможности всесторонне, и только таким образом культивировать в них познания, чтобы понимание, знание и духовное творчество привлекали их не внешними обстоятельствами их освоения, а своей внутренней точностью, гармонией и красотой» («Об организации»). Таким образом, либеральная теория образования изначально противостоит ложному толкованию многосторонности как стремления к энциклопедичности, реализуемого через усвоение как можно большего числа учебных предметов.

Всеобщее образование важнее для развития человека как личности и гражданина, чем специальное и профессиональное: «Все школы <...> которые содержит не отдельное сословие, а нация или государство в целом, должны иметь целью только всеобщее образование человека. То, что необходимо для потребностей жизни или отдельных промыслов, должно осваиваться отдельно, по окончании всеобщего обучения» («Литовский школьный план»²⁴). Таким образом, отличительной чертой либеральной модели образования является всеобщность и универсальность, то, что современные авторы называют «требованием широты образования» (*distribution requirements*) и считают наиболее характерной особенностью образовательной модели свободных искусств и наук [Кудрин, 2015. С. 63].

Шлейермахер в своем трактате об университете конкретизирует идею первостепенной важности общего образования, осуждая «старое бесчинство, когда детей чуть ли не с колыбели определяли в некоторое ремесло». Напротив, все поступившие в университет должны проучиться сначала год на философском факультете, где в чистом виде представлена идея науки, «чтобы укрепиться в принципах и создать себе общее представление о всех поистине научных дисциплинах <...> это самое надежное время для развития их взглядов, их любви, их таланта; они безошибочно откроют свою подлинную профессию, приобретая

**Приоритет
общего образо-
вания перед
специальным**

²³ Понятие «способности», которое является ключевым для немецкой классической философии университета, заимствуется из общепризнанных в тот период теорий философской психологии. В психологии и педагогике XIX в. теория врожденного набора способностей была подвергнута критике и деконструирована — в работах прежде всего Фридриха Эдуарда Бенеке и Иоганна Фридриха Гербарта.

²⁴ Наш перевод «Литовского школьного плана» цитируется по изданию [Humboldt, 1920 (1910)].

при этом то весомое преимущество, что обнаружили ее самостоятельно» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 260–261].

Таким образом, идея приоритетности общего образования получает здесь дополнительное измерение: только пройдя ступень общего (в данном случае философского²⁵) образования, молодой человек может свободно и самостоятельно определиться в выборе будущей специальности, в противном случае его самоопределение есть несвободное, характерное для традиционного общества «старое бесчинство» (*das alte Unwesen*), когда человек аскриптивно наследовал не только статус, но и профессию своих родителей. В силу этого представления сегодняшних теоретиков образования по модели свободных искусств и наук о специфике гумбольдтовской модели и степени инновационности современных подходов основаны на утрате представления о действительном содержании либеральной теории образования²⁶.

**«Научиться
учиться»**

Способность к самостоятельному обучению определяется как главная компетенция, которую должен выработать ученик школы (Гумбольдт) или студент университета после завершения своего обучения (Шлейермахер). «Ученик созрел, — говорит Гумбольдт о цели школьного образования, — когда он у других выучился настолько, что в состоянии теперь учиться сам по себе» (Кенигсбергский школьный план [Humboldt, 1920 (1910)²⁷]). Этот базовый критерий выполнения учебным заведением своей задачи — достижение его выпускником такого состояния — вытека-

²⁵ Должен ли таким общим ядром сегодня быть курс философии или какой-то другой перечень предметов, выполняющих функцию ориентирующих дисциплин, — это, разумеется, дискуссионный вопрос механизма практической реализации этого принципа.

²⁶ Так, Джонатан Беккер фактически буквально повторяет процитированные слова Шлейермахера о необходимости для студента самоопределиваться со специализацией уже после поступления в университет, однако ошибочно полагает, что тем самым речь идет о некотором фундаментальном отличии от «гумбольдтовской» модели: «отправной точкой рассматриваемой системы [современной свободных искусств и наук] является убежденность в том, что человек в возрасте 17–18 лет не способен выбрать для себя область академических интересов (или специализацию) до погружения в университетскую среду. Это один из важнейших и недооцененных постулатов системы свободных искусств и наук. В этом вопросе она радикально расходится с гумбольдтовской и британской системами. Колледжи свободных искусств и наук оказывают доверие студенту, они дают ему возможность исследовать разные сферы деятельности и только после этого сделать осознанный выбор специализации, исходя из собственного опыта обучения, а не из школьных представлений или рекомендаций зачастую мало информированных родителей» [Беккер, 2015. С. 51].

²⁷ Работы написаны в 1809 г.

ет из метапринципа либеральной теории, определяющей главную миссию человеческой жизни как образовательную: учиться нужно не только в формальных рамках какой-то ступени образования или образовательной программы, но на протяжении всей жизни. Эта формула является пространством согласия всей немецкой классической философии университета — по ту сторону любых разногласий по другим вопросам. Принцип, согласно которому цель университетского образования состоит не в знании как таковом, а в «формировании способности учиться», — основополагающий в «Дедуцированном плане учреждения высшего учреждения в Берлине» И. Г. Фихте [Fichte, 1971 (1817). S. 102]. Шлейермахер равным образом называет университет организацией, где человек овладевает способностью «учиться учиться» (*das Lernen des Lernens*) [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 238]. Наконец, этот тезис приобретает даже поэтическую формулировку в период основания нового университета. «Мы хотим научить себя учиться» — так звучит одна из строк кантаты, написанной Клеменсом Brentano к открытию Берлинского университета [Brentano, 1963 (1810). S. 227]. Расхождения, как мы видим, проходят здесь по линии того, на какой именно ступени образования необходимо овладеть способностью к самообучению: в школе (Гумбольдт) или в университете (Фихте, Шлейермахер). Сегодня, когда мы действительно наблюдаем распространение определенных элементов университетской модели на школьную (вариативность, обеспечивающая определенный уровень свободы обучения, создание «разнообразия ситуаций» для учащихся в рамках проектной деятельности и т. д.), можно сказать, что здесь задействованы те ресурсы подвижности либеральной модели образования, которые были заложены в нее изначально.

Образование, и прежде всего университетское, никогда не бывает простым усвоением того, что передается от учителя к ученику. Оно всегда основано исключительно на самостоятельном свободном усилии индивида: «Университету по праву принадлежит то, что только человек может найти благодаря самому себе и в себе, — постижение чистой науки. Для этого самостоятельного акта, осуществляемого в собственном рассудке, необходима свобода и содействующее уединение» («Литовский школьный план»). Положение, согласно которому подлинное обучение — это не усвоение того, что преподается, а исключительно самостоятельный деятельный акт обучающегося, наиболее выразительно сформулировано Шеллингом: «Не в данной и частной форме, которую только и можно выучить, а в собственной, самостоятельной, воспроизводящей данный материал форме, завершается наконец само обучение (*das Aufnehmen*). Обучение есть лишь негативное условие, истинное усвоение (*Intussuscep-*

**Принцип самостоятельного
деятельного
усилия**

tion) невозможно без внутреннего преобразования в самом себе. Все те правила, которые могут быть предписаны обучающемуся, могут быть объединены в одно: учиться только для того, чтобы создавать себя (*Lerne nur, um selbst zu schaffen*). Лишь благодаря этой божественной продуктивности (*Vermögen der Produktion*) человек становится подлинным человеком, а без нее — лишь сносно оборудованной машиной» [Шеллинг, 2009 (1803). С. 30]²⁸. В философском отношении это деятельное понимание образования подготовлено Фихте, у которого центральным понятием является *Tathandlung* — дело-действие, как выразительно перевели его русские неокантианцы. Именно дело-действие — главная характеристика субъективности, «Я»: эта активная форма существования субъективности, понимаемой как деятельный акт, всегда предшествует сущности.

Политическая нейтральность

Важным элементом либеральной теории образования является принцип политической нейтральности, или «свобода от индоктринации» [Gutek, 2009. P. 243]. Обычно в качестве источника этого положения используется доклад Макса Вебера «Наука как призвание и профессия» [Вебер, 1990 (1919)], однако можно указать и другие, более ранние источники, например программную работу Льва Толстого «Воспитание и образование» [Толстой, 1936 (1862)]. Тезис о политической нейтральности образования у Вебера и Толстого опирается на ранее обоснованный в немецкой классической философии университета принцип политической нейтральности и всесторонне разработанную критику «партийности» в университете. В самом начале этой традиции стоит тезис Шлейермахера о недопустимости превращения университета в политический инструмент государства. По мере того как ученые оказываются все теснее связанными с государством, замечает Шлейермахер, у некоторых из них «политическое начинает преобладать над научным», и они все больше «покоряются вмешательству государства». В результате «эта часть более широкого национального научного сообщества все больше изолируется от всех остальных, которые более твердо придерживаются своих своеобразных принципов, и опускается до уровня простого учреждения, используемого в своих целях государством» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 232]. Таким образом, уже у Шлейермахера отчетливо присутствует идея необходимости удержания деполитизированной автономии университета и научного знания — знания, основанного на «своих своеобразных принципах».

Фридрих Карл фон Савиньи подробно разбирает проблему «партийности» в своем трактате об университете, причем при-

²⁸ Перевод в ряде случаев уточняется по изданию [Schelling, 1907 (1803)].

менительно как к преподавателям, так и к студентам, и предлагает ряд мер, нацеленных на нейтрализацию ее влияния. Понимая, что в чисто нормативном виде (как это имеет место позднее у Макса Вебера) едва ли можно добиться политической нейтральности студентов и преподавателей, он предлагает не ограничивать партийность внешним образом, но за счет разнообразия позиций создать среду, где она не будет играть заметной роли в сравнении с исследовательскими интересами студентов и преподавателей: «По большому счету таким ложным направлениям может быть противопоставлена только сила истинного направления. Когда интерес учащихся прикован усердием и талантом многих толковых преподавателей, будет находиться все меньше тех, кто захвачен ложным стремлением. То, чего, пожалуй, недостает больше всего и что особенно необходимо, — так это разнообразного воздействия на усердие учеников, более интенсивного стимула к их собственной деятельности и внимания к ней» [Savigny, 1850 (1832). S. 303–304]. Савиньи выступает против любого рода идеологических ограничений в университетах, против изгнания из них «любой свободы и индивидуальности» на том, якобы, основании, что эта свобода дает возможность распространяться не только истине, но также заблуждению и злу. Здесь его речь возвышается до проповеднического стиля: «Когда в определенную эпоху мы встречаем ложные и даже злые тенденции, то ей они ниспосланы Господом в качестве особого испытания, которого нельзя испытать, но которое следует выдержать. В таком случае разрушать или ослаблять сами духовные силы по той причине, что они в борьбе могут достаться врагу, неестественно и пагубно» [Ibid. S. 289]. Иными словами, для достижения нормализованной нейтральности Савиньи предлагает использовать не ограничения, а свободу мнений — тот аргумент, который традиционно задействован в рамках обоснования принципа свободы слова²⁹: «Все это, однако, должно осуществляться без внешнего принуждения, так, чтобы это было делом чести и нравов и приводилось в движение только примером подходящих индивидов» [Ibid. S. 305].

Немецкая классическая философия университета является также ярким образцом ранней теории медиа и примером решения проблемы медиации в сфере образования³⁰. Фихте прямо начинает свой «Дедуцированный план» с решительной постанов-

**Интерактивность
и сократический
диалог**

²⁹ Классические аргументы в пользу свободы слова изложены у Джона Мильтона [2001 (1644)] и Джона Стюарта Милля [2012 (1859)].

³⁰ Прекрасным образцом ранней теории медиа является уже цитированная работа Йохана Адама Бергка «Искусство чтения книг, а также некоторые заметки о сочинениях и сочинителях» [Bergk, 1799].

ки вопроса в этой плоскости. Произошла медийная революция: книги раньше были доступны немногим, теперь же это «совершенно обычная вещь». Если задача университетов — транслировать готовое знание, которое может быть зафиксировано в форме текста, то в них нет больше никакого смысла: «они должны быть немедленно ликвидированы, а тех, кто нуждается в обучении, следует отослать к уже имеющимся сочинениям». У печатного текста множество преимуществ перед университетом, на которые и указывает Фихте: возможность читать когда и где угодно, возможность перечитать и спокойно обдумать прочитанное и т.д. Пассивное же прослушивание лекции, в которую слушатель не может вмешаться, ведет лишь к тому, что для студента «становится правилом страдающая пассивность и уничтожается стремление к самостоятельной деятельности» [Fichte, 1971 (1817). S. 100; S. 99]. Ответом на этот вызов существованию университета является переосмысление всей формы коммуникации в университете, а также то, что можно назвать прообразом современной критической медиатеории и ее деконструктивистских стратегий.

Для того чтобы персональная коммуникация в университете сохраняла свой смысл, она не может состоять просто в передаче информации или готовых знаний. Лекция имеет смысл лишь постольку, поскольку она создает или воссоздает сам ход исследования и получения нового знания: «Назначение академического преподавания состоит в том, чтобы быть генетическим. Подлинное преимущество живого способа обучения заключается в том, что преподаватель не сообщает результаты, как это обычно делает писатель, но сам излагает, по крайней мере во всех высших науках, способ их получения и каждый раз позволяет как бы впервые возникнуть науке в целом перед взором обучающегося». Такой преподаватель, разъясняет Шеллинг, должен быть в состоянии «во всякое мгновение начать заново производить из себя» научную логику исследования; лишь тот способен изложить науку «не как нечто данное, но как нечто подлежащее открытию», кто «как бы создал ее посредством своей собственной конструкции» [Шеллинг, 2009 (1803). С. 23–24].

Шлейермахер развивает эту идею Шеллинга, получившую признание во всей немецкой классической философии университета, в теорию двух элементов новой формы лекционной коммуникации. Первый элемент — «популярный», т.е. нацеленный на работу с конкретной аудиторией. Он заключается в том, чтобы распознать состояние аудитории, с которой имеет дело преподаватель, понять, чего ей недостает и каким образом это «незнание» должно быть устранено. Второй элемент — «продуктивный»: преподаватель «не должен рассказывать о том, что он знает, но репродуцировать свой собственный акт познания (*Er-*

kennen), само это действие (*Tat*), чтобы слушатели постоянно не только накапливали сведения, но и непосредственно созерцали и, созерцая, воссоздавали (*nachbilden*) деятельность разума в процессе порождения познания» [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 252].

Второй важнейший сдвиг в сторону интерактивной коммуникации, предложенный либеральной моделью образования, состоял в повышении роли прямого межличностного общения, или сократической формы диалога. Эта идея исчерпывающим образом сформулирована у Фихте: «Учитель лишь дает материал и побуждает к деятельности; с этим материалом ученик работает сам; но учитель должен иметь возможность наблюдать, работает ли ученик с этим материалом и как он это делает, что позволяет учителю оценить, на какой степени совершенства ученик находится, и, исходя из этого, предложить ему новый материал. Не только учитель, но и ученик должен постоянно высказываться и общаться, чтобы их учебные отношения превратились в постоянно протекающую беседу <...> благодаря этому научное преподавание из формы простого непрерывного потока речи, которую оно продолжает сохранять также в виде книги, преобразовалось бы в диалогическую форму (*die dialogische Form*), в силу чего была бы учреждена подлинная академия в смысле сократической школы, помня о которой мы и хотели здесь использовать именно это слово» [Fichte, 1971 (1817). S. 103–104]³¹. Эта новая идея интерактивной, персонально ориентированной коммуникации привела к важнейшей институционально-организационной революции в немецкой модели исследовательского университета. До конца XVIII в. в университетах безраздельно господствует лекционная форма преподавания, тогда как XIX в. можно назвать веком университетских семинаров и исследовательских центров (институтов), которые существенным образом теснят монологическую лекционную форму обучения. В области гуманитарных наук к началу XIX в. форма семинарской работы устойчиво присутствовала только в одной сфере — в классической филологии, где ее поддерживал и развивал Фридрих Август Вольф. Новая идея науки и новая модель университета, возникшая в Германии в начале XIX в., создала предпосылки для постепенного распространения семина-

³¹ Это высказывание Фихте ярко демонстрирует, что либеральная философия образования изначально основана на принципе, который в современных концептуализациях *Liberal Arts* называется «консультированием, ориентированным на учащегося». И разумеется, все основные ее теоретики безусловно бы согласились с мнением современного автора, что «должным образом выстроенные отношения консультирования являются методом обучения, ориентированным на учащихся, и, следовательно, должны рассматриваться как один из компонентов LA» [Шайн, 2015. С. 138–139].

ров во всех гуманитарных дисциплинах и формирования современных форм исследовательских институтов и центров [Brosche, 1999; Erben, 1913]. Фридрих Шлейермахер в своем трактате об университете формулирует тезис о необходимости широкого присутствия семинаров и «практических занятий» в университете, а также выступает против понимания семинаров как привилегированной формы работы для старейших профессоров университета [Schleiermacher, 1964 (1808). S. 241, 264–266].

Аргументы в пользу развития персональной интерактивности в форме сократического диалога в университете стимулировали в немецкой классической философии университета разработку элементов критической медиатеории. Эта критика вытекает из новой медийной ситуации, в которую поставило университет массовое книгопечатанье, сделавшее книгу и другие формы текстов доступными индивидуальному пользователю. Индивид получил в свое распоряжение собственный «экран» — разворот книги, оказавшись один на один с письменным текстом. В этой концептуальной модели уже были намечены те направления критики по отношению к форме письменного текста, которые в современной философии представлены в феноменологии [Гуссерль, 1996], в течениях деконструктивизма [Деррида, 1996] и современной медиатеории [Kittler, 1988]. Эти исследования и теоретическая рефлексия вскрывают сложную и даже драматическую проблему влияния медиальности на наши представления о мире и формируют определенный тип субъективности³². На связь чтения и письма с определенной конфигурацией субъективности указывает, впрочем, уже Гегель в своей «Энциклопедии философских наук»: «Самый способ, каким мы научаемся читать и писать по буквенному письму, следует рассматривать как еще недостаточно оцененное, бесконечное об-

³² Ср. у Жака Деррида: «Именно возможность *письма* обеспечит абсолютную традиционализацию объекта, его абсолютную идеальную объективность, т. е. чистоту его отношения с универсальной трансцендентальной субъективностью; обеспечит, освобождая смысл от его *наличной* очевидности для реального субъекта и от наличного обращения внутри определенного сообщества» [Деррида, 1996. С. 108]. Если перефразировать сказанное, оно означает следующее: дискурсивный опыт письма и, соответственно, чтения порождает особый тип представлений о мире, а также особый тип представления субъекта о себе самом. Мир структурируется как объективная и устойчивая реальность, а субъект выступает как лежащая вне мира инстанция, схватывающая ее закономерности и способная оказывать на него запланированное рациональное воздействие. Именно такая картина мира, являющаяся следствием письменной культуры, была предметом напряженного внимания Гуссерля в 1930-х годах, когда в мире разворачивалась в полную силу власть идеологий, основанных, как считали их носители, на точном научном понимании того, как устроен мир и что в нем необходимо делать.

разовательное средство, поскольку оно влечет внимание духа от чувственно конкретного к более формальному — к звучащему слову и его абстрактным элементам — и тем самым делает нечто весьма существенное для обоснования и расчищения почвы внутреннего (*Innerlichkeit*) в субъекте» [Гегель, 1977 (1817). С. 300]. Такого рода эффекты, порождаемые опытом текста, учитываются в медийной критике письма, выработанной в университетской философии.

Рассмотрим в качестве примера, как Фридрих Карл фон Савиньи анализирует различие эффектов, порождаемых автором письменного текста и преподавателем, находящимся в персональном общении со студентами. Первый обращается к неопределенной настоящей и будущей аудитории, которая никак не дифференцирована. Исходя из этого, он придает своей работе такой же характер «всеобщности и неопределенности». Ценность его работы состоит только в том, каков его результативный вклад в «обоснование или развитие науки». Таким образом, он превращается «лишь в орган идеального духа, посредством которого эта наука поступательно созидается». Здесь можно во все «убрать из поля зрения личность писателя и особый путь его индивидуального развития». Напротив, университетский преподаватель имеет дело с лично известными ему индивидами, перед которыми он сам «словно бы персонифицированно» воплощает науку в ее современном состоянии: «Непосредственно демонстрируя генезис научного мышления, преподаватель пробуждает в ученике сходную духовную силу и побуждает к воспроизводству; он не просто учится и воспринимает, но живо воссоздает то, что было продемонстрировано ему в форме живого становления» [Savigny, 1850 (1832). S. 275–276]. Таким образом, персональная интерактивность вносит существенную поправку к нашей медийно опосредованной письмом системе представлений о мире: мир уже не выступает как результат деятельности «идеального духа», лишенный неудач, нестыковок, случайностей, он включает представление о конкретной индивидуальности — а значит, и о несовершенстве, о контингентности и фактичности того, как развивается наука и устроен мир.

Диалогическая интерактивность, которая является важным элементом либеральной теории образования, приобретает новый смысл по мере того, как система университетского образования переживает волны массовизации. Классическая философия университета была сформирована применительно к учреждению, которое было малочисленным — как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Массовизация ставит университет в новое положение, превращая его в форму индустрии. Она не является угрозой для реализации ряда принципов либеральной модели образования. Например, принцип свободы обучения может быть достигнут за счет широкой ва-

риативности отдельных блоков образовательных программ и т. д. Наиболее проблематичной, на наш взгляд, является реализация именно принципа диалогической интерактивности в той форме, в которой она предусмотрена либеральной моделью: как возможность живого прямого диалога между преподавателем и студентом. Новая волна медиатизации, которую сегодня переживает сфера образования в связи с онлайн-курсами и другими формами дигитализации, требует серьезного анализа тех фундаментальных антропологических изменений, которые повлекут за собой эти процессы. Классическая либеральная модель образования сбалансировала господство медийной галактики Гуттенберга обновленной идеей сократического диалога, расширением практики семинаров и других форм персональной интерактивности. Вопрос в том, сохраняют ли они свою действенность в новой медийной ситуации (в конце концов, предшествующая медийная революция, связанная с появлением современных массовых аналоговых медиа, почти никак на них не повлияла), и в каких направлениях они должны быть изменены и дополнены.

Литература

1. Беккер Д. (2015) Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 33–61. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.
2. Вебер М. (1990 (1919)) Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс. С. 707–735.
3. Вентцель К. (1911) Этика и педагогика творческой личности. (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Т. 1: Этика творческой личности. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова.
4. Вентцель К. (1912) Этика и педагогика творческой личности. (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). Т. 2: Педагогика творческой личности. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова.
5. Вентцель К. (1917) Уничтожение тюрем (Брошюра без выходных данных, помеченная как выходящая в серии изданий кружка С.В.О.Д. Текст датирован 8 сентября 1917 г.).
6. Вентцель К. (1918) Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка // Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей / под ред. И. Горбунова-Посадова. Вып. СХIV. М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко.
7. Гегель Г. В. Ф. (1977 (1817)) Энциклопедия философских наук. Т. 3: Философия духа. М.: Мысль.
8. Гумбольдт В. фон (2003 (1851)) О пределах государственной деятельности. М.: Три квадрата; Социум.
9. Гумбольдт В. фон (2002) О внешней и внутренней организации высших учебных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. № 2. С. 5–10.
10. Гуссерль Э. (1996) Начало геометрии. М.: Ad Marginem.

11. Декарт Р. (1989) Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Декарт Р. Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Мысль. С. 250–296.
12. Деррида Ж. (1996) Введение // Гуссерль Э. Начало геометрии. М.: Ad Marginem. С. 9–209.
13. Дьюи Дж. (1968) Свобода и культура. Лондон: Overseas Publications Interchange.
14. Кант И. (1998 (1784)) Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Сочинения: в 8 т. Т. 8. М.: Чоро. С. 12–28.
15. Кант И. (1994 (1798)) Спор факультетов // Кант И. Сочинения: в 8 т. Т. 7. М.: Чоро. С. 57–136.
16. Кудрин А. (2015) Свободные искусства и науки в системе российского университетского образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 62–70. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-62-71.
17. Куренной В. (2009) Синтез и индивидуальность: Свободная педагогика Константина Николаевича Вентцеля в контексте его философской системы // Гуманитарный контекст. № 2. С. 276–287.
18. Милль Дж.С. (2012 (1859)) О гражданской свободе. М.: Либроком.
19. Мильтон Д. (2001 (1644)) О свободе печати (Ареопагитика): Речь к английскому парламенту // История печати. Антология: Т. I. М.: Аспект-Пресс. С. 7–64.
20. Ридингс Б. (2010) Университет в руинах. М.: Изд. дом ВШЭ.
21. Рингер Ф. (2008) Закат немецких мандаринов: Академическое сообщество в Германии 1890–1933 гг. М.: НЛО.
22. Толстой Л. (1936 (1862)) Воспитание и образование // Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Сер. 1: Произведения. Т. 8: Педагогические статьи, 1860–1863. М.: Художественная литература. С. 211–246.
23. Фихте И. Г. (1995 (1794)) Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. М.: Ладомир. С. 480–522.
24. Шайн Д. (2015) Научное руководство в образовании по модели свободных искусств и наук // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 132–146. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-132-146.
25. Шеллинг Ф. В. Й. (2009 (1803)) Лекции о методе университетского образования. СПб.: Мирь.
26. Шельски Г. (2013) Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос. № 1 (91). С. 65–86.
27. Шиллер Ф. (1957 (1795)) Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7 т. Т. 6. М.: Гос. изд-во худож. лит.-ры. С. 251–358.
28. Шлейермахер Ф. (2018) Нечаянные мысли о духе немецких университетов. М.: Канон-Плюс.
29. Шлейермахер Ф. (2004 (1838)) Герменевтика. СПб.: Европейский Дом.
30. Anrich E. (Hg.) (1964) Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
31. Bergk J. A. (1799) Die Kunst Bücher zu lesen nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller. Jena: Hempel.
32. Blaich C., Bost A., Chan E., Lynch R. (2004) Defining Liberal Arts Education. Wabash College: Center of Inquiry in the Liberal Arts. https://web.archive.org/web/20121021110926/http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/Defining_Liberal_Education.pdf.

33. Böckh A. (1859) Ueber die Wissenschaft, insbesondere ihr Verhältnis zum Praktischen und Positiven (Festrede gehalten aus der Universität zu Berlin am 15. October 1853) // Böckh A. Gesammelte kleine Schriften. 2. Bd.: Reden. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner. S. 81–98.
34. Brentano C. (1963 (1810)) Universitati Litterariae: Kantate auf den 15ten Oktober 1810 // Brentano C. Werke. Bd. I. München: Hanser. S. 217–229.
35. Brocke B. vom (1999) Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommission oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistes- und Naturwissenschaften 1810-1900-1995 // C. König, E. Lämmert (Hg.) Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900. Frankfurt am Main: Fischer. S. 191–215.
36. Erben W. (1913) Die Entstehung der Universitäts-Seminare // Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. Nu 10. S. 1247–1264; Nu 11. S. 1335–1348.
37. Erdmann E. (1898) Die Bedeutung der Privatdozenten: zur Kritik der Lex Arons // Sozialistische Monatshefte. Nu 1. S. 26–31.
38. Fichte J. G. (1971 (1817)) Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe // Fichtes Werke. Bd. VIII: Vermischte Schriften und Aufsätze. Berlin: Walter de Gruyter. S. 97–204.
39. Fichte J. G. (1905 (1811)) Über die einzig mögliche Störung der Akademischen Freiheit. Als ein Beitrag zu den Zeitfragen mit einer Einleitung herausgegeben von Arnold Rüge. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
40. Gutek G. L. (2009) New Perspectives on Philosophy and Education. Pearson.
41. Humboldt W. von (1920 (1910)) Der Königsberger und der Litauische Schulplan // A. Leitzmann (Hg.) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. XIII. Berlin: B. Behr's Verlag (Friedrich Feddersen). S. 259–283.
42. Humboldt W. von (1903) Theorie der Bildung des Menschen // A. Leitzmann (Hg.) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. I. Berlin: B. Behr's Verlag. S. 282–287.
43. Humboldt W. von (1903 (1851)) Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen // A. Leitzmann (Hg.) Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. I. Berlin: B. Behr's Verlag. S. 97–254.
44. Husserl E. (1994) Briefwechsel. Band I: Die Brentanoschule. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers.
45. Kimball B. A. (2010) The Liberal Arts Tradition: A Documentary History. Lanham, Maryland: University Press of America.
46. Kittler F. (1988) Das Subjekt als Beamter // M. Frank, G. Raulet, W. van Reijen (Hrsg.) Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 401–420.
47. Lübke H. (1989) Die Aufdringlichkeit der Geschichte: Herausforderungen der Moderne vom Historismus bis zum Nationalsozialismus. Graz; Wien; Köln: Verlag Styria.
48. Ozmon A.H. (2012) Philosophical Foundations of Education. New York: Pearson.
49. Plessner H. (1985 (1924)) Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der Deutschen Universität — Tradition und Ideologie // Plessner H. Gesammelte Schriften. Bd. X: Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7–30.

50. Savigny F. C. von (1850 (1832)) Wesen und Werth der Deutschen Universitäten // Savigny F. C. von. Vermischte Schriften. Bd. 4. Berlin: Bei Veit und Comp. S. 270–308.
51. Savigny F. C. von (1850 (1808)) Recension von Schleiermacher über Universitäten // Savigny F. C. von. Vermischte Schriften. Bd. 4. Berlin: Bei Veit und Comp. S. 255–269.
52. Schelling F. W. von (1907 (1803)) Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums // O. Weiß (Hg.) Von Schelling F. W. J. Werke. Auswahl in drei Bänden. Leipzig: Fritz Eckardt. S. 537–682.
53. Schelsky H. (1963) Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
54. Schleiermacher F. (1964 (1808)) Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn // Anrich E. (Hg.) Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 219–308.
55. Schnädelbach H. (2012) Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann. München: C. H. Beck.
56. Winter D. G., McClelland D. C., Stewart A. J. (1981) A New Case for the Liberal Arts: Assessing Institutional Goals and Student Development. San Francisco: Jossey-Bass.
57. Wolff C. (2006 (1728)) Einleitende Abhandlung über Philosophie im allgemeinen. Stuttgart; Bad Cannstatt: Fromman-Holzboog.
58. Zenker K. (2012) Denkfreiheit. Libertas philosophandi in der deutschen Aufklärung. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Philosophy of Liberal Education: The Principles

Author **Vitaly Kurennoj**

Candidate of Sciences in Philosophy, Professor, Head of the School of Cultural Studies, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 1, 21/4 Staraya Basmannaya Str., 105066 Moscow, Russian Federation. E-mail: vkurennoj@hse.ru

Abstract This article lays out systematically the principles of modern liberal philosophy of education by explicating the foundations of the Humboldtian (European) model of liberal education. Conceived over two centuries ago, those foundations have never been presented fully and coherently in Russian literature on pedagogy and philosophy of education. Ten principles of the model are identified in terms of modern liberal education theory: (1) lifelong learning, (2) academic freedom, (3) importance of practice and experience, (4) critical thinking and civil competency, (5) competency development instead of knowledge accumulation, (6) priority of general education over specialized education, (7) the concept of learning to learn, (8) self-directed learning effort, (9) political neutrality, and (10) interaction and Socratic dialogue. The second part of this article (release upcoming) sheds light on the key sources and socio-historical contexts that have shaped attitudes towards the liberal education theory since conception until the present day.

Keywords liberal education, university's philosophy, history of pedagogy, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, Friedrich Carl von Savigny.

- References**
- Anrich E. (Hg.) (1964) *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker J. (2015) Obrazovanie po sisteme svobodnykh iskusstv i nauk: otvet na vyzovy XXI v. [Liberal Arts and Sciences Education: Responding to the Challenges of the XXIst Century]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 33–61. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-33–61.
- Bergk J. A. (1799) *Die Kunst Bücher zu lesen nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller*. Jena: Hempel.
- Blaich C., Bost A., Chan E., Lynch R. (2004) *Defining Liberal Arts Education*. Wabash College: Center of Inquiry in the Liberal Arts. Available at: https://web.archive.org/web/20121021110926/http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/Defining_Liberal_Education.pdf (accessed 12 January 2020).
- Böckh A. (1859) Ueber die Wissenschaft, insbesondere ihr Verhältnis zum Praktischen und Positiven (Festrede gehalten aus der Universität zu Berlin am 15. October 1853.) *Böckh A. Gesammelte kleine Schriften. 2. Bd.: Reden*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, ss. 81–98.
- Brentano C. (1963 (1810)) *Universitati Litterariae: Kantate auf den 15ten Oktober 1810. Brentano C. Werke*. München: Hanser, bd. I, ss. 217–229.
- Brocke B. vom (1999) Wege aus der Krise: Universitätsseminar, Akademiekommision oder Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung in den Geistes- und Naturwissenschaften 1810-1900-1995. *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900* (Hg. C. König, E. Lämmert), Frankfurt am Main: Fischer, ss. 191–215.
- Derrida J. (1996) Vvedenie [An Introduction]. *Husserl E. Nachalo geometrii* [Origin of Geometry], Moscow: Ad Marginem, pp. 9–209.

- Descartes R. (1989) Rassuzhdenie o metode, chtoby verno napravlyat svoy razum i otyskivat istinu v naukakh [Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and of Seeking Truth in the Sciences]. *Descartes R. Sochineniya v 2 t.* [Collected Works in Two Volumes. Vol. 1], Moscow: Mysl, vol. 1, pp. 250–296.
- Dewey J. (1968) *Svoboda i kultura* [Freedom and Culture]. London: Overseas Publications Interchange.
- Erben W. (1913) Die Entstehung der Universitäts-Seminare. *Internationale Monatschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik*, no 10, ss. 1247–1264; no 11, ss. 1335–1348.
- Erdmann E. (1898) Die Bedeutung der Privatdozenten: zur Kritik der Lex Arons. *Sozialistische Monatshefte*, no 1, ss. 26–31.
- Fichte J. G. (1971 (1817)) Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. *Fichtes Werke. Bd. VIII: Vermischte Schriften und Aufsätze*. Berlin: Walter de Gruyter, ss. 97–204.
- Fichte J. (1995 (1794)) Neskolko lektsiy o naznachanii uchenogo [Some Lectures Concerning the Scholar's Vocation]. *J. G. Fichte. Sochineniya. Raboty 1972–1801 gg.* [Fichte J. G. Collection of Works, 1972–1801], Moscow: Ladamir, pp. 480–522.
- Fichte J. G. (1905 (1811)) *Über die einzig mögliche Störung der Akademischen Freiheit. Als ein Beitrag zu den Zeitfragen mit einer Einleitung herausgegeben von Arnold Rüge*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Hegel G. (1977 (1817)) *Entsiklopediya filosofskikh nauk. T. 3: Filosofiya dukha* [Encyclopedia of the Philosophical Sciences. Vol. 3: The Philosophy of Mind]. Moscow: Mysl.
- Gutek G. L. (2009) *New Perspectives on Philosophy and Education*. Pearson.
- Humboldt W. von (1920 (1910)) Der Königsberger und der Litauische Schulplan. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Hg. A. Leitzmann), Berlin: B. Behr's Verlag (Friedrich Feddersen), bd. XIII, ss. 259–283.
- Humboldt W. von (2003 (1851)) *O predelakh gosudarstvennoy deyatelnosti* [The Limits of State Action]. Moscow: Tri Kvadrata; Sotsium.
- Humboldt W. von (2002) O vneshey i vnutrenney organizatsii vysshikh uchebnykh zavedeniy v Berline [On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin]. *Neprikosnovenny zapas*, no 2, pp. 5–10.
- Humboldt W. von (1903) Theorie der Bildung des Menschen. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Hg. A. Leitzmann), Berlin: B. Behr's Verlag, bd. I, ss. 282–287.
- Humboldt W. von (1903 (1851)) Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Hg. A. Leitzmann), Berlin: B. Behr's Verlag, bd. I, ss. 97–254.
- Husserl E. (1994) *Briefwechsel. Band I: Die Brentanoschule*. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic.
- Husserl E. (1966) *Nachalo geometrii* [Origin of Geometry]. Moscow: Ad Marginem.
- Kant I. (1998 (1784)) Ideya vseobshchey istorii vo vsemirno-grazhdanskom plane [Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose]. *Kant I. Sobranie sochineniy: v 8 t.* [Selected Works in Eight Volumes], Moscow: Choro, vol. 8, pp. 12–28.
- Kant I. (1994 (1798)) Spor fakultetov [The Contest of Faculties]. *Kant I. Sobranie sochineniy: v 8 t.* [Selected Works in Eight Volumes], Moscow: Choro, vol. 7, pp. 57–136.
- Kimball B. A. (2010) *The Liberal Arts Tradition: A Documentary History*. Lanham, Maryland: University Press of America.

- Kittler F. (1988) Das Subjekt als Beamter. *Die Frage nach dem Subjekt*. (Hrsg. M. Frank, G. Raulet, W. van Reijen), Frankfurt am Main: Suhrkamp, ss. 401–420.
- Kudrin A. (2015) Svobodnye iskusstva i nauki v sisteme rossiyskogo universitetskogo obrazovaniya [Liberal Arts and Sciences in the Russian University Education System]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 62–71. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-62-71.
- Kurennoy V. (2009) Sintez i individualnost: Svobodnaya pedagogika Konstantina Nikolaevicha Venttselya v kontekste yego filosofskoy sistemy [Synthesis and Individuality: The Liberal Pedagogy of Konstantin Venttsel in the Context of His Philosophical System]. *Gumanitarny kontekst*, no 2, pp. 276–287.
- Lübbe H. (1989) *Die Aufdringlichkeit der Geschichte: Herausforderungen der Moderne vom Historismus bis zum Nationalsozialismus*. Graz; Wien; Köln: Verlag Styria.
- Mill J. S. (2012 (1859)) *O grazhdanskoj svobode* [On Liberty]. Moscow: Librokom.
- Milton D. (2001 (1644)) O svobode pechati (Areopagitika): Rech k angliyskomu parlamentu [Freedom of the Press (Areopagitica): A Speech to the English Parliament]. *Istoriya pechati. Antologiya* [History of Printing. Anthology], Moscow: Aspekt-Press, vol. 1, pp. 7–64.
- Ozmon A. H. (2012) *Philosophical Foundations of Education*. New York: Pearson.
- Plessner H. (1985 (1924)) Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der Deutschen Universität—Tradition und Ideologie. *Plessner H. Gesammelte Schriften. Bd. X: Schriften zur Soziologie und Sozialphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, ss. 7–30.
- Readings B. (2010) *Universitet v ruinakh* [The University in Ruins]. Moscow: Higher School of Economics.
- Ringer F. (2008) *Zakat nemetskih mandarinov: Akademicheskoe soobshchestvo v Germanii 1890–1933 gg.* [The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890–1933]. Moscow: New Literary Review.
- Savigny F. C. von (1850 (1832)) Wesen und Werth der Deutschen Universitäten. *Savigny F. C. von. Vermischte Schriften*. Berlin: Bei Veit und Comp, bd. 4, ss. 270–308.
- Savigny F. C. von (1850 (1808)) Recension von Schleiermacher über Universitäten. *Savigny F. C. von. Vermischte Schriften*. Berlin: Bei Veit und Comp, bd. 4, ss. 255–269.
- Schelling F. (2009 (1803)) *Lektsii o metode universitetskogo obrazovaniya* [Lectures on the Method of University Studies]. St. Petersburg: Mir.
- Schelling F. W. von (1907 (1803)) Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. *Von Schelling F. W. J. Werke. Auswahl in drei Bänden* (Hg. O. Weiß), Leipzig: Fritz Eckardt, ss. 537–682.
- Schelsky H. (1963) *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schelsky H. (2013) Uedinenie i svoboda. K sotsialnoy idee nemetskogo universiteta [Solitude and Freedom. The Social Idea of German University]. *Logos*, no 1(91), pp. 65–86.
- Schiller F. (1957 (1795)) Pisma ob esteticheskom vospitanii cheloveka [Letters on the Aesthetic Education of Man]. *Schiller F. Sobranie sochineniy: v 7 t.* [Collected Works in Seven Volumes], Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, vol. 6, pp. 251–358.
- Schleiermacher F. (1964 (1808)) Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und*

- romantischen Realismus* (Hg. E. Anrich), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, ss. 219–308.
- Schleiermacher F. (2004 (1838)) *Germenevtika* [Hermeneutics]. St. Petersburg: Evropeyskiy Dom.
- Schleiermacher F. (2018) *Nechayannye mysli o dukhe nemetskikh universitetov* [Occasional Thoughts on Universities in the German Sense]. Moscow: Kanon-Plyus.
- Schnädelbach H. (2012) *Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann*. München: C. H. Beck.
- Shein D. (2015) Nauchnoe rukovodstvo v obrazovanii po modeli svobodnykh iskusstv i nauk [Academic Advising for the Liberal Arts and Sciences]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 132–146. doi:10.17323/1814-9545-2015-4-132-146.
- Tolstoy L. (1936 (1862)) *Vospitanie i obrazovanie* [Education and Culture]. *Tolstoy L. Polnoe sobranie sochineniy v 90 tomakh. Ser. 1: Proizvedeniya. T. 8: Pedagogicheskie statyi, 1860–1863* [Complete 90-Volume Collection of Writing. Ser. 1: Works. Vol. 8: Pedagogical Articles, 1860–1863], Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, pp. 211–246.
- Venttsel K. (1911) *Etika i pedagogika tvorcheskoy lichnosti: (Problemy npravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonicheskogo razvitiya zhizni i soznaniya). T. 1. Etika tvorcheskoy lichnosti* [Ethics and Pedagogy of a Creative Personality: (Morality and Education Issues in the Light of the Theory of Liberal Harmonious Development of Life and Mind). Vol. 1: Ethics of a Creative Personality]. Moscow: Klavdy Tikhomirov Publishing House.
- Venttsel K. (1912) *Etika i pedagogika tvorcheskoy lichnosti: (Problemy npravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonicheskogo razvitiya zhizni i soznaniya). T. 2: Pedagogika tvorcheskoy lichnosti* [Ethics and Pedagogy of a Creative Personality: (Morality and Education Issues in the Light of the Theory of Liberal Harmonious Development of Life and Mind). Vol. 2: Pedagogy of a Creative Personality]. Moscow: Klavdy Tikhomirov Publishing House.
- Venttsel K. (1917) *Unichtozhenie tyurem* (Broshyura bez vykhodnykh dannyykh, pomechennaya kak vykhodyashchaya v serii izdaniy kruzhka S.V.O.D. Tekst datirovan 8 sentyabrya 1917 g.) [Elimination of Prisons (Leaflet with no imprint, marked as part of an editorial series issued by the S.V.O.D. (Liberal Education of Children) literary group). Dated September 8, 1917].
- Venttsel K. (1918) *Otdelenie shkoly ot gosudarstva i Deklaratsiya prav rebenka* [The Separation of School and State and the Declaration of the Rights of the Child]. *Biblioteka svobodnogo vospitaniya i obrazovaniya i zashchity detey* [The Library of Liberal Education and Protection of Children] (ed. I. Gorbunov-Posadov), iss. CXIV. Moscow: Ivan Kushnerev & Co. Partnership Lithographic Printing House.
- Weber M. (1990 (1919)) *Nauka kak prizvanie i professiya* [Science as a Vocation]. *Weber M. Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works], Moscow: Progress, pp. 707–735.
- Winter D. G., McClelland D. C., Stewart A. J. (1981) *A New Case for the Liberal Arts: Assessing Institutional Goals and Student Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolff C. (2006 (1728)) *Einleitende Abhandlung über Philosophie im allgemeinen*. Stuttgart, Bad Cannstatt: Fromman-Holzboog.
- Zenker K. (2012) *Denkfreiheit. Libertas philosophandi in der deutschen Aufklärung*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Зачем сегодня идут в аспирантуру

Типологизация мотивов российских аспирантов

Е. А. Терентьев, Н. В. Рыбаков, Б. И. Бедный

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2019 г.

Терентьев Евгений Андреевич

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: eterentev@hse.ru

Рыбаков Николай Валерьевич

аспирант кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Адрес: 603950 Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23. E-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru

Бедный Борис Ильич

доктор физико-математических наук, профессор, директор Института аспирантуры и докторантуры, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Адрес: 603950 Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23. E-mail: bib@unn.ru

Аннотация. На данных интервью с аспирантами и их научными руководителями, а также опроса аспирантов шести российских университетов рассматриваются мотивы поступле-

ния в аспирантуру и обучения в ней и дается оценка их распространенности. Опираясь на теорию самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана, авторы выделяют три основных типа мотивации: внутреннюю мотивацию, внешнюю мотивацию и амотивацию — и описывают их применительно к обучению в аспирантуре. Показано, что, несмотря на падение престижа академического труда в современной России, интерес к исследовательской деятельности, желание заниматься наукой и преподаванием остаются наиболее распространенным мотивом поступления в аспирантуру. Вместе с тем значительная доля аспирантов руководствуется внешними «неакадемическими» мотивами, такими как получение определенных социальных льгот либо намерение построить карьеру вне академической сферы, рассматривая ученую степень в качестве подспорья для своего продвижения.

Ключевые слова: аспирантура, мотивация аспирантов, теория самодетерминации в мотивации, эффективность аспирантуры, закрепление молодежи в науке.

DOI:10.17323/1814-9545-2020-1-40-69

Аспирантское образование сегодня переживает существенные трансформации как в России, так и за рубежом. К основным трендам в этой области относятся ориентация на широкий ры-

нок интеллектуального труда, выходящий за рамки академической сферы [Kehm, 2006; Nerad, 2010; Nerad, Evans, 2014], и структурированный формат подготовки, нацеленный на развитие не только «жестких», но и «мягких» навыков [Gilbert et al., 2004; Park, 2005; Kehm, 2006; Halse, 2007; Nerad, 2010]. В России отражением этих процессов стало принятие в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который не только изменил статус аспирантуры (сегодня это третий уровень высшего образования), но и привел к существенному пересмотру содержания аспирантской подготовки [Бедный, 2013; Мосичева, Караваева, Петров, 2013; Шестак, Шестак, 2015].

Реформа вызвала бурные дискуссии в академическом сообществе, и на повестку дня был поставлен вопрос о ее целесообразности и последствиях, к которым она привела. Критики связывают с проведенной реформой существенное падение показателей эффективности аспирантуры в последние пять лет, подчеркивая необоснованность перехода к образовательной модели аспирантуры и ее «вредность» для российской науки. Сторонники, напротив, фиксируют «оздоравливающий» эффект реформы, а также обращают внимание на то, что она находится в русле общемировых трендов аспирантского образования (обсуждение позиций см. в [Шестак, Шестак, 2015; Сенашенко, 2016; Бедный, 2017; Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018]). В подобных дискуссиях явно ощущается дефицит данных. В большинстве случаев аргументы сторон носят характер экспертных оценок, не подтвержденных эмпирическими исследованиями. В связи с этим сегодня особую актуальность приобретает доказательное изучение развития аспирантуры в России с использованием статистических и социологических данных.

Одной из важнейших тем, которая требует пристального внимания, является мотивация к поступлению в аспирантуру и обучению в ней, поскольку именно она играет ключевую роль в успехе аспирантов [Lovitts, 2001; Bair, Haworth, 2004; Ivankova, Stick, 2007; Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012; Litalien, Guay, 2015]. Ряд экспертов считают низкий уровень мотивации аспирантов одной из важнейших проблем российской аспирантуры [Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017; Резник, Чемезов, 2018]. Однако в большинстве случаев аргументация авторов основана на опыте отдельных университетов в дореформенный период, который невозможно полноценно использовать для анализа текущей ситуации.

Целью данной работы было получить актуальную информацию о мотивах аспирантов. Результаты исследования со смешанным дизайном, проведенного в шести университетах, используются для поиска ответов на следующие вопросы: 1) каковы основные типы мотивов, которые сегодня движут мо-

лодыми людьми, поступающими в российскую аспирантуру; 2) какова распространенность разных типов мотивации? Теоретическую основу для типологизации мотивов к поступлению в аспирантуру и обучению в ней задает теория самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана [Deci, Ryan, 2012], которая получила широкое распространение в исследованиях мотивации студентов, но пока очень ограниченно используется в отношении аспирантского образования.

1. Исследования мотивации к обучению в аспирантуре в России и за рубежом

Эмпирически установлено, что мотивация к поступлению в аспирантуру и к обучению в ней является важным фактором, определяющим успех или неудачу в завершении образовательной программы и защите диссертации [Lovitts, 2001; Bair, Haworth, 2004; Ivankova, Stick, 2007; Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012; Litalien, Guay, 2015; Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017; Резник, Чемезов, 2018]. Установлено, что внутренняя мотивация, связанная с интересом к обучению и научной деятельности, приводит к более высоким образовательным результатам [Ivankova, Stick, 2007; Litalien, Guay, 2015]. Д. Литалиен с коллегами отмечают наличие положительной связи между образовательными результатами и степенью автономности мотивации аспирантов, понимаемой в контексте теории самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана как внутреннее регулирование в противовес внешнему контролю [Litalien, Guay, Morin, 2015]. На данных интервью с выпускниками аспирантуры показано, что одним из важных факторов успешности является наличие одновременно и личной мотивации (желания заниматься научной работой, интереса к обучению, мечты получить докторскую степень и др.), и мотивации профессиональной (стремления к продвижению по карьерной лестнице, получения финансовых вознаграждений) [Spaulding, Rockinson-Szapkiw, 2012]. Судя по результатам опроса аспирантов одного из корейских исследовательских университетов, те, кто нацелен на академическую карьеру, позитивнее воспринимают свой образовательный опыт, лучше справляются со стрессом, обусловленным образовательной нагрузкой и интенсивной работой над диссертационным проектом, осознавая, что от итогового результата зависит их профессиональное продвижение [Shin et al., 2018].

Зарубежные исследования мотивации к поступлению в аспирантуру и обучения в ней, как правило, носят срезовой характер и нацелены на фиксацию распространенности разных типов мотивации без соотнесения с результативностью обучения и оценками тех или иных аспектов аспирантского опыта [Brailsford, 2010; Tarvid, 2014; Wiegerová, 2016; London et al., 2014]. При этом исследователи опираются на разные классификации и ис-

пользуют разные теоретические подходы, что затрудняет системные обобщения.

Мотивация к поступлению в аспирантуру и обучению в ней в российских университетах изучена мало, а имеющиеся результаты противоречивы. Одной из первых работ в этой области является исследование С. С. Балабанова и коллег [Балабанов и др., 2003]. На данных опроса аспирантов вузов Приволжского федерального округа показано, что основными мотивами поступления в аспирантуру являются желание защитить диссертацию и получить ученую степень, а также возможность полностью сосредоточиться на подготовке диссертации. При этом только треть аспирантов отмечали в качестве мотива поступления то, что аспирантура предоставляет возможность профессионально заниматься наукой. Ответы аспирантов зачастую не согласовывались с мнениями научно-педагогических работников, которые в числе наиболее значимых мотивов называли отсрочку призыва в армию, самоутверждение, стремление стать высококвалифицированным специалистом, конкурентоспособность ученой степени на рынке труда, престижность. Характер мотивации стал одним из факторов, положенных авторами исследования в основание выделения четырех типов аспирантов: высокоресурсные (обладают ярко выраженными способностями к научной деятельности), депривированные (находятся в неблагоприятных материальных и социальных условиях), мотивированные на науку (наиболее перспективны с точки зрения успешного обучения в аспирантуре) и «балласт» (аспиранты, лишь имитирующие работу над диссертацией). Результаты этого исследования представляют интерес с точки зрения анализа эволюции мотивов аспирантов, поскольку за прошедшее время (опрос проведен в 2002 г.) социокультурные характеристики российских аспирантов существенно изменились.

В недавней работе¹ сделан вывод, что наиболее распространенными мотивами к обучению в аспирантуре являются желание получать более высокую заработную плату, возможность повысить квалификацию, перейти на более престижную работу, установить связи и получить продвижение по карьерной лестнице [Резник, Чемезов, 2018]. Выявленные прагматические мотивы классифицированы как «ошибочные», не соответствующие основной миссии аспирантского образования. «Объективные» мотивы, связанные с интересом к науке и пре-

¹ Рассмотренное исследование имеет существенное ограничение, не позволяющее в явной форме относить полученные результаты к аспирантам, поскольку анкета была адресована студентам и вопрос формулировался в отношении их планов продолжить образование в аспирантуре: «Какие факторы могут оказать влияние на ваше решение поступать в аспирантуру?».

подаванию, возможностью реализовать собственное научное исследование, менее распространены, что, по мнению авторов, создает угрозу для устойчивого развития института аспирантуры в России.

В других исследованиях, проведенных в тот же период времени [Замараева, 2013; Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017] получены отчасти противоположные результаты. Авторы установили, что основными мотивами к поступлению в аспирантуру и обучению в ней для большинства аспирантов является интерес к научной деятельности, а также возможность самореализации и профессионального развития. В этих работах представлен обширный эмпирический материал по социальным характеристикам аспирантов, однако проблема мотивации затрагивается лишь косвенно и без какой-либо теоретической концептуализации.

В некоторых работах российских авторов предпринимаются попытки систематизации мотивов обучения у аспирантов [Веденеева, Забелина, Циринг, 2012; Капшутарь, 2016; Сизых, 2014]. В частности, Е. В. Веденеева и коллеги выделяют три группы факторов, характеризующих структуру мотивационно-ценностной сферы аспирантов: «ориентация на достижение и самореализацию», «ориентация на статус и комфорт», «ориентация на отношения». М. А. Капшутарь предлагает различать личностные и социальные смыслы мотивов, а А. Д. Сизых анализирует причины выбора академической карьеры в зависимости от источников мотивации деятельности: интереса, социальной нормы и принуждения².

Одним из наиболее масштабных является исследование, реализованное в 2016 г. в 14 университетах с особым статусом (участники Проекта «5–100» и федеральные университеты) [Бекова и др., 2017]. Выделяя две основные группы мотивов — академические и неакадемические, авторы фиксируют преимущественную распространенность первых, связанных с желанием работать исследователем в вузе или научной организации (56%), заниматься преподаванием (48%), ориентацией на карьеру исследователя-аналитика в коммерческой организации (25%). Неакадемические мотивы аспиранты отмечали реже, но они также имели существенный вес: 38% респондентов считали, что обучение в аспирантуре поможет в развитии карьеры вне академической сферы, 33% поступили в аспирантуру, чтобы продолжить обучение по профессии, 23% респондентов не хотели покидать университетскую среду, и 8% отметили, что их

² Цитируемые работы основываются лишь на качественных методах исследования [Сизых, 2014] либо на опросах небольших по объему выборок [Веденеева, Забелина, Циринг, 2012; Капшутарь, 2016].

интересовало место в общежитии. Каждый четвертый аспирант мужского пола рассматривал аспирантуру как способ получить отсрочку призыва в армию.

Таким образом, в российских исследованиях на разных массивах данных установлено, что основными мотивами к поступлению в аспирантуру и обучению в ней являются желание защитить диссертацию и построить академическую карьеру, интерес к научной и преподавательской деятельности. Вместе с тем эти исследования показывают, что «неакадемическая» мотивация, связанная с получением различных социальных благ или льгот (стипендия, отсрочка призыва в армию, место в общежитии и др.), а также престиж ученой степени и возможность получить от нее некие финансовые выгоды, являются хоть и не наиболее распространенными, но важными мотивами для значительной части аспирантов. За несколькими исключениями [Замараева, 2013; Бекова и др., 2017], рассмотренные исследования имеют характер кейсов и опираются на данные, полученные в отдельных университетах или в нескольких университетах, расположенных в одном городе или регионе [Веденеева, Забелина, Циринг, 2012; Капшутарь, 2016; Рыбаков, 2018; Резник, Чемезов, 2018]. Опора большинства из них исключительно на опросные данные зачастую затрудняет понимание и интерпретацию результатов. Кроме того, исследования, нацеленные на изучение мотивации к обучению в аспирантуре, как правило, не сопровождаются глубокой теоретической проработкой как на уровне инструментария исследования, так и на уровне интерпретации результатов, что усложняет сопоставление результатов и выработку общего видения.

Для комплексного рассмотрения проблемы в данной статье мы представляем результаты эмпирического исследования со смешанным дизайном, нацеленного на построение теоретически обоснованной классификации мотивов поступления в аспирантуру и обучения в ней в российских университетах и на оценку распространенности этих мотивов. В качестве основной теоретической рамки исследования мы используем теорию самодетерминации в мотивации, предложенную американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном [Deci, Ryan, 1985; 2012; Ryan, Deci, 2000], которая получила широкое распространение в исследованиях школьного и высшего образования [Гордеева, 2010; Малошонок, Семенова, Терентьев, 2015], однако мало применялась при изучении аспирантского образования (исключения составляют работы [Litalien, Guay, 2015; Litalien, Guay, Morin, 2015; Shin et al., 2018]). При этом существующие работы показали продуктивность использования этой теории для объяснения причин отсева [Litalien, Guay, 2015] и удовлетворенности аспирантов [Shin et al., 2018].

2. Теория самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана

В основе теории самодетерминации в мотивации Э. Деси и Р. Райана лежит различие трех базовых потребностей, определяющих человеческое поведение: потребность в автономности (*autonomy*), потребность в компетентности (*competence*) и потребность в связанности с другими (*relatedness*) [Deci, Ryan, 2012]. Автономность — это добровольный выбор, возможность самостоятельно инициировать и регулировать свои действия. Компетентность — ощущение собственной значимости, эффективности, стремление справляться с разнообразными задачами, возникающими при взаимодействии с внешней средой. Связанность с другими понимается как потребность в установлении устойчивых связей с другими, стремление быть понятым и принятым ими.

На основании этой универсальной модели выделяются разные типы мотивации, регулирующие деятельность человека в разных сферах. Базовое разграничение, во-первых, проводится между внутренней и внешней мотивацией: внутренне мотивированный человек вовлекается в какую-либо деятельность, исходя из интереса к самой этой деятельности и удовольствия от нее (т.е. регулятор является внутренним по отношению к субъекту); вовлечение внешне мотивированного человека в ту или иную деятельность определяется стремлением получить определенное вознаграждение, похвалу или избежать наказания (т.е. регулятор находится вне субъекта) [ibid.]. Эти типы мотивации представляют собой противоположные полюса на шкале автономности.

Для лучшего понимания мотивационного процесса Э. Деси и Р. Райан предлагают также различать разные типы внешней мотивации: интегрированный (*integrated*), идентифицированный (*identified*), интроецированный (*introjected*) и экстернальный (*external*) [Deci, Ryan, 1985; 2012]. Экстернальному типу соответствует наименьший уровень автономности индивида, когда локус контроля деятельности является полностью внешним по отношению к нему. При интроецированном типе мотивации поведение индивида регулируется принятыми внешними нормами и правилами через возникновение эмоциональных переживаний (например, возникает чувство вины при отклонении от установленных норм и правил). Идентифицированный тип определяется тем, что индивид по собственной инициативе вовлекается в ту или иную деятельность, понимая и принимая ее как средство достижения важной для него, но внешней (выходящей за рамки самой деятельности) цели. Наконец, интегрированному типу соответствует наиболее высокий среди рассматриваемых типов внешней мотивации уровень автономности регуляции, когда индивид полностью принимает ценности, определяющие вовлечение в деятельность, ощущая их согласованность со своими потребностями.

Выделенные пять типов мотивации (внутренняя и четыре типа внешней) выстраиваются в континуум по шкале автономности регуляции и разделяются на два подтипа — автономную и контролируруемую мотивацию. К первому относятся внутренняя, идентифицированная и интегрированная мотивация, ко второму — интроецированная и экстернальная. Кроме того, Э. Деси и Р. Райан отдельно выделяют амотивацию, для которой характерно отсутствие регуляции. В качестве отличительной черты амотивированного индивида исследователи отмечают неинтенциональность действий: он не осознает своих целей и не стремится добиться определенного результата своими действиями. Соответственно, его деятельность не определяется ни внешними, ни внутренними регуляторами. Примерами проявления амотивации являются следующие ситуации: 1) когда индивид чувствует, что не может достичь результатов из-за того, что не видит связи между определенными действиями и результатами; 2) когда для индивида характерен недостаток воспринимаемой компетентности; 3) когда деятельность и ее последствия не воспринимаются индивидом как ценные для него [Deci, Ryan, 2002. P. 17].

Представленная модель рассматривается авторами и их последователями как универсальная, поэтому важно изучить ее объяснительный потенциал применительно к отдельным кейсам и направлениям исследований. В данной работе мы адаптируем модель Э. Деси и Р. Райана к задаче типологизации мотивов к поступлению в аспирантуру и обучению в ней и оценим продуктивность ее применения при исследовании аспирантов российских вузов.

Статья основана на данных исследования со смешанным дизайном, которое было проведено в шести российских университетах в 2018–2019 гг. В выборку вошли как университеты с особым статусом (участники Проекта «5–100», три университета), так и вузы без особого статуса (три университета). Два университета находятся в Москве, четыре — в регионах. Три университета являются классическими, один — с фокусом на инженерные и естественнонаучные специальности, один — с фокусом на социальные науки, один — с фокусом на образование и педагогические науки.

Качественная часть исследования состояла в проведении серии полуструктурированных интервью с аспирантами ($N = 18$) и научными руководителями ($N = 24$). В большинстве случаев аспиранты и научные руководители опрашивались в парах независимо друг от друга. Выборка информантов строилась по принципу максимального разнообразия. Структура выборки для проведения интервью представлена в приложении 1. Интервью

3. Методология и данные

посвящены в первую очередь вопросам научного руководства, однако некоторые вопросы касались мотивов поступления в аспирантуру. В частности, научных руководителей спрашивали о причинах относительно низкой результативности аспирантуры (высокие показатели отсева, проблемы с подготовкой диссертаций), а также об отличительных чертах успешных и неуспешных аспирантов.

Результаты послужили основой для разработки инструментария количественного исследования. Кроме того, использование качественных данных в дополнение к количественным позволяло получить более развернутые представления об изучаемом объекте — о мотивации к поступлению в аспирантуру и обучению в ней. Особая значимость проведения интервью с научными руководителями обусловлена сенситивностью затрагиваемой темы: при опоре исключительно на интервью с аспирантами велик риск получения неполной картины из-за эффекта социальной желательности. Например, аспиранты могут умалчивать о некоторых традиционно неодобряемых мотивах (поступление в аспирантуру для получения социальных выгод, отсрочки призыва в армию и др.). Дополнительная информация от научных руководителей может дать более полную картину.

Продолжительность интервью с аспирантами и научными руководителями — 40–50 минут. Все интервью записывались на диктофон.

Количественная часть исследования состояла в проведении опроса аспирантов в онлайн-формате: ссылка на электронную анкету рассылалась на личные и корпоративные адреса электронной почты респондентов (участие было добровольным). В анкетировании приняли участие 1097 аспирантов, что составляет около 35% общего числа аспирантов в рассматриваемых университетах. Для создания анкет использовалась система EnjoySurvey³. Опросник состоял из 72 вопросов, его заполнение занимало в среднем около 20 минут. Отдельные вопросы были посвящены мотивам поступления в аспирантуру. На эти вопросы отвечали только аспиранты 1-го года обучения, поскольку у них наиболее свежи воспоминания о принятии решения о поступлении в аспирантуру и выборе направления подготовки ($N = 347$). Структура выборки в разрезе формы обучения, формы финансирования обучения, пола аспиранта и укрупненного направления подготовки приведена в приложении 2.

4. Типология мотивов поступления в аспирантуру и оценка их распространенности

Результаты анализа интервью позволили выделить спектр мотивов, которыми руководствуются поступающие в аспирантуру.

³ <https://enjoysurvey.com/>

В рамках теории самодетерминации мотивации мы разделили все мотивы на три основные группы: относящиеся к внутренней мотивации, внешней мотивации и амотивации. В группе внешних мотивов удалось выделить подтипы, которые нашли отражение в интервью: экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную мотивацию. Далее мы подробно остановимся на каждом типе мотивации и опишем их, используя данные интервью и опроса.

Для внутренней мотивации [Deci, Ryan, 1985] характерен наивысший уровень автономности индивида, когда локус контроля является внутренним и связан с интересом и/или удовольствием от обучения и сопутствующей деятельности. В ходе интервью выявлены три группы мотивов, которые относятся к этой категории и связаны с различными аспектами обучения в аспирантуре: интерес к исследовательской деятельности, интерес к обучению, интерес к преподавательской деятельности.

4.1. Внутренняя мотивация:
интерес к научной деятельности, преподаванию и образовательному процессу

В интервью многие информанты отмечали, что ключевым фактором решения о поступлении в аспирантуру для них стал интерес к научной деятельности как ядру аспирантской подготовки. Для аспирантов с данным типом мотивации научная работа является самостоятельной ценностью, безотносительно к тем выгодам, которые она может принести (например, для построения дальнейшей карьеры). Они наиболее автономны в своей деятельности, поскольку самостоятельно ее регулируют. В их нарративах ключевой является сама категория интереса, который выступает в качестве «двигателя» деятельности и составляет ядро соответствующего дискурса:

4.1.1. Интерес к исследовательской деятельности

«Что двигало? <...> *интерес* мой к исследованиям в целом, научным» (аспирант, мужчина, 3-й год обучения, химия).

«Мне на самом деле *нравится* разбираться в научных вопросах... Есть *большой интерес*, он присутствует» (аспирант, женщина, 3-й год обучения, юриспруденция).

При этом часто в качестве мотива аспиранты с данным типом мотивации указывают не просто абстрактный интерес к науке, а желание реализовать конкретное научное исследование, внести вклад в определенную научную область. Они «горят» своей темой, получая удовольствие от ее разработки:

«Мне была *искренне интересна* та специальность, которую я выбрал, — международные отношения <...> И конкретно тогда я для себя определил, что именно мне *интересно* среди международных отношений: направление экономической ин-

теграции» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., международные отношения).

Для некоторых студентов внутренним «мотором» становится желание завершить начатое ранее исследование и представить его результаты более широкому кругу людей, чем научный руководитель и преподаватели, читавшие выпускную квалификационную работу. Так, в ходе опроса 87% аспирантов согласились с высказыванием, что одной из причин поступления в аспирантуру являлся интерес к тематике исследования и желание продолжить ей заниматься⁴.

В интервью отмечалось, что обучение в аспирантуре зачастую становится своеобразной отдушиной, поскольку дает возможность заниматься тем, что действительно нравится и от чего получаешь искреннее удовольствие. Для многих аспирантура — это некий противовес рутинной однообразной деятельности, которую они выполняют в случае занятости за пределами академической сферы (сегодня совмещение обучения в аспирантуре с трудовой занятостью широко распространено [Бекова и др., 2017]). Таким образом, именно внутренний интерес становится двигателем активного вовлечения в образовательный процесс и в реализацию собственного научного исследования.

«Хочется всегда как-то развиваться, хочется писать какие-то статьи, хочется анализировать происходящее, хочется что-то делать, хочется копать еще больше, чем есть в твоей жизни. С одной стороны, это тяжело, но с другой — это придает тебе какое-то новое течение, начинаешь об этом думать» (аспирант, мужчина, 4-й год обучения, математика и механика).

Аспиранты с такой мотивацией, рассматривая аспирантуру как своего рода хобби, готовы без дополнительных внешних стимулов тратить личное время на обучение и реализацию собственного исследования, получая удовольствие от такой деятельности самой по себе. В их нарративах аспирантура часто представляется как деятельность более высокого порядка по сравнению с повседневной рабочей рутинной:

«Работа — это работа, а в выходные и вечером посидеть по-заниматься научной работой, которая связана с диссертацией, — это как-то идет в удовольствие, как хобби... Мне ка-

⁴ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?»

«Мне была интересна моя тема исследования, и я хотел(а) продолжить ей заниматься».

Варианты ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на).

жется, это нормально, что ты хочешь чего-то большего, чем просто приходить на работу, сидеть там с восьми до пяти или с девяти до шести» (аспирант, мужчина, 4-й год обучения, математика и механика).

В некоторых нарративах внутренняя мотивация проявлялась через интерес не к реализации исследовательской деятельности, а к самому образовательному процессу, через «любовь к учебе» или «самосовершенствованию». Стремление к росту и движению выступает в качестве внутреннего регулятора, определяющего вовлеченность в образовательный процесс:

4.1.2. Интерес к учебе

«Вот это такой *личный интерес к самосовершенствованию* <...> Какой-то момент *духовной потребности*: двигаться, расти, не стоять на месте» (научный руководитель, женщина, филология).

Часть аспирантов рассматривают аспирантуру в том числе и как ступень обучения, что входит в противоречие с распространенным в экспертной среде мнением, что присвоение аспирантуре образовательного статуса было ошибкой образовательной политики, поскольку у аспирантов нет запроса на образовательную составляющую [Шестак, Шестак, 2015]. Так, согласно опросным данным, почти треть аспирантов (31%) поступили в аспирантуру, чтобы продолжить обучение по профессии⁵.

Поскольку аспирантские программы менее структурированы по сравнению с программами бакалавриата и магистратуры, для успешного прохождения обучения от аспирантов требуется высокий уровень автономии и самостоятельности [Litalien, Guay, 2015]. Наличие внутренней мотивации, предполагающей, что регулятор деятельности является внутренним по отношению к индивиду и его поведение самодетерминировано, становится важнейшим фактором успеха на пути к ученой степени. На это отдельно указывали в своих интервью научные руководители, говоря о критической важности личной заинтересованности и нацеленности на реализацию своего исследования:

«То есть очень важно, чтобы аспирант был действительно искренне сам заинтересован, чтобы глубокая мотивация была к тому, чтобы заниматься именно этой темой» (научный руководитель, мужчина, международные отношения).

⁵ Вопрос: «Почему вы решили поступать в аспирантуру?».

Один из вариантов ответа: «Хотел(а) продолжить обучение по профессии».

Всего в вопросе было 10 вариантов ответа, респондент мог выбрать все подходящие.

Такой тип мотивации ввиду его самодетерминированности и автономности устойчив к воздействию внешних факторов, которые могут оказывать негативное влияние на вероятность поступления в аспирантуру. Так, научные руководители отмечали, что такой тип мотивации остается достаточно распространенным, несмотря на характерное для современного состояния науки в России снижение престижности академической профессии и относительно низкий уровень оплаты труда научных работников:

«Как ни парадоксально, видимо, остались люди, которым интересна наука <...> Вы не поверите, у некоторых людей есть склонность к научному исследованию <...> Кто-то от этого получает кайф. Кому-то нравится такая жизнь» (научный руководитель, мужчина, химия).

4.1.3. Интерес к преподаванию Другим типом внутренней мотивации, о котором говорили в интервью как научные руководители, так и аспиранты, является интерес к преподавательской деятельности и желание заниматься ей в будущем. Информанты отмечали, что многие имеют вкус к преподавательской деятельности, с удовольствием выполняют проекты в рамках педагогической практики, охотно участвуют в работе со студентами. Для некоторых научно-педагогическая деятельность в университете является своеобразной мечтой:

«Понял, что преподавание меня очень интересовало, я этим занимаюсь уже лет десять-одиннадцать. Я когда на первом курсе учился, занимался со школьниками, со студентами, которые меня старше были <...> Я с удовольствием этим занимаюсь, поэтому я понял, что для меня *интересно заниматься преподаванием, интересно обучать*» (аспирант, мужчина, 2-й год обучения, экономика).

«У всех у них [аспирантов] есть *мечта* что-то читать, преподавать <...> Ну они *с удовольствием*, например, практику педагогическую проходят. Чтобы прийти и прочитать студентам, провести какое-то занятие у студентов» (научный руководитель, женщина, филология).

Результаты опроса показывают, что интерес к преподаванию и желание развиваться в этой области как мотив поступления в аспирантуру довольно распространен, хотя и не столь популярен, как интерес к исследованиям: 70%⁶ опрошенных отмети-

⁶ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

ли ее в качестве одной из причин поступления в аспирантуру, притом что развитие навыков исследовательской деятельности указали как мотив поступления 91%⁷ аспирантов. Эти результаты вносят важный вклад в развитие дискуссии о целях и содержании аспирантской подготовки [Груздев, Терентьев, 2017; Малошонок, Терентьев, 2019]. Так, в экспертной среде высказываются мнения о необходимости разделить аспирантские программы на программы подготовки преподавателей высшей школы и программы подготовки научных работников, а зачастую и вовсе ставится под сомнение целесообразность развития преподавательских компетенций у аспирантов [Малошонок, Терентьев, 2019]. Однако результаты опроса свидетельствуют, что многие аспиранты рассматривают педагогическую подготовку в качестве важной составляющей обучения в аспирантуре. Кроме того, 65% опрошенных указали в качестве причин поступления желание развить как исследовательские, так и преподавательские компетенции, поэтому идею разделения двух треков в рамках аспирантской подготовки вряд ли можно считать обоснованной.

В интервью также была широко представлена группа мотивов, которую в классификации Э. Деси и Р. Райана можно отнести к внешней мотивации. Для руководящихся ею обучение в аспирантуре является не самоценностью, а лишь инструментом для достижения целей, выходящих за рамки образовательной программы. Для этого типа мотивации характерна меньшая степень автономии обучающегося, поскольку для него важно наличие внешних регуляторов, определяющих вовлечение в учебный процесс. В интервью представлены все выделенные Э. Деси и Р. Райаном типы внешней мотивации: экстерналиная, интроецированная, идентифицированная и интегрированная. Остановимся подробнее на каждом из них.

4.2. Внешняя мотивация: аспирантура как важный шаг в построении карьеры, развитии профессиональных навыков, получении общественного признания

«Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) развить свои навыки преподавания».

Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на).

Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(на)» и «полностью согласен(на)».

⁷ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

«Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) развить свои исследовательские навыки». Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на). Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(на)» и «полностью согласен(на)».

При *экстернальном* типе мотивации вовлечение в учебную деятельность определяется получаемым в результате завершения обучения вознаграждением. В качестве такого вознаграждения, во-первых, упоминались различные социальные выгоды, связанные со статусом аспиранта, в первую очередь отсрочка призыва в армию и предоставление места в общежитии. 29% аспирантов мужского пола указали в качестве одной из причин поступления возможность отсрочить призыв в армию, 7% опрошенных отметили, что одной из причин поступления было желание получить место в общежитии. Распространенность такого рода причин поступления свидетельствует о несовершенстве текущих процедур приема в аспирантуру и является важным аргументом в дискуссиях о модернизации системы отбора в аспирантуру, которой ставят в вину низкое качество приема [Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018].

Другим ключевым вознаграждением является ученая степень, которая открывает широкие перспективы для построения карьеры. В этом случае «двигателем» становится не внутренний интерес к науке, преподаванию или обучению, а желание получить престижную и высокооплачиваемую работу. При этом поведение индивидов становится несамодетерминированным, и уровень автономии индивида в соответствии с теорией Э. Деси и Р. Райана является минимальным. Информанты отмечали, что важным фактором часто является не просто наличие ученой степени, но и тот вуз, в котором эта степень получена. Название вуза в таком случае работает как бренд, обладающий определенным престижем и выполняющий сигнальную функцию на рынке:

«Хотелось все-таки пройти школу какого-то известного университета... И в принципе, имя университета, который ты заканчиваешь, оно тоже играет свою роль при трудоустройстве» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., политология).

В некоторых интервью также подчеркивалось, что иногда ученая степень нужна как факт, «для корочки», безотносительно к «начинке» аспирантской подготовки и содержанию диссертационного исследования и самой диссертации. Тот же вид мотивации имеет место в бакалаврском и магистерском образовании, когда регулятором вовлечения в образовательную деятельность становится исключительно получение диплома [Малошонок, Семенова, Терентьев, 2015].

«Мне нужно было просто защитить работу и получить корочку, в стиле „ученым можешь ты не быть, но кандидатом быть обязан“» (женщина, окончила аспирантуру в 2017 г., политология).

Другой тип внешней мотивации, который выявлен в интервью с аспирантами и научными руководителями, может быть отнесен к категории *интроецированной* мотивации, когда регулятором являются определенные социальные нормы и правила, ценности и установки. Так, в интервью отмечалось, что престиж и ценность науки и преподавания все еще остаются важными регуляторами, способствующими тому, что молодежь поступает в аспирантуру, хотя такой выбор входит в противоречие с их финансовыми амбициями. Кроме того, сама по себе ученая степень является индикатором социального статуса даже в условиях масштабных сдвигов в академической профессии, которые часто оцениваются в критическом ключе (см., например, [Сенашенко, 2017]).

«Пока двигает, я полагаю... это некий престиж, что ли, преподавательской работы, некий престиж научной работы <...> Пока, может быть, какое-то поколение идет, которое еще воспринимало эти ценности: ценность ученой степени, ценность работы в вузе в семье, может, транслировалась. А сейчас это все меньше и меньше» (научный руководитель, мужчина, социология).

Престижность ученой степени является одним из значимых факторов принятия решения о поступлении в аспирантуру: почти 78% опрошенных полностью согласились или скорее согласились с высказыванием «Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что хотел(а) получить ученую степень, так как это престижно».

Кроме диплома кандидата наук внешним регулятором выступают также полученные в результате освоения образовательной программы компетенции. При этом в отличие от профессионального развития, связанного с категорией «самосовершенствования» и «личной потребности в развитии» (внутренняя мотивация), здесь действует прагматическая мотивация, нацеленная на повышение собственной конкурентоспособности на рынке труда и расширение возможностей трудоустройства. В классификации Э. Деси и Р. Райана это *идентифицированная* мотивация: поступление в аспирантуру и активное вовлечение в образовательный процесс принимается аспирантом как внутренне очень значимый, принципиальный шаг на пути к внешней цели, связанной с развитием карьеры. По сравнению с экстернальной мотивацией уровень автономии индивида здесь выше, поскольку предполагает сознательное признание ценности вовлечения в образовательный процесс, однако регулятор остается внешним и поведение — несамодетерминированным.

«Аспирантами движет желание получить какие-то новые профессиональные навыки и развить свои профессиональные

возможности, в том числе с точки зрения трудоустройства» (научный руководитель, мужчина, юриспруденция).

«Все-таки аспирантами движет то, что они получают более высокую ступень квалификации и будут более востребованы в той области, которую они выбрали» (научный руководитель, женщина, биология).

В некоторых нарративах такой тип идентифицированной мотивации рассматривался как своеобразный «лифт социальной мобильности», открывающий дополнительные возможности карьерного продвижения, в особенности в академической сфере. Кроме того, научные руководители отмечали, что для молодых исследователей аспирантура иногда становится лифтом географической мобильности, облегчая миграцию в другие страны. Учитывая привлекательность такого пути для значительной части молодежи, этот тип мотивации может способствовать обострению проблемы «утечки мозгов», которая по-прежнему актуальна для российской науки [Юревич, Малахов, Аушкап, 2017].

«Потом он же может взять и уехать в другой город, в другую страну. Такая мотивация, связанная с мобильностью. Ее никто не отменял» (научный руководитель, мужчина, математика и механика).

Опросные данные позволяют дать оценку распространенности мотивов, связанных с построением разных карьерных траекторий. Академические траектории — желание работать в вузе или научной организации — являются наиболее распространенными. Так, 47% опрошенных отметили, что поступили в аспирантуру, поскольку считают, что обучение поможет в развитии преподавательской карьеры в вузе или другой образовательной организации, 53% отметили в качестве одной из причин поступления то, что аспирантура может помочь им в развитии исследовательской карьеры в вузе или научной организации. Вместе с тем значительные доли опрошенных отметили в качестве причин поступления то, что обучение в аспирантуре может помочь развитию их карьеры вне академической сферы на исследовательских (28%) и неисследовательских должностях (29%).

Наконец, *интегрированный* тип мотивации означает, по сути, сосуществование внутренней и внешней мотивации: хотя регулятор деятельности остается внешним по отношению к самой деятельности, вовлечение в эту деятельность согласуется с ценностями и интересами, потребностями и переживаниями индивида. В контексте нашего исследования примером являются случаи, когда завершение работы над диссертацией рас-

смачивается как «подведение итога» своего профессионального развития (внешние регуляторы определяются принципами функционирования академической среды, внутренние — личным интересом и желанием развиваться в этой области). Выбор аспирантуры органически вплетается в систему ценностей и интересов индивида.

«Я надеюсь, что это желание подвести черту определенному количеству лет, которые он там чем-то занимался. Итог, что называется, подвести... становления профессионального. Что вот он чем-то занимался, и вроде бы его кто-то знает, он кого-то знает, что-то понимает, ну как бы это все разлито» (научный руководитель, мужчина, математика и механика).

Об амотивации можно говорить в случае, когда поступлению в аспирантуру не предшествуют серьезные размышления, когда у индивида отсутствуют значимые внутренние и внешние регуляторы. Фактически это отсутствие или недостаток мотивации. Амотивация отлична по основаниям своего выделения от рассмотренных выше категорий внутренней и внешней мотивации. Для этого типа поведения характерен наименьший уровень интенциональности и автономии индивида.

Типичной для амотивации является ситуация, когда при принятии решения о поступлении в аспирантуру отсутствуют альтернативные варианты развития карьеры. Обучение в аспирантуре становится проявлением стратегии «накатанных рельсов», простым продолжением предыдущей траектории, т.е. ее выбирают по инерции либо в силу случайного стечения обстоятельств. В некоторых нарративах подчеркивалось, что такая ситуация особенно характерна для отдельных дисциплинарных областей:

«Я закончил философский факультет МГУ. И когда человек получает философское образование, поступать в аспирантуру довольно логично. Потому что на рынке труда ты не особо кому-то нужен» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., философия).

В некоторых случаях решающим фактором, определяющим итоговый выбор, становится подталкивание со стороны научного руководителя, кафедры, другого научного или образовательного подразделения. Если у кандидата не находится значимых причин, препятствующих принятию решения о поступлении, он соглашается с таким предложением. В таких нарративах агентность приписывается не поступающему, а внешнему агенту, и само повествование идет с использованием пассивного залога («мне посоветовали»):

**4.3. Амотивация:
путь по накатанным
рельсам и отсут-
ствие
перспективных
альтернатив**

«Потому что после окончания института мне, собственно, преподаватели посоветовали все-таки идти в аспирантуру <...> И они увидели во мне потенциал и посоветовали поступить в аспирантуру <...> Изначально я не собирался» (мужчина, окончил аспирантуру в 2011 г., экономика).

Опросные данные показывают, что значительные доли аспирантов идут в аспирантуру из-за отсутствия значимых альтернатив (17%)⁸ или рассматривают само поступление как случайное стечение обстоятельств (16%)⁹.

Амотивация по причине низкого уровня интенциональности поведения и автономии поступающего, отсутствия дополнительных внутренних и внешних регуляторов характеризуется высоким риском неудачи. Вместе с тем из интервью становится очевидным динамичный характер мотивации: в некоторых случаях, поступая в аспирантуру немотивированным, индивид уже в процессе обучения «втягивался» и начинал вовлекаться в образовательный процесс благодаря формированию внутренних или внешних стимулов.

«На третьем курсе я к нему пришла <...> Мне просто он понравился как научный руководитель, он очень интересно рассказывал про то, чем он занимается, сумел заинтересовать меня. Я не планировала поступать в аспирантуру, но он настоял, а потом я поняла, что не хочу уходить, я хочу продолжать работать здесь» (аспирант, женщина, 4-й год обучения, химия).

Значимым фактором, способствующим удержанию и повышению вовлеченности аспирантов с таким типом мотивации, может

⁸ Вопрос: «Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

«Я решил(а) поступать в аспирантуру, потому что у меня не было других планов».

Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на).

Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(на)» и «полностью согласен(на)».

⁹ Вопрос: Насколько вы согласны со следующими высказываниями о причинах поступления в аспирантуру?».

«Мое поступление в аспирантуру — во многом стечение обстоятельств, случайность».

Для ответа была предложена шкала со следующими вариантами ответа: совершенно не согласен(на), скорее не согласен(на), скорее согласен(на), полностью согласен(на).

Показатель рассчитан как сумма долей респондентов, выбравших варианты «скорее согласен(на)» и «полностью согласен(на)».

стать создание институциональной и образовательной среды, нацеленной на формирование устойчивого интереса к обучению и реализации научного исследования, важную роль в организации такой среды играет фигура научного руководителя.

Представленные результаты показывают, что академическая мотивация (интерес к научной и преподавательской деятельности, желание построить академическую карьеру) остается ключевым фактором, определяющим решение поступить в аспирантуру. Этот вывод согласуется с результатами ряда предыдущих исследований, нацеленных на изучение мотивов поступления в аспирантуру российских вузов [Шафранов-Куцев, Ефимова, Булашева, 2017; Замараева, 2013; Капшутарь, 2016; Бекова и др., 2017; Миронос, Бедный, Рыбаков, 2017]. Вместе с тем результаты опроса и интервью показывают, что академические причины не всегда связаны с внутренней мотивацией в трактовке Э. Деси и Р. Райана, которая предполагает наибольший уровень автономии индивида. Часто аспирантура рассматривается как инструмент развития компетенций, необходимых для успешной реализации академической карьеры, а также как средство приобретения ученой степени без интереса к самой «начинке» — научной и педагогической работе, реализации научного исследования.

5. Заключение

Полученные результаты также позволяют оценить долю аспирантов, которые руководствуются экстермальными (внешними по отношению к содержанию аспирантского образования) мотивами: желанием получить отсрочку призыва в армию, место в общежитии и др. Хотя доля респондентов, отметивших такие мотивы в качестве важных при принятии решения о поступлении в аспирантуру, меньше, чем доля тех, кто указал мотивы, связанные с автономной регуляцией, она все же существенна. Кроме того, оказалось, что среди аспирантов довольно распространены случаи недостатка или полного отсутствия мотивации (амотивация), когда люди выбирают стратегию «накатанных рельсов», поступая в аспирантуру без серьезной рефлексии, не имея значимых альтернатив.

Результаты интервью, как и данные опроса аспирантов, указывают на целесообразность контроля динамики мотиваций в процессе обучения в связи с их возможной неустойчивостью [Миронос, Бедный, Рыбаков, 2017]. Зачастую, приходя в аспирантуру с внешней мотивацией или не имея ее вовсе, в процессе обучения аспиранты находят внутренние стимулы и активно вовлекаются в образовательный процесс. В качестве своеобразных катализаторов такого вовлечения, как правило, выступают средовые факторы, поддерживающие автономию и обеспечивающие формирование внутренней мотивации или переход

от внешней мотивации к внутренней. Такими факторами могут выступать заинтересованный научный руководитель, атмосфера научного поиска и творчества на кафедре (в лаборатории). Кроме того, существенную роль в формировании и удержании интереса к профессиональной исследовательской деятельности играет включение аспирантов в составы творческих коллективов, выполняющих финансируемые научные проекты [Миронос, Бедный, Рыбаков, 2017].

Полученные количественные оценки распространенности разных типов мотивации предоставляют новые факты, которые могут быть учтены в дискуссиях по проблемам и перспективам развития российской аспирантуры (см. [Шестак, Шестак, 2015; Бедный, 2017; Терентьев, Бекова, Малошонок, 2018; Малошонок, Терентьев, 2019]), в первую очередь в дискуссиях о целях и содержании аспирантской подготовки. Не получено свидетельств в пользу часто высказываемой в экспертном сообществе идеи разделения двух треков — исследовательского и преподавательского, и исключения педагогической подготовки из состава обязательных элементов образовательной подготовки в аспирантуре. Полученные данные ставят под сомнение оптимальность текущих практик и процедур приема аспирантов в вузы и свидетельствуют о необходимости их совершенствования. Хотя с 2017 г. вузы получили право учитывать индивидуальные достижения поступающих в рамках вступительного испытания по специальности, значительное число вузов продолжают действовать в рамках старых правил [Малошонок, Терентьев, 2019]. Наконец, представленные данные не позволяют однозначно сделать выбор в пользу или против текущей модели подготовки, в которой важную роль играет образовательная составляющая, а сама аспирантура имеет статус ступени высшего образования. Тот факт, что значительная доля аспирантов рассматривает аспирантуру как возможность для продолжения своего образования, указывает на то, что проблемы могут быть связаны не столько с самой моделью аспирантуры, сколько с качеством ее реализации.

Для корректной интерпретации данных необходимо принимать во внимание ограничения нашего исследования, связанные с особенностями выборок онлайн-опроса и интервью. В выборках представлены только вузы, что не позволяет генерализировать полученные результаты на всю аспирантуру с учетом особенностей подготовки аспирантов в институтах РАН и отраслевых научных организациях. Кроме того, с учетом существенных институциональных различий даже внутри вузовского поля (см., например, [Бекова и др., 2017]), полученные результаты нужно рассматривать как отправную точку для дальнейших исследований и с большой осторожностью распространять на российскую аспирантуру в целом. В инструментарий онлайн-опроса изначально не была заложена модель Э. Деси и Р. Райана, что

ограничивает возможность теоретической интерпретации полученных нами количественных данных (поэтому в статье упор делается именно на качественные данные). Кроме того, методология исследования, основанная на самозаполнении опросников и интервью, не исключает эффекты социальной желательности, что особенно важно в контексте изучаемой темы.

Такими образом, данное исследование нужно воспринимать как «пробный камень» в теоретически фундированном и при этом основанном на эмпирических данных изучении мотивации к поступлению в аспирантуру и обучению в ней. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение связи между разными типами мотивации аспирантов и их образовательными и научными результатами: публикационной активностью, победами в конкурсах, участием в финансируемых научных исследованиях, защитой диссертации, сроками подготовки диссертации и др. Кроме того, отдельного внимания заслуживает разработка надежных инструментов измерения мотивации аспирантов. Пока попытки разработать такого рода инструменты предпринимались только зарубежными авторами [Litalien, Guay, Morin, 2015]. Российские исследователи преуспели в этом отношении лишь при изучении школьного и основного высшего образования (бакалавриат, специалитет и магистратура) [Гордеева, Сычев, Осин, 2013; Семенова, 2016]. Очевидно, что для измерений мотивационных характеристик аспирантов потребуется разработка и валидизация специальных инструментов. Наконец, важной задачей является изучение динамики изменения мотивации и факторов, влияющих на эту динамику, что позволило бы выйти на уровень конкретных практических рекомендаций в отношении условий, способствующих формированию и развитию у аспирантов внутренней мотивации к научной и педагогической деятельности.

1. Балабанов С. С., Бедный Б. И., Козлов Е. В., Максимов Г. А. (2003) Многомерная типология аспирантов // Социологический журнал. № 3. С. 71–85.
2. Бедный Б. И. (2017) Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. № 4 (211). С. 5–16.
3. Бедный Б. И. (2013) Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. № 12. С. 78–89.
4. Бекова С. К., Груздев И. А., Джафарова З. И. и др. (2017) Портрет современного российского аспиранта. М.: НИУ ВШЭ.
5. Веденеева Е. В., Забелина Е. В., Циринг Д. А. (2012) Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // Казанский педагогический журнал. № 3 (93). С. 58–67.
6. Гордеева Т. О. (2010) Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования: электронный научный журнал. № 5. <http://psys-tudy.ru/num/2010n5-13/378-gordeeva13>

Литература

7. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. (2013) Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. № 1. С. 35–45.
8. Груздев И. А., Терентьев Е. А. (2017) Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. № 7. С. 89–97.
9. Замараева И. В. (2013) Социальный портрет современного российского аспиранта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (117). С. 152–158.
10. Капшутарь М. А. (2016) Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. № 5 (45). С. 39–47.
11. Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. (2015) Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 92–121. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-92-121.
12. Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. (2019) На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 8–42. doi:10.17323/1814-9545-2019-3-8-42.
13. Миронос А. А., Бедный Б. И., Рыбаков Н. В. (2017) Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 3. С. 74–84.
14. Мосичева И. А., Караваева Е. В., Петров В. Л. (2013) Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России. № 8–9. С. 3–10.
15. Резник С. Д., Чемезов И. С. (2018) Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. № 430. С. 159–168.
16. Рыбаков Н. В. (2018) Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. № 7. С. 87–95.
17. Семенова Т. В. (2016) Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. № 7. С. 25–37.
18. Сенашенко В. С. (2016) Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. № 3. С. 33–43.
19. Сенашенко В. С. (2017) О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. № 2. С. 36–44.
20. Сизых А. Д. (2014) Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. № 1. С. 92–109.
21. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З., Булашева А. А. (2017) Тенденции и факторы эффективности подготовки аспирантов российских вузов в условиях реформирования высшего образования // Социологические исследования. № 9 (400). С. 135–144.
22. Шестак В. П., Шестак Н. В. (2015) Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. № 12. С. 22–34.
23. Юревич М. А., Малахов В. А., Аушкап Д. С. (2017) Плюрализм оценок миграционных потоков научных кадров в России // Наука. Инновации. Образование. № 4 (26). С. 116–124.

24. Bair C. R., Haworth J. G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research // J. C. Smart (ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. XIX. Dordrecht: Springer. P. 481–534.
25. Brailsford I. (2010) Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Inter-personal Factors in the Decision to Embark on a History PhD // International Journal of Doctoral Studies. Vol. 5. No 1. P. 16–27.
26. Deci E., Ryan R. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.
27. Deci E. L., Ryan R. M. (2002) Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective // E. L. Deci, M. R. Ryan (eds) Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester. P. 3–33.
28. Deci E. L., Ryan R. M. (2012) Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory // R. M. Ryan (ed.) The Oxford Handbook of Human Motivation. New York, NY: Oxford University. P. 85–107.
29. Gilbert R. Balatti J., Turner P., Whitehouse H. (2004) The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees // Higher Education Research & Development. Vol. 23. No 3. P. 375–388.
30. Halse C. (2007) Is the Doctorate in Crisis? // Nagoya Journal of Higher Education. No 7. P. 321–337.
31. Ivankova N. V., Stick S. L. (2007) Students' Persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A Mixed Methods Study // Research in Higher Education. Vol. 48. No 1. P. 93–135.
32. Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis // Wenner Gren International Series. No 83. P. 67–78.
33. Litalien D., Guay F. (2015) Dropout Intentions in PhD Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources // Contemporary Educational Psychology. No 41. P. 218–231.
34. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. (2015) Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation // Learning and Individual Differences. No 41. P. 1–13.
35. London J. S., Cox M. F., Ahn B., Branch S. (2014) Motivations for Pursuing an Engineering PhD and Perceptions of its Added Value: A US-Based Study // International Journal of Doctoral Studies. No 9. P. 205–227.
36. Lovitts B. E. (2001) Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
37. Nerad M. (2010) Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide // Research Institute for Higher Education Hiroshima University. Vol. 7. P. 769–784.
38. Nerad M., Evans B. (eds) (2014) Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. Rotterdam: Sense.
39. Park C. (2005) New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK // Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 27. No 2. P. 189–207.
40. 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.

41. Shin J. C., Kim S. J., Kim E., Lim H. (2018) Doctoral Students' Satisfaction in a Research-Focused Korean University: Socio-Environmental and Motivational Factors // *Asia Pacific Education Review*. Vol. 19. No 2. P. 159–168.
42. Spaulding L. S., Rockinson-Szapkiw A.J. (2012) Hearing Their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to Their Persistence // *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 7. No 1. P. 199–219.
43. Tarvid A. (2014) Motivation to Study for PhD Degree: Case of Latvia // *Procedia — Economics and Finance*. No 14. P. 585–594.
44. Wiegerová A. (2016) A Study of the Motives of Doctoral Students // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. No 217. P. 123–131.

Приложение 1. Структура выборки аспирантов и научных руководителей для интервью

Параметры		Численность
Аспиранты (<i>N</i> = 18)		
Пол	Мужской	6
	Женский	12
Год обучения	1-й	2
	2-й	4
	3-й	3
	4-й	3
	Выпускники аспирантуры	6
Направления подготовки	Математика и механика	3
	Химия	3
	Биология	2
	Экономика	2
	Юриспруденция	2
	Политология	2
	Образование	1
	Философия	1
	Филология	1
Социология	1	
Научные руководители (<i>N</i> = 24)		
Пол	Мужской	17
	Женский	7
Научные направления	Экономика	4
	Социология	4
	Математика и механика	3

Параметры		Численность
	Химия	2
	Биология	2
	Образование	2
	Философия	2
	Физика	1
	Юриспруденция	1
	Психология	1
	Политология	1
	Филология	1

Приложение 2. Структура выборки опроса аспирантов, $N = 354$

Параметры		%
Пол	Мужской	55
	Женский	45
Форма обучения	Очная	93
	Заочная	7
Форма финансирования обучения	Бюджетные места	86
	Коммерческие места	14
У крупненное направление подготовки	Математические и естественные науки	16
	Инженерное дело, технологии и технические науки	26
	Науки об обществе	30
	Образование и педагогические науки	7
	Гуманитарные науки	15
	Другое	7

Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia

Authors **Evgeniy Terentev**

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Researcher, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: eterentev@hse.ru

Nikolay Rybakov

Graduate Student, Department of University Management and Innovation in Education, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Address: 23 Gagarina Ave, 603950 Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru

Boris Bednyi

Doctor of Sciences in Mathematical Physics, Professor, Director of the Institute of Doctoral Studies, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Address: 23 Gagarina Ave, 603950 Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: bib@unn.ru

Abstract Data obtained in interviews with doctoral students and their academic supervisors as well as in doctoral student surveys conducted across six Russian universities is used to explore the motives for embarking on and pursuing a PhD, and evaluate their incidence. Drawing from Deci and Ryan's self-determination theory, three basic types of motivation are identified—intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation—and described in the context of doctoral education. Even though academic labor has been losing its prestige in Russia, intrinsic motivation associated with interest for research, science and education remains the most popular motive for embarking on doctoral study. At the same time, a significant percentage of doctoral students are driven by external non-academic motives, such as specific social benefits or desire to use PhD as an asset in a non-academic career.

Keywords doctoral study, motivations of doctoral students, self-determination theory, effectiveness of doctoral programs, retention of youth in science.

- References**
- Bair C. R., Haworth J. G. (2004) Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (ed. J. C. Smart), Dordrecht: Springer, vol. XIX, pp. 481–534.
- Balabanov S., Bedny B., Kozlov Y., Maksimov G. (2003) Mnogomernaya tipologiya aspirantov [A Multidimensional Classification of Graduate Students]. *Sociological Journal*, no 3, pp. 71–85.
- Bednyi B. (2017) Novaya model aspirantury: pro et contra [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 4, pp. 5–16.
- Bednyi B. (2013) Rol i struktura obrazovatelnoy podgotovki v aspiranture novogo tipa [The Role and Structure of Educational Component in PhD Programs of a New Type]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 12, pp. 78–89.
- Bekova S., Gruzdev I., Dzhafarova Z. et al. (2017) *Portret sovremennogo rossiyskogo aspiranta* [A Portrait of the Modern Russian PhD Student]. Moscow: HSE.

- Brailsford I. (2010) Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal, and Inter-personal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5, no 1, pp. 16–27.
- Deci E., Ryan R. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2002) Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research* (eds E. L. Deci, M. R. Ryan), Rochester: University of Rochester, pp. 3–33.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2012) Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ed. R. M. Ryan), New York, NY: Oxford University, pp. 85–107.
- Gilbert R. Balatti J., Turner P., Whitehouse H. (2004) The Generic Skills Debate in Research Higher Degrees. *Higher Education Research & Development*, vol. 23, no 3, pp. 375–388.
- Gordeeva T. (2010) Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Part 2: Voprosy prakticheskogo primeneniya teorii [Self-Determination Theory: Present and Future. Part 2: Issues of a Practical Application of a Theory]. *Psikhologicheskie Issledovaniya/Psychological Studies*, no 5. Available at: <http://psystudy.ru/num/2010n5-13/378-gordeeva13> (accessed 20 January 2020).
- Gordeyeva T., Sychyov O., Osin E. (2013) Vnutrennyaya i bneshnnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Inner and Outer Motivation in Students: Its Sources and Influence on Psychological Well-Being]. *Voprosy psichologii*, no 1, pp. 35–45.
- Gruzdev I., Terentev E. (2017) Dannye protiv mifov: rezultaty sotsiologicheskogo issledovaniya aspirantov vedushchikh vuzov [Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 7, pp. 89–97.
- Halse C. (2007) Is the Doctorate in Crisis? *Nagoya Journal of Higher Education*, no 7, pp. 321–337.
- Ivankova N. V., Stick S. L. (2007) Students' Persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A Mixed Methods Study. *Research in Higher Education*, vol. 48, no 1, pp. 93–135.
- Kapshutar M. (2016) Motivatsiya kak faktor kachestva podgotovki aspirantov [Motivation as a Post-Graduate Training Quality Factor]. *Tsennosti i smysly/Values and Meanings*, no 5 (45), pp. 39–47.
- Kehm B. M. (2006) Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis. *Wenner Gren International Series*, no 83, pp. 67–78.
- Litalien D., Guay F. (2015) Dropout Intentions in PhD Studies: A Comprehensive Model Based on Interpersonal Relationships and Motivational Resources. *Contemporary Educational Psychology*, no 41, pp. 218–231.
- Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. (2015) Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation. *Learning and Individual Differences*, no 41, pp. 1–13.
- London J. S., Cox M. F., Ahn B., Branch S. (2014) Motivations for Pursuing an Engineering PhD and Perceptions of its Added Value: A US-Based Study. *International Journal of Doctoral Studies*, no 9, pp. 205–227.
- Lovitts B. E. (2001) *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Maloshonok N., Semenova T., Terentev E. (2015) Uchebnaya motivatsiya studentov rossiyskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Academic Motivation of Russian Students: Possibilities of Theoretical Understanding]

- democratic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 92–121. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-92–121.
- Maloshonok N., Terentev E. (2019) Na puti k novoy modeli aspirantury: opyt sovershenstvovaniya aspirantskikh programm v rossiyskikh vuzakh [Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 8–42. doi:10.17323/1814-9545-2019-3-8–42.
- Mironos A., Bednyi B., Rybakov N. (2017) Akademicheskie professii v spektre professionalnykh predpochteniy aspirantov [Academic Careers in the Spectrum of Postgraduate Students Professional Preferences]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz/University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 3, pp. 74–84.
- Mosicheva I., Karavaeva E., Petrov V. (2013) Realizatsiya program aspirantury v usloviyakh deystviya FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” [Realization of Doctoral Training Programs Based on the Federal Law “On Education in the Russian Federation”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 8–9, pp. 3–10.
- Nerad M. (2010) Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. *Research Institute for Higher Education Hiroshima University*, vol. 7, pp. 769–784.
- Nerad M., Evans B. (eds) (2014) *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Rotterdam: Sense.
- Park C. (2005) New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, no 2, pp. 189–207.
- Reznik S., Chemezov I. (2018) Institut aspirantury rossiyskogo vuza: sostoyanie, problem i perspektivy razvitiya [Postgraduate Education in Russian Universities: State, Problems and Prospects of Development]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta/Tomsk State University Journal*, no 430, pp. 159–168.
- 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.
- Rybakov N. (2018) Sovremennaya model rossiyskoy aspirantury: pilotnoe issledovanie pervogo vypuska [A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 7, pp. 87–95.
- Semenova T. (2016) Vliyanie uchebnoy motivatsii na uspevaemost studentov: rol uchebnoy aktivnosti [The Effect of Academic Motivation on Achievement: A Role of Academic Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 7, pp. 25–37.
- Senashenko V. (2016) Problemy organizatsii aspirantury na osnove FGOS tret'ego urovnya vysshego obrazovaniya [Problems of Postgraduate Training Organization on the Basis of the Federal State Educational Standards of the Third Level of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 3, pp. 33–43.
- Senashenko V. (2017) O prestizhe professii “prepodavatel vysshey shkoly”, uchenykh stepeney i uchenykh zvaniiy [On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 2, pp. 36–44.

- Sizykh A. (2014) Analiz akademicheskoy sredy kak mesta ucheby i raboty [Analysis of an Academic Environment as a Place of Studies and Work]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 92–109.
- Terentev E., Bekova S., Maloshonok N. (2018) Krizis rossiyskoy aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosyi ikh preodoleniya [The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz/University Management: Practice and Analysis*, vol. 22, no 3, pp. 54–66.
- Shafranov-Kutsev G., Efimova G., Bulasheva A. (2017) Tendentsii i factory effektivnosti podgotovki aspirantov rossiyskikh vuzov v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya [Tendencies and Factors of Efficiency of the Training of Graduate Students of the Russian Higher Education Institutions in the Conditions of Reforming of the Higher Education]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 9 (400), pp. 135–144.
- Shestak V., Shestak N. (2015) Aspirantura kak tretiy uroven vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole [Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vyshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 12, pp. 22–34.
- Shin J. C., Kim S. J., Kim E., Lim H. (2018) Doctoral Students' Satisfaction in a Research-Focused Korean University: Socio-Environmental and Motivational Factors. *Asia Pacific Education Review*, vol. 19, no 2, pp. 159–168.
- Spaulding L. S., Rockinson-Szapkiw A. J. (2012) Hearing Their Voices: Factors Doctoral Candidates Attribute to Their Persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 7, no 1, pp. 199–219.
- Tarvid A. (2014) Motivation to Study for PhD Degree: Case of Latvia. *Procedia—Economics and Finance*, no 14, pp. 585–594.
- Vedeneeva E., Zabelina E., Tsiring D. (2012) Motivatsionno-tsennostnaya struktura i sodержanie lichnosti aspirantov [Characteristics of Motivational Personality Sphere and System of Values in Postgraduates // *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, no 3 (93), pp. 58–67.
- Wiegerová A. (2016) A Study of the Motives of Doctoral Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, no 217, pp. 123–131.
- Yurevich M., Malahov V., Aushkap D. (2017) Plyuralizm otsenok migratsionnykh potokov nauchnykh kadrov v Rossii [Diversity of Estimations of Scientific Migration in Russia]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie*, no 4 (26), pp. 116–124.
- Zamaraeva I. (2013) Sotsialny portret sovremennogo rossiyskogo aspiranta [The Modern Russian PhD Student: A Social Profile]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 5 (117), pp. 152–158.

Когнитивные процессы в преподавании: связь с достижениями учащихся в математике

Г. С. Ларина, А. В. Капуза

Статья поступила
в редакцию
в июле 2019 г.

Ларина Галина Сергеевна

кандидат наук об образовании, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: larina.gala@gmail.com

Капуза Анастасия Васильевна

научный сотрудник Международной лаборатории оценки практик и инноваций в образовании Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: akapuza@hse.ru

Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В современном информационном обществе школьное образование должно обеспечивать развитие умения решать незнакомые задачи, быстро ориентироваться в больших объемах информации, принимать решения в ситуации неопределенности. Экспериментально установлено, что такие умения можно сформировать, если чаще использовать на уроках задания, в решение которых вовлечены когнитивные процессы высокого порядка. Однако остается открытым вопрос об эффектах использования таких заданий для усвоения предметных знаний, в частности по математике. На данных лонгитюдного исследования «Траектории

в образовании и профессии», включающего тесты TIMSS и PISA, авторы оценивают представленность в повседневной учебной работе практик преподавания, вовлекающих два типа когнитивных процессов — высокого и низкого порядка, и их связь с характеристиками учителей. Также рассматривается связь между этими практиками и результатами учащихся по математике в конце 9-го класса. Установлено, что использование и тех и других практик положительно связано с результатами учеников по математике. Однако задания, вовлекающие когнитивные процессы высокого порядка, дают более сильный положительный эффект с точки зрения результатов по математике в 8-м классе и спустя один учебный год. Эффекты практик преподавания, направленных на развитие когнитивных навыков низкого порядка, спустя год теряют значимость или становятся отрицательными. Показано, что использование рассматриваемых практик не связано с такими характеристиками учителя, как квалификационная категория или полученное образование.

Ключевые слова: когнитивные процессы, основная школа, практики преподавания, математика, PISA, TIMSS, структурное моделирование.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-70-96

Статья подготовлена в ходе работы по Программе фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100»

Экономические и технологические изменения в современном мире повышают значимость когнитивных процессов высокого порядка (*higher-order thinking skills*), которые являются составной частью навыков XXI в. [Pellegrino, Hilton, 2012; Griffin, McGaw, Care, 2012]. Традиционно система образования была нацелена преимущественно на запоминание материала и его отработку. Однако значимость и распространенность автоматизированного и рутинного труда неуклонно сокращается, и сегодня уже к окончанию основной школы человек нуждается в навыках, которые обеспечат ему успешное функционирование в постоянно изменяющемся мире [Фруммин и др., 2018].

Согласно таксономии педагогических целей Б. Блума [Bloom, 1956] когнитивные процессы, необходимые для учебного действия, можно представить в качестве отдельных уровней, отличающихся друг от друга сложностью выполнения мыслительных операций. Например, задания, требующие анализа или оценки, сопряжены с большой когнитивной нагрузкой, в их выполнении участвуют когнитивные процессы высокого порядка. А в выполнении заданий, где нужно применить выученный алгоритм действий, например решить уравнение с двумя переменными, участвуют когнитивные процессы низкого порядка (*lower-order thinking skills*). К когнитивным процессам высокого порядка относятся анализ (*analyzing*), оценка (*evaluating*) и создание (*creating*), а к когнитивным процессам низкого порядка — запоминание (*remembering*), понимание (*understanding*) и применение (*applying*) [Anderson, Krathwohl, 2001].

В литературе широко обсуждается вопрос об эффективности отдельных методов и приемов для улучшения когнитивных процессов высокого порядка у учащихся. Однако остается открытым вопрос о том, как большая частота использования таких методов в классе отразится на усвоении предметных знаний. Снижение значимости когнитивных процессов низкого порядка предполагает не только использование других заданий, но и смещение парадигмы взаимодействия в классе в целом. Так, при выполнении заданий, вовлекающих когнитивные процессы низкого порядка, скорее осуществляется педагогическое воздействие, так как первоочередное значение имеют инструкции учителя о том, как следует выполнить задание и что является верным результатом решения [Paniagua, Istance, 2018; Обухов, 2014]. Учебные задания, направленные на когнитивные процессы высокого порядка, не решаются по алгоритму, являются сложносоставными и имеют несколько правильных ответов [Resnick, 1987]. Поэтому в ходе их решения предполагается выстраивание педагогического взаимодействия между учителем и учеником по принципу диалога [Barr, Tagg, 1995]. В обоих случаях роль учителя в школьном обучении остается центральной, так как практики преподавания должны быть направле-

ны на структурирование деятельности учащегося относительно предметного материала и на стимуляцию активности учеников.

Цель настоящей работы заключается в анализе практик преподавания, направленных на когнитивные процессы высокого и низкого порядка, и их связи с результатами учащихся по математике в основной школе. Эмпирической основой исследования послужили российские данные двух международных исследований — TIMSS¹ и PISA². Россия — единственная страна, в которой одни и те же ученики приняли участие сначала в TIMSS-2011, а затем в PISA-2012³. Кейс России представляет большой интерес еще и по той причине, что, судя по результатам этих обследований, российские учащиеся основной школы плохо справляются с заданиями, требующими использования когнитивных процессов высокого порядка (например, с задачами на соотнесение информации, представленной в таблице и тексте), однако на довольно высоком уровне применяют уже известные им алгоритмы решения задач, воспроизводят выученный материал [Тюменева, Вальдман, Карной, 2014]. Такая разница в успешности решения заданий, различающихся уровнем лежащих в их основе когнитивных процессов, была показана и для математики, и для дисциплин естественнонаучного цикла. Программы обучения в России ориентированы преимущественно на использование стандартных заданий, заучивание алгоритмов [Болотов, Седова, Ковалева, 2012; Капуза и др., 2017; Ларина, 2016; Фрумин и др., 2018]. Согласно данным национального опроса, большинство российских учителей считают, что развитие когнитивных процессов высокого порядка не является задачей школьного образования [Добрякова, Юрченко, Новикова, 2018]. Таким образом, изучение результатов применения практик преподавания, стимулирующих когнитивные процессы

¹ Trends in International Mathematics and Science Study (Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования) — мониторинг, в рамках которого оцениваются знания учащихся по математике и предметам естественнонаучного цикла. Проводится каждые четыре года в 4-х и 8-х классах. Включает анкетирование учащихся, учителей и администрации школы: timssandpirls.bc.edu

² Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) — мониторинг, в рамках которого оценивается математическая, читательская и естественнонаучная грамотность 15-летних учащихся. Проводится каждые три года. Включает анкетирование учащихся и администрации школы: oecd.org/pisa

³ В рамках лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП), где TIMSS и PISA были первыми двумя волнами исследования. Подробная информация об исследовании представлена в [Malik, 2018] и на сайте trec.hse.ru

разного уровня, представляется важной и актуальной задачей именно на примере России.

В настоящей работе были поставлены следующие исследовательские вопросы.

1. Какова связь между практиками преподавания, направленными на когнитивные процессы низкого и высокого порядка, и профессиональными характеристиками учителей математики?
2. Различается ли связь практик преподавания, направленных на когнитивные процессы низкого и высокого порядка, с достижениями учащихся по математике в конце обучения в основной школе?

Отношения между отдельными методами и приемами преподавания и результатами учащихся по математике широко изучаются в разных странах и разных системах образования. При этом используются как данные широкомасштабных мониторингов качества образования, так и экспериментальные исследования в классах. Среди практик преподавания, используемых учителем в классе, выделяют две группы. К первой группе относят задания, направленные на запоминание фактов, формул, правил решения типичных задач, а ко второй группе — задания, предполагающие самостоятельную работу учащихся с информацией, использование ИКТ, работу в малых группах и т. д. В международных исследованиях практики первой группы обычно называют традиционными (*traditional*), название второй группы практик менее устойчиво — «современные» (*modern*) [Bietenbeck, 2014; Lavy, 2016], «обучение через исследование» (*inquiry-based*) [Miri, David, Uri, 2007], «активное обучение» (*active learning*) [Cordero, Gil-Izquierdo, 2018]. В соответствии со спецификой используемых заданий эти две группы практик можно также обозначить как практики, включающие работу с когнитивными процессами низкого или высокого порядка. В настоящем исследовании при обсуждении двух типов заданий, используемых учителем в классе, мы будем использовать сокращения «практики НП» и «практики ВП». Под практиками преподавания мы будем понимать комплекс действий учителя во время работы в классе: методы обучения, отдельные приемы и формы организации работы.

Согласно данным экспериментальных исследований, частота использования практик преподавания, поощряющих вовлечение когнитивных процессов ВП, положительно связана с развитием этих процессов у учеников. Например, в лонгитюдном экспериментальном исследовании была показана положительная связь использования таких практик ВП, как решение на уро-

1. Обзор существующих исследований связи практик преподавания с развитием когнитивных процессов и предметной подготовки учащихся

ках реалистичных задач, поощрение открытых дискуссий, с развитием у учащихся критического мышления, которое является примером когнитивных процессов высокого порядка [Miri, David, Uri, 2007]. В другом исследовании с похожим дизайном было установлено, что использование практик ВП на уроках способствует концептуальному пониманию материала, установлению связи между фактами и идеями и вовлекает учеников в применение когнитивных процессов высокого порядка при решении задач [Baumert et al., 2010]. В результате оказалось, что практики ВП положительно связаны с достижениями учащихся в математике в конце 10-го класса даже при контроле достижений в 8-м классе.

Одновременно практики преподавания ВП положительно связаны и с развитием когнитивных процессов низкого порядка. В работе Ж. Гамино и ее коллег оценивался эффект программы обучения SMART для двух типов запоминания информации: запоминание фактической информации (*fact-learning*, т. е. когнитивные процессы НП) и сути текста (*gist-reasoning*, т. е. когнитивные процессы ВП) [Gamino et al., 2010]. В рамках программы SMART учителя использовали задания, направленные на когнитивные процессы ВП: ученики должны быть научены извлекать информацию из текста с помощью абстрагирования от второстепенных деталей и реферирования текста. В другой группе практики учителей были направлены на механическое запоминание информации. Использование учителем программы SMART оказалось положительно связанным с обоими типами запоминания информации — и фактических данных, и сути текста. При этом использование практик, направленных на когнитивные процессы низкого порядка, повысило только запоминание фактов в тексте.

Положительный эффект практик ВП для когнитивных процессов низкого порядка был продемонстрирован и на выборке учеников 7–8-х классов в США [Cohen et al., 1997]. В классах, где преподавание социальных наук строилось с использованием практик ВП (открытые групповые задания, активизирующие взаимодействие учащихся), школьники значительно лучше справились с заданиями, требующими когнитивных процессов высокого порядка, чем ученики в контрольном классе. Причем достижения учеников в экспериментальном и контрольном классах не различались в заданиях, где требовалось воспроизвести выученные факты, т. е. использовать когнитивные процессы низкого порядка.

Наконец, использование практик ВП положительно связано и с прогрессом в навыках саморегуляции у учащихся. В экспериментальном исследовании было показано, что с включением в обучение практик ВП у подростков 12–15 лет улучшилась способность контролировать импульсивные и автоматические

реакции — ингибиторный контроль [Motes et al., 2014]. В свою очередь, ингибиторный контроль в составе исполнительных функций положительно связан с достижениями учеников в математике (см., например, [Bull, Lee, 2014; Liew, 2012]).

Учитывая подтвержденный положительный эффект практик ВП для различных когнитивных процессов, можно предположить, что они положительно связаны и с предметной подготовкой учащихся. Иными словами, если учитель начинает чаще использовать на уроках математики задания, например, на установление связи между содержанием урока и повседневной жизнью, результаты учеников должны повышаться. Однако в подавляющем большинстве исследований была показана положительная связь только между традиционными практиками преподавания (практики НП) и достижениями учащихся в основной школе, а для практик ВП преподавания эта связь либо незначима, либо отрицательна, причем как в математике, так и в предметах естественнонаучного цикла. Например, на данных PISA и TALIS⁴ в Испании было установлено, что практики НП, направленные на запоминание и воспроизведение информации, положительно связаны с баллами PISA по математике, а практики ВП, вовлекающие учащихся в самостоятельную работу с информацией, — наоборот, отрицательно [Cordero, Gil-Izquierdo, 2018]. Схожие результаты были получены и на данных TIMSS в США [Bietenbeck, 2014] (математика и естествознание), и в лонгитюдных исследованиях в США [Schwerdt, Wuppermann, 2011] (математика и естествознание) и Израиле [Lavy, 2016] (математика, естествознание, языки). Наконец, в России — на данных лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии», включающего TIMSS и PISA, было показано, что интенсивность работы на уроках с такими основополагающими математическими понятиями, как квадратичная функция и линейное уравнение, положительно связана с достижениями учащихся в PISA по математике, а активное использование учителями современных практик преподавания — отрицательно [Carnoy et al., 2016].

Несмотря на подтвержденную значимость практик преподавания для достижений учащихся, большинство исследований факторов, обуславливающих академическую успешность школьников, посвящено изучению профессиональных характеристик учителей [Hanushek, Rivkin, 2006; Ladd, 2008; Wayne, Youngs, 2003]. В частности, была показана значимая положительная связь достижений учащихся с уровнем и характером полученного учителем образования [Carnoy et al., 2016; Clot-

⁴ Teaching and Learning International Survey (Международное сравнительное исследование качества подготовки учителей). <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

felter, Ladd, Vigdor, 2007], продолжительностью педагогического опыта [Clotfelter, Ladd, Vigdor, 2007; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Тюменева, Хавенсон, 2012] и такой специфичной для России характеристикой, как профессиональная категория учителя [Carnoy et al., 2016; Zakharov, Carnoy, Loyalka, 2014]. Выявлена, например, отрицательная связь с достижениями учащихся наличия у учителя математического педагогического образования (специальность «учитель математики»), и напротив, наличие у учителя математического непедагогического образования (специальность «математик») положительно связано с достижениями учащихся [Carnoy et al., 2016]. Причем эффект от этих характеристик учителей сильнее проявляется в академических достижениях учащихся из семей со средним и высоким социально-экономическим статусом.

Таким образом, проведенные исследования скорее свидетельствуют об отрицательном или незначимом эффекте от практик ВП для предметной подготовки учащихся по математике. Однако при интерпретации представленных результатов необходимо учитывать ряд ограничений, свойственных специфике сбора данных в этих работах. Во-первых, в рамках PISA информация о практиках преподавания в классе в ряде исследований собирается преимущественно в ученических анкетах, за исключением нескольких стран [OECD, 2013]. Однако разброс мнений учащихся в классе может вносить смещение в оценку практик преподавания. Во-вторых, в мониторингах сбор информации о практиках преподавания проводится в тот же момент времени, что и само тестирование. В отличие от мониторингов, в экспериментальных исследованиях становится возможной оценка отложенного эффекта практик преподавания, так как и практики учителей, и достижения учащихся оцениваются как минимум дважды. В ряде исследований предпринимались попытки оценить отложенный эффект на лонгитюдных данных, однако в анализ были включены только характеристики учителей, а не их практики [Clotfelter, Ladd, Vigdor, 2007; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Wayne, Youngs, 2003]. Наконец, соотношение между практиками преподавания и достижениями учащихся может различаться в зависимости от характеристик и особенностей образовательной системы [Caro, Lenkeit, Kyriakides, 2016].

В нашем исследовании мы предпринимаем попытку преодолеть ограничения международных мониторингов как источников информации о соотношении практик преподавания с результатами учеников по математике. С одной стороны, мы используем данные учительского опросника TIMSS для получения сведений о том, какие задания и как часто учитель использует в классе, и тем самым решаем проблему надежности оценки практик преподавания. С другой стороны, наши данные являются лонгитюдными, что позволяет оценить отложенный эффект разных

практик преподавания. Лонгитюдные данные помогут нам ответить на вопрос, как связано использование учителем заданий, направленных на когнитивные процессы разного уровня, с достижениями учащихся в математике, с использованием метода добавленной стоимости (*value-added production function*).

В работе использованы данные первых двух волн лонгитюда «Траектории в образовании и профессии»: международных исследований TIMSS-2011 (8-й класс) и PISA-2012 (9-й класс), проведенных в России на одной и той же выборке учащихся. В 2011 г. в исследовании приняли участие 4893 учащихся из 231 класса, в 2012 г. — 4472 учащихся из 229 классов. Для целей нашего исследования мы включили в выборку только тех учителей математики, которые начали преподавать в тестируемом классе хотя бы с 8-го класса. Итоговая выборка исследования состояла из 3472 учащихся и 185 учителей математики.

Достижения учащихся были измерены с помощью инструментов TIMSS и PISA и представлены на 1000-балльной шкале. Мы использовали стандартизированные баллы TIMSS и PISA по математике. В обоих исследованиях достижения учащихся представлены в качестве 5 вероятностных баллов; для включения вероятностных баллов в наш анализ мы применили *Rubin combination* [Rubin, 1987].

В дополнение к данным тестирования достижений учащихся мы привлекли контекстную информацию из анкет учащихся, учителей и директоров, собранную в 2011 и в 2012 гг. Из анкет учителей были получены сведения об их образовании и профессиональной категории, программе углубленного изучения математики в классе и типе учебного заведения, а также об используемых практиках. Вопрос о практиках преподавания математики, которыми учителя пользуются на уроке, задавался в рамках TIMSS-2011 (8-й класс). Учителя отвечали на вопрос «Как часто на ваших уроках математики в тестируемом классе учащиеся выполняют следующие виды деятельности?» (вопрос № 19). Учителю предлагалось выбрать один из вариантов ответа о частоте использования («на каждом или почти каждом уроке», «примерно на половине уроков», «на некоторых уроках» или «никогда») для каждой из 11 предложенных практик преподавания:

- a) Слушают ваши объяснения, как выполнять задания по математике;
- b) Заучивают правила, методы решения и математические факты;
- c) Выполняют математические задания (индивидуально или в группах) под вашим руководством;

2. Методология исследования

2.1. Данные

2.2. Переменные

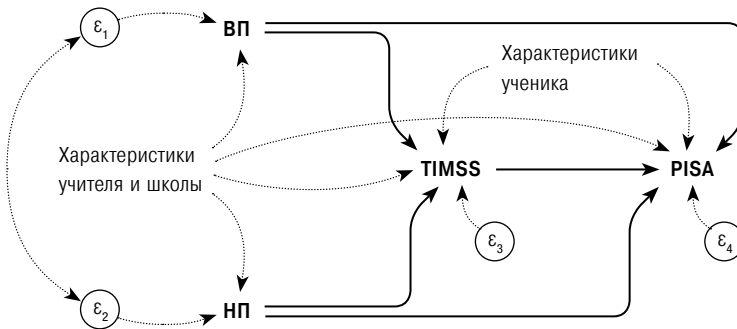
- d) Выполняют математические задания всем классом под вашим руководством;
- e) Выполняют математические задания (индивидуально или в группах) без вашего руководства;
- f) Применяют факты, понятия и методы для решения стандартных задач;
- g) Объясняют свои ответы;
- h) Устанавливают связь знаний, полученных на уроках математики, с повседневной жизнью;
- i) Разрабатывают самостоятельно методы решения сложных задач;
- j) Решают нестандартные задачи, которые не имеют очевидного метода решения;
- k) Выполняют письменные самостоятельные или контрольные работы.

Помимо интересующих нас переменных в анализ были включены переменные контроля, в первую очередь характеристики социально-экономического статуса учащихся, чья предсказательная способность для академических достижений, в частности по математике, была продемонстрирована в ряде исследований [Кузьмина, 2016; Чиркина, 2018; Хавенсон, Чиркина, 2019]. В качестве индикаторов социально-экономического статуса использовались два показателя из анкеты учащихся: наличие у матери высшего образования (1 — высшее образование есть, 0 — нет) и количество книг дома [Хавенсон, 2016; Bodovski, Chykina, Khavenson, 2019]. Кроме того, в анализе учитывались информация о численности жителей в населенном пункте, включенная в анкету директора, и агрегированные характеристики класса: размер класса, доля девочек и средний показатель социально-экономического статуса. Описательная статистика по всем используемым в анализе переменным представлена в приложении А, а по ответам учителей о практиках преподавания — в приложении Б.

2.3. Стратегия анализа Для ответа на поставленные исследовательские вопросы было использовано структурное моделирование (SEM). Чтобы выявить связь между практиками преподавания, направленными на когнитивные процессы низкого и высокого порядка, и профессиональными характеристиками учителей математики, мы построили и оценили несколько моделей типов практик преподавания математики с использованием конфирматорного факторного анализа. Затем с помощью структурного моделирования оценили связь получившихся практик с характеристиками учителей и классов.

Далее, чтобы понять, различается ли связь практик преподавания, направленных на когнитивные процессы высокого и низ-

Рис. 1. Полная модель анализа



кого уровня, с достижениями учащихся по математике в конце обучения в основной школе, мы также использовали структурное моделирование (рис. 1). На этом этапе исследования оценены связь получившихся практик с достижениями учащихся по математике в 8-м (TIMSS) и 9-м классе (PISA) при контроле характеристик учащихся, классов, учителей и школ. Учитываемая кластеризованный характер данных, регрессионные остатки были скорректированы методом Хубера — Уайта.

Для анализа связи практик преподавания с достижениями учеников в разных тестах были построены три группы моделей. В первой группе моделей зависимой переменной выступал балл TIMSS по математике, во втором — балл PISA по математике, а третий тип модели был полным: зависимой переменной выступал балл PISA по математике при контроле балла TIMSS ученика (рис. 1). Внутри каждой группы построено по три модели: в первой модели в качестве независимой переменной выступали практики НП, во второй — практики ВП, в третьей — обе практики. Во всех моделях были проконтролированы характеристики ученика, учителя и школы.

В соответствии с актуализированной таксономией когнитивных процессов Б. Блума [Anderson, Krathwohl, 2000] практики преподавания были отнесены к одному из двух типов в зависимости от ориентации на когнитивные процессы низкого или высокого порядка (табл. 1).

Далее с помощью конфирматорного факторного анализа была протестирована двухфакторная модель практик преподавания математики в классе (по четыре практики в каждом факторе). Мы проверили три модели. В модель № 1 были включены все практики в качестве одного фактора, в модели № 2 практики были разделены согласно теоретической модели на два факто-

3. Результаты

3.1. Конструирование типов практик преподавания математики

Таблица 1. Распределение утверждений, содержащихся в вопросе № 19 из анкеты учителей, по типам практик преподавания*

Фактор «Когнитивные процессы низкого порядка»	Фактор «Когнитивные процессы высокого порядка»
а) Слушают ваши объяснения, как выполнять задания по математике б) Заучивают правила, методы решения и математические факты д) Выполняют математические задания всем классом под вашим руководством ф) Применяют факты, понятия и методы для решения стандартных задач	е) Выполняют математические задания (индивидуально или в группах) без вашего руководства h) Устанавливают связь знаний, полученных на уроках математики, с повседневной жизнью и) Разрабатывают самостоятельно методы решения сложных задач j) Решают нестандартные задачи, которые не имеют очевидного метода решения

*Пункты с, г и к не были включены в анализ, так как по ним не было получено распределения ответов.

Таблица 2. Статистики согласия сконструированных моделей практик преподавания

Индексы	Один фактор	Два фактора	Два фактора с ковариацией
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0,145	0,097	0,090
CFI (Comparative Fit Index)	0,684	0,856	0,884
TLI (Tucker Lewis index)	0,557	0,799	0,829
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0,105	0,091	0,064

ра — НП и ВП, а в модель № 3 была добавлена ковариация между этими двумя факторами. Согласно статистикам согласия, лучше всего данные описывает модель № 3 (табл. 2).

На рис. 2 представлены подтвержденная факторная структура и факторные нагрузки для каждой практики. Самые высокие факторные нагрузки среди вошедших в фактор ВП имеют такие практики, как решение нестандартных задач, не имеющих очевидного метода решения (пункт j), и самостоятельная разработка методов решения сложных задач (пункт i). Среди вошедших в фактор НП самая высокая нагрузка у такой практики, как заучивание правил, методов решения и математических фактов (пункт b), а самая низкая — у выполнения математических заданий всем классом под руководством учителя (пункт d). Два выделенных фактора значимо связаны друг с другом, однако коэффициент корреляции низкий (0,28).

Рис. 2. Факторная структура типов преподавания математики в школе



Использование рассматриваемых практик преподавания не связано с такими характеристиками учителя, как квалификационная категория или полученная специализация, но связано с некоторыми характеристиками класса и школы (табл. 3). Практики НП реже используют учителя, преподающие в классах, где изучение математики ведется на профильном уровне, а также в населенных пунктах среднего размера (с населением 100–500 тыс. человек) по сравнению с крупными городами (более 500 тыс. человек). Однако уровень значимости для этих коэффициентов невысок, что свидетельствует о достаточно высокой вероятности случайной связи. Что касается практик ВП, обнаруженная связь является нелинейной — даже при контроле размера населенного пункта, учителя чаще используют такие практики в больших классах. При этом учителя, преподающие в совсем маленьких (менее 3 тыс. человек) и небольших (50–100 тыс. человек) населенных пунктах, используют практики ВП чаще, чем учителя из крупных городов.

Рассмотрим сначала результаты для первой и второй групп моделей, где связь между практиками преподавания и баллами по математике анализируется по отдельности для TIMSS и PISA (табл. 4). Практики НП не показывают значимой связи с баллом TIMSS, в то время как при увеличении частоты использования практик ВП на одно стандартное отклонение достижения в математике увеличиваются на 0,7 стандартного отклонения (табл. 4, модели 1 и 2). Практики НП изначально показывают

3.2. Связь практик преподавания математики с характеристиками учителя, класса и школы

3.3. Связь практик преподавания с достижениями учащихся по математике

Таблица 3. Характеристики учителей и классов, в которых используются разные типы практик преподавания

Переменная	Типы практик преподавания		
	НП	ВП	
^a Референтная категория — Учитель математики.	Специализация ^a — Математика	-0,00 (0,09)	-0,09 (0,07)
	Специализация — Другие	-0,10 (0,08)	-0,06 (0,07)
	Тип школы (1 = лицей, гимназия)	-0,03 (0,10)	0,05 (0,08)
	Профильное изучение математики (1 = да)	-0,20* (0,12)	0,01 (0,07)
^b Референтная категория — Высшая.	Категория учителя ^b — 1-я	0,09 (0,07)	-0,00 (0,06)
	Категория учителя — 2-я или нет категории	-0,05 (0,11)	0,07 (0,10)
	Размер класса	-0,01 (0,01)	0,02*** (0,01)
	Доля девочек в классе, %	-0,21 (0,26)	-0,02 (0,23)
^c Референтная категория — Больше 500 тыс. человек.	Доля учеников в классе, у которых 100 и более книг дома, %	0,09 (0,25)	0,17 (0,20)
	Доля учеников в классе, у чьих матерей есть высшее образование, %	0,13 (0,22)	0,10 (0,16)
	Население ^c 100–500 тыс. человек	-0,23* (0,13)	0,10 (0,09)
	Население 50–100 тыс. человек	-0,15 (0,19)	0,24** (0,12)
	Население 15–50 тыс. человек	-0,03 (0,11)	0,15* (0,08)
	Население 3–15 тыс. человек	-0,10 (0,11)	0,14 (0,10)
	Население меньше 3 тыс. человек	-0,07 (0,13)	0,45*** (0,17)
	Кол-во наблюдений	3414	3414

Стандартные ошибки указаны в скобках.

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

Таблица 4. Связь практик преподавания с результатами TIMSS и PISA

	TIMSS			PISA		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Практики НП	0,01 (0,01)		-0,27*** (0,01)	0,11*** (0,02)		-0,16*** (0,03)
Практики ВП		0,70*** (0,02)	0,78*** (0,02)		0,71*** (0,02)	0,75*** (0,03)
Кол-во книг дома	0,15*** (0,01)	0,15*** (0,01)	0,15*** (0,01)	0,17*** (0,02)	0,17*** (0,02)	0,17*** (0,02)
Наличие высшего образования у матери	0,11*** (0,01)	0,11*** (0,01)	0,11*** (0,01)	0,10*** (0,02)	0,10*** (0,02)	0,10*** (0,02)
Переменные контроля	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Константа	-0,29***	-0,20***	-0,24***	-1,00***	-0,97***	-1,01***
Кол-во наблюдений	3394	3413	3357	3394	3413	3357

Стандартные ошибки указаны в скобках.

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

значимую положительную связь с результатами PISA. Связь между практиками ВП и результатами PISA является значимо положительной с контролем и без контроля практик НП. В обоих случаях при увеличении частоты использования практик ВП в классе на одно стандартное отклонение достижения в математике повышаются на 0,71 и 0,75 стандартного отклонения соответственно. Важно отметить, что и для TIMSS, и для PISA при включении в модель обеих практик одновременно коэффициент для практик НП радикально меняется: их связь с результатами по математике становится значимой и отрицательной.

По результатам анализа третьей группы моделей, где балл PISA является зависимой переменной при контроле TIMSS, практики НП обнаруживают такую же положительную связь с баллом PISA (табл. 5), как и без контроля TIMSS (табл. 4, модель 4). Однако тенденция, отмеченная в предыдущих моделях, повторяется: при контроле использования учителем практик ВП связь между практиками НП и баллом PISA становится отрицательной, хотя и незначимой. В то же время связь между практиками ВП и баллом PISA остается положительной, хотя значение коэффициента и снижается почти в 2 раза при контроле достижений ученика в TIMSS, по сравнению с моделью без контроля баллов TIMSS: при увеличении частоты использования практик

Таблица 5. Связь практик преподавания с результатами PISA при контроле TIMSS

	PISA при контроле TIMSS		
	(7)	(8)	(9)
Практики НП	0,10*** (0,02)		-0,01 (0,03)
Практики ВП		0,32*** (0,02)	0,31*** (0,03)
TIMSS математика	0,59*** (0,01)	0,56*** (0,01)	0,56*** (0,01)
Кол-во книг дома	0,08*** (0,01)	0,09*** (0,01)	0,09*** (0,01)
Наличие высшего образования у матери	0,03* (0,02)	0,04* (0,02)	0,04* (0,02)
Переменные контроля	Да	Да	Да
Константа	-0,83***	-0,85***	-0,88***
Кол-во наблюдений	3394	3413	3357

Стандартные ошибки указаны в скобках.

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

ВП в классе на одно стандартное отклонение балл PISA растет на 0,31 стандартного отклонения.

В то время как коэффициенты связи между количеством книг дома и результатами PISA несильно снижаются при контроле TIMSS и остаются значимыми на уровне $p < 0,01$, связь образования матери с результатами PISA существенно теряет свою значимость (табл. 4, модели 4–6; табл. 5, модели 7–9).

4. Обсуждение В настоящем исследовании мы показали, что использование учителем практик преподавания, направленных на когнитивные процессы как высокого, так и низкого порядка, положительно связано с образовательными результатами учащихся по математике и в 8-м, и в 9-м классах. Однако различается величина эффекта: результативность практик, направленных на когнитивные процессы высокого порядка (например, самостоятельная разработка методов решения сложной задачи), значительно выше. Эти результаты были выявлены только при анализе практик НП или ВП по отдельности. Если же контролировать использование обоих типов практик, то связь практик НП с предметной подго-

товкой либо пропадает (для 8-го класса), либо становится отрицательной (для 9-го класса). А эффект практик ВП в таких случаях, напротив, увеличивается.

С помощью метода добавленной стоимости нам удалось проанализировать эффект обоих типов практик для достижений в математике, отложенный во времени. Спустя один учебный год связи между используемыми практиками и приростом в результатах по математике остаются теми же, что и в начале года. Так, связь предметной подготовки с практиками ВП остается положительной, хотя и уменьшается в размере, а связь с практиками НП теряет значимость при контроле предыдущих результатов. Иными словами, положительный эффект практик преподавания, направленных на когнитивные процессы ВП, остается значимым и спустя год.

Таким образом, мы продемонстрировали предпочтительность с точки зрения результатов по математике использования в классе заданий, направленных на когнитивные процессы высокого уровня. Перевес в положительных эффектах от этих практик преподавания был выявлен и в случае их использования в классе одновременно с практиками НП и, что более важно, по прошествии одного учебного года. Иными словами, такие задания, как решение нестандартных задач или установление связи между задачей и повседневной жизнью, положительно сказываются на образовательных результатах по математике в любых ситуациях, в отличие от заданий, направленных на когнитивные процессы низкого порядка.

Анализируя соотношение характеристик учителя с его предпочтениями в отношении использования тех или иных практик преподавания, мы не выявили существенных связей используемых практик с профессиональными характеристиками учителей, а также с характеристиками класса (например, доля девочек, доля детей из семей с низким социально-экономическим статусом). Практики НП реже используются в классах, где изучение математики ведется на профильном уровне, однако это различие никак не сказывается на выявленной эффективности практик ВП. Следовательно, более эффективные практики преподавания — практики ВП могут быть применены всеми учителями и будут полезны для изучения математики в самых разных классах.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в прояснении связи между использованием заданий, направленных на развитие когнитивных процессов высокого порядка, и усвоением предметных знаний по математике. Полученные нами результаты противоречат другим исследованиям, также проведенным на материале международных мониторингов качества образования. Отчасти это может быть следствием использования нами метода добавленной стоимости и сбо-

ра информации о практиках преподавания из учительских анкет. Однако, учитывая вероятную связь результатов исследования с характеристиками страны, необходимо проверить выявленные эффекты в условиях других систем образования.

Полученные в исследовании выводы имеют большую практическую значимость для образовательной политики в современном мире, заинтересованном в развитии навыков XXI в. у школьников. Однако результаты, полученные на данных подобных крупномасштабных мониторингов, корректно интерпретировать относительно трендов на уровне популяции. Для разработки более точных рекомендаций для учителей необходимо проводить дополнительные исследования. Например, имеет смысл уделить внимание эффекту разных практик преподавания на подвыборках, различающихся социально-экономическим положением семей учащихся и уровнем академических достижений школьников. Так, в работе М. Карной с коллегами было показано, что связь между практиками преподавания и академическими достижениями российских учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом различается в зависимости от их предыдущих результатов [Carnoy et al., 2016]. Для этой группы учащихся, имевших средние или высокие баллы по математике в 8-м классе, более эффективна с точки зрения повышения достижений в математике работа в классе с заданиями по алгебре и геометрии, а не с прикладными или текстовыми задачами. При этом для учеников с низкой успеваемостью нет значимой связи между их достижениями в математике и типами заданий, которые учителя используют на уроке. Кроме того, в ряде исследований было показано, что учителя используют разные практики преподавания, направленные на разные когнитивные процессы, именно в зависимости от предыдущих достижений учащихся [Zohar, Alboher Agmon, 2018; Zohar, Dori, 2003]. Таким образом, в результате проведения исследований на подвыборках станет возможной разработка более точных рекомендаций по использованию отдельных практик преподавания с разными группами учащихся.

Анализ данных только одной предметной области ограничивает возможности интерпретации полученных результатов. В нашем случае необходимо учитывать, что в России математика традиционно выступает в роли уникального средства «интеллектуального развития в массовой школе» [Козлов, Кондаков, 2011. С. 36]. Математическое образование является значимым фактором социальной сегрегации в международном контексте [Jorgensen, Gates, Roper, 2014]. Таким образом, в будущих исследованиях необходимо проверить эффект разных практик преподавания для достижений учащихся в других предметных областях. Кроме того, важно отметить, что в данном исследовании использовались самоотчеты учителей. Хотя подобный под-

ход может вносить смещения в оценку частоты использования практик [Капуза, Тюменева, 2016], использование прямого наблюдения не позволило бы ответить на поставленные исследовательские вопросы.

1. Болотов В. А., Седова Е., Ковалева Г. С. (2012) Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование (аналитический обзор) // Проблемы современного образования. № 6. С. 32–47.
2. Добрякова М. С., Юрченко О. В., Новикова Е. Г. (2018) Навыки XXI в. в российской школе: взгляд педагогов и родителей // Современная аналитика образования. Вып. 4 (21). М.: НИУ ВШЭ.
3. Капуза А. В., Керша Ю. Д., Захаров А. Б., Хавенсон Т. Е. (2017) Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 10–35. doi:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
4. Капуза А. В., Тюменева Ю. А. (2016) Надежность и структура шкалы социальной желательности TALIS: оценка в рамках современной теории тестирования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. Т. 6. № 136. С. 14–29.
5. Козлов В. В., Кондаков А. М. (ред.) (2011) Фундаментальное ядро содержания общего образования. М.: Просвещение.
6. Кузьмина Ю. В. (2016) Эффект «большой лягушки в маленьком пруду»: всегда ли хорошо, если ребенок обучается в сильном классе? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 13. № 4. С. 712–740.
7. Ларина Г. С. (2016) Анализ практических задач по математике: теоретическая модель и опыт применения на уроках // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 151–168. doi:10.17323/1814-9545-2016-3-151-168.
8. Обухов А. С. (ред.) (2014) Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт.
9. 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.
10. Тюменева Ю. А., Хавенсон Т. Е. (2012) Характеристики учителей и достижение школьников. Применение метода first difference // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 113–140.
11. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. (2018) Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования. Вып. 2 (19). М.: НИУ ВШЭ.
12. Хавенсон Т. Е. (2016) Качество ответов школьников на вопросы о социально-экономическом положении семьи // Социологический журнал. Т. 22. № 4. С. 74–89.
13. Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А. (2019) Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. Т. 17. № 4. С. 539–554.
14. Чиркина Т. А. (2018) Социально-экономическое положение и выбор образовательной траектории учащимися: теоретические подходы к изу-

Литература

- чению взаимосвязи // Экономическая социология. Т. 19. № 3. С. 109–125.
15. Anderson L. W., Krathwohl D. (eds) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
 16. Barr R. B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education // *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 27. No 6. P. 12–26.
 17. Baumert J., Kunter M., Blum W., Brunner M. (2010) Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress // *American Educational Research Journal*. Vol. 47. No 1. P. 133–180.
 18. Bietenbeck J. (2014) Teaching Practices and Cognitive Skills // *Labour Economics*. Vol. 30 (C). P. 143–153.
 19. Bloom B. S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. London: Longmans; Green.
 20. Bodovski K., Chykina V., Khavenson T. (2019) Do Human and Cultural Capital Lenses Contribute to Our Understanding of Academic Success in Russia // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 40. No 3. P. 393–409.
 21. Bull R., Lee K. (2014) Executive Functioning and Mathematics Achievement // *Child Development Perspectives*. Vol. 8. No 1. P. 36–41.
 22. Carnoy M., Loyalka P., Khavenson T., Zakharov A., Schmidt W. (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.
 23. Caro D. H., Lenkeit J., Kyriakides L. (2016) Teaching Strategies and Differential Effectiveness across Learning Contexts: Evidence from PISA 2012 // *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 49. September. P. 30–41.
 24. Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2007) Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects // *Economics of Education Review*. Vol. 26. No 6. P. 673–682.
 25. Cohen E. G. et al. (1997) What Did Students Learn? 1982–1994 // E. G. Cohen, R. A. Lotan (eds) *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers' College. P. 137–165.
 26. Cordero J. M., Gil-Izquierdo M. (2018) The Effect of Teaching Strategies on Student Achievement: An Analysis Using TALIS-PISA-link // *Journal of Policy Modeling*. Vol. 40. No 6. P. 1313–1331.
 27. Gamino J. F., Bond Chapman S., Hull E. L., Reid Lyon G. (2010) Effects of Higher-Order Cognitive Strategy Training on Gist-Reasoning and Fact-Learning in Adolescents // *Frontiers in Psychology*. Vol. 1. December. P. 1–16.
 28. Griffin P., McGaw B., Care E. (eds) (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. London: Springer.
 29. Hanushek E. A., Rivkin S. G. (2006) Teacher Quality // E. A. Hanushek, F. Welch (eds) *Handbook of the Economics of Education*. Elsevier. Vol. 2. P. 1051–1078.
 30. Jorgensen R., Gates P., Roper V. (2014) Structural Exclusion through School Mathematics: Using Bourdieu to Understand Mathematics As a Social Practice // *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 87. No 2. P. 221–239.

31. Ladd H. F. (2008) Teacher Effects: What Do We Know? // G. Duncan, J. Spillane (eds) *Teacher Quality: Broadening the Debate*. Evanston, IL: Northwestern University. P. 3–26.
32. Lavy V. (2016) What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence // *CESifo Economic Studies*. Vol. 62. No 1. P. 88–125.
33. Liew J. (2012) Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table // *Child Development Perspectives*. Vol. 6. No 2. P. 105–111.
34. Malik V. (2018) The Russian Panel Study 'Trajectories in Education and Careers' // *Longitudinal and Life Course Studies*. Vol. 10. No 1. P. 125–144.
35. Miri B., David B. C., Uri Z. (2007) Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking // *Research in Science Education*. Vol. 37. No 4. P. 353–369.
36. Motes M. A., Gamino J. F., Bond Chapman S., Patel N. (2014) Inhibitory Control Gains from Higher-Order Cognitive Strategy Training // *Brain and Cognition*. Vol. 84. No 1. P. 44–62.
37. OECD (2013) PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf.
38. Paniagua A., Istance D. (2018) *Teachers as Designers of Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
39. Pellegrino J. W., Hilton M. L. (eds) (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academy.
40. Resnick L. B. (1987) *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy.
41. Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement // *Econometrica*. Vol. 73. No 2. P. 417–458.
42. Rubin D. (1987) *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: John Wiley & Sons Inc.
43. Schwerdt G., Wuppermann A. C. (2011) Is Traditional Teaching Really All that Bad? A Within-Student Between-Subject Approach // *Economics of Education Review*. Vol. 30. No 2. P. 365–379.
44. Wayne A. J., Youngs P. (2003) Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review // *Review of Educational Research*. Vol. 73. No 1. P. 89–122.
45. Zakharov A., Carnoy M., Loyalka P. (2014) Which Teaching Practices Improve Student Performance on High-Stakes Exams? Evidence from Russia // *International Journal of Educational Development*. No 36. P. 13–21.
46. Zohar A., Alboher Agmon V. (2018) Raising Test Scores vs Teaching Higher Order Thinking (HOT): Senior Science Teachers' Views on How Several Concurrent Policies Affect Classroom Practices // *Research in Science and Technological Education*. Vol. 36. No 2. P. 243–260.
47. Zohar A., Dori Y. J. (2003) Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? // *The Journal of the Learning Sciences*. Vol. 12. No 2. P. 145–181.

Приложения Приложение А. **Описательная статистика по переменным, включенным в анализ**

Переменные	Среднее	Стандартное отклонение
Стандартизированный балл TIMSS по математике	0,02	0,12
Стандартизированный балл PISA по математике	0,04	0,11
Размер населенного пункта: > 500 тыс. человек	0,31	0,46
Размер населенного пункта: 100–500 тыс. человек	0,22	0,41
Размер населенного пункта: 50–100 тыс. человек	0,08	0,27
Размер населенного пункта: 15–50 тыс. человек	0,17	0,38
Размер населенного пункта: 3–15 тыс. человек	0,14	0,35
Размер населенного пункта: < 3 тыс. человек	0,08	0,27
Образование учителя: математика	0,14	0,35
Образование учителя: учитель математики	0,67	0,47
Образование учителя: другое	0,19	0,39
Тип школы: лицей, гимназия	0,20	0,40
Размер класса	21,07	4,77
Доля девочек в классе	0,50	0,14
Доля учеников, у которых дома более 100 книг	0,33	0,19
Доля учеников, чьи матери имеют высшее образование	0,46	0,23
Углубленное изучение математики в классе	0,13	0,33
Категория учителя: высшая	0,41	0,49
Категория учителя: первая	0,43	0,50
Категория учителя: вторая или нет	0,16	0,37
У ученика дома более 100 книг	0,33	0,47
Пол = девочка	0,50	0,50
Мать ученика имеет высшее образование	0,46	0,50

**Приложение Б. Описательная статистика ответов учителей
на вопрос № 19 из учительской анкеты**

Переменные	Среднее	Стандартное отклонение
Как часто на ваших уроках математики ученики слушают ваши объяснения, как выполнять задания по математике		
На некоторых уроках	0,08	0,27
Примерно на половине уроков	0,21	0,41
На каждом или почти каждом уроке	0,71	0,45
Как часто на ваших уроках математики ученики заучивают правила, методы решения и математические факты		
Никогда	0,02	0,13
На некоторых уроках	0,19	0,40
Примерно на половине уроков	0,43	0,50
На каждом или почти каждом уроке	0,36	0,48
Как часто на ваших уроках математики ученики выполняют математические задания всем классом под вашим руководством		
На некоторых уроках	0,16	0,37
Примерно на половине уроков	0,33	0,48
На каждом или почти каждом уроке	0,50	0,51
Как часто на ваших уроках математики ученики применяют факты, понятия и методы для решения стандартных задач		
На некоторых уроках	0,09	0,29
Примерно на половине уроков	0,16	0,37
На каждом или почти каждом уроке	0,75	0,44
Как часто на ваших уроках математики ученики выполняют математические задания (индивидуально или в группах) без вашего руководства		
Никогда	0,02	0,13
На некоторых уроках	0,49	0,50
Примерно на половине уроков	0,37	0,48
На каждом или почти каждом уроке	0,13	0,34
Как часто на ваших уроках математики ученики устанавливают связь знаний, полученных на уроках математики, с повседневной жизнью		
Никогда	0,01	0,11
На некоторых уроках	0,49	0,50
Примерно на половине уроков	0,36	0,48
На каждом или почти каждом уроке	0,13	0,34

Переменные	Среднее	Стандартное отклонение
Как часто на ваших уроках математики ученики разрабатывают самостоятельно методы решения сложных задач		
Никогда	0,17	0,37
На некоторых уроках	0,68	0,47
Примерно на половине уроков	0,13	0,34
На каждом или почти каждом уроке	0,02	0,16
Как часто на ваших уроках математики ученики решают нестандартные задачи, которые не имеют очевидного метода решения		
Никогда	0,19	0,39
На некоторых уроках	0,72	0,45
Примерно на половине уроков	0,09	0,29

Thinking Skills in Teaching Practices: Relationship with Students' Achievement in Mathematics

Galina Larina

PhD in Education, Research Fellow, Centre for Psychometrics and Measurement in Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: larina.gala@gmail.com

Authors

Anastasia Kapuza

Research Fellow, International Laboratory for Evaluation of Practices and Innovations in Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: akapuza@hse.ru

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

The present-day knowledge society expects school education to ensure the development of higher-order thinking skills, such as novel problem solving. Experimental evidence shows that such skills can be developed in students by using classroom activities enhancing higher-order cognitive processes more often. However, the impact of such activities on knowledge acquisition in specific disciplines, mathematics in particular, remains unclear. Data obtained in the longitudinal study Trajectories in Education and Careers conducted on a TIMSS-PISA sample is used to evaluate the presence of teaching practices that promote higher- and lower-order thinking in the classroom and the correlations between those strategies, on the one hand, and teacher characteristics and mathematics achievement at the end of 9th grade, on the other hand. Teaching practices of both types were found to be related positively to student achievement in mathematics. Yet, higher-order thinking teaching practices have a stronger positive effect on mathematics achievement gains between 8th and 9th grades, whereas the effects of practices implying lower-order thinking lose their significance or become negative a year later. It is also shown that the use of a specific type of teaching practices is not related to teacher credentials or qualifications.

Abstract

higher-order thinking skills, secondary school, mathematics, teaching practices, PISA, TIMSS, structural equation modeling.

Keywords

Anderson L. W., Krathwohl D. (eds) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

References

Barr R. B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26.

Baumert J., Kunter M., Blum W., Brunner M. (2010) Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, vol. 47, no 1, pp. 133–180.

Bietenbeck J. (2014) Teaching Practices and Cognitive Skills. *Labour Economics*, vol. 30 (C), pp. 143–153.

Bloom B. S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. London: Longmans; Green.

Bodovski K., Chykina V., Khavenson T. (2019) Do Human and Cultural Capital Lenses Contribute to Our Understanding of Academic Success in Russia. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, no 3, pp. 393–409.

- Bolotov V., Sedova Y., Kovaleva G. (2012) Sostoyanie matematicheskogo obrazovaniya v RF: obshchee srednee obrazovanie (analiticheskiy obzor) [The Status of Mathematics Education in Russia: Middle School (Analytical Review)]. *Problems of Modern Education*, no 6, pp. 32–47.
- Bull R., Lee K. (2014) Executive Functioning and Mathematics Achievement. *Child Development Perspectives*, vol. 8, no 1, pp. 36–41.
- Carnoy M., Loyalka P., Khavenson T., Zakharov A., Schmidt W. (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.
- Caro D. H., Lenkeit J., Kyriakides L. (2016) Teaching Strategies and Differential Effectiveness across Learning Contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 49, September, pp. 30–41.
- Chirkina T. (2018) Sotsialno-ekonomicheskoe polozhenie i vybor obrazovatelnoy traektorii uchashchimisya: teoreticheskie podkhody k izucheniyu vzaimosvyazi [Review of Theoretical Approaches to the Study of the Relationship between Students' Socioeconomic Status and Educational Choice]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya/Journal of Economic Sociology*, vol. 19, no 3, pp. 109–125.
- Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2007) Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects. *Economics of Education Review*, vol. 26, no 6, pp. 673–682.
- Cohen E. G. et al. (1997) What Did Students Learn? 1982–1994. *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice* (eds E. G. Cohen, R. A. Lotan), New York: Teachers' College, pp. 137–165.
- Cordero J. M., Gil-Izquierdo M. (2018) The Effect of Teaching Strategies on Student Achievement: An Analysis Using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, vol. 40, no 6, pp. 1313–1331.
- Dobryakova M., Yurchenko O., Novikova E. (2018) Navyki XXI v. v rossiyskoy shkole: vzglyad pedagogov i roditeley [21st Century Skills in the Russian School: Teacher and Parental Perspectives]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, iss. 4 (21). Moscow: HSE.
- Froumin I., Dobryakova M., Barannikov K., Remorenko I. (2018) Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: chemu uchit segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritelnye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkolnogo obrazovaniya [Universal Competencies and New Literacies: What to Teach Today to Succeed Tomorrow. Preliminary Findings of an International Report on Trends in the Transformation of School Education]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, iss. 2 (19). Moscow: HSE.
- Gamino J. F., Bond Chapman S., Hull E. L., Reid Lyon G. (2010) Effects of Higher-Order Cognitive Strategy Training on Gist-Reasoning and Fact-Learning in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, vol. 1, December, pp. 1–16.
- Griffin P., McGaw B., Care E. (eds) (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. London: Springer.
- Hanushek E. A., Rivkin S. G. (2006) Teacher Quality. *Handbook of the Economics of Education* (eds E. A. Hanushek, F. Welch), Elsevier, vol. 2, pp. 1051–1078.
- Jorgensen R., Gates P., Roper V. (2014) Structural Exclusion through School Mathematics: Using Bourdieu to Understand Mathematics As a Social Practice. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 87, no 2, pp. 221–239.
- Kapuza A., Kersha Y., Zakharov A., Khavenson T. (2017) Obrazovatelnye rezultaty i sotsialnoe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz s obrazovatelnoy politikoy [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics

- and Correlations with Education Policies]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35. doi:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
- Kapuz A., Tyumeneva Yu. (2016) Nadezhnost i struktura shkaly sotsialnoy zhelatelnosti TALIS: otsenka v ramkakh sovremennoy teorii testirovaniya [Reliability and Dimensionality of the TALIS Scale of Social Desirability: Evidence from the Item Response Theory]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, vol. 6, no 136, pp. 14–29.
- Khavenson T. (2016) Kachestvo otvetov shkolnikov na voprosy o sotsialno-ekonomicheskom polozhenii semyi [Quality of School Age Children Reports on Family's Socioeconomic Status]. *Sotsiologicheskii zhurnal/Sociological Journal*, vol. 22, no 4, pp. 74–89.
- Khavenson T., Chirkina T. (2019) Obrazovatelnyy vybor uchashchikhsya posle 9-go i 11-go klassov: sravnenie pervichnykh i vtorichnykh effektivov sotsialno-ekonomicheskogo polozheniya semyi [Student Educational Choice after the 9th and 11th Grades: Comparing the Primary and Secondary Effects of Family Socioeconomic Status], *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki/Journal of Social Policy Studies*, vol. 17, no 4, pp. 539–554.
- Kozlov V., Kondakov A. (eds) (2011) *Fundamentalnoe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya* [The Fundamental Guidelines for Middle School Curriculum Development]. Moscow: Prosveshchenie.
- Kuzmina Yu. (2016) Effekt "bolshoy lyagushki v malenkom prudu": vsegda li khoroшо, esli rebenok obuchaetsya v silnom klasse? [Big-Frog-in-a-Small-Pond Effect: Is It Always Good for a Child to Study in a Strong Class?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki/Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 13, no 4, pp. 712–740.
- Ladd H. F. (2008) Teacher Effects: What Do We Know? *Teacher Quality: Broadening the Debate* (eds G. Duncan, J. Spillane), Evanston, IL: Northwestern University, pp. 3–26.
- Larina G. (2016) Analiz prakticheskikh zadach po matematike: teoreticheskaya model i opyt primeneniya na urokakh [Analysis of Real-World Math Problems: Theoretical Model and Classroom Application]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 151–168. doi:10.17323/1814-9545-2016-3-151-68.
- Lavy V. (2016) What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, vol. 62, no 1, pp. 88–125.
- Liew J. (2012) Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, vol. 6, no 2, pp. 105–111.
- Malik V. (2018) The Russian Panel Study 'Trajectories in Education and Careers'. *Longitudinal and Life Course Studies*, vol. 10, no 1, pp. 125–144.
- Miri B., David B. C., Uri Z. (2007) Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, vol. 37, no 4, pp. 353–369.
- Motes M. A., Gamino J. F., Bond Chapman S., Patel N. (2014) Inhibitory Control Gains from Higher-Order Cognitive Strategy Training. *Brain and Cognition*, vol. 84, no 1, pp. 44–62.
- Obukhov A. (ed.) (2014) *Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psycho-Pedagogical Relationship Among Stakeholders in Education: Textbook and Tutorial for Bachelor's Degree Studies]. Moscow: Yurayt.
- OECD (2013) *PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Available at: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf (accessed 31 January 2020).

- Paniagua A., Istance D. (2018) *Teachers as Designers of Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- Pellegrino J. W., Hilton M. L. (eds) (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academy.
- Resnick L. B. (1987) *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academy.
- Rubin D. (1987) *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73, no 2, pp. 417–458.
- Schwerdt G., Wuppermann A. C. (2011) Is Traditional Teaching Really All that Bad? A Within-Student Between-Subject Approach. *Economics of Education Review*, vol. 30, no 2, pp. 365–379.
- 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.
- Tyumeneva Y., Khavenson T. (2012) Kharakteristiki uchiteley i dostizheniya shkolnikov. Primenenie metoda firstdifference k dannym TIMSS-2007 [Teacher Characteristics and Student Performance at School. Applying the First Difference Method to TIMSS2007 Data]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 113–140.
- Wayne A. J., Youngs P. (2003) Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, vol. 73, no 1, pp. 89–122.
- Zakharov A., Carnoy M., Loyalka P. (2014) Which Teaching Practices Improve Student Performance on High-Stakes Exams? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, no 36, pp. 13–21.
- Zohar A., Alboher Agmon V. (2018) Raising Test Scores vs Teaching Higher Order Thinking (HOT): Senior Science Teachers' Views on How Several Concurrent Policies Affect Classroom Practices. *Research in Science and Technological Education*, vol. 36, no 2, pp. 243–260.
- Zohar A., Dori Y. J. (2003) Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 12, no 2, pp. 145–181.
- .

Фиктивная эффективность: что на самом деле оценивал Мониторинг эффективности образовательных организаций

К. С. Губа, М. М. Соколов, А. О. Цивинская

Статья поступила
в редакцию
в августе 2019 г.

Губа Катерина Сергеевна

кандидат социологических наук, директор Центра институционального анализа науки и образования Европейского университета в Санкт-Петербурге. E-mail: kguba@eu.spb.ru

Соколов Михаил Михайлович

кандидат социологических наук, профессор Европейского университета в Санкт-Петербурге. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

Цивинская Анжелика Олеговна

младший научный сотрудник Центра институционального анализа науки и образования Европейского университета в Санкт-Петербурге. E-mail: at-sivinskaya@eu.spb.ru

Адрес: 191187, Санкт-Петербург, ул. Гагаринская, 6/1а.

Аннотация. Мониторинг эффективности образовательных организаций, проводимый в РФ с 2012 г., послужил одним из основных инструментов «оптимизации вузовской сети», которая привела к сокращению числа образовательных организаций в России более чем в 1,5 раза. Авторы анализируют показатели, учитываемые мониторингом, с тем чтобы оценить, к каким эффектам привело их использование в этом качестве. По их мнению, в основе мониторинга положено смешение двух разных пониманий эффек-

тивности — как способности организации достигать социально значимых целей (результативность) и как способности достигать эффекта с минимальными затратами (оптимальность). Результаты мониторинга используются в соответствии с пониманием эффективности как оптимальности (смена руководства, слияние), хотя статистический анализ показателей показывает, что шансы того или иного университета занять предпочтительную позицию в значительной степени определяются его структурными характеристиками — особенностями региона и группы вузов. Такой способ оценивания фактически привел к дискриминации вузов, которым не повезло обладать желательными «врожденными» свойствами. Эти выводы основаны на результатах применения логистической регрессии, оценивающей шансы вуза оказаться эффективным в 2014 г. по различным показателям, и модели пропорционального риска Кокса, анализирующей вероятность выживания вуза в 2013–2017 гг.

Ключевые слова: оценки эффективности в образовании, высшее образование в России, эффективность организации, Мониторинг эффективности образовательных организаций.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-97-125

Между 2012 и 2017 гг. организационная популяция российских вузов сократилась более чем в 1,5 раза (с 2130 до 1314 органи-

Статья подготовлена
в рамках НИР
№ АААА-А18-
118060590091-8.
Руководитель
проекта —
М. М. Соколов.

заций). Число филиалов упало в 2 раза — с 1229 до 583¹. Исчезновение вузов обычно принимало форму отзыва лицензии после внеочередной проверки Рособнадзора (для частных) и реорганизации в форме присоединения к другим вузам (для государственных). То, что, используя терминологию популяционной экологии организаций [Hannan, Freeman, 1977], можно назвать «массовым вымиранием вузов» [Marion, Vascon, 1999], стало результатом сознательной политики, направленной на сокращение количества университетов, предлагающих эрзац-образование. Основным инструментом в идентификации таких должен был стать Мониторинг эффективности организаций, ведущий образовательную деятельность. Предназначение мониторинга — быть ориентиром при «оптимизации вузовской сети» — было эксплицитно сформулировано в постановлении Правительства РФ, конкретизирующем Майские указы 2012 г.² В этой статье мы попробуем оценить то, как мониторинг справлялся с возложенной на него задачей.

Наш основной тезис состоит в том, что при разработке мониторинга произошла концептуальная ошибка: смешение двух пониманий эффективности — эффективности как результативности и эффективности как оптимальности. В результате, хотя Мониторинг представляет собой спорный, но все-таки осмысленный инструмент оценки эффективности в одном понимании слова (как результативности), практически он использовался так, как если бы характеризовал эффективность в другом понимании слова (как оптимальность управления), а в этом качестве он был уже совершенно неадекватен, поскольку вместо оптимальности управления вузом он измерял наличие у него врожденных конкурентных преимуществ. Мы показываем далее, что основанная на мониторинге отбраковка «неэффективных» практически оказалась политикой наказания неудачников, которым не повезло обладать нужными «врожденными» свойствами.

Два понимания эффективности

Слово «эффективность» используется для перевода на русский двух английских терминов, которые, несмотря на происхождение от общего латинского корня, имеют разное значение — *efficiency* и *effectiveness* [Cameron, 1983; Witte, López-Torres, 2017]. Их можно перевести сложносоставленными терминами «эффективность как оптимальность» и «эффективность как результативность». «Эффективность как оптимальность» (*efficiency*) — это отношение затраченных ресурсов (*input*) к полученным резуль-

¹ Согласно данным сайта Главного информационно-вычислительного центра Минобрнауки. <http://indicators.miccedu.ru/indicators/>

² Указ № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». <http://kremlin.ru/acts/bank/35263>

татам (*output*). В этом смысле более эффективна та организация, которая производит больше при равных затратах (*doing things right*). Напротив, эффективность как результативность (*effectiveness*) есть достижение неких важных целей (*doing the right things*). Многие успешные организации являются эффективными одновременно в обоих смыслах, однако далеко не все [Ostroff, Schmitt, 1993]. Каждому пониманию эффективности соответствует своя научная литература. Эффективность как оптимальность для вузов исследовалась в экономике образования, в которой акцент делался на методах и статистическом анализе, необходимом для ее оценки³. Эффективность как результативность была предметом изучения в организационной теории [Cameron, 1986]. Лишь в немногих исследованиях фигурирует эффективность в обоих смыслах [Powell, Gilleland, Pearson, 2012; Ostroff, Schmitt, 1993].

Выбор между двумя пониманиями эффективности неизбежно делается уже на стадии дизайна инструмента ее оценивания. В зависимости от того, должен ли данный инструмент измерять оптимальность или результативность, в него включаются те или иные показатели: входные условия (*input*) и/или результаты (*output*). *Input*-показатели есть качество ресурсов, которые получает вуз — например, средний балл абитуриентов, плата за обучение или публикации ученых, устраивающихся на работу. *Output*-показатели характеризуют результаты его работы, например трудоустройство выпускников или количество публикаций сотрудников, подготовленных во время работы в университете. Грань между этими группами показателей не всегда однозначна. Трудность начинается с определения того, что входит во входные условия, а что стоит считать результатами. Ясности нет даже с самыми распространенными метриками: качество студентов иногда рассматривают как *input*, но, с другой стороны, способность привлекать талантливых абитуриентов сама по себе может считаться результатом работы по их рекрутингу, и в этом смысле представляет собой *output* [Edvardsen, Førsund, Kittelsen, 2017].

Тем не менее разделение *input* и *output* и одновременное включение в анализ показателей и того и другого принципиально для оценки эффективности как оптимальности, поскольку

³ В исследованиях эффективности-как-оптимальности применительно к университетам чаще всего используют оболочечный анализ (DEA) в качестве основного подхода. Обзор моделей (*input*- и *output*-переменные), применяемых в разных странах, и две возможные модели для российского случая см. в [Абанкина и др., 2013]. В других работах данного направления рассматривается влияние Проекта «5–100» на эффективность университетов [Agasisti et al., 2018b], а также воздействие самих университетов на состояние региональной экономики [Agasisti et al., 2018a].

сам по себе *output* не позволяет судить о том, хорошую ли работу проделал собственно университет. Допустим, мы измерили средние зарплаты выпускников. Можно ли использовать их для оценки эффективности работы вуза? Ответ отрицательный: возможно, университет просто набрал талантливых студентов, которые позаботились о своем образовании, будучи предоставленными сами себе⁴. Там, где прямая оценка *inputs* затруднена, возможна их косвенная оценка через сравнение с университетами, занимающими ту же нишу.

Для эффективности как результативности более важны показатели *outputs*, поскольку именно они дают основания судить о том, реализует ли организация свою миссию. Показатели *inputs* могут быть включены, но только как способ косвенно оценить показатели *outputs*: скажем, не имея возможности определить качество исследований, проводимых в университете, оценщик учитывает объем НИОКР, рассуждая, что хорошие исследования стоят дорого, и поэтому дорогие исследования с большей вероятностью хорошие.

Выбранное понимание эффективности диктует и использование результатов оценки. Низкая оптимальность предполагает репрессивные меры против администраторов, плохо использующих наличные ресурсы. Низкая результативность не позволяет «назначить» виноватого, а только дает возможность определить «центры совершенства», в которые разумно инвестировать дополнительные средства. Примером инструмента, направленного именно на изучение результативности вуза, является Шанхайский рейтинг, который учитывает число цитирований и публикаций, но не контролирует число преподавателей, т. е. не придает значения средней производительности [Кинчарова, 2014]. Рейтинг, построенный таким образом, выявляет самые важные центры, но не позволяет судить о том, являются ли их успехи следствием высокой эффективности в распоряжении доступными ресурсами.

Создание Мониторинга эффективности организаций, ведущих образовательную деятельность, окутано некоторой тайной. Насколько известно авторам данной статьи, имена его архитекторов никогда не оглашались публично. Соответственно, сведений об их собственном понимании эффективности нет. Но даже не зная, как сами создатели мониторинга обосновали бы сделанные ими выборы, мы можем, тем не менее, исследовать его внутреннюю логику, анализируя, с одной стороны,

⁴ Обзор, в котором обобщаются исследования, показывающие, что окончание ведущих американских университетов фактически ничего не добавляет к зарплатам их выпускников, поскольку Гарвард набирает лучших из лучших, которые и так пробьются в жизни, см. в [Gerber, Cheung, 2008].

Таблица 1. Количество образовательных организаций высшего образования — участников мониторинга

Год мониторинга	2013	2014	2015	2016	2017
Вузы	901	959	901	830	769
Филиалы	1229	1234	1232	932	692

его конструкцию, с другой — способы его применения. И эти два пути приводят нас к противоположным выводам. То, как фактически использовались результаты мониторинга, показывает, что он воспринимался как мера эффективности как оптимальности. Действительно, самой распространенной реакцией на неэффективность государственного вуза было его присоединение к предположительно лучше управляемому — мера, которая осмысленна, только если мы интерпретируем низкие показатели как отражение проблем менеджмента⁵. В следующем разделе мы покажем, однако, что по своей конструкции мониторинг преимущественно состоит из *input*-характеристик.

Количество организаций — участников Мониторинга эффективности организаций, ведущих образовательную деятельность, представлено в табл. 1⁶. Число вузов, участвующих в мониторинге, меняется из года в год, в основном за счет организационной смертности. Так, по данным 2014 г. 18 вузов прошли слияние⁷, в 2015 г. число таких вузов возросло до 40, затем снизилось до 28 в 2016 г. и до 10 — в 2017 г. При этом не все неэффективные вузы были ликвидированы или реорганизованы. Некоторые вузы после признания неэффективными исчезали из мониторинга на год, а затем появлялись в нем вновь.

Как устроен мониторинг

⁵ Исследование показало [Губа, Завадская, 2017], что исчезновение было далеко не автоматическим следствием «неэффективности»; тем не менее, как мы увидим, признание организации неэффективной сказывалось на ее шансах на выживание.

⁶ Важный для нашего исследования вопрос состоит в том, насколько полно мониторинг покрывает множество организаций высшего образования. Мы сравнили данные сборника «Регионы России» с данными мониторинга за разные годы и обнаружили наиболее заметное расхождение в 2013 г., однако далее покрытие вузов улучшается (расхождение в численности варьируют от 1 до 20%). Покрытие для филиалов хуже, чем для головных организаций.

⁷ Указано количество вузов, выбранных в качестве «реципиентов», к которым присоединяли другие вузы.

Мониторинг собирает информацию по нескольким десяткам показателей, которые объединены в восемь групп: 1) образовательная деятельность; 2) научно-исследовательская деятельность; 3) международная деятельность; 4) финансово-экономическая деятельность; 5) инфраструктура; 6) трудоустройство; 7) кадровый состав; 8) дополнительные характеристики. Каждая из групп представлена одним основным показателем (изменения числа переменных в каждой группе для мониторингов разных лет отражены в табл. 2). Основные показатели не представляют собой индексы, вычисляемые на основании нескольких переменных, относящихся к соответствующей группе. Вместо этого они основаны на одной-единственной переменной из группы. Так, основной показатель образовательной деятельности представляет собой средний балл ЕГЭ⁸. Показатель научно-исследовательской деятельности, несколько неожиданно, не учитывает публикационную активность и основан только на НИОКР в расчете на одного научно-педагогического работника (для творческих вузов — НИОКР и средств на творческие проекты). Финансово-экономическая деятельность — это доходы из всех источников в расчете на одного научно-педагогического работника. Успешность международной деятельности определяется долей иностранных студентов. За показателем «инфраструктура» скрывается общая площадь помещений в расчете на одного студента. Показатель трудоустройства — это доля не обратившихся за трудоустройством студентов и трудоустроенных из числа обратившихся за содействием. Дополнительный показатель рассчитывается в зависимости от направленности вуза. Для вузов без специфики (все вузы, кроме творческих, спортивных и военных) он определяется как численность профессорско-преподавательского состава с ученой степенью в расчете на 100 студентов.

Большинство основных показателей не характеризуют того, что можно однозначно считать самостоятельными достижениями: *output*- и *outcome*-переменными, оценивающими, что университет смог привнести в благополучие региона и страны. Исключение — число иностранных студентов, привлечение которых можно считать благом как форму экспорта образовательных услуг, и трудоустройство выпускников (по поводу валидности оценки которого есть большие сомнения). Скорее мониторинг строится на использовании *input*-переменных, что, однако, всегда сопряжено с риском, во-первых, переоценить организации, аккумулирующие значительные ресурсы, но неспособные ими эффективно распорядиться; во-вторых, переоценить ресур-

⁸ Для вузов творческой направленности учитываются результаты творческого конкурса, а для военных и спортивных вузов — результаты испытаний профессиональной направленности.

Таблица 2. **Количество показателей деятельности вузов по основным группам**

Группа показателей	2013	2014	2015–2017
Образовательная деятельность	8	11	15
Научная деятельность	8	16	16
Международная деятельность	6	12	13
Финансово-экономическая деятельность	4	3	4
Инфраструктура	4	8	8
Трудоустройство	3	3	1
Кадровый состав	–	5	5
Дополнительные характеристики	16	16	59

сы, в действительности малозначимые для успеха организации (действительно ли площадь лабораторий является ключевым условием того, что вуз справится со своей задачей?); в-третьих (если эффективность понимается как оптимальность), не отличить то, что было собственной заслугой университета, от того, что было результатом обладания удачным набором внешних характеристик. Действительно, к началу кампании по закрытию неэффективных организаций российские вузы подошли, проделав длительную эволюцию и занимая определенную нишу, которая не была выбором текущего руководства. Более того, ниша во многом определялась «врожденными» чертами вузов, аналогом аскриптивных характеристик для индивидов, которые влияли на их положение в вузовской стратификации [Соколов, 2017].

За последнее десятилетие появилась значительная литература, посвященная факторам, определяющим траектории развития университета [Ramsden, 1999; Warning, 2004; Shin, 2009; Zhang, Patton, Kenney, 2013; Cataneo, Meoli, Signori, 2016; Boliver, 2015; Gómez et al., 2009]. В большинстве этих работ рассматривается влияние различных характеристик на научную деятельность университетов, тогда как образовательной деятельности уделяется меньше внимания. Соответственно в качестве зависимых переменных исследователи в основном используют библиометрические показатели. В табл. 3 представлен ряд исследований по странам и факторы, которые рассматриваются в них как оказывающие влияние на эффективность вузов. Как видно из табл. 3, исследователи используют различные подходы к выделению групп университетов. При этом географические

Влияние аскриптивных характеристик вуза на траекторию его развития

Таблица 3. **Детерминанты деятельности университетов**

Статья	Страна	Детерминанты	Государственные программы
Cataneo, Meoli, Signori, 2016	Италия	<ul style="list-style-type: none"> • Север— Центр— Юг • Частный/государственный • Размер (численность студентов) • Наличие медицинского или инженерного факультета • Легитимность (на основе анализа медиаисточников) 	VQR, VTR
Gómez et al., 2009	Испания	<ul style="list-style-type: none"> • Экономическая развитость региона (GDP региона по сравнению со средним по EU-25) • Частный/государственный • Размер (численность студентов, численность преподавателей) • Специализация (исходя из распределения преподавателей со степенью по девяти областям знания) 	CEI programme
Warning, 2004	Германия	<ul style="list-style-type: none"> • Численность населения в городе • Бывшая Восточная/Западная Германия • Размер (численность студентов) • Возраст • Университет с медицинской школой 	DFG excellence initiative
Boliver, 2015	Великобритания	<ul style="list-style-type: none"> • Классические/политехнические университеты • Возраст 	RAE, REF
Ramsden, 1999	Австралия	<p>Сочетание профиля и возраста:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sandstone universities (традиционное академическое образование, образованы ранее 1987 г.) • universities of technology (прикладные исследования и фокус на трудоустройстве)— wannabee standstones (другая категория университетов, образованных ранее 1987 г.) • new universities (образованы после 1987 г.) 	ERA
Shin, 2009	Южная Корея	Адаптация классификации Карнеги с учетом размера и специализации университета	Brain 21 Project
Zhang, Patton, Kenney, 2013	Китай	<ul style="list-style-type: none"> • Размер (численность сотрудников в университете) • Доход провинции 	985 Project, 211 Project

и экономические детерминанты, а также эффекты различных государственных программ учитываются в той или иной форме в большинстве работ⁹.

⁹ Университеты в этих странах, так же как и российские вузы, испытывают воздействие различных государственных программ, призванных помочь им достичь совершенства (об этом последняя колонка таблицы). При анализе деятельности университетов исследователи (так же как и авторы этой статьи), используют данные, полученные по результатам этих программ.

Для примера рассмотрим более подробно результаты исследования итальянских университетов. Как структурные детерминанты влияют (и влияют ли вообще) на их статистические показатели? Для Италии значимость исторически сложившегося экономического разделения страны на Север и Юг была проверена в статье [Mateos-González, Boliver, 2019]. Авторы предлагают исследовать структурные факторы успеха организации так же, как социологи исследуют влияние экономического, социального и культурного капитала на достижения отдельных индивидов. Итальянская система высшего образования оказалась важным кейсом для исследования структурных детерминант — авторам удалось показать значение регионального фактора, отражающего разницу в социально-экономическом положении университетов Севера и Юга, для результативности исследовательской и образовательной деятельности университетов. Так, оказалось, что студенты северных университетов берут больше курсов и быстрее проходят программу обучения, а сами университеты обучают больше аспирантов; публикации их профессоров чаще появляются в международных изданиях, получая при этом больше ссылок.

М. Катанео и его коллеги [Cataneo, Meoli, Signori, 2016] рассматривают влияние характеристик университета на количество опубликованных его сотрудниками статей. Показано, что с внедрением системы финансирования на основе результативности сильнее увеличилось число публикаций ученых в более известных университетах — вероятно, потому, что для них наращивание публикационной массы не требовало больших усилий. Известность измерялась количеством статей в медиаисточниках, упоминающих университет. Как и в предыдущем исследовании, университеты на севере страны оказались более продуктивны. Кроме того, большие университеты производят больше публикаций, тогда как частные университеты менее ориентированы на исследования.

Исследовательский коллектив из НИУ ВШЭ высказывает несколько предположений о том, как принадлежность к отдельным «семействам» советских вузов (педагогическим, (поли)техническим — см. далее) определила выбор ими той или иной стратегии развития [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013]. В другой работе способность вузов некоторого региона привлекать выпускников связывается с миграционной привлекательностью региона, однако анализ не доходит до уровня конкретного вуза [Абанкина, Абанкина, Филатова, 2016]. Один из авторов этой статьи [Соколов, 2017] предпринимал попытку использовать логистическую регрессию для того, чтобы определить значимость фактора «семейства» для возникновения одного из типов вузовской экономики.

Без учета подобных контекстуальных факторов нельзя объяснить, почему вуз занял определенную нишу в экологии выс-

шего образования и, в частности, насколько конкретный вуз использовал все наличные возможности для роста. Соответственно, нельзя и сказать, насколько эффективным (в смысле оптимальности) было управление им. Так, чтобы оценить, насколько университет преуспел в превращении в ведущий исследовательский вуз, надо наравне с решениями менеджмента учитывать и ряд его «врожденных» характеристик объективного свойства, которые ставят университет в более или менее благоприятное положение по сравнению с конкурентами. Такими свойствами являются расположение в крупном городе с сильной академической средой, богатство региона, возраст вуза, профиль, обеспечивающий приток платежеспособных абитуриентов и/или связь с растущими секторами производства, исторически сложившаяся монополия на локальном рынке. Если не учитывать роль этих факторов в успехе университета, то распределение ресурсов на основании достигнутых результатов приведет к дальнейшей поляризации системы высшего образования [Абанкина, Абанкина, Филатова, 2016; Таловская, Лисюткин, 2018] и к деградации тех, у кого изначально отсутствовали необходимые для высоких достижений «врожденные» характеристики.

Нельзя сказать, что министерство вовсе не понимало проблематичности применения показателей мониторинга как метрики эффективности как оптимальности. Учитывая влияние размера университета на простые численные характеристики продуктивности, установленное на примере американских университетов [Dundar, Lewis, 1998], для большинства показателей применялось нормирование путем деления на число научных сотрудников¹⁰. Филиалы вузов имеют специфический показатель «приведенный контингент студентов» вместо показателя трудоустройства. Кроме того, пороговые значения, которые министерство использует для определения эффективности по основным показателям, изменяются в зависимости от географического положения вузов (например, пороговые значения по образовательной деятельности различаются для Санкт-Петербурга и Москвы, пороговое значение по показателю трудоустройства учитывает федеральный округ). Однако способ

¹⁰ В этом смысле разработчики мониторинга не проявили особой изобретательности в дизайне основных показателей и следовали устоявшейся практике, хотя возможен и другой подход. Например, [Calabrese et al., 2018] предлагают использовать *power law*, а не линейную зависимость от размера. Они показывают на примере итальянских университетов, что данный подход при дизайне показателей результативности уменьшает эффект смещения показателей в связи с размером организации.

получения данных пороговых значений не является прозрачным, и соображения, стоявшие за их введением, остаются непонятными. Мы увидим далее, что их эффект является довольно спорным.

Далее в этой статье мы пробуем оценить, насколько показатели конкретного вуза в Мониторинге эффективности организаций, ведущих образовательную деятельность, были отражением эффективности управления им, а насколько — следствием влияния структурных факторов, делавших определенные ключевые ресурсы более или менее доступными. Мы сможем проанализировать, в какой мере оценка мониторингом эффективности управления вузами была искажена его неспособностью учесть влияние аскриптивных факторов. Соответственно, станет ясно, в какой мере основанная на мониторинге система «чисток» помогла избавиться именно от худших университетов.

Исследование строится на анализе основных показателей университетов, участвовавших в мониторинге¹¹ 2014 г. В этот год в мониторинге приняли участие наибольшее число вузов, при этом слияния и поглощения еще не привели к сокращению некоторых субпопуляций. Именно поэтому данные по 2014 г. наилучшим образом позволяют описать организационную популяцию постсоветских университетов во всем разнообразии¹². Изначально выборка состояла из 1801 вуза¹³ — 822 головных институций и 979 филиалов. Однако при первичном анализе мы увидели статистически значимые различия между филиалами и головными университетами: по каждому из показателей меньше половины популяции филиалов признавались эффективными, что после расчета показателя эффективности в целом привело к тому, что только четверть филиалов была признана эффективными (табл. 4). При этом влияние некоторых независимых переменных не могло быть оценено для филиалов

Переменные

¹¹ Данные были извлечены с сайта Главного информационно-вычислительного центра Минобрнауки, где представлена развернутая информация по каждому вузу и филиалу. Вуз вводит запрашиваемую информацию в специальную форму под названием «Мониторинг по основным направлениям деятельности образовательной организации высшего образования (Форма № 1-Мониторинг)».

¹² Расхождение количества головных вузов, указанных как принявшие участие в мониторинге 2014 г., с данными статистического справочника «Регионы России» составляет 1,1%.

¹³ Мы исключили вузы, находящиеся в состоянии реорганизации (по ним информация о показателях отсутствует), и вузы, к которым присоединялись другие, так как присоединение могло повлиять на их показатели, поэтому итоговая выборка меньше, чем число вузов, участвовавших в мониторинге 2014 г.

Таблица 4. Доли вузов, эффективных по основным показателям, среди филиалов и среди головных институций, % общего числа в каждой группе

Эффективный	Головной	Филиал
Образовательная деятельность	57,18	27,07
Научно-исследовательская деятельность	72,26	33,09
Международная деятельность	66,18	28,40
Финансово-экономическая деятельность	56,20	47,19
Инфраструктура	51,34	49,44
Трудоустройство	52,31	–
Приведенный контингент студентов	–	45,86
Дополнительный показатель	65,94	38,61
В целом	71,53	25,23

(в частности, некоторые «семейства» не имели филиалов вовсе). Очевидно, анализ филиалов и головных вузов целесообразно производить по отдельности. Мы остановимся в данной статье на более подробном анализе головных университетов.

В качестве зависимых переменных в анализ включались переменные мониторинга, которые использовались при вынесении вердикта об эффективности вуза (см. их описание выше). Мы также использовали общую оценку эффективности, основанную на агрегации этих показателей (чтобы быть признанным эффективным, вуз должен был набрать оценку выше пороговой по четырем любым показателям). Основными независимыми переменными были аскриптивные характеристики организации — свойства, от которых она не может избавиться и которые определяют доступные ей ресурсы. Две группы этих свойств широко обсуждаются в литературе по высшему образованию: территориальная локализация и принадлежность к одному из «семейств».

Территориальная локализация, безусловно, аскриптивная переменная, поскольку Адыгейский государственный университет будет испытывать сложности с перемещением из Адыгеи. В понятие «территориальная локализация как аскриптивная переменная» входят и характеристики соответствующего региона. В качестве типологии регионов, характеризующей их относительное богатство, структуру экономики, миграционную привлекательность, мы использовали типологию социально-эконо-

мического развития субъектов Российской Федерации [Совет Федерации Федерального собрания РФ, 2007]. Эта типология делит регионы на семь категорий:

- А. Регионы — локомотивы роста
- 1) мировые города
 - 2) центры федерального значения

- Б. Опорные регионы
- 3) сырьевые
 - 4) старопромышленные

- В. Депрессивные регионы
- 5) фоновые
 - 6) кризисные

- 7) Особые регионы (спецтерритории — Чечня и Ингушетия).

Принадлежность к одному из «семейств» — педагогических вузов, университетов культуры и искусств [Соколов, 2017]. Концепция «семейства» требует некоторого пояснения. В советской картине мира вузы готовили кадры для определенных секторов государства и экономики. Они обычно прямо подчинялись соответствующему ведомству и носили соответствующее обозначение в своих названиях. Принадлежность к «семейству» в 1991 г. определяла дальнейшую судьбу вуза как минимум в двух смыслах. Во-первых, связка с нишей в экономике влияла на престиж и желание абитуриентов поступать в данный вуз. Во-вторых, она влияла на готовность государства выделять бюджетные места.

В строгом смысле слова «семейство» в этом понимании приложимо только к примерно 500 государственным вузам, которые существовали в советские времена. Новые вузы, в первую очередь негосударственные и муниципальные, не обязаны были называться по тому же шаблону и обычно пренебрегали им. Кроме того, некоторые старые «семейства» состояли из одного вуза, который должен был поставлять кадры для небольшого в численном отношении ведомства. К примеру, РГГУ в бытность свою Архивным институтом должен был готовить архивистов, МГИМО — дипломатов. Такие университеты нельзя было использовать в качестве категориальной переменной в статистическом анализе.

В итоге мы построили типологию, опираясь на характеристики, принципиально влияющие на восприятие вуза абитуриентом и министерством. Это, во-первых, учредитель: был вуз государственным, частным или муниципальным. Во-вторых, среди государственных вузов выделены категории в соответствии

с крупнейшими учредителями, возглавлявшими вузы определенного профиля с советских времен, — это Минкульт, Минсельхоз и Минздрав. В-третьих, среди вузов, подведомственных Минобру, мы обособили две большие категории, имеющие стандартные и широко распространенные названия — педагогические и «классические», (называвшиеся по формуле «N-ский государственный университет»). Все остальные государственные вузы мы разделили на три широкие категории: социально-гуманитарные (если в названии имелось указание на соответствующий профиль), технические и силовые/спортивные. В результате мы получили следующую классификацию:

- 1) аграрные;
- 2) культуры и искусств;
- 3) медицинские;
- 4) педагогические;
- 5) классические;
- 6) силовые и спортивные;
- 7) технические;
- 8) социально-гуманитарные;
- 9) муниципальные;
- 10) частные.

Результаты Сначала покажем, как влияет расположение университета в столице региона на основные показатели эффективности (табл. 5).

По всем показателям, кроме финансово-экономической деятельности, вузы, расположенные в столице региона, отличаются от размещенных в обычном городе, но статистически значимыми являются различия только по образовательной деятельности и инфраструктуре. Вузы, находящиеся не в региональных центрах, менее успешны по показателю образовательной деятельности (вероятно, вследствие большего престижа образования в центральном городе по сравнению с образованием на периферии), но при этом чаще признаются эффективными по показателю инфраструктуры (вероятно, вследствие большего дефицита площадей в столичных городах).

Данные, приведенные в табл. 6, позволяют проследить зависимости между типом региона и долей вузов, эффективных по тем или иным ключевым показателям. На первый взгляд неожиданно самые низкие средние показатели демонстрируют «мировые города» Москва и Санкт-Петербург. Мы полагаем, что пороги для этих городов были завышены. Другие регионы-локомотивы продемонстрировали высокие показатели, однако характеристики, связанные с образовательной деятельностью (средние баллы ЕГЭ), оказались ниже всего в богатых сырьевых регионах, возможно, за счет миграции в «мировые города».

Таблица 5. Доли вузов, эффективных по основным показателям, среди расположенных в столице региона и в обычном городе, % общего числа в каждой группе

Эффективный	Обычный город	Столица региона
Образовательная деятельность	40,71	59,80
Научно-исследовательская деятельность	79,65	71,09
Международная деятельность	69,03	65,73
Финансово-экономическая деятельность	55,75	56,28
Инфраструктура	68,14	48,66
Трудоустройство	47,79	53,03
Дополнительный показатель	76,99	64,17
В целом	76,99	70,66

Таблица 6. Доли эффективных по основным показателям головных вузов в разных группах регионов, % общего числа в каждой группе

Показатели	Мировые города	Федеральные центры	Сырьевые	Старопромышленные	Фоновые	Кризисные	Особые
Образовательная деятельность	51,19	70	50	55	59,26	59,02	60
Научно-исследовательская деятельность	52,78	86,15	78,13	78,89	80,86	78,69	60
Международная деятельность	53,97	69,23	43,75	79,44	72,84	68,85	20
Финансово-экономическая деятельность	52,78	60	84,38	60	52,47	47,54	40
Инфраструктура	52,78	46,15	59,38	46,11	55,56	59,02	20
Трудоустройство	56,47	61,60	50	57,31	52,26	43,10	80
Дополнительный показатель	50,79	73,85	78,13	71,11	69,75	78,69	80
В целом	54,37	84,62	75	77,78	79,63	75,41	40

Сырьевые регионы провалились по показателям интернационализации, но выиграли по финансово-экономической деятельности, которая в целом зависит от экономического состояния региона и, естественно, проседает в кризисных регионах¹⁴. По-

¹⁴ Развернутый анализ результативности научно-исследовательской и фи-

Таблица 7. Доли эффективных по основным показателям вузов в разных «семействах», % общего числа в каждой группе

	Образовательная деятельность	Научно-исследовательская деятельность	Международная деятельность	Финансово-экономическая деятельность	Инфраструктура	Трудоустройство	Дополнительный показатель	В целом
Аграрные	17,65	90,2	49,02	60,78	72,55	35,29	82,35	80,39
Культуры и искусств	98,11	69,81	81,13	39,62	69,81	71,7	54,72	88,68
Технические	60	90	77,14	70,71	53,57	52,86	84,29	85
Социально-гуманитарные	88,64	59,09	68,18	63,64	29,55	50	77,27	77,27
Медицинские	100	50,00	82,61	54,35	60,87	100	50	93,48
Педагогические	87,50	87,5	75,00	37,5	15,63	53,13	96,88	87,5
Классические	82,56	88,37	74,42	76,74	41,86	44,19	97,67	93,02
Силовые и спортивные	70	55	40	85	90	80	60	95
Муниципальные	65,31	63,27	30,61	65,31	65,31	57,14	67,35	71,43
Частные	31,56	63,12	62,79	43,52	46,84	52,57	45,18	47,18

хожая ситуация с трудоустройством; лишь в отношении инфраструктуры кризисные регионы находятся в лучшем положении, возможно, в связи с меньшим спросом на недвижимость в них.

Число эффективных в образовательной деятельности вузов различается в зависимости от «семейства» (табл. 7): больше всего эффективных среди вузов медицинских, культуры и искусств, социально-гуманитарных и педагогических. Ниже качество приема в аграрных вузах и частных вузах (в силу отсутствия бюджетного набора по ЕГЭ, из-за которого часть вузов получили 0 по этому параметру). По показателю «научно-исследовательская деятельность», который измеряется по НИОКР, соот-

нансово-экономической деятельности вузов должен был бы учитывать различия в уровне цен и покупательной способности рубля в разных регионах, которые достигают двукратного размера [Литвинцева, Воронкова, Стукаленко, 2007]. Мы благодарны рецензенту «Вопросов образования», который обратил внимание на это обстоятельство. На данный момент, однако, учет этих различий является одним из направлений для дальнейшей работы.

ношения складываются иначе. К примеру, если аграрные вузы редко показывают высокий балл ЕГЭ и соответственно редко признаются эффективными по образовательной деятельности, то по объемам НИОКР они гораздо чаще набирают достаточное количество баллов. Медицинские вузы и вузы культуры и искусств, высокоэффективные по образованию, менее эффективны в научной работе.

Нет ни одного «семейства» вузов, которое было бы полностью эффективным по показателю международной деятельности. В каждом «семействе» встречаются неэффективные вузы, однако их доля варьирует от 17% среди вузов культуры и искусств до 70% в категории муниципальных вузов. Силовым и спортивным вузам так же редко удается привлекать международных студентов и преподавателей, как и аграрным вузам — половина вузов в этой категории не набирает достаточное количество баллов по международной деятельности. Классические, педагогические и технические вузы показывают схожие результаты: около четверти вузов признаются неэффективными.

Наиболее финансово успешные вузы — это силовые и спортивные: не больше 15% вузов в этих категориях получают статус неэффективных по финансово-экономической деятельности. Вузы всех остальных категорий гораздо чаще не набирают достаточного количества баллов. Особенно неуспешны вузы культуры и искусств, частные и педагогические. По показателю инфраструктуры среди отстающих по площадям лабораторий в расчете на студента — социально-экономические и педагогические, которые в силу общественно-научного профиля, вообще говоря, мало в них нуждаются. Наиболее благополучны силовые и спортивные вузы, часто признаваемые неэффективными по остальным показателям (видимо, за счет площадей в виде спортивных залов и стадионов). По показателю трудоустройства только в одном «семействе» все вузы признаются эффективными — это медицинские вузы. В остальных категориях число неэффективных довольно значительно, от 20% среди силовых и спортивных до половины технических, социально-гуманитарных и частных вузов. Чаще всего не достигают порогового уровня аграрные вузы — 65% вузов этой категории признаются неэффективными. Если брать общие оценки, то наименее эффективными являются частные университеты: только 47% из них были признаны эффективными. Самая высокая доля эффективных — среди силовых и спортивных университетов: 95%.

Следующим шагом нашего исследования была оценка влияния различных структурных факторов на показатели эффективности университетов при контроле по остальным факторам. В качестве метода мы выбрали бинарную логистическую регрессию. Зависимая переменная — признание вуза эффектив-

Таблица 8. Предельные эффекты

	Образовательная деятельность	Научно-исследовательская деятельность	Международная деятельность
Константа	0,251 (4,738)	0,170** (0,068)	0,055 (0,068)
Семейство			
Аграрные	-0,665* (0,383)	0,030 (0,097)	-0,288*** (0,093)
Культуры и искусств	0,204 (4,856)	-0,168 (0,112)	0,141* (0,072)
Технические	-0,236 (3,135)	0,090 (0,066)	0,079 (0,067)
Социально-гуманитарные	0,068 (1,418)	-0,244** (0,120)	0,016 (0,094)
Медицинские	0,389*** (0,025)	-0,470*** (0,099)	0,101 (0,084)
Педагогические	0,044 (0,898)	-0,010 (0,119)	0,000 (0,109)
Силовые и спортивные	-0,176 (2,370)	-0,433*** (0,132)	-0,350*** (0,121)
Муниципальные	-0,206 (2,652)	-0,329*** (0,114)	-0,425*** (0,084)
Частные	-0,455 (5,164)	-0,215*** (0,076)	-0,061 (0,067)
Тип региона			
Центры федерального значения	0,119 (2,522)	0,230*** (0,025)	0,169*** (0,040)
Сырьевые	-0,099 (1,574)	0,148*** (0,043)	-0,040 (0,095)
Старопромышленные	-0,017 (0,310)	0,172*** (0,029)	0,243*** (0,035)
Фоновые	0,009 (0,182)	0,184*** (0,030)	0,196*** (0,039)
Кризисные	0,019 (0,370)	0,129*** (0,041)	0,148*** (0,052)
Особые	-0,076 (1,270)	-0,079 (0,209)	-0,395* (0,234)
<i>N</i>	822	822	822
Доля корректно предсказанных	0,746	0,758	0,697
Псевдо- R^2 МакФаддена	0,263	0,151	0,109

ным, а независимые переменные — характеристики, являющиеся структурными детерминантами (табл. 8).

В целом результаты бинарной логистической регрессии согласуются с представленными выше данными описательной статистики. Вероятность признания вуза эффективным по основным показателям варьирует как по типу региона, так и по «семействам» университетов. Для отдельных «семейств» проседание по одному показателю отчасти компенсируется выигрышными позициями по другим, однако по сравнению с классическими университетами — самой благополучной категорией вузов — частные, муниципальные, а также аграрные и, похо-

Финансово-экономическая деятельность	Инфраструктура	Трудоустройство	Дополнительный показатель	В целом
0,349*** (0,076)	-0,069 (0,070)	-0,020 (0,360)	0,636*** (0,128)	0,349*** (0,079)
-0,209** (0,093)	0,291*** (0,067)	-0,075 (1,179)	-0,500*** (0,152)	-0,295** (0,138)
-0,416*** (0,064)	0,277*** (0,069)	0,147 (3,260)	-0,671*** (0,079)	-0,076 (0,132)
-0,123 (0,082)	0,131* (0,068)	0,046 (0,880)	-0,438*** (0,161)	-0,150 (0,111)
-0,214** (0,100)	-0,121 (0,100)	0,018 (0,337)	-0,507*** (0,150)	-0,245* (0,144)
-0,284*** (0,086)	0,194** (0,081)	0,475*** (0,019)	-0,693*** (0,066)	-0,005 (0,134)
-0,402*** (0,072)	-0,288*** (0,099)	0,041 (0,801)	-0,058 (0,273)	-0,149 (0,164)
0,077 (0,157)	0,434*** (0,052)	0,180 (4,266)	-0,652*** (0,080)	0,040 (0,173)
-0,211** (0,096)	0,239*** (0,075)	0,074 (1,498)	-0,629*** (0,098)	-0,404*** (0,128)
-0,395*** (0,064)	0,064 (0,065)	0,040 (0,736)	-0,720*** (0,089)	-0,517*** (0,083)
0,048 (0,055)	-0,102* (0,057)	0,029 (0,543)	0,163*** (0,036)	0,199*** (0,028)
0,252*** (0,081)	0,004 (0,101)	-0,064 (1,022)	0,142** (0,060)	0,072 (0,065)
0,020 (0,051)	-0,076 (0,052)	0,005 (0,105)	0,111*** (0,038)	0,135*** (0,032)
-0,087 (0,056)	0,020 (0,056)	-0,035 (0,603)	0,068 (0,044)	0,128*** (0,035)
-0,177** (0,077)	0,055 (0,077)	-0,092 (1,408)	0,125** (0,053)	0,074 (0,051)
-0,266 (0,213)	-0,258 (0,221)	0,165 (3,890)	-0,004 (0,279)	-0,389 (0,242)
822	822	774	882	882
0,641	0,623	0,624	0,719	0,766
0,079	0,068	0,082	0,180	0,201

Примечание:
Базовые категории:
семейство — классический, регион — мировые города.

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

же, социально-гуманитарные заведомо находятся в менее выгодном положении. В разрезе региона удивительным образом дискриминированными оказываются столицы, положение вузов в которых хуже, чем в федеральных центрах, старопромышленных и фоновых регионах.

Таким образом, признание вуза эффективным или неэффективным в соответствии с критериями Мониторинга эффективности организаций, ведущих образовательную деятельность, во многом является производным от его аскриптивных характеристик.

К чему привели реформы

Таблица 9. Оценка риска университета быть закрытым согласно модели пропорционального риска Кокса

Переменные	Модель 1 Отношение рисков/ Hazard ratio	Модель 2 Отношение рисков/ Hazard ratio
Эффективный		0,1434 (0,09459; 0,2174)***
Конкурентность	1,006 (0,9994; 1,012)	1,005 (0,9994; 1,011)
Семейство		
Аграрные	0,0 (0,0; 0,0)***	0,0 (0,0; 0,0)***
Культуры и искусств	0,0 (0,0; 0,0)***	0,0 (0,0; 0,0)***
Технические	5,269 (1,17; 23,73)*	5,159 (1,166; 22,83)*
Социально-гуманитарные	6,902 (1,348; 35,33)*	6,433 (1,304; 31,73)*
Медицинские	0,0 (0,0; 0,0)***	0,0 (0,0; 0,0)***
Педагогические	2,216 (0,2991; 16,42)	2,135 (0,3076; 14,82)
Силовые и спортивные	6,53 (1,21; 35,23)*	6,361 (1,206; 33,56)*
Муниципальные	4,593 (0,8982; 23,48)	4,057 (0,8229; 20)
Частные	15,13 (3,534; 64,78)***	11,98 (2,834; 50,63)***
Тип региона		
Центры федерального значения	1,632 (0,7471; 3,566)	1,894 (0,883; 4,063)
Сырьевые	1,684 (0,3587; 7,911)	1,796 (0,4081; 7,908)
Старопромышленные	2,35 (0,8795; 6,277)	2,554 (0,9744; 6,692)
Фоновые	1,829 (0,6247; 5,355)	2,004 (0,7039; 5,707)
Кризисные	2,855 (0,9101; 8,959)	2,85 (0,936; 8,677)
Особые	0,0 (0,0; 0,0)***	0,0 (0,0; 0,0)***
R^2	0,102	0,134

Примечание:

Базовые категории: семейство — классический, регион — мировые города.

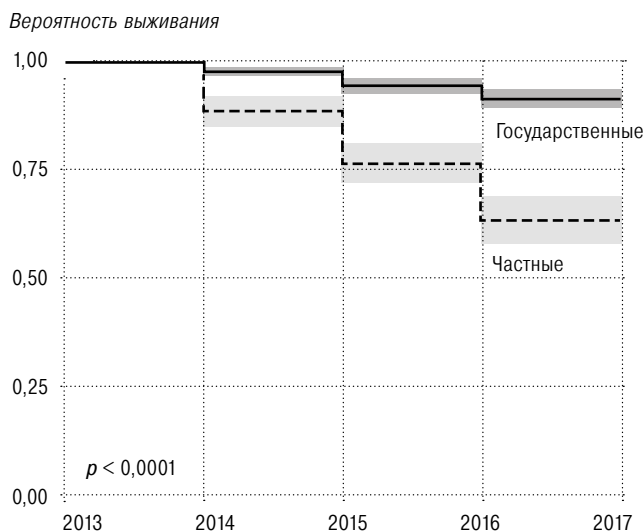
*** $p < 0,01$;

** $p < 0,05$;

* $p < 0,1$.

И это признание означало для вуза выживание (способность миновать период 2013–2017 гг. без закрытия или поглощения) или смерть. Для оценки масштабов этого риска использовалась модель пропорционального риска Кокса. В отличие от логистической регрессии модель пропорционального риска учитывает временную составляющую, т. е. влияние учитываемых факторов на протяжении времени. В качестве зависимой переменной рассматривалось наступление события закрытия университета, его слияния или ликвидации. Независимые переменные — структурные факторы, а также в модель была включена зависящая от времени ковариата эффективности (табл. 9). Мы, кроме

Рис. 1. Сравнение кривых выживаемости частных и государственных вузов на основе оценки Каплана — Мейера



того, добавили в анализ экологическую переменную, характеризующую конкурентность на локальном образовательном рынке, исходя из интуитивно правдоподобного предположения, что университеты, существующие в жесткой конкуренции при обширном миграционном притоке, будут эволюционировать иначе, чем монополисты на стагнирующем рынке образовательных услуг в депрессивном регионе.

Признание вуза эффективным — главный фактор, определяющий его шансы на выживание. Риск быть закрытыми¹⁵ для эффективных университетов в 7 раз ниже, чем для неэффективных. Другие факторы остаются значимыми, даже когда влияние эффективности контролируется.

¹⁵ Необходимо различать три понятия: *hazard*, *risk* (на русский *hazard* тоже переводят как риск) и *odds* (шанс). Риск — это отношение вероятности быть закрытым к вероятности всех возможных исходов, шанс — это вероятность быть закрытым по сравнению с вероятностью быть не закрытым. Различие между *hazard* и *risk* состоит в том, что *risk* постоянен, а *hazard* меняется со временем. В модели Кокса рассчитывается отношение рисков между группами в конкретный момент времени, хотя риск быть закрытым для каждой группы может изменяться со временем, но само отношение постоянно между группами. То есть вне зависимости от момента времени, в который мы сравниваем группы, риск быть закрытыми для частных вузов в 7 раз выше, чем для государственных, хотя со временем риск для отдельных групп изменяется.

Влияние «семейства» сокращается, когда мы включаем в уравнение эффективность, но сохраняется и на этом этапе — например, риск быть закрытыми для частных вузов выше, чем для классических университетов, даже если частные вузы признаются эффективными. Напротив, медицинские, аграрные университеты и вузы культуры и искусств почти не подвержены риску быть закрытыми, даже если их признают неэффективными (возможно, потому, что для государственного вуза закрытие обычно означает слияние, а слияние вузов, имеющих учредителями разные министерства, представляет собой значительную трудность). Социально-экономическое развитие региона не влияло на закрытие вузов, за исключением особых регионов, в которых вузы не закрывали вовсе. Конкурентность образовательного рынка не оказывает значимого влияния на выживаемость университета.

Таким образом, непосредственным результатом реформ в области оценки эффективности было сокращение числа вузов «неудачливых» категорий. Так, на рис. 1 представлено сравнение кривых выживаемости для двух групп вузов — частных и государственных. Мы видим статистически значимые различия в кривых выживаемости. В период между 2013 и 2017 гг. с каждым годом риск быть закрытыми для частных вузов только возрастал.

Дискуссия и выводы

Таким образом, опасения, которые связаны с использованием *input*-показателей в оценке эффективности деятельности российских университетов, оказались обоснованными. Шансы вуза преодолеть пороговое значение показателя эффективности по отдельным направлениям деятельности в значительной мере обусловлены его структурными характеристиками. Причем если для головных государственных вузов сильные и слабые «врожденные» характеристики отчасти компенсировали друг друга, то филиалы и частные вузы обречены были окататься в проигрыше. Такая предопределенность оценки могла бы быть оправданной, если бы измеренная мониторингом эффективность понималась как результативность, а цель министерства заключалась бы в том, чтобы просто закрыть слабые вузы и оставить сильные. В этом случае применение мониторинга представляло бы собой «выпальвание» вузов, которые меньше других походили на образцовый исследовательский университет, привлекающий студентов из России и из-за рубежа, получающий большое исследовательское финансирование, располагающий обширными лабораториями и платящий преподавателям высокие зарплаты, — вне зависимости от того, в силу каких причин они не соответствуют этому идеалу. Оставляя в стороне обсуждение оправданности такого подхода

к оцениванию¹⁶, мы можем констатировать, что результаты мониторинга не использовались таким образом. Слабые государственные вузы не закрывались — они, со всеми их проблемами, вливались в сильные. Опять же, такая мера была бы оправданной, если бы мониторинг измерял эффективность как оптимальность и была бы надежда, что более эффективный менеджмент уцелевших вузов сможет разгрести проблемы, накопившиеся в слабых. Однако, как показывают наши данные, эффективный менеджмент мог играть в лидерстве отдельных вузов куда меньшую роль, чем их руководство, наверное, хотело бы думать. Некоторые вузы находились в заведомо более благоприятных условиях, и их высокие показатели отражали преимущества их «семейной» принадлежности и пространственной локализации, а не успешное лидерство.

Что можно было бы изменить в мониторинге, если бы эксперимент с ним начинался заново, а целью было бы получить именно мониторинг эффективности как оптимальности, показывающий, насколько удачно вуз использовал наличные возможности для выживания и развития? Основная проблема с оценкой оптимальности, разумеется, состоит в том, что необходимо измерить и доступные на входе ресурсы, и полученные на выходе результаты. Здесь есть два возможных пути. Первый представляет собой сравнение показателей по периодам. Данный вуз можно сравнивать с самим собой (если он не пережил слияния или иной трансформации), и тогда прирост какого-то показателя на 20% в определенный период будет означать значительное улучшение. Сравнить можно также с приростом других вузов за аналогичный период (с необходимыми предосторожностями в отношении временного лага, волатильности показателей для небольших вузов¹⁷ и т. д.). Та-

¹⁶ С точки зрения авторов, он не был бы оправдан вовсе, поскольку такой шаг отрицает множественность миссий современных университетов. По отношению к этим миссиям конкретный показатель будет иметь разную релевантность. Возьмем зарплаты выпускников. Педагогический вуз, все выпускники которого устраиваются работать в школы, может быть признан исключительно успешным в реализации своей миссии. Он прививает своим студентам убежденность в важности их призвания, которая заставляет их соглашаться на учительский труд, несмотря на низкую оплату. Однако финансовый институт, 100% выпускников которого окажутся школьными учителями общественнознания, может быть заподозрен в том, что он готовит людей, не способных найти работу по специальности. На данный момент в рамках мониторинга вузу предлагается выполнить четыре любых показателя. Более рациональной процедурой, однако, было бы сформулировать некоторое количество миссий, связанных с профилем и ресурсной обеспеченностью вуза, и обозначить целевые показатели для них.

¹⁷ Волатильность показателей мониторинга для небольших вузов является существенной проблемой для интерпретации его результатов. Многие

кие метрики могут служить способом оценки руководства вуза.

Второй путь связан с введением более эффективной системы порогов, учитывающей конкурентные преимущества отдельных категорий вузов. Вместо введения порогов для столичных городов, реализованных сейчас, можно рассчитать ожидаемые результаты для вузов, обладающих данным сочетанием характеристик (статус головного или филиала, регион, «семейство» и т. д.), и оценивать вузы по тому, насколько выше или ниже ожидания оказался их результат. Так, в порядке эксперимента, используя коэффициенты, полученные в нашей логистической регрессии, мы рассчитали на основании данных 2014 г. шансы вузов быть признанными эффективным и выделили те из них, которые оказались таковым, вопреки всякой вероятности, и те, кто оказался неэффективным, несмотря на то что как будто имел для этого все шансы. Наименьшие шансы (33,4%) преодолеть порог среди тех, кто его все-таки преодолел, были у 45 частных вузов в Москве и Санкт-Петербурге. Большая их часть (29 вузов) продолжала функционировать и в 2017 г., и с данной точки зрения именно они должны считаться самыми эффективно управляемыми вузами России¹⁸.

Литература

1. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М. (2016) Ловушки дифференциации в финансировании российских вузов // Актуальные проблемы экономики и права. Т. 10. № 2. С. 38–58.
2. Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Зиньковский К. В., Петрущенко В. В. (2013) Оценка результативности университетов с помощью оболочечного анализа данных // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 5–38.
3. Губа К., Завадская М. (2017) Лучше быть неэффективным, чем негосударственным: как Рособрнадзор наказывает вузы. СПб.: ИПП ЕУСПб.
4. Кинчарова А. В. (2014) Методология мировых рейтингов университетов. Анализ и критика // Университетское управление. № 2. С. 70–80.
5. Кузьминов Я., Семенов Д., Фруммин И. (2013) Структура вузовской сети: от советского к российскому мастер-плану // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–69.
6. Литвинцева Г. П., Воронкова О. В., Стукаленко Е. А. (2007) Региональное неравенство доходов и уровень бедности населения России: анализ с учетом покупательной способности рубля // Проблемы прогнозирования. № 6. С. 119–131.

показатели, особенно связанные со средними по Парето-распределенным признакам (число цитирований на 100 преподавателей), часто оказываются запредельными для небольших вузов.

¹⁸ Самыми неэффективно управляемыми вузами России в 2014 г. с точки зрения этого подхода могли считаться Казанский государственный университет культуры и искусств и Дальневосточная государственная академия физической культуры. Они признаны неэффективными, хотя их шансы оказаться выше порога оценивались в 95,83 и 95,73% соответственно. Оба существуют по сей день.

7. Соколов М. (2017) Миф об университетской стратегии. Экономические ниши и организационные карьеры российских вузов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 36–73. doi:10.17323/1814-9545-2017-2-36-73.
8. Совет Федерации Федерального собрания РФ (2007) Социальное развитие регионов России: проблемы и пути их решения. http://council.gov.ru/activity/analytics/analytical_bulletins/25808/
9. Таловская Б. М., Лисюткин М. А. (2018) О ресурсной стратификации российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. № 6. С. 24–35.
10. Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. (2018a) Universities' Efficiency and Regional Economic Short-run Growth: Empirical Evidence from Russia. Moscow: HSE.
11. Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M. (2018b) The Russian Excellence Initiative for Higher Education: An Econometric Evaluation of Short-Term Results. Moscow: HSE.
12. Boliver V. (2015) Are There Distinctive Clusters of Higher and Lower Status Universities in the UK? // Oxford Review of Education. Vol. 41. No 5. P. 608–627.
13. Calabrese A., Capece G., Costa R., Di Pillo F., Giuffrida S. (2018) A «Power Law» Based Method to Reduce Size-Related Bias in Indicators of Knowledge Performance: An Application to University Research Assessment // Journal of Informetrics. Vol. 12. No 4. P. 1263–1281.
14. Cameron K. (1983) Strategic Responses to Conditions of Decline: Higher Education and the Private Sector // The Journal of Higher Education. Vol. 54. No 4. P. 359–380.
15. Cameron K. S. (1986) Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness // Management Science. Vol. 32. No 5. P. 539–553.
16. Cattaneo M., Meoli M., Signori A. (2016) Performance-Based Funding and University Research Productivity: The Moderating Effect of University Legitimacy // The Journal of Technology Transfer. Vol. 41. No 1. P. 85–104.
17. Dundar H., Lewis D. R. (1998) Determinants of Research Productivity in Higher Education // Research in Higher Education. Vol. 39. No 6. P. 607–631.
18. Edvardsen D. F., Førsund F.R, Kittelsen S.A.C. (2017) Productivity Development of Norwegian Institutions of Higher Education 2004–2013 // Journal of the Operational Research Society. Vol. 68. No 4. P. 399–415.
19. Gerber T. P., Cheung S. Y. (2008) Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications // Annual Review of Sociology. Vol. 34. P. 299–318.
20. Gómez I., Bordons M., Fernández M., Morillo F. (2008) Structure and Research Performance of Spanish Universities // Scientometrics. Vol. 79. No 1. P. 131–146.
21. Hannan M. T., Freeman J. (1977) The Population Ecology of Organizations // American Journal of Sociology. Vol. 82. No 5. P. 929–964.
22. Marion R., Bacon J. (1999) Organizational Extinction and Complex Systems // Emergence. Vol. 1. No 4. P. 71–96.
23. Mateos-González J. L., Boliver V. (2019) Performance-based University Funding and the Drive towards 'Institutional Meritocracy' in Italy // British Journal of Sociology of Education. Vol. 40. No 2. P. 145–158.
24. Ostroff C., Schmitt N. (1993) Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency // Academy of Management Journal. Vol. 36. No 6. P. 1345–1361.

25. Powell B. A., Gilleland D. S., Pearson L. C. (2012) Expenditures, Efficiency, and Effectiveness in US Undergraduate Higher Education: A National Benchmark Model // *The Journal of Higher Education*. Vol. 83. No 1. P. 102–127.
26. Ramsden P. (1999) Predicting Institutional Research Performance from Published Indicators: A Test of a Classification of Australian University Types // *Higher Education*. Vol. 37. No 4. P. 341–358.
27. Shin J. C. (2009) Classifying Higher Education Institutions in Korea: A Performance-Based Approach // *Higher Education*. Vol. 57. No 2. P. 247–266.
28. Warning S. (2004) Performance Differences in German Higher Education: Empirical Analysis of Strategic Groups // *Review of Industrial Organization*. Vol. 24. No 4. P. 393–408.
29. Witte K. D., López-Torres L. (2017) Efficiency in Education: A Review of Literature and a Way Forward // *Journal of the Operational Research Society*. Vol. 68. No 4. P. 339–363.
30. Zhang H., Patton D., Kenney M. (2013) Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project // *Research Policy*. Vol. 42. No 3. P. 765–775.

Fictitious Efficiency: What the Russian Survey of Performance of Higher Education Institutions Actually Assessed

Mikhail Sokolov

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

Authors

Katerina Guba

Candidate of Sciences in Sociology, Director of the Center for Institutional Analysis of Science & Education, European University at St. Petersburg. Address: 6/1a Gagarinskaya Str., 191187 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: kgu-ba@eu.spb.ru

Angelika Tsivinskaya

junior researcher at the Center for Institutional Analysis of Science & Education, European University at St. Petersburg. Address: 6/1a Gagarinskaya Str., 191187 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: atsivinskaya@eu.spb.ru

Annual Survey of Performance of Higher Education Institutions, conducted in Russia since 2012, was used to identify “inefficient” universities, subject to measures including closure or merging with other schools. As a result of these policies, the number of Russian universities has decreased more than 1.5 times since 2013. In this article, we analyze the consequences of implementing the appraisal system invented by the Russian Ministry. We argue that the use of the Survey reflects a conceptual confusion between effectiveness (the organization’s ability to achieve socially significant goals) and efficiency (the ability to achieve goals with minimal cost). The Ministry has made managerial decisions based on the Survey results (like merging a public university with an allegedly better performing HEI), which indicates understanding of the Survey as an assessment of efficiency. At the same time, statistical analysis of the performance indicators demonstrates that structural characteristics of universities (region and belonging to an institutionalized category, e. g. a pedagogical or an agrarian university) explain the significant part of the variance in the university’s performance. This led to discrimination against certain “unlucky” categories of universities. The methods used include logistic regression to estimate the odds of being labeled as an effective organization in 2014 and the Cox proportional hazards model to estimate the university’s chances of survival between 2013 and 2017.

Abstract

performance assessment, organizational efficiency, higher education in Russia, Survey of Performance of Higher Education Institutions.

Keywords

Abankina I., Abankina T., Filatova L. (2016) Lovushki differentsiatsii v finansirovanií rossiyskikh vuzov [The Pitfalls of Differentiation in the Financing of Russian Universities]. *Aktualnye problemy ekonomiki i prava/Actual Problems of Economics and Law*, vol. 10, no 2, pp. 38–58.

References

Abankina I., Aleskerov F., Belousova V., Zinkovsky K., Petrushchenko S. (2013) Otsenka rezul'tativnosti universitetov s pomoshchyu obolochechnogo analiza dannykh [Evaluating Performance of Universities Using Data Envelopment Analysis]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 15–48.

- Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. (2018a) *Universities' Efficiency and Regional Economic Short-run Growth: Empirical Evidence from Russia*. Moscow: HSE.
- Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M. (2018b) *The Russian Excellence Initiative For Higher Education: An Econometric Evaluation Of Short-Term Results*. Moscow: HSE.
- Boliver V. (2015) Are There Distinctive Clusters of Higher and Lower Status Universities in the UK? *Oxford Review of Education*, vol. 41, no 5, pp. 608–627.
- Calabrese A., Capece G., Costa R., Di Pillo F., Giuffrida S. (2018) A 'Power Law' Based Method to Reduce Size-Related Bias in Indicators of Knowledge Performance: an Application to University Research Assessment. *Journal of Informetrics*, vol. 12, no 4, pp. 1263–1281.
- Cameron K. (1983) Strategic Responses to Conditions of Decline: Higher Education and the Private Sector. *The Journal of Higher Education*, vol. 54, no 4, pp. 359–380.
- Cameron K. S. (1986) Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness. *Management Science*, vol. 32, no 5, pp. 539–553.
- Cattaneo M., Meoli M., Signori A. (2016) Performance-Based Funding and University Research Productivity: The Moderating Effect of University Legitimacy. *The Journal of Technology Transfer*, vol. 41, no 1, pp. 85–104.
- Dundar H., Lewis D. R. (1998) Determinants of Research Productivity in Higher Education. *Research in Higher Education*, vol. 39, no 6, pp. 607–631.
- Edvardsen D. F., Førsvund F. R., Kittelsen S. A. C. (2017) Productivity Development of Norwegian Institutions of Higher Education 2004–2013. *Journal of the Operational Research Society*, vol. 68, no 4, pp. 399–415.
- Federation Council of the Federal Assembly of Russia (2007) *Sotsialnoe razvitiye regionov Rossii: problemy i puti ikh resheniya* [Social Development in Regions of Russia: Problems and Ways to Solve Them]. Available at: http://council.gov.ru/activity/analytics/analytical_bulletins/25808/ (accessed 10 January 2020).
- Gerber T. P., Cheung S. Y. (2008) Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 299–318.
- Gómez I., Bordons M., Fernández M., Morillo F. (2009) Structure and Research Performance of Spanish Universities. *Scientometrics*, vol. 79, no 1, pp. 131–146.
- Guba K., Zavadskaya M. (2017) *Luchshe byt neeffektivnym, chem negosudarstvennym: kak Rosobrnadzor nakazyvaet vuzy* [Better Ineffective than Private: How Universities Are Penalized by Roskomnadzor]. St. Petersburg: The Institute for the Rule of Law, European University at Saint Petersburg.
- Hannan M. T., Freeman J. (1977) The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*, vol. 82, no 5, pp. 929–964.
- Kincharova A. (2014) Metodologiya mirovykh rejtingov universitetov. Analiz i kritika [Methodology of International University Rankings: Analysis and Criticism]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz/University Management: Practice and Analysis*, no 2, pp. 70–80.
- Kuzminov Y., Semyonov D., Froumin I. (2013) Struktura vuzovskoy seti: ot sovet'skogo k rossiyskomu "master-planu" [University Network Structure: From the Soviet to the Russian "Master Plan"]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–69.
- Litvintseva G., Voronkova O., Stukalenko E. (2007) Regionalnoe neravenstvo dokhodov i urovnen bednosti i naseleniya Rossii: analiz s uchetom pokupatel'noy sposobnosti rublya [Regional Income Inequality and Poverty in

- Russia: Analysis with Regard to the Purchasing Power of the Ruble]. *Problemy prognozirovaniya/Studies on Russian Economic Development*, no 6, pp. 119–131.
- Marion R., Bacon J. (1999) Organizational Extinction and Complex Systems. *Emergence*, vol. 1, no 4, pp. 71–96.
- Mateos-González J. L., Boliver V. (2019) Performance-based University Funding and the Drive towards 'Institutional Meritocracy' in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, no 2, pp. 145–158.
- Ostroff C., Schmitt N. (1993) Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency. *Academy of Management Journal*, vol. 36, no 6, pp. 1345–1361.
- Powell B. A., Gilleland D. S., Pearson L. C. (2012) Expenditures, Efficiency, and Effectiveness in US Undergraduate Higher Education: A National Benchmark Model. *The Journal of Higher Education*, vol. 83, no 1, pp. 102–127.
- Ramsden P. (1999) Predicting Institutional Research Performance from Published Indicators: A Test of a Classification of Australian University Types. *Higher Education*, vol. 37, no 4, pp. 341–358.
- Shin J. C. (2009) Classifying Higher Education Institutions in Korea: A Performance-Based Approach. *Higher Education*, vol. 57, no 2, pp. 247–266.
- Sokolov S. (2017) Mif ob universitetskoy strategii. Ekonomicheskie nishi i organizatsionnye karery rossiyskikh vuzov [The Myth of University Strategy. Market Niches and Organizational Careers of Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 36–73. doi:10.17323/1814-9545-2017-2-36-73.
- Talovskaya B., Lisyutkin M. (2018) O resursnoy stratifikatsii rossiyskikh universitetov [On the Resource Stratification of Russian Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz/University Management: Practice and Analysis*, no 6, pp. 24–35.
- Warning S. (2004) Performance Differences in German Higher Education: Empirical Analysis of Strategic Groups. *Review of Industrial Organization*, vol. 24, no 4, pp. 393–408.
- Witte K. D., López-Torres L. (2017) Efficiency in Education: A Review of Literature and a Way Forward. *Journal of the Operational Research Society*, vol. 68, no 4, pp. 339–363.
- Zhang H., Patton D., Kenney M. (2013) Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project. *Research Policy*, vol. 42, no 3, pp. 765–775.

Неформальное образование: международный опыт признания компетенций

М. Н. Кичерова, Е. В. Зюбан, Е. О. Муслимова

Статья поступила
в редакцию
в мае 2019 г.

Кичерова Марина Николаевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Зюбан Евгений Викторович

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической безопасности, учета, анализа и аудита ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». E-mail: e.v.zyuban@utmn.ru

Муслимова Екатерина Олеговна

ассистент кафедры новой истории и мировой политики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». E-mail: e.o.muslimova@utmn.ru

Адрес: 625003 Тюмень, ул. Володарского, 6.

Аннотация. Статья раскрывает специфику развития неформального образования в контексте глобальных процессов цифровизации и технологической модернизации общества. Представлен межстрановой анализ вовлеченности населения в неформальное обучение, рассмотрены основные модели признания компетенций, полученных в неформальном обучении (приведены данные по европейским, азиатским странам, США, Австралии). Показано, что социально-правовые аспекты практик признания компетенций существенно различаются и влияют на экономику конкретной страны, на скорость освоения и внедрения новых техно-

логий, на темпы социально-экономического развития. Выделены несколько уровней признания компетенций: международный, национальный, локальный. На международном уровне создаются квалификационные стандарты и механизмы признания неформального образования. Национальный уровень отражается в государственных документах, каждая страна ведет разработку собственных механизмов оценки и признания неформального и спонтанного обучения. Специфика национальных практик признания компетенций проявляется в том, например, что в группе стран проводится сертификация профессиональных компетенций, в некоторых странах признаются навыки, полученные в ходе социокультурной, досуговой и волонтерской деятельности. Локальный уровень отражает интересы участников рынка труда, корпораций, работодателей. Показано значение корпоративных университетов как агентов политики признания неформальных компетенций.

Ключевые слова: неформальное образование, компетенции, признание неформального образования, признание компетенций, валидация неформального образования, нострификация, сертификация компетенций, корпоративные университеты.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-126-158

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00701 «Неформальное образование как фактор развития человеческого капитала».

Переход к технологическому укладу, который называют цифровой экономикой, или индустрией 4.0, предъявляет новые требования к человеческому капиталу. Каждая страна, заинтересованная в успехе в глобальной конкуренции, вынуждена оперативно реагировать на новые вызовы и находить собственные механизмы использования потенциала неформального образования в целях приращения человеческого капитала [Werquin, 2010. P. 6]. Изучение международного опыта оценки и подтверждения компетенций, полученных в неформальном и спонтанном обучении, рассмотрение политики признания компетенций на международном, национальном и локальном уровне дает возможность изыскать наиболее перспективные модели признания и использования неформального образования.

Для России данная проблематика имеет особую остроту, так как страна находится в условиях «догоняющей индустриализации», взят курс на модернизацию экономики и увеличение доли цифровой экономики в ВВП страны в 3 раза¹, при этом эксперты, оценивая национальный человеческий капитал, диагностируют «квалификационное отставание». Быстрая смена технологических платформ, демографические тренды, связанные со старением населения, обостряют данную проблему и повышают актуальность ее изучения.

В соответствии с международной классификацией ЮНЕСКО образование подразделяют на формальное, неформальное (свободное) и информальное (самообразование). Современные образовательные системы всех стран дифференцируют эти три типа образования.

Неформальное образование носит институционализированный, целенаправленный и спланированный характер, оно является дополнением и/или альтернативой формальному образованию². Оно может протекать в виде интенсивных программ обучения, тренингов, занятий на массовых открытых онлайн-курсах, предоставляться специализированным учреждением или организацией, не являющейся образовательной, в нем отсутствует система образовательных кредитов [Ainsworth, Eaton, 2010]. По Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО неформальная образовательная квалификация представляет собой квалификацию, присвоенную в результате достижения целей обучения образовательной программы в системе неформального образования, которая не признается соответствующими национальными или субнациональными органами образования квалификацией в системе

¹ Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>

² Международная стандартная классификация образования. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf>

формального образования или эквивалентом формального образования^{3,4}.

Практика сертификации неформального образования — признание навыков, полученных в первичном обучении, или текущих компетенций — представляет собой процесс формального признания (квалификации) знаний и умений, приобретенных в ходе профессиональной деятельности, ранее пройденного обучения или накопления жизненного опыта.

Признание неформального образования можно рассматривать как социальный процесс, который имеет свою скорость, участников, особенности проявления в зависимости от социокультурных и экономических особенностей социального пространства конкретной страны или региона. Ряд исследователей связывают необходимость признания компетенций с нарастающими темпами международной миграции, в том числе высококвалифицированных специалистов [Илакавичус, 2015. С. 585]. Для признания их опыта, для получения ими возможности работать в другой стране необходимо формальное подтверждение, валидация навыков. Ряд авторов указывают на связь необходимости признания результатов неформального обучения с трансформацией задач обучения в цифровом мире, с переходом к модели обучения в течение жизни (*life-long learning*) [Смит, Илькевич, 2018. С. 15; Курзаева и др., 2015. С. 514; Нестеров, Щербакова, 2012. С. 40]. Неформальное образование как таковое и процесс его признания могут быть ориентированы на интересы разных социальных, профессиональных и демографических групп, участие в нем всегда добровольно и основано на собственной мотивации участников [Бабаева, 2015. С. 137].

Целью данной работы является межстрановой анализ вовлеченности населения в неформальное образование и реализуемых практик и моделей признания компетенций, полученных в неформальном обучении, на международном, национальном и локальном уровне. В фокусе нашего внимания находятся инструменты и процедуры независимой оценки компетенций, разработанные и применяемые в разных странах, а также особен-

³ Международная стандартная классификация образования.

⁴ Квалификацией считается «официальное подтверждение, обычно документом, успешного завершения образовательной программы или этапа программы» (МСКО). В системе формального образования в число квалификаций обычно входят «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр», «кандидат наук», «доктор наук», а также квалификации, присваиваемые в результате получения среднего общего, начального профессионального и среднего профессионального образования. Система неформального образования позволяет получить квалификацию, отличную от выше перечисленных (обычно профессиональную), которая не может служить основанием для выдачи диплома об окончании средних и высших образовательных учреждений.

ности социального взаимодействия участников этих процессов. Исследование социально-экономических и социально-правовых аспектов признания результатов неформального образования позволит сформулировать рекомендации по использованию лучших международных практик в современной России.

Эмпирическим материалом исследования послужили данные международных социально-экономических исследований по вопросам развития неформального образования, обучения взрослых, а также официальные нормативные документы, регламентирующие процедуру признания компетенций. В качестве смысловых единиц анализа выступили понятия и категории, связанные с процедурами признания и оценки компетенций, полученных в неформальном образовании: «сертификация», «валидизация» (*validation*), «нострификация», «признание неформального образования» (*recognition of non-formal education*), «компетенции неформального образования», «неформальная квалификация» (*non-formal qualification*).

Документы сгруппированы по трем основным блокам в соответствии с задачами исследования:

- 1) официальные документы международных организаций, отражающие политику признания компетенций, полученных в неформальном обучении, и задающие международную рамку данного процесса;
- 2) официальные документы разных стран, регламентирующие национальную политику в области неформального образования взрослых и признания полученных компетенций и опыта;
- 3) официальные документы компаний, в которых раскрывается политика работодателей в отношении оценки сотрудников и признания их навыков, опыта и квалификации, модели корпоративного обучения. Наилучшие практики представлены в виде кейсов конкретных компаний, корпоративных университетов, реализующих неформальное обучение и стимулирующих саморазвитие сотрудников, оценку и признание их компетенций.

В дополнение к изучению официальных документов проведен вторичный анализ данных научных исследований, посвященных взаимодействию основных участников системы неформального образования и признания его результатов, — государства, бизнес-сообщества, работодателей и работников — с целью выявить наилучшие практики стран и кейсы компаний, реализующих механизмы признания результатов неформального образования, определить факторы, влияющие на эффективность и скорость этого процесса. Исследование процесса признания компетенций

1. Материалы и методы

на трех уровнях социальной системы позволило получить данные разной фокусировки: от глобальных тенденций до принципов построения национальных образовательных систем с механизмами признания компетенций, внутри которых разворачиваются процессы локального уровня, характеризующие поведение участников рынка труда, работников и работодателей.

2. Международная политика в области признания результатов неформального образования

На развитие неформального образования и практику признания компетенций оказывают влияние такие явления современной международной политики, как глобализация, усиление миграционных потоков, переход к цифровому обществу и развитие технологий [Berger, Croll, 2012. P. 85]. Мировое сообщество реагирует на эти вызовы, в последние годы основные международные организации опубликовали ряд важных документов, касающихся политики и практики признания неформального образования: Глобальный доклад об обучении и образовании взрослых, представленный Институтом ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни [UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010]; Программа международной оценки компетенций взрослых, реализуемая Организацией экономического сотрудничества и развития⁵; Рекомендации Европейского совета относительно Европейской квалификационной рамочной программы обучения в течение всей жизни⁶ и т. д. Кроме того, международные организации вносят значительный вклад в развитие онлайн-обучения, меняющего уклад всей образовательной системы: на важность данного типа обучения указывают публикации и документы ЮНЕСКО⁷, Европейской комиссии⁸, Организации экономического сотрудничества и развития [Tiven et al., 2018].

Среди основных международных акторов, декларирующих важность признания неформального образования, стоит выделить Организацию объединенных наций и ее основные структуры — ЮНЕСКО и Международную организацию труда, а также Совет Европы, Организацию экономического сотрудничества и развития, Европейский союз⁹.

⁵ The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). <http://www.oecd.org/skills/piaac/>

⁶ Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C189/03). <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/en.pdf>

⁷ Digital higher education. <https://en.unesco.org/themes/higher-education/digital>

⁸ Digital Learning and the EC. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/policies/digital-learning-ict-education>

⁹ About Europass. <https://europass.cedefop.europa.eu/about>

Неформальное образование оказывает существенное влияние на развитие экономики конкретной страны или региона. Признание компетенций создает предпосылки для изменения подходов к оценке знаний и навыков, которыми обладают индивиды и которые важны для хозяйственной деятельности. Общие тренды в развитии неформального образования состоят в создании квалификационных стандартов и механизмов зачета кредитов. Деятельность международных организаций по обеспечению признания компетенций, полученных в неформальном образовании, способствует транснациональной мобильности рабочей силы, повышению открытости и конкурентности рынка, повышает эффективность использования человеческого капитала, делает более доступными для населения необходимые знания и навыки и содействует интеграции (ликвидации барьеров)¹⁰.

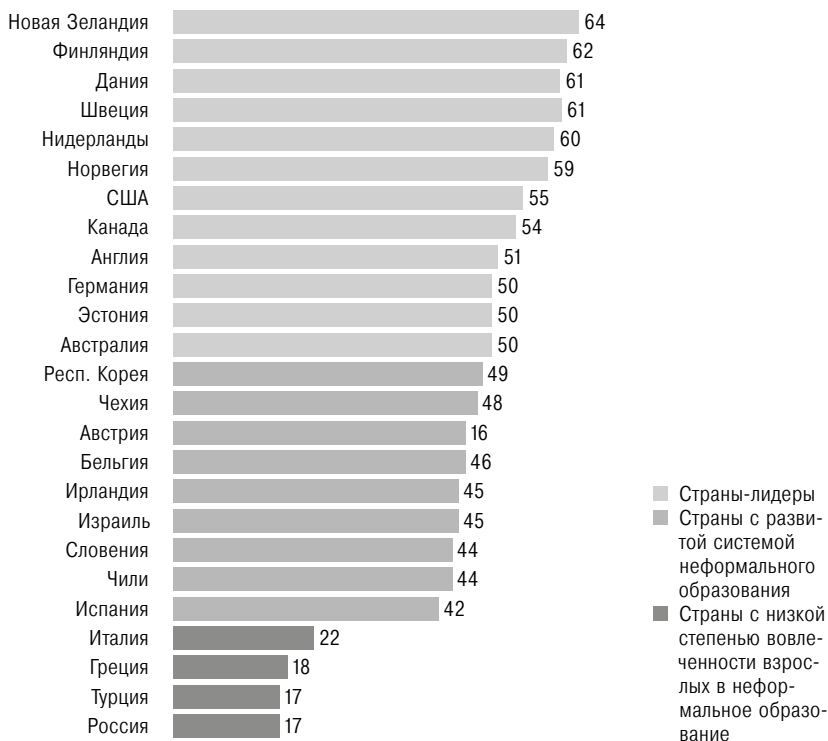
Каждая страна разрабатывает механизмы оценки и признания неформального и спонтанного обучения, отражающие и учитывающие ее исторические, социально-культурные и экономические особенности. Официальное признание квалификаций по итогам независимой сертификации работников — важное условие развития национальной экономики, его правила и нормы отражаются в государственных документах. Каждая национальная система признания компетенций опирается на специфический опыт данной страны и ориентирована на решение конкретных социальных проблем: снижение безработицы, адаптацию мигрантов, популяризацию обучения в течение всей жизни. Существуют общие принципы, которые лежат в основе всех национальных систем признания компетенций: равный доступ к процедурам признания неформального и спонтанного обучения, прозрачность, достоверность и законность процедур и критериев [Федорова, 2010. С. 144]. Опираясь на эти принципы, каждая страна выстраивает свои механизмы и процедуры, закрепляя наиболее успешные практики.

На рис. 1 приведены данные ОЭСР о вовлеченности населения в возрасте от 25 до 64 лет в разных странах в неформальное образование. Характер распределения стран по группам отражает степень эффективности политики государства по внедрению неформального образования и практик его признания.

3. Политика и практика признания компетенций на национальном уровне

¹⁰ Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности. Вступительная статья к сборнику «Международно-правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях. Европейское образовательное пространство: От Лиссабонской конвенции по признанию до Болонского процесса». <http://www.russianenic.ru/publications/9.html>

Рис. 1. **Вовлеченность населения в возрасте от 25 до 64 лет в неформальное образование в 2012 г., по данным Организации экономического развития и сотрудничества, %**



Источник: [OECD. Stat, 2019].

Рассмотрим практики отдельных стран в реализации механизмов признания компетенций. Страны сгруппированы по принципу региональной принадлежности.

3.1. Страны — участницы ЕС

Согласно данным Европейского центра по развитию профессионального образования (*European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop*) механизмы признания неформального и информального образования на национальном уровне существуют в Бельгии, Дании, Испании, Греции, Ирландии, Италии, Исландии, Латвии, на Мальте, в Нидерландах, Норвегии, Польше, Португалии, Румынии, Словакии, Франции, Швеции, Швейцарии, Турции. В ряде стран, таких как Швейцария, Испания, Дания и Норвегия, эти механизмы работают и на региональном уровне или в отдельных секторах экономики¹¹.

¹¹ Spotlight on VET-2018 Compilation. Vocational Education and Training Sys-

Основными участниками системы независимой оценки квалификаций являются работодатели (ассоциации, профсоюзы, представители предприятий и организаций), органы государственного управления (национальные советы, агентства по профессиональным квалификациям, министерства и их подразделения) и сами соискатели. Правовое поле представлено национальными стандартами профессиональных квалификаций, нормативными актами, регуливающими процедуры оценки (порядок проведения сертификационного экзамена и присвоения квалификации).

В странах ЕС существуют утвержденные механизмы признания неформального образования, политика признания здесь опирается прежде всего на сертификацию профессиональных компетенций. Примером может служить Франция, где система признания неформального образования существует более 17 лет [Mathou, 2016. Р. 4–5]. На основании процедуры «признание опыта» (*Validation des acquis de l'expérience, VAE*) заявитель может получить полный или ограниченный сертификат, свидетельствующий о наличии у него квалификация в той или иной профессиональной области, приобретенной в ходе первичного опыта и обучения в различных контекстах. Система позволяет подтвердить 1300 видов квалификаций и сертифицированных навыков. Полученные квалификации регистрируются в Национальном квалификационном реестре и признаются наравне с полученными посредством формального обучения. Процедура широко востребована, в первую очередь работниками с небольшим набором сертифицированных навыков и низким уровнем квалификации. Процедурная часть VAE включает три этапа: идентификация, документированное оценивание, сертификация жюри. На момент подачи заявки заявитель должен обладать 3-летним профессиональным опытом в сфере, близкой к получаемой квалификации.

Сегодня не получившие среднего образования и желающие вернуться к обучению не могут воспользоваться VAE для признания их компетенций, полученных в результате первичного обучения. По мнению экспертов, есть необходимость преобразовать процедуру VAE, предусмотрев в ней возможность «гибридных траекторий», сочетающих признание первичного образования, профессионального опыта и непрерывного обучения [Mathou, 2016. Р. 10–11]. Кроме того, во Франции существуют и другие инструменты признания неформального обучения. В сфере высшего образования это в первую очередь открытые образовательные ресурсы.

tems in Europe // Cedefop. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4168>

В Финляндии система признания неформального образования существует более 20 лет, за это время в ней были разработаны разнообразные механизмы признания компетенций, создана надежная система управления и достигнута согласованность с интересами национальной политики [Karttunen, 2016. P. 4–6]. В системе высшего образования в Финляндии признание навыков и компетенций осуществляется по модели свободных искусств и наук. Примером может служить национальное образовательное учреждение для взрослых *OK Study Centre*, поддерживаемое негосударственной Ассоциацией образовательной деятельности (*Opintotoiminnan Keskusliitto ry*), возглавляющей сеть из 67 организаций. Центр поддерживает и развивает собственную электронную образовательную среду, в которой тренеры и преподаватели формируют обучающие программы с документированным результатом обучения. *OK Study Centre* и другие центры свободного образования для взрослых в Финляндии также используют систему *Open Badge*, в том числе для признания навыков, полученных, например, в ходе волонтерской работы.

Достаточной популярностью в Финляндии пользуется система компетентностно ориентированных квалификаций (*Competence-Based Qualifications, CBQs*), которая является составной частью общей квалификационной системы страны. Через нее ежегодно проходят 100 тыс. обучающихся, желающих получить сертификат о своей квалификации. Система признана официально, регулярно проводится аудит квалификаций, полученных посредством данной процедуры, в целях обеспечения соответствия меняющимся требованиям системы труда и занятости.

Дополнительным инструментом признания неформального и информального образования в Финляндии является Национальная ассоциация мастер-классов (*Valtakunnallinen työparajyhdistys*), негосударственная организация, предоставляющая тренинговые, образовательные и информационные услуги в сфере мастер-классов и социальной занятости. Ассоциация объединяет более 220 организаций, чья деятельность распространяется на 90% территории страны. Цель ассоциации состоит в анализе работы мастер-классов и соответствия компетенций, полученных в результате их прохождения, требованиям национальной системы квалификаций [Karttunen, 2016. P. 7].

В некоторых странах ЕС политика признания компетенций, приобретенных в неформальном образовании, ориентирована на решение основных социально-экономических проблем, в частности интеграцию мигрантов и поддержку людей старшего возраста, необходимую в условиях старения населения. Так, основным инструментом признания неформального образования в Испании является программа *Acredita*, позволяющая проводить оценку и признание имеющихся профессиональных на-

выков. Программа нацелена на обеспечение равного доступа к обучению людям разных возрастных групп [Villar, Celdrán, 2013. P. 136]. В определенных секторах национальной экономики Испании процедуры признания результатов неформального образования и сертифицирования компетенций проводят профсоюзы, торговые палаты и бизнес-организации. Данная инициатива призвана облегчить трудоустройство работников, не имеющих подтвержденной квалификации (мигрантов) [Carro, 2016. P. 16].

Некоторые страны расширяют возможности оценки квалификаций соискателей и включают в процедуры сертификации признание их практического опыта социальной деятельности, волонтерской работы¹². Примером может служить политика признания компетенций неформального образования в Люксембурге, которая опирается на систему сертификации навыков, полученных молодежью в ходе волонтерской деятельности (Великокняжеский регламент о молодежи от 9 января 2009 г.¹³), а также механизм валидации неформального и информального образования (Великокняжеский регламент от 11 января 2010 г.¹⁴). Согласно Регламенту о молодежи, студенты, а также инициативные граждане в возрасте до 30 лет, осуществляющие проектную деятельность в объеме минимум 400 часов или участвовавшие в программе волонтерской поддержки на протяжении минимум трех месяцев, могут претендовать на получение сертификата о признании навыков. Также данный механизм распространяется на молодых людей, прошедших тренинг в объеме минимум 150 часов¹⁵.

Некоторые страны ЕС осуществляют признание всего объема компетенций: как профессиональных, так и социально-культурных. Такова система «Образовательное облако» (*Learning Cloud*) в Ирландии. Система включает трансфер образовательных кредитов, признание первичного образования, полученного в результате профессиональной или волонтерской деятельности либо жизненного опыта (включая досуговую деятельность). «Образовательное облако» позволяет конвертировать навыки в сертификат о полной или ограниченной квалификации в за-

¹² What is Youthpass? <https://www.youthpass.eu/en/about-youthpass/about/>

¹³ Règlement grand-ducal du 9 janvier 2009 sur la jeunesse // Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/memorial/2009/2>

¹⁴ Règlement grand-ducal du 11 janvier 2010 portant organisation de la validation des acquis de l'expérience pour la délivrance des brevets, diplômes et certificats prévue au chapitre V de la loi du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle // Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2010/01/11/n1/jo>

¹⁵ EACEA National Policies Platform. Skills Recognition. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/28-skills-recognition-luxembourg>.

висимости от потребностей претендента, а также предоставляет возможности для повышения квалификации и профессиональной подготовки¹⁶.

Отдельное измерение мировой образовательной среды представляет онлайн-обучение. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) открывают широкие возможности для получения неформального образования посредством новых технологий. По состоянию на 2016 г. девять европейских университетов ввели MOOC в постоянную практику [Grajčević, Šhala, 2016. P. 124]. Изначально целью распространения таких курсов было продвижение бренда университетов. Однако вскоре европейские страны стали активно включать MOOC в систему обучения на протяжении всей жизни. Примером могут служить платформа *OpenupEd*, а также проекты, финансируемые ЕС: *EMMA*, *HOME*, *Moonlite* и *SCORE2020*, позволяющие расширить компетенции и обеспечивающие доступ к образовательным курсам различной тематики. Аккредитация и признание компетенций и знаний, полученных в результате онлайн-обучения, вывели MOOC на новый уровень развития. В начале 2017 г. платформа *FutureLearn* первой ввела сертификацию результатов обучения, заключив стратегическое партнерское соглашение с Университетом Дикина (*Deakin University*) в Австралии и Университетом Ковентри (*Coventry University*) в Великобритании. В 2017 г. был создан Европейский консорциум MOOC, призванный повысить престижность и узнаваемость онлайн-курсов в Европе с помощью рамочных программ по признанию микросертификатов (дипломов, полученных в результате прохождения MOOC) и их распространению среди основных европейских стейкхолдеров [Jansen, Konings, 2018. P. 7–8].

Практика признания неформального образования, полученного посредством онлайн-обучения, на национальном уровне существует в Литве. Литовская ассоциация дистанционного и электронного обучения объединяет 50 образовательных учреждений страны, предлагающих обучающимся дистанционное и смешанное обучение. Квалификации, полученные посредством онлайн-обучения, могут быть сертифицированы Литовской ассоциацией дистанционного и онлайн-обучения¹⁷.

Распространение MOOC и признание результатов их прохождения в европейских странах нацелено прежде всего на особые социальные группы. Общественно-политические реалии последних лет обуславливают необходимость включения в трудовые и социальные отношения мигрантов и беженцев. MOOC становятся важным инструментом и ресурсом для получения

¹⁶ Learning Cloud. How It All Began. <https://learningcloud.ie/about-us>

¹⁷ Lithuanian Association of Distance and e-Learning — LIEDM. <https://oepass.eu/partners/liedm/>

неформального образования данной группой населения. Примером могут служить научные и частные инициативы (*Moop-lite*), проекты европейских институтов и ЮНЕСКО [Jansen, Konings, 2018. P. 10].

Европейский регион стал вторым после США по распространенности MOOK, однако здесь онлайн-курсы использовались преимущественно в системе формального образования. До последнего времени одной из причин отсутствия долгосрочных эффектов от распространения неформального онлайн-образования в Европе и мире считалось отсутствие признания такого вида обучения. Однако уже в 2018 г. 49 мировых университетов, включая европейские¹⁸, предлагали в общей сложности 370 бесплатных онлайн-курсов с возможностью сертификации обучения¹⁹. Более половины курсов посвящены изучению компьютерных технологий и основ ведения бизнеса, остальные — инженерии, гуманитарным дисциплинам, основам креативного мышления и систематизации информации, развитию социальных компетенций.

Спецификой системы признания компетенций и навыков в странах Азии и Среднего Востока является использование университетов в качестве платформы для сертификации.

Функционирование системы признания неформального и информального образования в Турции можно рассмотреть на примере инициативы Университета Сакарья (*Sakarya University*), позволяющей сертифицировать навыки, полученные в результате профессионального опыта. Для этого необходимо составить портфолио и выдержать экзамен. Компетенции, полученные студентами, также могут быть сертифицированы в ходе специальной процедуры: студент подает отчет наставнику и составляет портфолио, далее специальная комиссия проверяет представленные документы и проводит интервью, по результатам последних выносится решение о выдаче сертификата [OECD, 2017]. Турция стремится обеспечить стабильный рост экономики и высокий уровень занятости при условии роста численности населения (включая беженцев и мигрантов), а также добиться вступления в ЕС. Поэтому основная цель ее образовательной политики состоит в формировании конкурентоспособной на международном уровне рабочей силы, в том числе

3.2. Страны Азии и Среднего Востока

¹⁸ Международная бизнес-школа HEC Paris (Франция), Университет Кордобы (Испания), Университет Аахена (Германия), Университет Вагенингена (Нидерланды), Лувенский католический университет (Бельгия), Лондонский империял-колледж (Великобритания).

¹⁹ Shah D., Brady B., Pickard L. (2019) 370 Online Courses with Real College Credit that You Can Access for Free. <https://www.classcentral.com/report/free-for-credit-moocs/>

среди молодого населения. В настоящее время в Турции существуют 585 профессиональных стандартов и 262 национальные профессиональные квалификации. 157 квалификаций используются для сертификации навыков, полученных работниками посредством неформального и информального обучения, в авторизованных Национальной аккредитационной организацией органах [UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015].

Особый многовекторный механизм признания компетенций существует в Республике Корея. Первая модель — это система получения академических степеней через самообразование (*The System of Academic Degrees Acquisition through Self-Education, Dok-Hack-Sa*), состоящая из курсов двух видов: свободных и экзаменационных. Свободные курсы представляют собой разновидность неформального образования, поскольку студенты обязаны лишь пройти курс, сдавать экзамен по результатам его прохождения не требуется.

Также в Республике Корея существует система академических кредитов (*Academic Credit Bank System, ACBS*): признание результатов различных видов образования осуществляется посредством перевода этих результатов в образовательные кредиты, и академические степени присуждаются на основании наличия определенного набора кредитов. Система включает несколько видов признаваемых образовательных кредитов: полученные в высших учебных заведениях; полученные в результате признания неформального образования, в том числе посредством прохождения тренингов; полученные в результате участия в мероприятиях, имеющих целью сохранение нематериальной культуры; полученные в результате прохождения краткосрочных академических курсов (шесть и менее кредитов за семестр); полученные посредством национального признания навыков/компетенций (в Республике Корея существует национальный реестр компетенций и навыков, а также региональные реестры, действующие только на определенных территориях); полученные по системе приобретения академических степеней через самообразование [Sang-Duk, 2007. P. 30–33]. В настоящее время в ACBS участвуют более 500 образовательных учреждений.

Примечательным является пример Индии, использовавшей систему признания неформальных и профессиональных компетенций для устранения дисбаланса на трудовом рынке: несмотря на высокую численность выпускников колледжей, в стране существует дефицит высококвалифицированной рабочей силы (только 10% индийских специалистов демонстрируют необходимые профессиональные навыки) [UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015].

3.3. Австралия Австралия — одна из стран с высокоразвитой системой признания компетенций неформального образования, в нее вклю-

чены как государственные органы (правительство Австралии), так и многочисленные негосударственные структуры (агентства и коммерческие организации, осуществляющие сертификацию). Механизм признания компетенций в Австралии был запущен в 1995 г. на основании Австралийской рамочной программы квалификаций (*Australian Qualifications Framework*).

Одной из организаций-партнеров в системе валидации знаний и навыков в Австралии является VETASSESS. Получение сертификата об имеющихся компетенциях в данной организации доступно не только гражданам Австралии, но и трудовым мигрантам, в том числе дистанционно. Таким образом, Австралийская рамочная программа квалификаций участвует не только в осуществлении образовательной и молодежной политики государства, но и в регулировании демографической и миграционной политики²⁰. Основной целью политики становится инвестирование в человеческий капитал, привлечение высококвалифицированных кадров, повышение мобильности обучающихся и работников между образовательными учреждениями и сферами занятости, повышение престижа австралийской системы профессиональных квалификаций.

В США и Канаде политика признания неформального образования сконцентрирована на сертификации профессиональных компетенций и признании результатов предыдущего обучения.

3.4. США и Канада

Опыт Канады интересен с точки зрения признания не опыта соискателей, а знаний и навыков, которые они получили в результате практической деятельности. Для оценки результатов предыдущего обучения соискателя ряд организаций (колледжи, университеты, органы лицензирования и сертификации) используют письменные тесты. На национальном уровне вопросами признания результатов предшествующего образования занимаются государственные органы (Совет министров образования Канады) и общественные организации (Канадская ассоциация по оценке предшествующего обучения) [Литвинова, Саморуков, 2015. С. 20–21].

В США, как и в Австралии, система признания компетенций неформального образования опирается на существующую инфраструктуру бизнес-организаций, университетов и колледжей, осуществляющих валидацию и аккредитацию компетенций [Мухлаева, 2010. С. 160]. США являются мировым лидером по распространению и признанию онлайн-обучения: в настоящее время его бесплатно предоставляют ведущие университеты страны в таких сферах, как компьютерные технологии и ИТ,

²⁰ Australian Qualifications Framework. <https://www.aqf.edu.au/aqf-qualifications>

инновации и предпринимательство, робототехника, на платформах *FutureLearn*, *edX*, *Kadenze*, *Coursera* и др.²¹

3.5. Российская Федерация

Анализ статистических данных выявляет существенное отставание России от развитых стран по уровню распространенности и признания неформального образования, важного для развития человеческого капитала. По данным исследования, проведенного НИУ ВШЭ в 2018 г., в практики неформального обучения включены всего 20% россиян в возрасте от 25 до 64 лет. Соответствующие показатели в Германии, Франции и Швеции составляют от 52 до 84% [НИУ ВШЭ, 2018. С. 255].

Сегодня в Российской Федерации признание компетенций, полученных вне системы отечественных образовательных организаций, касается только формального образования и/или квалификации, полученных за рубежом. Оно предполагает официальное подтверждение значимости и уровня полученных в иностранном государстве образования и/или квалификации и предоставление их обладателю академических, профессиональных и/или иных прав. Решение о признании иностранного образования и/или иностранной квалификации принимает Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор)²². В последние годы предпринимаются шаги к легитимации признания компетенций, полученных в системе неформального образования в РФ, в частности в сфере информационных технологий²³. В государственной программе РФ «Развитие образования»²⁴, рассчитанной на 2013–2022 гг., признается важность неформального образования. При этом эксперты отмечают, что система непрерывного образования, составной частью которой является неформальное обучение, в России до сих пор не сформирована²⁵. Агентами развития неформального образования в нашей стране являются некоммерческие организации и бизнес-структуры, реализующие обра-

²¹ Shah D., Brady B., Pickard L. (2019) 370 Online Courses with Real College Credit that You Can Access for Free. <https://www.classcentral.com/report/free-for-credit-moocs/>

²² Федеральное государственное бюджетное учреждение «Главный государственный экспертный центр оценки образования». <https://nic.gov.ru/ru/proc/nic>

²³ Власти РФ в 2019–2021 гг. направят 2,9 млрд руб. на выпуск цифровых сертификатов на обучение. https://1prime.ru/state_regulation/20190304/829769706.html

²⁴ Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (с изменениями на 31 марта 2017 г.) // Справочная система «Техэксперт». <http://docs.cntd.ru/document/499091784>

²⁵ Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf

зовательные проекты, создающие коммуникативные площадки и апробирующие инновационные образовательные технологии. Однако эти практики разрозненны и не включены в единый механизм признания компетенций, полученных путем неформального обучения. По данным Организации экономического сотрудничества и развития, в числе наиболее серьезных препятствий к неформальному обучению граждане РФ называют сильную занятость на основном месте работы (27% респондентов), высокую стоимость неформального обучения (24%), неудобное время/место проведения занятий (15%) [OECD.Stat., 2019a].

Работа по созданию системы признания квалификаций в России начата, но продвигается медленно и не всегда последовательно. Так, с 1 января 2017 г. вступил в силу Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 3 июля 2016 г. № 238, регулирующий процедуру оценивания квалификации работников, а также тех, кто претендует на осуществление трудовой деятельности определенного вида²⁶. Независимая оценка предполагает подтверждение соответствия квалификации соискателя требованиям профессионального стандарта или квалификационным требованиям согласно законодательным актам РФ (ст. 2 Закона). Участниками системы независимой оценки квалификаций являются советы по профессиональным квалификациям, Национальный совет при президенте РФ по профессиональным квалификациям, Национальное агентство развития квалификаций, центры оценки квалификаций, а также работодатели и соискатели. Согласно ФЗ № 238 центры оценки квалификаций проводят независимую оценку в форме профессионального экзамена.

После принятия ФЗ № 238 в России стали создаваться советы по профессиональным квалификациям. По состоянию на сентябрь 2019 г. зарегистрировано 37 таких советов. Их полномочия достаточно широки: это организация разработки и утверждение оценочных средств по соответствующим квалификациям, которые применяются центрами при проведении профессионального экзамена; проведение экспертизы федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования; проведение не реже одного раза в два года мониторинга рынка труда; разработка профессиональных стандартов и квалификационных требований. Однако новый формат взаимодействия работодателей, соискателей должностей и организаций, оценивающих профессиональные квалификации, с большим трудом вписывается в реальную социальную практику. В частности, по причине «недостаточного

²⁶ Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 3 июля 2016 г. № 238-ФЗ. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/

понимания руководителями предприятий и отраслей необходимости формирования и развития Национальной системы профессиональных квалификаций» [Горгадзе, 2016].

На наш взгляд, существующий функционал советов по профессиональным квалификациям слишком широк. В советы входят общественные организации, и очевидно, что они не в состоянии реализовать эти полномочия собственными силами и средствами. Сравнивая российский опыт внедрения процедур оценки квалификаций с зарубежным, можно предположить, что причины медленного развития данной системы кроются не только в низкой исполнительской дисциплине [Там же. С. 78]. На российском рынке труда реальные работодатели (малый и средний бизнес в том числе) имеют разные стратегические цели, их подходы к управлению персоналом — а значит, человеческим капиталом — различаются. Лишь компании с высоким уровнем зрелости и крупные организации, реализующие в своей кадровой политике переход от управления персоналом к развитию человеческого капитала компании, осознают реальную потребность в независимой оценке компетенций и готовы инвестировать в нее средства. А большинством работодателей «создание государством соответствующей нормативно-правовой базы и стремление провести ее в жизнь воспринимается как бюрократическое давление, ведущее в том числе к неоправданным затратам, экономическая эффективность и общественная составляющая системы, которая должна обеспечить ее независимость, зачастую не очевидны» [Горгадзе, 2016. С. 78]. Институционализация новых практик — это всегда сложный социальный процесс, и форсирование событий «сверху» порой приводит к результатам, противоположным запланированным. Ограниченное количество проведенных процедур сертификации неформальных компетенций в РФ, вполне вероятно, связано и со слабой информированностью населения о новых возможностях подтверждения компетенций, и с недоверием работодателей к новым инструментам признания квалификаций. Причины низкой вовлеченности населения в такие практики требуют отдельной проработки и дальнейшего изучения.

Таким образом, уровень развития и структура национальной системы признания компетенций, полученных в неформальном образовании, тесно связаны с экономическими и культурными особенностями той или иной страны. Непосредственное влияние на эту систему оказывают экономическая политика государства, уровень технологического развития, положение на рынке труда, миграционная политика. Приоритетными целями развития системы признания неформального образования в европейских странах являются снижение уровня безработицы, обеспечение возможности обучения в течение всей жизни, распространение социальной инклюзии. Аудит навыков как

Таблица 1. **Национальные системы признания компетенций, полученных в неформальном образовании**

Страна	Группа стран по уровню вовлеченности взрослого населения в неформальное образование	Вид признаваемых компетенций	Механизмы признания компетенций
Европа			
Франция	С развитой системой	Профессиональные	«Признание опыта» (<i>Validation des acquis de l'expérience, VAE</i>) Открытые образовательные ресурсы
Финляндия	Лидеры	Профессиональные Общекультурные Полученные в результате волонтерской работы	Модель свободных искусств и наук Система компетентностно ориентированных квалификаций (<i>Competence Based Qualifications, CBQs</i>) Система профессионального образования и тренинга (VET) Национальная ассоциация мастер-классов (<i>Valtakunnallinen työpajayhdistys</i>)
Испания	С развитой системой	Профессиональные	Программа <i>Acredita</i> Признание компетенций проф-союзами, торговыми палатами и бизнес-организациями
Люксембург	–	Полученные молодежью в результате волонтерской работы Профессиональные	Государственные органы
Ирландия	С развитой системой	Профессиональные Социокультурные Первичное образование, полученное в результате волонтерской деятельности либо жизненного опыта (включая досуговую деятельность)	Система «Образовательное облако»
Азия и Средний Восток			
Турция	С низкой степенью вовлеченности	Профессиональные Неформальные, полученные студентами в ходе обучения	Университеты Национальная система признания профессиональных квалификаций в органах, лицензированных Национальной аккредитационной организацией
Республика Корея	Страны с развитой	Полученные в результате самообразования	Система получения академических степеней через самообразование (<i>The System of Academic Degrees Acquisition through Self-Education, Dok-Hack-Sa</i>)

Страна	Группа стран по уровню вовлеченности взрослого населения в неформальное образование	Вид признаваемых компетенций	Механизмы признания компетенций
			Система академических кредитов (<i>Academic Credit Bank System</i>)
Индия	С низкой степенью вовлеченности	Профессиональные Неформальные, полученные студентами в ходе обучения	Институты индустриального образования под эгидой Министерства труда и занятости Национальная рамочная программа признания навыков и квалификаций
Австралия и Океания			
Австралия	Лидеры	Профессиональные	Австралийская рамочная программа квалификаций (<i>Australian Qualifications Framework</i>)
Северная Америка			
США	Лидеры	Профессиональные	Инфраструктура бизнес-организаций, университетов и колледжей, осуществляющих валидацию МООК
Канада	Лидеры	Профессиональные Полученные в результате практической деятельности	Государственные органы Общественные организации (Канадская ассоциация по оценке предшествующего обучения)
Российская Федерация	С низкой степенью вовлеченности	Профессиональные	Национальное агентство развития квалификаций Советы по профессиональным квалификациям Центры оценки квалификаций (проводят профессиональные экзамены)

Источник: Данные авторского исследования на основе анализа нормативных документов.

основной инструмент системы признания неформального образования подразумевает применение комбинации методов или отдельных приемов подтверждения компетенций: портфолио, тестирование и проведение экзамена, интервью, дебаты или диалог, наблюдение, симуляция ситуаций, отчеты третьих лиц, декларативные методы. Страны Восточной Азии в большей степени ориентированы на признание цифровых компетенций, а также на интеграцию признания неформального образования в общую образовательную политику. США, Австралия и Канада в качестве площадок для сертификации знаний и опыта прошедшего обучения используют учреждения высшего образования и специализированные коммерческие организации, проводящие оценивание. Альтернативные неформальные программы распространены в странах, где формальное обучение

не охватывает все категории населения²⁷. Особенности национальных систем признания компетенций, полученных в неформальном образовании, представлены в табл. 1.

Международные и национальные документы формируют общие рамки для признания компетенций, однако реальные работодатели, заинтересованные в повышении конкурентоспособности своей компании, при отборе персонала применяют собственные технологии и инструменты оценки уровня навыков и умений сотрудников. На практике при трудоустройстве некоторые работодатели не ограничиваются проверкой наличия у соискателя диплома, а просят продемонстрировать навыки и компетенции практической деятельности, выполнив конкретные задания в условиях моделирования рабочей ситуации. При этом оцениваются как профессиональные (*hard skills*), так и общекультурные компетенции (*soft skills*), а также цифровые навыки (*digital skills*). Работодатели ставят перед кадровыми службами конкретную задачу: убедиться в наличии у соискателя реальных навыков, независимо от того, где и как он их получил. Наличие диплома не является обязательным условием трудоустройства. Такие практики подбора персонала приобрели широкое распространение, в том числе в транснациональных компаниях. При этом каждый работодатель реализует свою политику в отношении признания компетенций сотрудников, разрабатывает собственные инструменты и механизмы для оценки их умений и навыков, полученных самостоятельно в неформальном обучении. Рассмотрим кейсы компаний, раскрывающие модели и механизмы признания компетенций.

4. Модели признания компетенций в корпоративной среде: интересы работодателей и работников

В ведущей высокотехнологичной компании из Нидерландов, специализирующейся на производстве сложного медицинского оборудования, энергоэффективных светотехнических решений, техники для дома, используется разноуровневая система сертификации навыков сотрудников. Работники могут использовать неформальное обучение и самообразование, при этом обязательно должны сдать сертификационный экзамен по конкретным навыкам. Работник может сразу прийти на сертификационный экзамен, однако он организован так, что его невозможно сдать без подготовки. Компания обеспечивает возможность подготовиться к экзамену: электронные курсы, обсуждение в системе корпоративных сообществ, специальную литературу. Ежегодно в компании проводится 26 тыс. сертификаций, их

4.1. Кейс компании Philips

²⁷ Международная стандартная классификация образования. МСКО 2011.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscled-2011-ru.pdf>

стоимость составляет 146 тыс. долларов, примерно 3 доллара за сертификацию²⁸.

Компания *Philips* инициирует образовательные программы, семинары и симпозиумы с участием ведущих международных экспертов в своей отрасли. Тем самым она стимулирует саморазвитие и обучение своих сотрудников, в том числе неформальное, при этом четко формулирует требования к уровню компетенций и оценивает реальные навыки на сертификационном экзамене. При отборе персонала кадровые службы ориентируются не на наличие формального диплома, а на способность соискателя пройти сертификацию своих навыков в компании. Высокий уровень конкурентоспособности компании и ее инновационных разработок свидетельствует, в частности, и об эффективности такой модели признания компетенций и развития человеческого капитала на корпоративном уровне.

4.2. Кейс компании *Siemens*

Немецкий концерн *Siemens*, работающий в области электротехники, электроники, медицинского оборудования и светотехники, реализует другую модель оценки компетенций и признания неформального образования своих сотрудников. В корпорации создана платформа *My World of Education* («Мой мир обучения»), где представлены различные образовательные ресурсы. При регистрации сотрудники должны сначала пройти оценку своих компетенций, по итогам которой они получают индивидуальные рекомендации: какие курсы им необходимо освоить. После самостоятельного обучения можно вновь пройти процедуру оценки и признания компетенций²⁹. Такая политика корпорации настраивает сотрудников компании *Siemens* на постоянное саморазвитие, позволяет объективно оценивать свои возможности и потребности в обучении, получать признание приобретенных знаний и навыков и использовать их в работе.

4.3. Кейс компании *General Electric*

Ведущая американская компания в сфере производства различных видов техники, а также широкого спектра военной продукции на базе кампуса в Кротонвилле дает возможность сотрудникам развивать не только профессиональные, но и общекультурные компетенции, такие как *mindfulness* — осознанность. Под руководством тьютора студенты развивают *soft skills* посредством индивидуальных консультаций, направленных на поиск и проработку собственных сильных и слабых сторон, а также с помощью групповых занятий, включая пешие походы. Основная цель таких видов деятельности — сформировать у сотрудников пять основных компетенций, важных для компании:

²⁸ Технологии самообразования: учись учиться // EduTech. Информационно-аналитический бюллетень КУ Сбербанка. 2018. № 8 (20). С. 5.

²⁹ Там же.

сфокусированность на внешней среде, «чистое» мышление, во-ображение и смелость в генерировании идей, вера в собственную уникальность, навык экспертизы³⁰.

Google использует собственные силы в преподавании курсов, необходимых сотрудникам для построения карьеры, в том числе и относящихся к дополнительному образованию, например кик-боксинг или навыки общения для инженерных специальностей. Сотрудники компании активно принимают участие в *Googler for Googler* — программе, в которой сотрудники обучают друг друга тому, что хорошо знают и умеют делать: навыкам риторики и кризис-менеджменту, профориентации и принципам социологии³¹. *Google* отмечает, что со временем такие люди начинают преподавать не хуже тех, у кого преподавание было основной специальностью.

4.4. Кейс компании *Google*

ПАО «Сбербанк» — один из ведущих российских банков, который является активным участником осуществления экономической и социальной политики страны³². Свою задачу компания видит в том, чтобы не только «помочь сотрудникам выбрать траекторию карьерного развития, но и предоставить им инструменты для самообразования и саморазвития»³³. В компании создана многоуровневая система оценки и обучения персонала, включающая корпоративный университет и виртуальную школу. Корпоративный университет Сбербанка создан в 2012 г. Организация имеет лицензию на реализацию программ дополнительного профессионального образования, всего разработано более 100 программ развития профессиональных и корпоративных компетенций³⁴ как для менеджеров разного уровня, так и для вновь принятых сотрудников. С 2018 г. в компании внедрена система *Success Factor* — платформа, на которой есть модули для подбора, адаптации, оценки сотрудников, организации их карьерного развития и обучения. Данный сервис анализирует опыт работы специалиста, его карьерную траекторию, динамику продвижения с одной позиции на другую. На основе этой информации формируется образовательный контент: видеоролики для просмотра, книги, которые следует прочитать, занятия

4.5. Кейс компании «Сбербанк»

³⁰ Chartered Management Institute (2015) Internal Culture Club: Five Leading Corporate Universities. <https://www.managers.org.uk/insights/news/2015/may/internal-culture-club-five-leading-corporate-universities>

³¹ Как учатся сотрудники в Google? http://www.parta.com.ua/articles/interesting_edu/312/

³² Миссия и ценности. <https://www.sberbank.ru/ru/about/today/mission>

³³ Технологии самообразования: учись учиться // EduTech. Информационно-аналитический бюллетень КУ Сбербанка. 2018. № 8 (20). С. 10.

³⁴ Об Университете. <https://sberbank-university.ru/about/university/>

и тренинги, которые целесообразно пройти. Несколько сервисов параллельно обеспечивают обратную связь от обучения, позволяющую отслеживать, насколько тот или иной сотрудник продвинулся в освоении компетенции.

Фактически Сбербанк представляет собой самообучающуюся организацию. Активно используются разные технологии неформального обучения сотрудников и клиентов: симуляция, геймификация, микрообучение и электронное обучение. Для стажеров, сотрудников и руководителей функционирует «виртуальная школа». Слушателям предоставляется огромный выбор различных учебных материалов (видеолекции, которые читают лучшие преподаватели; мультимедийные курсы; возможность пользоваться уникальной онлайн-библиотекой Сбербанка)³⁵. Большинство семинаров и обучающих материалов находятся в открытом доступе, большое внимание компания уделяет обучению населения финансовой грамотности. Неформальное образование как сотрудников, так и клиентов компании выступает в качестве движущей силы корпоративного развития.

4.6. Кейс компании «Северсталь»

ПАО «Северсталь» — российская горнодобывающая и металлургическая компания, имеющая несколько предприятий за рубежом. Для обучения персонала в компании применяются коучинг-сессии, бизнес-тренинги, конференции, семинары и языковые курсы. Целью обучения является повышение эффективности как организации в целом, так и каждого сотрудника в отдельности.

Оценивая управленческий персонал «Северстали», кадровые службы в первую очередь обращают внимание на аналитические способности, открытость изменениям, нацеленность на результат, навыки взаимодействия. Для оценки данных компетенций используются тестирование (тест вербальных способностей, тест числовых способностей), структурированное интервью, кейс-интервью, оценки по итогам стажировки³⁶.

Таким образом, организация неформального образования в рамках корпоративных университетов имеет определенные преимущества: возможность выбора содержания образовательной программы в соответствии с задачами компании; индивидуальный подход к обучению, учитывающий способности и потребности сотрудника (применение разных образовательных технологий для достижения результата); оптимальные условия для выявления сотрудников с лидерскими качествами и их про-

³⁵ Технологии самообразования: учись учиться // EduTech. Информационно-аналитический бюллетень КУ Сбербанка. 2018. № 8 (20). С. 11.

³⁶ Афанасьев Д. В. Корпоративный университет «Северсталь» как инструмент развития бизнеса. <http://altrc.ru/library/21/711/>; Северсталь. Программы развития. <https://www.severstal.com/rus/careers/professionals/developing>

движения в рамках компании, а также развитие компетенций лидера у сотрудников, не проявивших ранее таких качеств (преимуществом такого обучения является отсутствие необходимости дополнительного признания полученных компетенций); совершенствование корпоративной культуры; поддержка инноваций за счет индивидуального подхода к обучению сотрудников. Обучение, организуемое в рамках компании, может быть сфокусировано на достижении нескольких наиболее важных для компании целей. Тем самым обеспечивается его высокая эффективность. Такими целями могут быть усиление приверженности сотрудников ценностям компании; профессиональное развитие и удержание в компании нового поколения талантливых сотрудников; создание собственной среды в рамках отрасли; укрепление коммуникации внутри компании. Типы компетенций, которые могут быть развиты в рамках неформального образования, и инструменты их признания корпорациями отражены в табл. 2.

Особенностью неформального образования в корпоративных университетах является скорость перехода от знаний к практике — к применению компетенций в реальной деятельности. Неформальное образование на корпоративном уровне реализуется в новых форматах, позволяющих сблизить индивидуальные цели сотрудника и цели компании: это, к примеру, *meet-up* (встреча экспертов одной отрасли), хакатон (встреча экспертов разных отраслей), обмен лучшими практиками, микрокурсы («Я обучаю и учу»), встречи сообществ экспертов и практиков. Компании используют собственные и внешние разработки, в том числе электронные ресурсы, для обучения сотрудников. В корпоративном университете РЖД существует каталог открытых электронных курсов по управлению персоналом, лидерству, развитию подчиненных, работе с клиентами и по другим темам, связанным с эффективным руководством деятельностью организации³⁷. Центр дистанционного обучения «Газпром — корпоративный институт» предлагает более 200 электронных курсов по направлениям: менеджмент организации, добыча и транспортировка газа, управление финансами, управление персоналом, промышленная безопасность, информационные технологии, проектная деятельность, личностный рост³⁸. В корпоративном университете РУСАЛа реализуются следующие онлайн-курсы по развитию персонала: стажировки в смежных подразделениях, «школа мастеров», «школа наставничества», модульное обучение кадрового резерва, программа «Новое поколение», корпоративный центр молодежных инициа-

³⁷ Открытые курсы (Университет РЖД). https://curzd.ru/view_doc.html?mode=course_catalog_new

³⁸ Электронное обучение (Газпром — Корпоративный институт). <https://institute.gazprom.ru/education/distance/>

Таблица 2. Признание компетенций, полученных в неформальном образовании, в корпоративной среде

Компания	Вид признаваемых компетенций	Корпоративные механизмы и инструменты признания компетенций
Зарубежные		
Philips	<i>Hard skills</i> <i>Soft skills</i>	Сертификационный экзамен
Siemens	<i>Hard skills</i> <i>Soft skills</i>	Платформа <i>My World of Education</i> («Мой мир обучения») Оценка компетенций
General Electric	<i>Soft skills</i> (<i>mindfulness</i> , сфокусированность на внешней среде, «чистое» мышление, воображение и смелость в генерировании идей, вера в собственную уникальность, навык экспертизы)	Оценка компетенций
Google	<i>Soft skills</i> (навыки риторики и кризис-менеджмент, профориентация и принципы социологии)	Центральная учебная программа <i>Googler for Googler</i>
Российские		
Сбербанк	<i>Hard skills</i> <i>Soft skills</i>	Многоуровневая система оценки и обучения Корпоративный университет Виртуальная школа Система <i>Success Factor</i> Траектории карьерного развития
Северсталь	<i>Hard skills</i> <i>Soft skills</i> (аналитические способности, открытость изменениям/новому, нацеленность на результат, навыки взаимодействия)	Тестирование, структурированные интервью, кейс-интервью, оценки по итогам стажировки

Источник: Данные авторского исследования на основе анализа материалов компаний.

тив «Лаборатория РУСАЛа». Система дистанционного обучения функционирует на платформе «Прометей 5.0», позволяющей сотрудникам работать с электронными учебными ресурсами как из внутренней корпоративной сети, так и через интернет, используя любые устройства, в том числе смартфоны. Университет активно разрабатывает компьютерные тренажеры и электронные курсы по рабочим профессиям³⁹.

Сфокусированность корпоративного неформального образования на конкретных целях данной компании дает возмож-

³⁹ Как РУСАЛ готовит кадровый резерв: «школа мастеров», «школа наставничества», «Новое поколение» и другие проекты. http://www.up-pro.ru/library/personnel_management/strategy/shkola-rusal.html

ность создавать узкоспециализированный и значимый контент обучающих программ и развивать индивидуальные образовательные траектории. Новые компетенции сотрудников позволяют изменить традиционную модель бизнеса в условиях цифровизации экономики.

На современном рынке труда в отдельных отраслях профессиональной деятельности сертификаты и дипломы, полученные в неформальном обучении, имеют особую ценность — в частности, в сфере информационных технологий, где навыки и компетенции устаревают особенно быстро, за 1,5–2 года. Для работодателя наибольшую ценность представляет международная сертификация IT-специалистов — официальное подтверждение компанией-вендором глубоких знаний и навыков специалиста по работе с продуктом компании. Такая сертификация на начальном этапе карьеры специалиста в области IT является гарантией получения работы. Наиболее востребованы у работодателей сегодня сертификаты следующих компаний-вендоров: *Microsoft Certified Professional, Oracle, Cisco, Linux*. Получить их можно посредством неформального образования: заочного и заочно-дистанционного онлайн-обучения. Существуют как платные, так и бесплатные системы сертификации (например, сертификат можно получить бесплатно на платформах *oracle.com, cisco.com, juniper.net, avaya.com* и др.)

Среди современных корпораций можно выделить несколько типов на основании их отношения к полученным в неформальном образовании опыту и профессиональным навыкам, а также к наличию диплома о высшем образовании как критериям отбора соискателей. К первому типу относятся корпорации, трудоустройство в которые возможно только при наличии диплома о высшем образовании; они работают в таких сферах, как медицина, авиация, строительная отрасль. В корпорациях второго типа работу можно получить при наличии практического опыта, наработанных связей или баз клиентов; диплом об окончании университета по-прежнему обязателен при трудоустройстве, но уже, скорее, как формальная справка. Наконец, третий тип составляют корпорации, декларирующие возможность трудоустройства без высшего образования — и их с каждым годом становится больше. С помощью создания корпоративных университетов такие компании самостоятельно формируют и совершенствуют свой человеческий капитал. К отраслям, где возможно трудоустройство без высшего образования, относятся информационные технологии, медиасфера, гостиничный бизнес.

Актуальным средством неформального образования сегодня стали МООК. В корпоративном обучении МООК признаются прежде всего как инструмент развития человеческих ресурсов (личных качеств и неформальных компетенций), а также

как дополнение к профессиональному обучению, предоставляемому компанией. Компании возлагают на онлайн-обучение большие надежды: сокращение затрат на обучение персонала, предоставление актуальных и высококачественных знаний, развитие передовых компетенций и создание профессиональных сетей. Препятствиями в использовании корпорациями онлайн-обучения нередко становятся административные барьеры (правовые ограничения, необходимость обеспечения конфиденциальности) и недостаток опыта в создании собственных курсов. Последнее успешно решается посредством кооперации с более опытной в онлайн-обучении организацией, что продемонстрировали немецкая компания SAP SE и Всемирная организация здравоохранения, совместно создавшие ряд обучающих приложений, а также частная образовательная организация *Udacity* и корпорация *Google*.

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд рекомендаций, которые позволят активнее внедрять в России практики неформального обучения и механизмы оценки полученных в нем компетенций.

Во-первых, необходима информационная поддержка неформального обучения: разъяснение его возможностей и доступных моделей признания полученных компетенций как одного из ключевых инструментов развития человеческого капитала, преодоления «квалификационного отставания», использования опыта и навыков для реальной экономики.

Во-вторых, реализация пилотных проектов на корпоративном и региональном уровне, формирование позитивных кейсов независимой оценки и признания компетенций (например, создание центров компетенций, независимых центров сертификации), их позиционирование в качестве примеров успешной практики может способствовать развитию неформального образования, ускорит институциональные изменения.

В-третьих, для включения неформального образования в систему обучения в течение всей жизни должна быть создана система кредитов и зачетов, распространенная на все уровни образования — среднее, профессиональное и высшее, а также на корпоративное обучение.

Важным инструментом распространения практик неформального обучения может стать стимулирование работодателей, которые используют систему признания компетенций сотрудников, полученных в неформальном обучении, и развивают корпоративное обучение своих работников.

Существующие нормативные положения и законодательные акты — как на уровне корпораций и регионов, так и на национальном уровне — должны быть дополнены нормами, которые будут способствовать внедрению практик признания компетенций, полученных в неформальном образовании.

Литература

1. Бабаева Э. С. (2015) История неформального образования за рубежом // Гуманизация образования. № 2. С. 131–137.
2. Горгадзе А. А. (2016) Формирование советами по профессиональным квалификациям инфраструктуры по системе оценки квалификации на основе анализа публичной информации, размещенной на интернет-сайтах советов. <http://media.rspp.ru/document/1/3/6/36a96663cf4debd85294d23a4016ac3f.pdf>
3. Илакавичус М. Р. (2015) Эффективность неформальных образовательных практик для мигрантов и членов их семей // Молодой ученый. № 15. С. 584–587.
4. Коршунов И. А., Гапонова О. С., Пешкова В. М. (2019) Век живи — век учись: непрерывное образование в России. М.: Изд. дом ВШЭ.
5. Курзаева Л. В., Овчинникова И. Г., Чичиланова С. А., Белоусова И. Д., Курчатова Б. В. (2015) Рамочная модель квалификационных требований в системе непрерывного образования // Современные наукоемкие технологии. № 12–3. С. 512–516.
6. Литвинова Н. П., Саморуков В. И. (2015) Опыт признания компетенций, полученных в неформальном и информальном образовании, в зарубежных странах // Современное образование. № 4. С. 17–35.
7. Мухлаева Т. В. (2010) Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. № 4. С. 158–162.
8. Нестеров А. Г., Щербакова Ю. Е. (2012) Вопросы непрерывного образования в документах парламентской ассамблеи Совета Европы // Научный диалог. № 5. С. 38–45.
9. НИУ ВШЭ (2018) Индикаторы образования: 2018: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ.
10. Смит Н. Л., Илькевич С. В. (2018) Валидация неформального обучения как нового социального института в России // Педагогика. № 2. С. 15–25.
11. Федорова И. А. (2010) Сравнительный анализ национальных рамок квалификаций в области высшего образования в России и странах ЕС // Омский научный вестник. № 2 (86). С. 143–146.
12. Ahn J., Pellicone A., Butler B. (2014) Open Badges for Education: What Are the Implications at the Intersection of Open Systems and Badging? // Research in Learning Technology. Vol. 22. No 1. P. 1–13. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.23563>
13. Ainsworth H. L., Eaton S. E. (2010) Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences // Education Resources Information Center (ERIC): database. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf>
14. Berger A., Croll J. (2012) Training in Basic Internet Skills for Special Target Groups in Non-Formal Educational Settings. Conclusions from Three Pilot Projects // Research in Learning Technology. Vol. 20. No 4. P. 377–398. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18700>
15. Carro L. (2016) 2016 Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country report. Spain. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_ES.pdf
16. Eurostat (2016) Classification of Learning Activities. Manual. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf>
17. Grajcevcic A., Shala A. (2016) Formal and Non-Formal Education in the New Era // Action Researcher in Education. No 7. P. 119–130.
18. Hansen E. J. (2015) The Problem of Equality in the Danish Educational Structure // Acta Sociologica. Vol. 16. No 4. P. 258–278. <https://doi.org/10.1177/000169937301600402>.

19. Jansen D., Konings L. (eds) The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. Maastricht, NL: EADTU. https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2018_OpenupEd_trend_report_on_MOOCs.pdf
20. Karttunen A. (2016) 2016 Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country report. Finland. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FI.pdf
21. Mathou C. (2016) 2016 Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country Report. France. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FR.pdf
22. OECD.Stat (2019a) Adult Education and Learning: Barriers to Participation. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79308#>
23. OECD.Stat (2019b) Adult Education and Learning: Non-Formal Education. <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79308#>
24. OECD (2017) Employment and Skills Strategies in Turkey. <http://www.oecd.org/turkey/employment-and-skills-strategies-in-turkey-9789264279506-en.htm>
25. Quinn J. (2017) Respecting Young People's Informal Learning: Circumventing Strategic Policy Evasions // Policy Futures in Education. Vol. 16. No 2. P. 144–155. doi:10.1177/1478210317736223.
26. Sang-Duk Choi. (2007) OECD Thematic Review on Recognition of Non-Formal and Informal Learning. Country Background Report. Republic of Korea. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41679912.pdf>
27. Singh M., Duvekot R. (2013) Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
28. Souto-Otero M. (2016) Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe: Research, Policies, Legitimacy and Survival // S. Bohlinger, K. Dang, G. Klatt (eds) Education Policy: Mapping the Landscape and Scope. Frankfurt: Peter Lang. P. 511–535.
29. Tiven M. B., Fuchs E. R., Bazari A., MacQuarrie A. (2018) Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/pisa/Evaluating-Global-Digital-Education-Student-Outcomes-Framework.pdf>
30. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010) Global Report on Adult Learning and Education. http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf
31. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015) Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Volume II: National and Regional Cases. <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/qualification-frameworks/global-inventory-regional-and-national-qualifications>
32. Villar F., Celdrán M. (2013) Learning in Later Life: Participation in Formal, Non-Formal and Informal Activities in a Nationally Representative Spanish Sample // European Journal Ageing. Vol. 10. No 2. P. 135–144. doi: 10.1007/s10433-012-0257-1.
33. Werquin P. (2010) Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>

Non-Formal and Informal Learning: International Recognition Practices

Marina Kicherova

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor, Department of General and Economic Sociology, Institute of Finance and Economics, University of Tyumen. E-mail: m.n.kicherova@utmn.ru

Authors

Evgeny Zyuban

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Department of Economic Security, Accounting, Analysis and Auditing, Institute of Finance and Economics, University of Tyumen. E-mail: e.v.zyuban@utmn.ru

Ekaterina Muslimova

Assistant Teacher, Department of Modern History and World Politics, Institute of Social Sciences and Humanities, University of Tyumen. E-mail: e.o.muslimova@utmn.ru

Address: 6 Volodarskogo Str., 625003 Tyumen, Russian Federation.

This article explores how non-formal and informal learning evolved in the light of the global processes of digitization and technology modernization. A cross-country analysis of participation in non-formal and informal learning activities is carried out, dwelling on the key models of recognition of such learning (based on the findings from Europe, Asia, the United States, and Australia). It is shown that social and legal aspects relative to the recognition of non-formal and informal learning differ dramatically across countries, affecting their economies, socioeconomic development, and pace of technological innovation. Recognition of non-formal and informal learning occurs at three levels. Internationally, competence standards and recognition mechanisms are designed. On a national scale, every country elaborates public documents regulating its specific mechanisms of validating and recognizing non-formal and informal learning. National differences in competence recognition practices manifest themselves where a number of countries offer accreditation of competences, and some recognize the skills acquired in volunteering, leisure and sociocultural activities. Finally, the local level reflects the interests of labor market stakeholders, such as corporations, employees and employers. The article also emphasizes the role of corporate universities in advocating the policy of competence recognition in non-formal and informal learning.

Abstract

non-formal learning, informal learning, competence, recognition of non-formal and informal learning, validation of non-formal and informal learning, competence recognition, competence certification, nostrification, corporate universities.

Keywords

Ahn J., Pellicone A., Butler B. (2014) Open Badges for Education: What Are the Implications at the Intersection of Open Systems and Badging? *Research in Learning Technology*, vol. 22, no 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.23563>

References

Ainsworth H. L., Eaton S. E. (2010) Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences. *Education Resources Information Center (ERIC): database*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf> (accessed 30 January 2020).

- Babaeva E. (2015) Istoriya neformalnogo obrazovaniya za rubezhom [The History of Informal Education Abroad]. *Gumanizatsiya obrazovaniya/Humanization of Education*, no 2, pp. 131–137.
- Berger A., Croll J. (2012) Training in Basic Internet Skills for Special Target Groups in Non-Formal Educational Settings. Conclusions from Three Pilot Projects. *Research in Learning Technology*, vol. 20, no 4, pp. 377–398. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18700>
- Carro L. (2016) 2016 Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country report. Spain. Available at: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_ES.pdf (accessed 30 January 2020).
- Eurostat (2016) Classification of Learning Activities. Manual. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> (accessed 30 January 2020).
- Fedorova I. (2010) Sravnitelny analiz natsionalnykh ramok kvalifikatsiy v oblasti vysshego obrazovaniya v Rossii i stranakh ES [Comparative Analysis of the National Frameworks of Qualification in the Higher Education Area in Russia and European Union]. *Omskiy nauchnyy vestnik/Omsk Scientific Bulletin*, no 2 (86), pp. 143–146.
- Gorgadze A. (2016) Formirovanie sovetami po professionalnym kvalifikatsiyam infrastruktury po sisteme otsenki kvalifikatsii na osnove analiza publichnoy informatsii, razmeshchennoy na internet-saitakh sovetov [Formation by Professional Qualifications Councils of the Infrastructure for the Qualification Assessment System Based on the Analysis of Public Information Posted on the Internet Sites of the Councils]. Available at: <http://media.rsp.ru/document/1/3/6/36a96663cf4debd85294d23a4016ac3f.pdf> (accessed 30 January 2020).
- Grajčevci A., Shala A. (2016) Formal and Non-Formal Education in the New Era. *Action Researcher in Education*, no 7, pp. 119–130.
- Hansen E. J. (2015) The Problem of Equality in the Danish Educational Structure. *Acta Sociologica*, vol. 16, no 4, pp. 258–278. <https://doi.org/10.1177/000169937301600402>
- Ilakavichus M. (2015) Effektivnost neformalnykh obrazovatelnykh praktik dlya migrantov i chlenov ikh semey [Effectiveness of Informal Educational Practices for Migrants and Their Families]. *Molodoy uchenyi*, no 15, pp. 584–587.
- Jansen D., Konings L. (eds) *The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs*. Maastricht, NL: EADTU. Available at: https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2018_OpenupEd_trend_report_on_MOOCs.pdf (accessed 30 January 2020).
- Karttunen A. (2016) 2016 Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country report. Finland. Available at: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FI.pdf (accessed 30 January 2020).
- Korshunov I., Gaponova O., Peshkova V. (2019) *Vek zhivi—vek uchis: nepreryvnoe obrazovanie v Rossii* [Century Live-Century Learn: Lifelong Education in Russia]. Moscow: HSE.
- Kurzaeva L., Ovchinnikova I., Chichilanova S., Belousova I., Kurchatov B. (2015) Ramochnaya model kvalifikatsionnykh trebovaniy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Frame Model of Qualification Requirements in System of Continuous Education]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii/Modern High Technologies*, no 12–3, pp. 512–516.
- Litvinova N., Samorukov V. (2015) Opyt priznaniya kompetentsiy, poluchennykh v neformalnom i informalnom obrazovanii, v zarubezhnykh stranakh [Experience of Recognition of Competences Obtained in Non-Formal and In-

- formal Education in Foreign Countries]. *Sovremennoe obrazovanie*, no 4, pp. 17–35.
- Mathou C. (2016) 2016 Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country Report. France. Available at: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FR.pdf (accessed 30 January 2020).
- Mukhlaeva T. (2010) Mezhdunarodnyi opyt neformalnogo obrazovaniya vzroslykh [International Experience of Non-Formal Adult Education]. *Che-lovek i obrazovanie/Man and Education*, no 4, pp. 158–162.
- Nesterov A., Scherbakova Yu. (2012) Voprosy nepreryvnogo obrazovaniya v dokumentakh parlamentskoy assamblei Soveta Evropy [Lifelong Learning Issues in the Council of Europe Parliamentary Assembly's Documents]. *Nauchnyy dialog/Scientific Dialogue*, no 5, pp. 38–45.
- NRU HSE (2018) *Indicators of Education in the Russian Federation 2018: Data Book*. Moscow: HSE.
- OECD.Stat (2019a) Adult Education and Learning: Barriers to Participation. Available at: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79308#> (accessed 30 January 2020).
- OECD.Stat (2019b) Adult Education and Learning: Non-Formal Education. Available at: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79308#> (accessed 30 January 2020).
- OECD (2017) Employment and Skills Strategies in Turkey. Available at: <http://www.oecd.org/turkey/employment-and-skills-strategies-in-turkey-9789264279506-en.htm> (accessed 30 January 2020).
- Quinn J. (2017) Respecting Young People's Informal Learning: Circumventing Strategic Policy Evasions. *Policy Futures in Education*, vol. 16, no 2, pp. 144–155. doi:10.1177/1478210317736223.
- Sang-Duk Choi. (2007) *OECD Thematic Review on Recognition of Non-Formal and Informal Learning. Country Background Report. Republic of Korea*. Available at: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41679912.pdf> (accessed 30 January 2020).
- Singh M., Duvekot R. (2013) *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Smit N., Ilkevich S. (2018) Validatsiya neformalnogo obucheniya kak novogo sotsialnogo instituta v Rossii [Validation of Non-Formal Learning as a New Social Institution in Russia]. *Pedagogika*, no 2, pp. 15–25.
- Souto-Otero M. (2016) Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe: Research, Policies, Legitimacy and Survival. *Education Policy: Mapping the Landscape and Scope* (eds S. Bohlinger, K. Dang, G. Klatt), Frankfurt: Peter Lang, pp. 511–535.
- Tiven M. B., Fuchs E. R., Bazari A., MacQuarrie A. (2018) *Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework*. New York, NY: Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Co-operation and Development. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/Evaluating-Global-Digital-Education-Student-Outcomes-Framework.pdf> (accessed 30 January 2020).
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010) Global Report on Adult Learning and Education. Available at: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf (accessed 30 January 2020).
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015) Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Volume II: National and Regional Cases. Available at: <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/qualification-frameworks/global-inventory-regional-and-national-qualifications> (accessed 30 January 2020).

Villar F., Celdrán M. (2013) Learning in Later Life: Participation in Formal, Non-Formal and Informal Activities in a Nationally Representative Spanish Sample. *European Journal Ageing*, vol. 10, no 2, pp. 135–144. doi:10.1007/s10433-012-0257-1.

Werquin P. (2010) *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Available at: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf> (accessed 30 January 2020).

Литературное образование: мнения участников образовательных отношений

Е. А. Асонова, Л. Ф. Борусьяк, Е. С. Романичева

Асонова Екатерина Андреевна

кандидат педагогических наук, заведующая Лаборатория социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: asonovaea@mgpu.ru

Борусьяк Любовь Фридриховна

кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: borusyaklf@mgpu.ru

Романичева Елена Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: romanichevae@mgpu.ru

Адрес: 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4.

Аннотация. С целью определить структуру литературного образования, т. е. потребности участников образо-

вательных отношений в сфере чтения художественной литературы, а также институции и ресурсы, используемые для их удовлетворения, авторы анализируют термин «литературное образование», раскрывающий исторически сложившийся подход к трактовке данного понятия, а также используют результаты качественных социологических исследований: фокус-групп и глубинных интервью с учителями, библиотекарями, родителями, студентами и старшеклассниками. При всех различиях в трактовке литературного образования между участниками образовательных отношений общим для них является крайне низкая оценка роли школьных уроков литературы и библиотеки, поиск путей удовлетворения потребностей в других формах получения знаний о литературе и читательского опыта.

Ключевые слова: участники образовательных отношений, литературное образование, качественные социологические исследования, школа, библиотека, семья, учителя, родители, подростки, рефлексия, потребности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-159-181

Статья поступила в редакцию в августе 2019 г.

Литературное образование (ЛО) сегодня — это сложный, многокомпонентный процесс, в котором принимают участие самые разные социальные институты. В современных условиях подходы к ЛО, его организация и эффективность все больше проблематизируются участниками образовательных отношений, его исследователями. Зачем оно нужно и является ли обязательным?

Почему школе не удастся сформировать квалифицированного читателя, а зачастую и читателя вообще? Какие институты помимо школы участвуют и должны участвовать в этом процессе?

Целью представляемого здесь исследования лаборатории социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета была оценка деятельности институтов ЛО в Москве на основе изучения мнения о них основных участников образовательных отношений, способных к рефлексии. Основой для анализа являлись проведенные в рамках проекта качественные социологические исследования: фокус-группы и экспертные интервью.

Определение термина «литературное образование»

Отправной точкой исследования стал анализ определений термина «литературное образование». Обратившись к истории его возникновения и бытования, мы пунктирно обозначили, как его трактовка определяла обучение литературе, какие изменения характерны для современной педагогической практики.

Историк методики преподавания литературы В. Ф. Чертов в монографии «Русская словесность в дореволюционной школе» фиксирует появление термина, приводя цитату из мемуаров поэта М. А. Дмитриева: «Тогда во времена Жуковского и в мое¹ в университетском благородном пансионе обращалось преимущественное внимание на образование литературное. Науки шли своим чередом, но начальник пансиона незабвенный Антон Антонович Прокопович-Антонский находил, кажется, что образование общее полезнее для воспитанников, чем специальные занятия: по той причине, что первое многостороннее и удовлетворяет большему числу потребностей, встречающихся и в жизни, и в службе» [Чертов, 2013. С. 38]. Обратим внимание на неожиданное объяснение: «образование литературное» было направлено на удовлетворение потребностей пансионеров, а также предположим, что «образование литературное» в этом учебном заведении не ограничивалось только обязательными курсами риторики и пиитики, но и включало участие воспитанников в заседаниях литературного собрания, на которых критически разбирались их собственные сочинения и переводы, читались и обсуждались произведения современной литературы.

Активно использоваться термин «литературное образование» стал благодаря трудам В. П. Острогорского, который трактовал его как этико-эстетическое воспитание учащихся средствами литературы, сочетающее в себе разбор произведения с его эмоциональным восприятием и нравственной оценкой. По существу, он поставил знак равенства между ЛО и гимнази-

¹ Жуковский был пансионером в 1797–1801 гг. — *Примеч. авт.*

ческим курсом словесности, хотя и отметил: «Словесность, как учебный предмет, понимаем мы не только в одном узком смысле теории прозы и поэзии (риторики и пиитики) с историей литературы. Словесность — это все, так называемое, литературное образование, приобретенное юношей за его пребывание в гимназии, начиная с самых младших классов и кончая седьмым или восьмым» [Острогорский, 1941. С. 157]. В дальнейшем в трудах В. П. Острогорского и его современника В. Я. Стоюнина были определены подходы к содержанию и структуре гимназического курса литературы XIX — начала XX в., которые сохранились при построении курса литературы в советской и современной российской школе. Методическая наука, а вслед за ней и массовая педагогическая практика оказались сконцентрированы на изучении школьного предмета «литература».

В качестве подтверждения высказанной мысли сошлемся на словарную статью современного петербургского методиста Л. И. Целиковой. Она начинается с определения термина: «Литературное образование в школе — процесс и результат усвоения систематизированных литературных знаний, умений и навыков, приобретенных школьниками за период их обучения в школе и необходимых для полноценного восприятия словесного искусства, развития культуры речи, творческих способностей. В соответствии с этим основными сферами литературного образования являются чтение, анализ и интерпретация литературного произведения, теория и история литературы, собственное литературное творчество учащихся» [Целикова, 2015. С. 184]. А дальше в соответствии со сложившейся традицией в статье идет речь о целях и этапах ЛО, в том числе со ссылками на ФГОС в части предметных результатов предмета «Литература». Фактически в «Глоссарии» зафиксировано берущее начало от В. П. Острогорского положение вещей: ЛО замыкается рамками курса литературы, причем замыкается как во времени (период школьного обучения), так и в пространстве (урок, существенно реже — школьное внеклассное занятие).

В периодически возникающих сегодня дискуссиях о содержании ЛО внимание участников прежде всего сосредоточено на обязательном списке произведений, изучаемых на уроках. Но не анализируется структура ЛО: сочетание формальных и неформальных практик. Неформальные, ориентированные на интересы и потребности читателя практики ЛО существуют, что позволяет сегодня определять ЛО иначе — как «процесс овладения системой литературных знаний и умений, способных обеспечить восприятие художественной литературы как искусства слова, формирование их на основе личностных читательских интересов учащихся, их мировосприятия и мировоззрения, сознания, поведенческих моделей и устойчивой потребности в самостоятельной целенаправленной деятельности, обеспе-

чивающей полноценное удовлетворение личностных читательских интересов. Процесс литературного образования является одной из составляющих социализации личности, которую должна обеспечить общеобразовательная школа. Специфика литературного образования определяется спецификой литературы как учебного предмета и искусства слова, комплексным воздействием читательской и личностно-познавательной деятельности на формирование духовного мира учащихся, их моральных ценностей, художественного вкуса и эстетических потребностей. Следствием получения учащимися литературного образования становится оценочное восприятие личностью литературных произведений, которое соотносится с оперативными и терминальными ценностями данной личности, отражает ее индивидуальность. Структура и содержание литературного образования, его специфика в каждом классе определяется рядом нормативных документов, среди которых ведущее место занимает школьная программа по литературе» [Ситченко, Гладышев, 2014. С. 83]. В этом определении важно, что термин «литературное образование» не сводится к изучению литературы в школе, а тем более к школьному уроку литературы. И хотя в заключительном абзаце ЛО определяется как образование формальное, ограниченное рамками исключительно школьной программы, в этом определении намечен новый подход к ЛО, ориентированный на формирование и удовлетворение потребностей ученика и освоение моделей читательского поведения. Основываясь на тех же позициях, мы исследовали инфраструктуру чтения (проект 2017/2018 учебного года), рассматривая «ведущие элементы деятельности читающего человека, представленные в виде описания обобщенных задач или ситуаций, а лишь затем — институты, участвующие в формировании или удовлетворении читательской потребности» [Асонова и др., 2018. С. 29].

В исследовании этого года предметом нашего внимания стали мнения участников образовательных отношений об институтах ЛО. Мы предположили, что в современных условиях ЛО не понимается его субъектами только как преподавание литературы в школе, поскольку этим оно не ограничивается. Мы трактуем этот термин в широком смысле: в ЛО участвуют не только формальные институты (школы, публичные и школьные библиотеки), но и неформальные (литературные клубы и проч.). Литературным образованием занимаются и другие институты: театры; музеи, причем не только литературные; кинематограф и проч. Основные цели этих институтов не связаны непосредственно с задачами ЛО, но фактически они им занимаются, особенно если к ним обращаются учителя, интегрируя их в образовательный процесс. Наконец, очевидным институтом ЛО является семья, поскольку чаще всего именно в ней начинает

ся формирование читателя. Именно поэтому предметом анализа в данной статье стали проблемы названных выше институтов ЛО: школы, семьи, библиотек.

Социологическое исследование, на основе которого написана статья, носило преимущественно качественный характер. Проведены пять фокус-групп с субъектами ЛО, способными к рефлексии по предложенным вопросам: московскими учителями литературы и школьными библиотекарями; родителями и бабушками детей и подростков, стремящимися приобщить детей к чтению; подростками 17–18 лет — первокурсниками московских вузов. Последние лишь недавно закончили изучать литературу в школе, а потому проблемы, при этом возникшие, еще не утратили своей актуальности, свежи их воспоминания, но все-таки это уже взгляд со стороны, а потому более обобщенный и рефлексивный. К тому же у них нет страха, что высказанное мнение может повлиять на школьные успехи.

Описание исследования

На данном этапе исследования мы не приглашали для участия в фокус-группах школьников, полагая, что анализ институтов ЛО для них затруднителен, хотя планируем это сделать в дальнейшем.

В ходе фокус-групп выяснялось, какие институты ЛО и поддержки чтения считают важнейшими участники образовательного процесса, какие проблемы и пути их решения они видят.

Кроме того, была проведена серия экспертных интервью с учителями, библиотекарями и другими заинтересованными лицами, в которых они высказывали свое мнение о проблемах ЛО в Москве, делились своим опытом по формированию компетентного читателя, предлагали пути решения существующих проблем.

Прежде чем перейти к рассмотрению главных проблем институтов ЛО, проанализируем, каковы его цели с точки зрения основных субъектов коммуникации, почему они считают, что система должна быть нацелена на то, чтобы дети читали. В том, что это очень желательно, в российском обществе (особенно среди женщин) сомнений нет. Это один из важнейших парадоксов современной социокультурной ситуации, зафиксированный нами. Литературоцентризм постепенно уходит из нашей культуры вместе со снижением авторитета интеллигенции в обществе. Об этом еще в 1993 г. писали социологи [Дубин, Гудков, 2009]. И поэтому «проблема „зачем читать“ в обществе, где нет императива чтения, встает перед учеником с неизбежностью» [Литовская, 2014. С. 156]. Тем не менее ценность литературы и чтения остается все еще очень высокой, особенно среди женщин, более приверженных интеллигентским ценностям и в большей степени конформных [Борусяк, 2016б], а базовые институты,

прежде всего школа, продолжают эту ценность поддерживать с разной степенью успеха.

**Для чего нужно
литературное
образование**

Как показывают проведенные нами фокус-группы и экспертные интервью, абсолютное большинство субъектов ЛО считают его очень важным потому, что дети должны вырастать читающими и понимающими литературу.

Наиболее сложным, как это ни парадоксально, вопрос о целях ЛО показался профессионалам — учителям и библиотекарям, т. е. главным субъектам, которые его осуществляют. Во-первых, в отличие от других субъектов образовательных отношений, они эту тему очень серьезно и глубоко проблематизируют, поскольку постоянно с ней сталкиваются профессионально. И оказывается, что цели могут быть разными, а в зависимости от них профессиональная деятельность должна иметь существенную специфику. Пытаясь найти универсальный ответ, они чаще всего говорили о целях литературного образовательного процесса очень общо: «*растить читателя*²», «*развивать читательскую культуру*», «*это искусство жить*», не касаясь какой-то конкретики. Во-вторых, часть учителей осознают, что их профессиональные цели нередко расходятся с интересами детей, а потому далеко не всегда их деятельность оказывается успешной. В-третьих, многие учителя уверены, что современная школьная программа во многом не соответствует запросам школьников, а потому цели, которые они перед собой ставят, в принципе не могут быть реализованы в полной мере. В результате возникает сильное чувство личностной и профессиональной неудовлетворенности. Как сказала одна из учительниц, «*я все время думаю об этом, и все время хочу из всего этого уйти, убежать: ото всех программ и от ЕГЭ по литературе*». В-четвертых, они понимают, что в ситуации острой конкуренции между множеством форм досуговой деятельности невозможно добиться того, чтобы все дети любили читать.

В ходе исследования некоторые учителя выражали сомнения в том, что целесообразно делать уроки литературы обязательными, — именно ввиду неочевидности целей ЛО: «*Мне кажется, это зависит от целей. Если литература как вход в культуру, они обязательны. И мы ребенка вталкиваем в культуру. Другое дело, что в какой-то момент он может решить, что он туда больше не хочет, но все-таки культурные коды в него вбили. Если речь идет о том, чтобы ребенок, например, получал удовольствие от чтения, это другая история, и не факт, что они нужны*».

² Курсивом здесь и далее в тексте статьи выделены высказывания респондентов.

Но все же абсолютное большинство наших респондентов — учителей и библиотекарей полагают, что ЛО в школе необходимо: *«Нужно, потому что чтение — это универсальная техника общения человека с миром и с другим человеком. Мы читаем взгляд другого, текст другого, текст в широком смысле. Мы читаем текст мира, и мы в него сами вписываемся. В идеале становясь его какой-то частью»*. Для большинства участников исследования знание детьми текстов не является основной целью ЛО, более важной им кажется возможность с помощью этих текстов понять мир и самих себя. Отчасти именно поэтому не все они убеждены в обязательности уроков литературы: ведь не только литература позволяет это сделать.

Подход многих мам и бабушек можно назвать прагматическим: они полагают, что книги могут помочь детям решить какие-то проблемы, а их цель — правильно книги выбрать и вовремя предоставить. Некоторые из них видят у детей какие-то внутренние дефициты, которые могут восполнить книги, другие боятся, что подростки могут тяжело пережить пубертат, им нужна помощь, а ее могут оказать и книги, в частности они помогают предотвращать суициды. Третьи надеются с помощью книг отвлечь подростков от чрезмерного увлечения компьютером, что кажется им вредным для здоровья и интеллектуального развития. Личный опыт респондентов показывает, что читать полезно, человек учится на чужих ошибках: *«Это какой-то такой жизненный очень хороший опыт. Не все ситуации мы проживаем лично. Часть ситуаций — я реально вспоминаю, что это было в какой-то книге, и я это использую»*. Фактически мамы говорили о том, что ЛО должно быть нацелено на воспитание в детях правильной системы ценностей, восполнение внутренних дефицитов и помощь в решении жизненных проблем, в отдельных случаях упоминалась и передача с помощью литературы культурных кодов. О понимании литературных текстов, их языка, художественных особенностей при этом речь не шла. Литература сама по себе как художественная ценность для массового сознания, по-видимому, не так важна, как возможности книги в качестве учебника жизни, помощника в ней.

Что касается отцов, в нашей фокус-группе приняли участие те из них, кто глубоко включен в воспитание детей. Большинство считают важным, чтобы дети читали, стремятся этому способствовать. Но немалая часть респондентов исходила из другой посылки: замечательно, если дети читают, но, поскольку в ситуации богатого досугового выбора это не всегда возможно, нет никакой катастрофы, если они читателями не станут: *«Никто не должен обязательно читать, потому что мир меняется, количество информации увеличивается радикально»*. Нашлись и те, кого не беспокоит отсутствие у ребенка интереса к чтению: *«Люди, прошедшие через советскую школу, все это прочитав-*

шие, — большинство из них стали не самыми лучшими людьми». Очевидно, мужчины уходят от традиционного для русской культуры представления, что книги формируют у читателей высокие ценности и человек, восприняв эти ценности, становится лучше.

Тем не менее большинство отцов очень хотят, чтобы дети читали, делают для этого все возможное, практикуют совместное чтение. Но цель у отцов иная, чем у мам и бабушек, — преимущественно коммуникационная: *«Я с ними всем этим занимаюсь только ради того, чтобы они чувствовали меня, а я чувствовал их»*, совместное чтение — *«это такая приятная и уютная форма общения прежде всего»*. Женщины, как правило, проводят с детьми гораздо больше времени, чем мужчины. Поэтому для части отцов возможность почитать ребенку книгу перед сном — это один из немногих доступных и приятных способов интимного общения с ним. При этом некоторые отцы говорили о великой ценности книги и чтения для формирования культуры, личности детей, к выбору книг для чтения они относятся с большой ответственностью.

Что касается подростков, их мнения разделились: часть из них видят в ЛО цели прагматические, часть — ценностные. Наиболее прагматичными оказались юноши, которые полагают, что читать и изучать литературу полезно для экзаменов. Есть и такие, кто говорил, что книги помогли им в реальной жизни или теоретически могли бы помочь. Прочитав книгу и осознав те ошибки, которые совершили герои, можно не допустить своих, на примере литературных героев можно многому научиться — эту идею активно транслирует школа. При этом подростки, как показало наше исследование, иногда очень прагматично переосмысливают ее, а иногда понимают очень буквально — как руководство к действию. Такого рода высказываний в ходе фокус-групп было много: *«Я прочитала книгу Джоджо Мойес „Танцующая с лошадьми“. Я тогда усиленно готовилась к ЕГЭ, и меня очень сильно смотивировало, что всегда надо добиваться своей цели, идти до конца. Я прочитала и подумала: „Надо мне тоже очень стараться“. И я начала вести ежедневник, я начала очень много заниматься. Мне это очень помогло»*.

Главные институты литературного образования: мнения субъектов образовательного процесса

Вопрос о том, какие институты принимают участие в ЛО, анализировался в ходе фокус-групп. Сначала их участникам предлагалось назвать главные институты ЛО, и их названия фиксировались на карточках. Потом респонденты должны были разложить эти карточки каким-либо образом. В основном они их ранжировали по важности, выстраивали какую-то линейную или более сложную иерархическую структуру.

На третьем этапе участникам фокус-групп по кругу раздавалось по 7–8 заранее подготовленных карточек, набор которых

представлял собой пары прилагательных-антонимов (теплый — холодный и т. п.), на каждой было написано одно прилагательное. Респондентам требовалось разложить доставшиеся им карточки рядом с названиями институтов ЛО. Затем подсчитывалось количество карточек у каждого института (оно характеризует его важность) и зачитывались прилагательные, на них написанные. Если преобладали слова, имеющие положительные коннотации — значит, отношение к деятельности института положительное, и наоборот. Важен также порядок упоминания институтов: вспоминали ли спонтанно или требовалось напоминание модератора.

На всех фокус-группах сразу назвали школу, которая и теперь воспринимается всеми субъектами в качестве важнейшего (или одного из важнейших — для подростков) института. К карточке «школа» респонденты отнесли и наибольшее количество карточек с прилагательными. При этом доля карточек, отданных школе, максимальной была на фокус-группе с мамами и бабушками — 41%. У учителей школа получила 29% карточек, у подростков — только 19%. В последней группе по числу упоминаний школы немного опередили в сумме СМИ и интернет. Во взрослых фокус-группах отрыв школы от остальных институтов был значительным, но характерно, что у учителей — не таким большим, как у родителей. По-видимому, сказалась неуверенность учителей в том, что современная школа способна сформировать из всех детей компетентных читателей, а взрослые женщины — мамы и бабушки полагают, что в идеальной ситуации это возможно.

На всех фокус-группах назвали также семью как важный институт, хотя отданных ей карточек во всех случаях было немного, а также библиотеки (правда, подростки их упомянули только после напоминания модератора). На взрослых фокус-группах назвали театры и музеи, на большинстве из них — также институты неформального образования: кружки, литературные студии, а также олимпиады по литературе и др. Учителя были единственными, кто назвал в качестве участников литературного образовательного процесса самих детей. Конечно, дети — это не институт, но именно учителям показалось важным показать, что без детей этот процесс не имеет смысла. Кроме того, на некоторых группах упоминались СМИ, интернет (группы учителей и подростков), книжные магазины (группы учителей и подростков), книжные издательства (группы учителей), педагогические вузы и институты повышения квалификации учителей (группы учителей), друзья детей и подростков.

Во всех фокус-группах школу как институт ЛО назвали первой, поскольку как для массового, так и для профессионального сознания ничто не может сравниться с ней по значимости.

Школа как институт литературного образования: оценки субъектов образовательного процесса и основные проблемы

Учителя отнеслись к школе наиболее критично: из 22 карточек с прилагательными-антонимами 20 карточек у них были существенно негативными: «*черное*», «*тусклое*», «*ненужное*», «*больное*» и проч. В реакции учителей проявилась очень сильная неудовлетворенность как условиями и правилами, так и результатами своей работы. Один из них заметил: «*Среди этих карточек, я теперь понял, не хватало Министерства просвещения. И тогда весь негатив ушел бы к нему*». И это при том что в исследовании участвовали увлеченные и высокопрофессиональные учителя. В таких результатах проявилось и неполное понимание целей своей профессиональной деятельности.

Какие же проблемы видят учителя в школьном ЛО, что, по их мнению, требует изменений? В ходе данного исследования школьное ЛО рассматривалось как институт в целом, поэтому участники чаще сосредоточивались на проблемах, не позволяющих учителю достичь главной цели — сформировать компетентного читателя. В качестве важной проблемы называли существующую систему оценивания итоговых знаний школьников. Предлагали отменить ОГЭ и ЕГЭ по литературе или изменить форму этих экзаменов, а также требования к итоговому сочинению. В частности, один из учителей предложил «*перевести фокус контролирующих процедур со знаний на навыки. Перейти к анализу и интерпретации незнакомых текстов*».

Еще более важной проблемой современного ЛО в школе, судя по количеству ответов респондентов, является недостаточно высокий уровень профессиональной подготовки учителей литературы, а потому необходимо существенно улучшить систему повышения квалификации словесников. Сами они не испытывают недостатка в источниках информации, состоят в онлайн- и офлайн-сообществах учителей-словесников, дают и слушают мастер-классы, но отмечают, что в школах немало учителей, которые в течение многих лет пользуются устаревшими методическими разработками.

А лидерами по числу адресованных им высказываний у учителей стали новые методические подходы к ЛО, новые формы организации образовательного процесса, с одной стороны, и изменения в предметных программах — с другой. Что касается новых методических подходов, высказывания можно обобщить так: необходимо сделать уроки литературы живыми, уйти от схоластики, искать и использовать современные методы обучения, в том числе интерактивные. В частности, ряд учителей предлагали интегрировать уроки литературы с другими видами искусства («*включить музыку, живопись, театр*», «*использовать при обучении музеи, театры, музыку*»), что многие из них уже делают. В современных условиях «*целесообразно использовать информационные технологии, ресурсы медиасреды как источники формального и неформального литературного обра-*

зования», но самое важное: нужно *«отказаться от клише, принятых при обсуждении произведений»*, *«вернуть на урок литературы литературу: читать, анализировать, думать, сочинять»*, тогда уроки станут интересными для детей, без чего невозможно читательское развитие.

О школьных программах по литературе дискуссии идут уже не первое десятилетие: способны ли школьники понимать сложнейшие произведения русской классики, может ли обычный школьник читать и воспринимать огромные по объему произведения, насколько соответствует школьная программа детским и подростковым интересам? Социологические исследования нередко дают на эти вопросы отрицательные ответы [Павловец, 2016; 2018; Борусяк, 2016а; 2017; Асонова, 2017]. Почти все учителя — участники исследования говорили о том, что необходима реальная, а не декларируемая вариативность программ, учитель должен иметь возможность выбирать произведения для изучения в зависимости от возможностей и потребностей детей, нужно *«дать учителю — и учащимся — больше свободы: выбор программ, произведений»*, *«дать учителям свободу выбора программ, текстов, методик»* (такого рода ответов было очень много), необходим *«пересмотр обязательного стандарта классики»*, в школе нужны современная литература, зарубежная литература, нужно *«устранить из обязательной программы, особенно „началки“, морализаторские и дидактические тексты»*. Учителя полагают, что без таких преобразований школьная литература не сможет достичь своей главной цели.

Поколение родителей сегодняшних школьников придерживается традиционных представлений о школьном ЛО. Они полагают, что это прежде всего функция школы. И если школа хорошая, проблем у ребенка не будет: *«Нам капитально повезло со школой. Я бы поставила ее вообще на первой строке. Все остальное я бы отодвинула дальше, даже семью»*. Если школа плохая, то именно из-за этого возникает большинство проблем с детским чтением и ЛО.

На фокус-группах с мамами и папами школа маркировалась участниками как *«женская»*, позитивных коннотаций было только две: *«новое»* и *«нужное»*. Все остальные характеристики, как и у учителей, были негативными, причем большинство определений совпали с учительскими. Несмотря на просьбу высказываться о сегодняшних проблемах школьного ЛО, с которыми сталкиваются их дети, мамы и папы не могли отрешиться от собственного опыта изучения литературы. У кого-то он был позитивным, у кого-то негативным, поскольку с учителем не повезло. При этом они отмечали, что теперь мало что изменилось, ситуация осталась прежней.

Абсолютное большинство ответов о проблемах ЛО в школе касалось несовершенства школьной программы. Включенные

в обязательную программу книги детям не по возрасту («Я просто думаю, что не стоит в школьную программу включать произведения, которые взрослые писатели писали для взрослых людей»), они слишком длинные («У меня в шестом классе ребенок, ему тяжело большие произведения читать»), сложные («Он читает, ничего не понимает»), а потому школьная литература не прививает детям любовь к чтению. Многие отмечали, что из-за плохо составленной программы дети не читают произведения, заданные в школе, и они, родители, их понимают: «У меня ребенок не читал школьную литературу совсем. Ее же невозможно читать». Об этом говорили и мамы, и папы, и бабушки.

Поскольку, по мнению родителей, программа не соответствует запросам детей, они считают, что программу нужно изменить. Родители предлагали добавить в программу приключенческую литературу, фэнтези, зарубежную детскую классику, советскую и современную подростковую литературу. А вот готовности что-то убрать из школьной программы мамы и бабушки не проявили. Говорили только о том, что добавить: посягнуть на русскую классику не решались. Если приблизить школьную программу к детскому уровню и детским интересам, ситуация, по мнению родителей, сразу улучшится. А раз ничего в программе трогать нельзя, то у родителей (в отличие от учителей, которые настаивали на необходимости перехода к вариативности школьных программ по литературе) эта тема практически не звучала.

Некоторые папы предлагали решить проблему школьного ЛО кардинально: отменив обязательные уроки литературы («Почему в обязательный школьный курс попала литература? Почему бы не сделать кружок чтения, который дети могли бы выбирать или не выбирать?»). В этом они солидарны с некоторыми учителями. От мам и бабушек таких предложений не поступало: русская классика для них является высочайшей базовой ценностью, и они не видят других институтов, кроме школы, которые могли бы познакомить с ней детей и подростков. В целом родители видят в школьном ЛО две основные проблемы: в процессе обучения детям предлагают не подходящие им по многим критериям литературные произведения, а в результате они мало читают. Сама литература, да и формирование школой компетентного, увлеченного читателя оказалась за пределами родительских интересов.

Учителя на фокус-группе назвали важным фактором повышения качества ЛО педагогические институты и систему повышения квалификации учителей. При этом карточки, которые они положили рядом с названием этого института, имели исключительно негативные определения: «ложное», «чужое», «грязное», «холодное», «далекое», «худшее». Участники групповой дискус-

сии, а также эксперты, давшие интервью, утверждали, что без существенных изменений в подготовке и переподготовке педагогических кадров никаких позитивных изменений в преподавании литературы в школе произойти не может. Участники фокус-групп считают, что современные педагогические институты, как и система повышения квалификации, архаичны, методики устарели, очень многие учителя не имеют достаточной подготовки, чтобы эффективно работать в современных условиях.

Родители и бабушки, как и подростки, профессиональную подготовку и переподготовку учителей в качестве института ЛО не называли, поскольку это специальная тема, более релевантная профессиональному дискурсу. Тем не менее косвенно они коснулись этой темы, обсуждая фигуру учителя, которая кажется им важнейшей с точки зрения качества ЛО. Самое главное, чего они хотят, — чтобы ребенку попался хороший учитель, что случается нечасто: *«Должно очень повезти, чтобы попался хороший учитель литературы»*. Пожалуй, это мнение можно трактовать как косвенную претензию к уровню подготовки учителя.

Чтобы хороших учителей стало больше, родители считают нужным, во-первых, повысить качество преподавания в вузах, установить высокие конкурсы при поступлении, высокую оплату труда, повысить престиж труда педагога. Когда в педагогические вузы придут лучшие выпускники школ и их будут хорошо учить, ситуация изменится к лучшему: *«Отбор должен быть серьезный»*, *«Мне кажется, она должна быть престижная, эта профессия, определенный должен быть статус»*. Во-вторых, в педагогические вузы нужно принимать мотивированных людей, которые любят детей и любят литературу: *«Наверное, тупой ответ будет: чтобы он любил сам литературу и любил детей»*. Очень многие полагают, что учитель литературы должен быть особым человеком, поскольку он ведет не обычный школьный предмет, а уроки, на которых постоянно идет речь о высоких человеческих ценностях: *«Нет учителей от Бога, а должны быть эти учителя, которые от Бога»*, *«Человек должен быть свободен: я хочу, поэтому я преподаю, мне это настолько нравится, что я это делаю и бесплатно, но мне еще и хорошо»*.

С одной стороны, родители хотели бы, чтобы в школу приходили хорошо подготовленные учителя, т. е. успешно работали соответствующие институты. С другой — многим этого недостаточно, они хотят, чтобы массовость профессии сочеталась с исключительными человеческими качествами у каждого учителя. Учителя к этой проблеме подходят гораздо более трезво, они полагают, что главное — это именно работа институтов подготовки и переподготовки кадров, потому что ждать массового прихода в школу «учителей от Бога» — утопия.

Для подростков, в отличие от взрослых, школа является очень важным, но не уникальным институтом ЛО. СМИ и интер-

нет в сумме получили больше карточек, чем школа, хотя по отдельности — несколько меньше. При этом коннотации к понятию «школа» у подростков оказались более позитивными, чем у учителей и родителей: число положительных характеристик школы совпало с числом отрицательных. На момент участия в фокус-группе с окончания школы у подростков прошло около полугода, воспоминания об уроках литературы у них были вполне свежими. В зависимости от того, какими им запомнились эти уроки, они и давали характеристики, которые оказались очень противоречивыми: «*доброе*» и «*злое*», «*старое*» и «*новое*», «*устаревшее*» и «*модное*». Скорее всего, если бы они приняли участие в исследовании, когда еще были школьниками, этот институт был бы для них важнейшим, а отношение к его деятельности — более строгим. Но когда они покинули школу, этот формальный институт ЛО отошел для них на второй план, а роль неформальных институтов стала более значимой.

Школьные библиотеки как институт литературного образования

Библиотеки в числе прочих институтов ЛО самостоятельно называли на фокус-группах учителя и библиотекари, а также мамы, в то время как папам и подросткам пришлось о них напомнить, т.е. они не воспринимают библиотеки как актуальный институт.

На фокус-группе с учителями и библиотекарями этот институт был удостоен в основном позитивных коннотаций, но особого рода: «*сельское*», «*дневное*», «*доброе*», «*свое*», «*тихое*», «*женское*». Когда определения были зачитаны вслух, один из участников групповой дискуссии произнес: «*Монастырь!*» — что вызвало общий смех. Имидж библиотеки получился архаичным, слабым, несовременным. Когда обсуждение сосредоточилось на школьных библиотеках, учителя и библиотекари, как и все остальные субъекты коммуникации, утверждали, что сегодня школьная библиотека переживает глубокий кризис, поскольку в большинстве школ их деятельность ограничивается выдачей учебников, и очень важно, чтобы деятельность школьной библиотеки была более разнообразной.

В некоторых школах есть опыт интеграции школьной библиотеки в процесс ЛО, но никто из участников дискуссии или интервьюируемых не сказал, что эта работа действительно успешна. Многие респонденты утверждали, что школьная библиотека должна дополнять уроки, на которых выбор книг для чтения у школьников минимален. Между библиотекарем и школьником могли бы возникать и иногда возникают менее формальные, субъект-субъектные отношения, которые предполагают возможность свободного читательского выбора, чего так не хватает в школе.

Учителя и библиотекари упоминали на фокус-группах разнообразные формы работы школьной библиотеки: книжные вы-

ставки, встречи с писателями, олимпиады и конкурсы. Все эти формы работы предполагают интеграцию деятельности учителя и библиотекаря. На практике, как говорили и учителя, и библиотекари, такая интеграция усилий случается очень редко, если школьная библиотека вообще заинтересована в какой-то дополнительной деятельности, а не занимается только обеспечением детей учебной литературой, как это чаще всего и бывает.

Школьная библиотека получила достаточно позитивные, «мягкие» коннотации, однако участники всех фокус-групп и интервью сообщали, что образ школьного библиотекаря в обществе негативен. Так, одна из библиотекарей сказала: *«Когда я говорю, что работаю библиотекарем в школе, разговор прекращается. Потому что у 90% людей встреча с библиотекарем — это такая травма. Поэтому, если захочешь с кем-то закончить разговор, говори ему, что ты библиотекарь»*. Фокус-группа с подростками показала, что в этом высказывании есть немалая доля истины: *«Я очень не любила туда ходить, мне там не нравилось. Там была такая атмосфера какая-то противная», «Библиотекари всегда злые, потому что им нравится сидеть и ничего не делать, а тут приходят, отвлекают»*. Приводились единичные примеры, когда общение было более позитивным, но общий настрой подростков был сугубо отрицательным. Если о публичных детских библиотеках (за исключением РГДБ) подростки, принявшие участие в дискуссии, имели очень слабое представление, то со школьными библиотеками опыт общения имели все. Все понимали, что школьные библиотеки нужны: там выдают учебники, но коммуникация с библиотекарями часто бывала конфликтной, а чем еще занимается эта институция, подростки не знали.

Мамы и папы на фокус-группах продемонстрировали слабое представление об этом институте и низкую актуальность для них работы детских библиотек.

Семью как важный институт ЛО назвали все участники исследования, она на всех фокус-группах вызвала преимущественно позитивные коннотации — отчасти это была реакция собственно на понятие «семья» без привязки к образовательному процессу, отчасти положительные отзывы объясняются тем, что в семье нет тех недостатков ЛО, которые респонденты видят в школе. Если школьное ЛО получало во время всех фокус-групп карточки со словами «злое» и «чужое», то семья — «доброе» и «родное».

В отличие от школы, о роли семьи в литературном образовании детей учителя говорили весьма кратко. По-видимому, для родителей то, как растит читателя школа, намного важнее,

**Семья
как институт
литературного
образования.
Коммуникация
семьи и школы**

чем для школы — то, как это происходит в семье. В ходе интервью с учителями тема семьи, как правило, возникала только после нашего вопроса-напоминания. Одна из учительниц как положительный опыт отметила лекции для родителей, которые организует одна из частных школ. При этом в сильной, субъектной позиции выступали учителя, а в слабой позиции объекта воспитания — родители. Учителям это казалось нормальным, поскольку себя они справедливо считают профессионалами, а потому имеют право обучать не только детей, но и их родителей.

А вот субъект-субъектные отношения между родителями и учителями, когда родители пытались воздействовать на литературный образовательный процесс и контролировать его, в основном носили конфликтный характер. Некоторые учителя указывали, что их собственные попытки или попытки их знакомых учителей изучать произведения, не входящие в программный канон, вызывали недовольство и даже жалобы отдельных консервативных родителей: *«Сейчас увеличился процент родителей, которые только требуют у школы, которые бесконечно жалуются, чаще всего не понимая, что нужно»*. Очевидно, ориентация лучших учителей на вариативность учебной программы, на более свободные рамки профессиональной деятельности не встречает понимания у родителей школьников, которые предпочли бы жесткие, но немного улучшенные программы. Создается впечатление, требующее дальнейшей проверки, что у учителей и родителей сегодня сложились разные подходы к ЛО, и учителя хотели бы большей автономности, в том числе от родителей. Родители же во многих случаях считают, что предложенные учителем для изучения произведения противоречат тем ценностям, которые они воспитывают у детей в семье, а потому они хотели бы, чтобы учитель согласовывал с ними свою программу.

В то же время от учителей нередко звучали и высказывания противоположного толка: школа и семья должны совместно заниматься литературным образованием детей, а родители, как только ребенок идет в школу, перестают уделять этому внимание, стремятся полностью возложить ответственность на школу, и это неправильно: *«Большинство родителей все-таки в основном все сваливают на нас. Их дело — зарабатывать деньги, и так было всегда»*.

Учителя считают семью базовым институтом формирования читателя, но в основном в дошкольном возрасте, а в школе коммуникация между учителями и родителями по поводу ЛО фактически очень слабая.

Мамы, папы, бабушки, напротив, очень много и подробно говорили о своих усилиях по приобщению детей к чтению, иногда приносящих свои плоды, но нередко безуспешных. Они расска-

зывали, как много для этого делали, какими приемами пользовались. Мамы иногда прибегали даже к принуждению: *«Я детей заставляла читать, пока они были маленькие»*. Одни пытались создать дома особую читательскую атмосферу, когда родители сами много читают, формируют обширные домашние библиотеки. Другие использовали разные способы, чтобы увлечь детей чтением: *«Сначала мы читали вместе: я читаю абзац, она читает одно слово, потом читает строчку»*. Но чаще всего родители и бабушки вспоминали о традиции обязательного чтения ребенку на ночь: как правило, дошкольнику, не умеющему читать. Когда ребенок поступает в школу, большинство родителей делегируют ей продолжение ЛО детей, хотя иногда практики совместного чтения в семье, помощь в выборе книг продолжают. О коммуникации со школой родители практически ничего не говорили, как и учителя не говорили о связи с семьями в процессе ЛО. Родители должны обеспечивать детей текстами для школьных уроков, по возможности добиваться, чтобы дети их читали, — на этом связь семьи и школы в вопросе ЛО заканчивается.

Подростки во время фокус-группы с удовольствием и большой теплотой рассказывали о том, как родители читали им в дошкольном детстве книги на ночь. Те, у кого такого домашнего чтения не было, говорили об этом с заметной обидой, как о чем-то важном, чего они были лишены в детстве. Но почти у всех с приходом в школу такое домашнее чтение прекращалось. Лишь одна респондентка с гордостью рассказала, что семейное чтение продолжается до сих пор, назвав эту традицию «странной», поскольку знает, что у других она не практикуется. Многие участники фокус-группы отмечали, что гораздо больше с точки зрения чтения делали не мамы и папы, а бабушки, у которых больше свободного времени для общения с внуками, чем у вечно занятых родителей. Большинство подростков считают это теплое и уютное домашнее чтение важным, утверждают, что именно тогда они полюбили книги, и предпочли бы, чтобы им читали дольше, чем это обычно происходит. Потом началась школа, и неформальное домашнее чтение сменилось формальным, которое очень многие маркируют как насильственное: часто приходилось читать те книги, которые им не нравились, и читать их не хотелось. Когда школьник начинал бегло читать самостоятельно, родители настаивали на регулярном чтении, зачастую выбирая ему книги без учета его вкусов, с этого момента семейное ЛО становилось квазиформальным, напоминающим школьное. А подросткам хотелось, чтобы формальные и неформальные практики чтения продолжались параллельно, чтобы институт семьи в этом смысле не терял своей значимости и в школьные годы.

Заключение В ходе исследования выяснилось, что цели ЛО не являются очевидными и согласованными для всех участников образовательных отношений. Абсолютное большинство респондентов полагают, что ЛО необходимо, поскольку очень важно, чтобы дети выросли читающими и понимающими литературу, при этом не все уверены, что уроки литературы должны быть обязательными в школе, поскольку есть и другие институты приобщения к чтению. В частности, о том, что такие уроки могут быть факультативными, говорили некоторые учителя и отцы школьников.

Далеко не все респонденты уверены, что даже при самой успешной работе институтов ЛО в современных условиях, когда с чтением остро конкурируют другие виды досуговой деятельности, можно добиться, чтобы все дети любили читать, стали активными читателями. Эта цель представляется желательной, но не всегда достижимой.

По-разному оценивают цели ЛО учителя (наиболее типичные ответы — для познания мира и самого себя); матери и бабушки (чтение восполняет у детей личностные дефициты, литературные произведения помогают не совершать в жизни ошибок, чтение — наиболее полезная форма проведения свободного времени, позволяет отвлечь детей от чрезмерного увлечения компьютерными играми и «сидения» в социальных сетях); отцы (делают упор на важность коммуникационной функции совместного с детьми чтения) и подростки (полагают, что у героев литературных произведений можно учиться целеустремленности и другим необходимым в жизни качествам).

Оценивая важность различных институтов ЛО, учителя, библиотекари, родители продемонстрировали традиционные представления: важнейшим институтом, с их точки зрения, несомненно является школа. Подростки поставили ее примерно на тот же уровень значимости, что СМИ и интернет. Использование проективной методики позволило выявить негативные коннотации по отношению к школе у учителей и родителей и, напротив, более позитивные оценки подростков. Чем более важным кажется институт, чем больше надежд связывают с его деятельностью, тем более требовательно его оценивают.

Что касается школьных библиотек, этот институт, судя по высказываниям всех участников исследования, откровенно буксует: большинство респондентов полагают, что школьные библиотеки практически не участвуют в литературном образовании. Подростки отмечали, что контакт со школьными библиотекарями носил конфликтный характер, сами библиотекари говорили о негативном имидже библиотекаря в обществе, родители практически полностью отчуждены от деятельности школьных библиотек, а учителя уверены, что в идеале школьная библиотека должна стать органической частью школьного образовательно-

го процесса, но очень редко такой тандем библиотекаря и учителя формируется.

Ни у кого из субъектов ЛО нет сомнений в важности семьи как базового института формирования читателя. При этом подростки сравнивают домашнее и школьное чтение в пользу домашнего как неформального и спланированного детей и взрослых. Они сожалеют, что многие родители прекращают заниматься совместным с детьми чтением в дошкольном возрасте, передавая функцию ЛО школе, как только ребенок в нее поступает. Нежелание многих родителей продолжать участие в ЛО школьника отмечали и учителя, имея в виду, однако, не продолжение практик семейного чтения, а, скорее, участие родителей в принуждении к чтению по программе. При этом отмечалось, что, если родители внимательно следят за тем, какую литературу выбирает учитель, это часто приводит к конфликтам, поскольку родители настаивают на полном соблюдении школьного канона, а те представители учительского сообщества, которые участвовали в нашем исследовании, настаивают на вариативности программы по литературе.

Все субъекты образовательных отношений высказали мнение, что несовершенство школьной программы — одна из важнейших проблем ЛО. Учителей и родителей объединяет еще и то, что они хотят видеть учителей литературы более квалифицированными, для чего нужно повысить качество образования в педагогических вузах. Учителя также считают чрезвычайно важным улучшить систему повышения квалификации учителей литературы, о путях развития этой системы как о важнейшем способе совершенствования институтов ЛО они говорили очень много. Фигуру учителя литературы считают ключевой и родители, но они меньше задумываются о конкретных вопросах подготовки педагогических кадров — они возлагают свои надежды на приход в школу учителя, думающего только о своем предназначении и даже служении. И в этом проявляется традиционный литературоцентризм нашего общества, представление об уроках литературы и о чтении как о занятиях, сильно ценностно нагруженных, которые должны сформировать у ребенка важнейшие морально-этические представления, ценности, объединяющие нацию. С постепенным отходом общества от литературоцентричности эти запросы снижаются, но остаются еще, особенно у женщин, достаточно высокими.

По мнению респондентов, ЛО сегодня состоит из следующих ступеней: период дошкольного детства, когда в практиках семейного чтения формируется представление о художественной литературе как о коммуникативном ресурсе, средстве, обеспечивающем эмоциональный контакт с близкими; период школьного обучения, когда происходит переход к самостоятельному чтению для удовлетворения своих интеллектуаль-

ных, духовных и профессиональных потребностей. В идеале ЛО школьников объединяет усилия различных институтов: школы, библиотеки, медиа и других институций.

Ключевой фигурой ЛО остается учитель, однако его профессиональные компетенции должны принципиально измениться: он должен быть способен сочетать культурно-исторический подход в преподавании с удовлетворением читательских запросов детей и подростков, грамотно использовать самые разные ресурсы — библиотечные, медийные — для формирования читательской самостоятельности школьников, владеть методиками организации диалога со всеми участниками образовательных отношений, в первую очередь с родителями. Таким образом, целью ЛО становится формирование субъектной позиции обучающегося, готового к читательской самостоятельности в использовании всех компонентов читательской инфраструктуры, с одной стороны, а с другой — постоянная работа по созданию и поддержке этой инфраструктуры, включающей самые разные институты, отвечающие разнообразным потребностям читающих людей.

Литература

1. Асонова Е. А. (2017) Канон детского и семейного чтения как общественный договор // Поволжский педагогический вестник. Т. 5. № 4 (17). С. 33–39.
2. Асонова Е. А., Романичева Е. С., Сененко О. В., Киктева К. С. (2018) Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 26–45. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-26-45.
3. Борусяк Л. Ф. (2016а) Классическая школа, неклассические дети // Е. С. Романичева, Е. А. Асонова (ред.) Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное. М.: Совпадение. С. 51–62.
4. Борусяк Л. Ф. (2017) Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов) // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. Т. 125. № 3–4. С. 187–196.
5. Борусяк Л. Ф. (2016б) Ценить и быть послушными: школьная литература и гендерная социализация // Неприкосновенный запас. № 1 (105). https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovennyy_zapas/105_nz_1_2016/article/11839/
6. Волков С. (2010) Урок литературы — смерть чтению? Заметки учителя-словесника // Литература. № 1. https://lib.1sep.ru/view_article.php?id=201000105
7. Дубин Б. В., Гудков Л. Д. (2009) Интеллигенция: заметки о литературно-политических иллюзиях. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха.
8. Литовская М. (2014) Школьное преподавание литературы и его роль в судьбе российского литературоцентризма // Н. В. Ковтун (ред.) Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs новые возможности. М.: ФЛИНТА: Наука. С. 138–157.
9. Острогорский В. П. (1941) Беседы о преподавании словесности // А. Д. Гречишникова, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский. Очерки по истории методики преподавания литературы. М.: Государственное

- учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. С. 157–166.
10. Павловец М. Г. (2018) Литература в школе: сочинение предмета // Новый мир. № 11. С. 170–178.
 11. Павловец М. Г. (2016) Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка // Неприкосновенный запас. № 5 (109). С. 125–145.
 12. Ситченко Л. Н., Гладышев В. В. (2014) Методика преподавания литературы: терминологический словарь-справочник. М.: ФЛИНТА.
 13. Целикова Л. И. (2015) Литературное образование в школе // Е. Р. Ядровская, А. И. Дунев (ред.) Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература). Опыт построения терминосистемы. СПб.: Свое издательство. С. 184–194.
 14. Чертов В. Ф. (2013) Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Прометей.

Literary Education: What Key Stakeholders Think

Authors **Ekaterina Asonova**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University. E-mail: asonovaea@mgpu.ru

Liubov Borusyak

Candidate of Sciences in Economics, Leading Researcher, Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University. E-mail: borusyaklf@mgpu.ru

Elena Romanicheva

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, Moscow City University. E-mail: romanichevae@mgpu.ru

Address: 4 Vtoroy Selskohoziaystvenny pr., 129226 Moscow, Russian Federation.

Abstract In order to determine the structure of literary education, i. e. the school literature demands of the key stakeholders in education as well as the institutions and resources used to satisfy those demands, we analyze the term “literary education”, describing the long-established approach to interpreting the underlying concept, and use findings of qualitative sociological studies, such as focus groups and in-depth interviews with teachers, librarians, parents, college and high-school students. For all the interpretation differences, what the stakeholders have in common is the extremely low perceived role of school literature courses and libraries, along with searching for ways to satisfy the existing demands in other forms of acquiring literary knowledge and gaining reader experience.

Keywords stakeholders in education, literary education, qualitative research in sociology, school, library, family, teachers, parents, teenagers, self-reflection, demands.

- References**
- Asonova E. (2017) Kanon detskogo i semejnogo chteniya kak obshchestvenny dogovor [The Canon of Children’s and Family Reading as a Social Contract]. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik*, vol. 5, no 4 (17), pp. 33–39.
- Asonova E., Romanicheva E., Senenko O., Kikteva K. (2018) Infrastruktura chteniya: opyt opisaniya s pozitsii subekta [The Infrastructure of Reading: Reader’s Experience Perspective]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 26–45. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-26-45.
- Borusyak L. (2016) Klassicheskaya shkola, neklassicheskie deti [Classical School, Non-Classical Children]. *Chtenie sovremennogo shkolnika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe* [Reading in Modern School: Required, Free, and Problem-Oriented] (eds E. Romanicheva, E. Asonova), Moscow: Sovpadenie, pp. 51–62.
- Borusyak L. (2017) Shkolnaya literatura: pochemu ee ne lyubyat shkolniki (po rezultatam issledovaniya rossijskikh shkolnikov i studentov) [Literature at School: Why Do High-Schoolers Dislike It (Based on a Survey of Russian High School and College Students)]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii/The Russian Public Opinion Herald. Data. Analysis. Discussions*, vol. 125, no 3–4, pp. 187–196.
- Borusyak L. (2016) Tsenit i byt poslushnymi: shkolnaya literatura i gendernaya sotsializatsiya [Respect and Comply: School Literature and Gender So-

- cialization]. *Neprikosnovenny zapas*, no 1 (105). Available at: https://www.nlobooks.ru/magazines/neprikosnovenny_zapas/ (accessed 21 January 2020).
- Chertov V. (2013) *Russkaya slovesnost v dorevolyutsionnoy shkole* [Literature at School in Pre-Revolutionary Russia]. Moscow: Prometey.
- Dubin B., Gudkov L. (2009) *Intelligentsiya: zametki o literaturno-politicheskikh illyuziyakh* [Intelligentsia: Notes on Literary-Political Illusions]. St. Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House.
- Litovskaya M. (2014) Shkolnoe prepodavanie literatury i ego rol v sudbe rossiyskogo literaturotsentrizma [Literature at School and Its Role in the Russian Literature-Centrism]. *Krizis literaturotsentrizma. Utrata identichnosti vs. novye vozmozhnosti* [The Crisis of Literature-Centrism: Lost Identity vs New Opportunities] (ed. N. Kovtun), Moscow: FLINTA: Nauka, pp. 138–157.
- Ostrogorsky V. (1941) Besedy o prepodavanii slovesnosti [Conversations on Teaching Literature]. *Ocherki po istorii metodiki prepodavaniya literatury* [Essays on History of the Methodology of Teaching Literature] (eds A. Grechishnikova, V. Vodovozov, V. Ostrogorsky), Moscow: State Educational Publishing House of the People's Commissariat for Education of the RFSFR, pp. 157–166.
- Pavlovets M. (2016) Shkolny kanon kak pole bitvy: kupel bez rebenka [The Required High School Reading List as a Battlefield: A Water Font with No Child]. *Neprikosnovenny zapas*, no 5 (109), pp. 125–145.
- Pavlovets M. (2018) Literatura v shkole: sochinenie predmeta [Literature at School: Making Up the Subject]. *Novy mir*, no 11, pp. 170–178.
- Sitchenko L., Gladyshev V. (2014) *Metodika prepodavaniya literatury: terminologicheskii slovar-spravochnik* [The Methodology of Teaching Literature: Glossary and Reference Book]. Moscow: FLINTA.
- Tselikova L. (2015) Literaturnoe obrazovanie v shkole [Literary Education at School]. *Glossariy metodicheskikh terminov i ponyatiy (russkiy yazyk, literatura). Opyt postroeniya terminosistemy* [A Glossary of Methodological Terms and Concepts (Russian Language, Literature). The Experience of Building a Terminological System] (eds E. Yatrovskaya, A. Dunev), St. Petersburg: Svoe izdatelstvo, pp. 184–194.
- Volkov S. (2010) Urok literatury—smert chteniyu? Zametki uchitelya-slovesnika [Do Literature Classes Kill Reading? Notes of a Literature Teacher]. *Literatura*, no 1. Available at: https://lib.1sep.ru/view_article.php?id=201000105 (accessed 21 January 2020).

Устойчивое развитие в учебных программах средних школ

**Анна Мруз, Ивона Оцеткевич, Лукаш Томчик,
Катажина Валотек-Щчаньска, Дариуш Ротт**

Статья поступила
в редакцию
в мае 2019 г.

Мруз Анна (Anna Mróz)

PhD, научный сотрудник Педагогического университета Кракова. Адрес: Ingardena 4, 30–060 Cracow, Poland. E-mail: anna.mroz@up.krakow.pl

Оцеткевич Ивона (Iwona Osetkiewicz)

PhD, научный сотрудник Педагогического университета Кракова. Адрес: Ingardena 4, 30–060 Cracow, Poland. E-mail: iwona.oetkiewicz@up.krakow.pl

Томчик Лукаш (Łukasz Tomczyk)

PhD, PhDr, научный сотрудник Педагогического университета Кракова. Адрес: Ingardena 4, 30–060 Cracow, Poland. E-mail: lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Валотек-Щчаньска Катажина (Katarzyna Walotek-Ściańska)

PhD, научный сотрудник академии «Игнатианум». Адрес: Mikołaja Kopernika 26, 31–501 Cracow, Poland. E-mail: katarzynaws@interia.pl

Ротт Дариуш (Dariusz Rott)

PhD, научный сотрудник Силезского университета. Адрес: Plac Sejmu Śląskiego 1, 40–032 Katowice, Poland. E-mail: darirott@poczta.fm

Аннотация. В соответствии с рекомендациями Европейской комиссии и в рамках инициативы ЮНЕСКО «Десятилетие образования в интере-

сах устойчивого развития» все преподаватели на каждом этапе образования должны включать в свои учебные программы материалы, которые будут поддерживать усилия по обеспечению устойчивого развития. Знания являются основой для приобретения и развития компетенций. С их помощью учащиеся могут формировать собственные компетенции в социальном, экономическом и экологическом аспектах устойчивого развития. В статье представлены результаты исследования внедрения ключевых концепций устойчивого развития в школьные программы. Исследование проводилось с марта по ноябрь 2016 г., в нем приняли участие 337 учителей средних школ и гимназий. Как показал анализ исследования, школьные учителя в Польше не имеют необходимой подготовки для реализации инициативы по включению ключевых концепций устойчивого развития в учебный процесс.

Ключевые слова: образование в интересах устойчивого развития, учебные программы, подготовка преподавателей, ключевые вопросы устойчивого развития.

DOI 10.17323/1814-9545-2020-1-182-204

Mróz A.,
Osetkiewicz I.,
Tomczyk Ł.,
Walotek-Ściańska K.,
Rott D. Sustainable
Development in Secondary
Schools Curricula. Polish
Context (пер. с англ.
Л. Дянковой).

Образование является одним из важнейших компонентов социальной системы и обеспечивает эффективную деятельность отдельных индивидов и общественных групп. Грамотно органи-

зованный учебный процесс способствует решению социально значимых задач, в числе которых можно назвать и обеспечение условий устойчивого развития. Школа — инструмент социализации. Она должна готовить молодое поколение к социальным переменам, воспитывать правильное отношение к инновациям и преодолению трудностей, формировать активную позицию в решении локальных и глобальных общественных проблем, учить гармоничному преобразованию социальных отношений. Информирование о принципах устойчивого развития и интеграция этих принципов в жизнь должны осуществляться повсеместно: в самых разных общественных группах, правительственных учреждениях, школах, колледжах и университетах [Norkins, McKeown, 2002]. Цели устойчивого развития могут быть достигнуты лишь путем создания общества, которое активно и динамично адаптируется к новым условиям через тщательно продуманную и эффективную систему образования.

Концепция образования в интересах устойчивого развития (ОУР) — составная часть «Повестки дня на XXI в.» (разд. IV «Средства осуществления», гл. 36 «Содействие просвещению, информированию населения и подготовке кадров»), принятой на конференции ООН «Саммит Земли» в 1992 г. В этом документе образование определяется как ключевой фактор осуществления принципов устойчивого развития. С тех пор был издан целый ряд документов и публикаций, касающихся роли образования в обеспечении устойчивого развития, его целей, средств реализации и рекомендуемых методов и форм работы. Информирование общественности и подготовка людей во всем мире средствами формального и неформального образования являются критически важными факторами устойчивого развития. Благодаря адекватным инициативам в области образования и внедрению новой модели преподавания в школах устойчивое и гармоничное развитие человека и, следовательно, всего мира становится более вероятным. В «Повестке дня на XXI в.» записано, что институционализированное образование и учебно-просветительская деятельность в целом должны рассматриваться как «процесс, посредством которого люди и общество могут в полной мере реализовать свой потенциал». Этот принцип необходимо последовательно проводить в жизнь в преподавании всех дисциплин путем применения различных дидактических методов и эффективных средств распространения информации.

Образование в интересах устойчивого будущего является огромным вызовом для современных образовательных систем. Для его успешной реализации необходимо ответить на следующие вопросы.

Система образования как средство достижения целей устойчивого развития

- Как мы можем лучше понять сложность нашего мира?
- Как взаимосвязаны проблемы сегодняшнего мира и что это значит для людей, которые пытаются их решить?
- Каким мы хотим видеть мир в будущем?
- Соответствует ли это видение существующим системам поддержания жизни на Земле?
- Как мы можем согласовать требования экономики, общества и окружающей среды?

Идея образования в интересах устойчивого развития заключается в стремлении достичь баланса между социальным и экономическим благополучием, культурой, традициями и защитой природных ресурсов. Концепция ОУР объединяет принципы уважения человеческого достоинства, многообразия, защиты природной среды и природных ресурсов на нашей планете [Kuzior, 2014].

Образование в интересах устойчивого развития должно быть последовательным и всеобъемлющим, поскольку оно должно учитывать все аспекты деятельности человека и обеспечивать учащихся знаниями, навыками и инструментами, необходимыми для гармоничного сосуществования с живыми и неживыми объектами как в социальной действительности, так и в природном мире.

Можно выделить как минимум четыре характеристики ОУР:

- 1) интегрированность — ОУР дает возможность рассматривать различные аспекты устойчивого развития (например, экологические, экономические и социально-культурные, локальные, региональные и глобальные, прошлые, современные и будущие) в совокупности и понимать их тесную взаимосвязь;
- 2) критический подход — ОУР ставит под сомнение устойчивость общепринятых моделей, доминирующих в современном мире (например, идеи постоянного экономического роста, основанного на потреблении);
- 3) трансформируемость — ОУР обеспечивает переход от осознания принципов устойчивого развития к реализации конкретных изменений. Цель состоит в преобразовании текущих социальных практик и распространении ценностей, ведущих к устойчивому развитию сообществ и предприятий;
- 4) понимание контекста — отказ от идеи единственно возможной формы деятельности человека, правильной с точки зрения устойчивого развития. Обмен опытом на международном, национальном, региональном и индивидуальном уровнях важен, однако мы должны помнить, что условия жизни не одинаковы для всех и контекст меняется с течением времени. Соответственно принципы устойчивого разви-

тия в человеческой деятельности также должны соотноситься с контекстом и меняющимися потребностями.

Система образования, нацеленная на формирование представлений об устойчивом развитии:

- предоставляет учащимся возможности приобрести навыки, знания и установки, необходимые для гармоничного (устойчивого) развития;
- обеспечивает равный доступ к образованию на всех уровнях и в любых социальных контекстах (семья, школа, профессиональная деятельность, местная община);
- формирует у учеников убежденность в необходимости обучения на протяжении всей жизни;
- развивает в учащихся социальную ответственность и содействует демократии путем информирования отдельных лиц об их правах и обязанностях;
- поддерживает гармоничное индивидуальное развитие [Szempruch, 2012].

В течение последних 50 лет сформировалось представление об образовании как ключевой социальной стратегии для развития социально-экономической модели устойчивого развития. В результате были созданы такие учебные программы, как экологическое образование, гражданское образование (т.е. обучение и воспитание в духе демократии), межкультурное образование и глобальное образование. В некоторых странах, например в Великобритании, эти учебные программы были введены как в формальное (школы и университеты), так и в неформальное (неправительственные организации) образование. Что касается формального образования, в нем рекомендуется:

- разработать программу обучения, в рамках которой вопросы устойчивого развития будут являться приоритетными;
- предоставлять учащимся достаточную информацию об экологических концепциях и процессах, происходящих в природной среде;
- обеспечить формирование у учащихся бережного отношения к природе и в то же время осознания собственных возможностей и прав;
- дать возможность учащимся развивать аналитические и исследовательские навыки, а также навыки, необходимые для реализации активной гражданской позиции.

Учреждения образования готовят учащихся ко взрослой жизни. С точки зрения интересов устойчивого развития это означает, что формирование критического мышления, навыков взаи-

модействия с другими людьми и участия в дебатах не менее важно в обучении, чем получение необходимых знаний (особенно с учетом того, что обучение, социальное участие и принятие решений становятся непрерывными и неотъемлемыми составляющими на более поздних этапах жизни человека). Британские исследователи предлагают внедрять принципы устойчивого развития в процесс обучения одновременно в двух направлениях: используя «образование в интересах устойчивого развития» и «образование как объект устойчивого развития» [Vare, Scott, 2008]. Первый подход подразумевает в основном обмен материалами и информацией, он основан на повседневных практиках и способствует изменению поведения и образа жизни в текущий момент времени. Второй подход ориентирован на диалог и дискуссию и уделяет особое внимание спорным вопросам. Рассматривая образование как объект приложения принципов устойчивого развития, учитель развивает у учеников критическое мышление и способность принимать взвешенные решения в условиях неопределенного будущего.

Основная цель всего школьного сообщества — директоров, учителей, учащихся и их родителей — в рамках национальной стратегии экологического образования «Через образование к устойчивому развитию» состоит в том, чтобы использовать возможности основной образовательной программы для формирования убежденности в необходимости жить в соответствии с идеями устойчивого развития. Для этого школьное обучение должно быть нацелено:

- на развитие личности, осознающей свое единство с естественной и социально-культурной средой;
- формирование у учащихся способности наблюдать за окружающей средой и собирать информацию о ней;
- изучение законов и отношений в природе и отношений между природой и человеком;
- выработку навыка решать проблемы в соответствии с накопленными знаниями и принятой системой ценностей;
- стимулирование восприимчивости к природной красоте и пространственному порядку;
- формирование уважительного отношения к собственной жизни и здоровью, а также к жизни и здоровью всех других живых существ;
- внедрение активных форм обучения вне школы (на природе);
- сотрудничество между преподавателями для создания среды, которая будет способствовать реализации основных целей ОУР.

Базовыми для ОУР являются четыре процесса [Tilbury, 2011]: стимулирование инноваций в рамках учебных программ и об-

разовательных мероприятий; активное обучение; вовлечение в ОУР системы образования на всех уровнях; сотрудничество и диалог, включая многосторонний и межкультурный. Для усвоения принципов устойчивого развития могут применяться как традиционные формы обучения (передача знаний в рамках школьных дисциплин), так и более современные (например, многопрофильное социальное обучение).

Образование в интересах устойчивого развития — это «метод реформирования всей системы образования с целью сформировать у учащихся навыки, необходимые для решения задач XXI в.» [UNESCO, 2011]. Цели образования в интересах устойчивого развития — поддерживать и развивать человеческие потребности, которые соответствуют принципам бережного использования природных ресурсов и заботы о планете, и содействовать распространению принципов глобальной солидарности, чтобы люди в своей повседневной жизни действовали, руководствуясь принципами справедливости, сочувствия и равенства [Ryan, 2011].

Период с 2005 по 2014 г. был провозглашен ЮНЕСКО Десятилетием образования в интересах устойчивого развития, или Десятилетием изменений¹ [Barth et al., 2007; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2012; Buckler, Creech, 2014]. Одной из его целей было показать преподавателям, учащимся и другим участникам образовательного процесса, что формальное и неформальное образование является единственным способом достичь устойчивого развития, и подчеркнуть фундаментальную роль учителя в построении устойчивого общества. Для усвоения учащимися идеи устойчивого развития в обществе, экономике и природе основные вопросы этой концепции должны быть включены в общие предметно-учебные программы. Это объемная задача, которая требует системного мышления [Sleurs, 2008; Bointner et al., 2011; Barth, Rieckmann 2012]. Вне зависимости от того, какой предмет и в каком классе они преподают, учителя должны применять принципы программы «Десятилетие образования в интересах устойчивого развития», т.е. охватывать ключевые темы, касающиеся устойчивого развития в контексте современного и будущего мира [de Naan 2007; 2010; Mróz et al., 2018].

В табл. 1 приведены типовые вопросы устойчивого развития, включенные в учебные программы средних школ и гимназий в Польше. Именно учителя определяют, в какой степени они будут заниматься этими вопросами в своем дидактическом процессе.

¹ UNESCO (2005) United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.

Таблица 1. Типовые вопросы устойчивого развития, включенные в учебные программы средних школ и гимназий в Польше

Предмет/группа предметов	Пример содержания учебного плана
Польский язык	Мультикультурализм, концепция «малой родины», национальное наследие, национальное разнообразие, уникальность польского искусства в мировом контексте, глобализация, массовая культура, женщины в культуре, женщины как деятели искусства и т. д.
Гуманитарные и социальные науки (обществознание, история, культурные исследования, введение в бизнес)	Проблемы современного общества, права и обязанности граждан, принципы функционирования Европейского союза, демократия, права женщин и детей, политические системы других стран, конфликты и пути их решения, устойчивое потребление и способы производства товаров, создание системы ценностей, основанной на уважении благосостояния каждого человека
Иностранные языки	Культуры других стран
Математика	Использование в качестве примеров ситуаций, связанных с вопросами устойчивого развития, таких как перенаселенность, охрана природы, природные ресурсы, устойчивое потребление
Естественные науки (биология, химия, физика, география, основы семейной жизни)	Устойчивое управление природными ресурсами, охрана/сохранение природы, защита биоразнообразия, методы устойчивого производства, сбалансированные диеты, здоровье как неотъемлемая часть устойчивого развития, стремление к благополучию исходя из принципов устойчивого развития, способы снижения загрязнения окружающей среды
ИТ и технологии	Защита интеллектуальной собственности, достоверность в интернете, безопасность в интернете, надлежащее использование новых средств коммуникации, культура новых СМИ
Предметы художественно-эстетического цикла (музыка, пластические искусства)	Наследие прошлых поколений как общее благо и ценность, общение через искусство, культура как способ самовыражения в глобализованном мире

Источник: [Mróz, Osętkiewicz, Walotek-Ściańska, 2018]; по результатам анализа учебных программ.

Таким образом, одним из условий эффективности образования в интересах устойчивого развития является включение основных вопросов устойчивого развития в учебные программы по всем предметам на каждом этапе образования. Формирование практик осознанного поведения основано на понимании предпосылок, принципов и целей устойчивого развития. Задачей настоящего исследования было рассмотреть, какие вопросы и проблемы концепции устойчивого развития учителя польских школ регулярно встраивают в свои учебные программы.

Проведен опрос учителей в польских школах и гимназиях с использованием оригинального опросника [Babbie, 2013]. Он состоял из трех частей, одна из них была посвящена ключевым вопросам образования в интересах устойчивого развития и их внедрению в школьные программы. Учитывая акцент на описании учебных программ, мы использовали в исследовании номинальные переменные, анализ которых производился с помощью описательной статистики и внутренних сопоставлений, а также сопоставлений с независимыми переменными. С этой целью был проведен факторный анализ и оценка взаимосвязи между номинальными переменными через критерий χ^2 с исследованием производных. Анализ проводился с использованием программного обеспечения STATISTICA [Nachmias, Nachmias, 2007].

Организация исследования

Цель исследования заключалась в изучении и описании способов интеграции ключевых вопросов концепции устойчивого развития в учебные программы на 3-й (средняя школа) и 4-й (гимназия) ступенях образования.

Участники исследования отбирались по принципу случайной выборки [Christensen, Johnson, 2011]: критерием отбора служило согласие на участие в опросе. Преимущество случайной выборки в том, что она позволяет выявить взаимосвязь между явлениями. Недостатком же является смещение выборки, а значит, она не будет репрезентативной для всего населения. Респонденты, приглашенные принять участие в исследовании, были преподавателями общеобразовательных предметов в средних школах и гимназиях. Для сбора данных мы распространили печатные формы опросника в учебных заведениях Малопольского воеводства. Оно представляет особый интерес с точки зрения исследования деятельности учителей, поскольку в нем находится множество педагогических университетов и других образовательных учреждений, предлагающих различные формы профессиональной педагогической подготовки. Благодаря этому преподаватели в этом регионе имеют доступ к обширному дидактическому инструментарию и возможность знакомиться с разнообразными методиками преподавания.

В рамках опроса учителям было предложено каждый день отмечать темы, которые они затрагивают в ходе занятий, т. е. интегрируют в свои учебные программы. Вопросы, перечисленные в опроснике, были отобраны на основе анализа литературы, посвященной ОУР. Преподавателям также было предложено указать, какие методы они используют чаще всего для включения соответствующих вопросов в процесс обучения. Было важно понять, разбирают ли они ключевые вопросы устойчивого развития на занятиях (непосредственное взаимодействие с учащимися), дают домашние задания для знакомства с этими вопросами (опосредованное взаимодействие с учащими-

Таблица 2. **Статистические и демографические данные о преподавателях** ($N = 337$), %

Пол	Женщины	78
	Мужчины	22
Месторасположение школы	Село	38
	Маленький город	40
	Крупный город	22
Степень школы	Средние классы	53
	Старшие классы	47
Преподавательский стаж	0–5	11
	6–10	19
	11–15	25
	16–20	30
	21 и более	15
Квалификация	Практиканты	5
	Преподаватели по контракту	13
	Штатные преподаватели	24
	Приглашенные преподаватели	58
Преподаваемый предмет	Польский язык	18
	Гуманитарные и социальные науки (обществознание, история, культурные исследования, предпринимательство)	20
	Иностранные языки	22
	Математика	11
	Естественные науки (биология, химия, физика, география, основы семейной жизни)	26
	Информатика и технические науки (ИКТ, техника)	2
	Предметы художественно-эстетического цикла (музыка, пластические искусства)	1

ся) или рассматривают их в ходе дополнительных и внеклассных занятий.

Было распространено 927 вопросников, из которых 337 были заполнены. Статистические и демографические данные респондентов представлены в табл. 2.

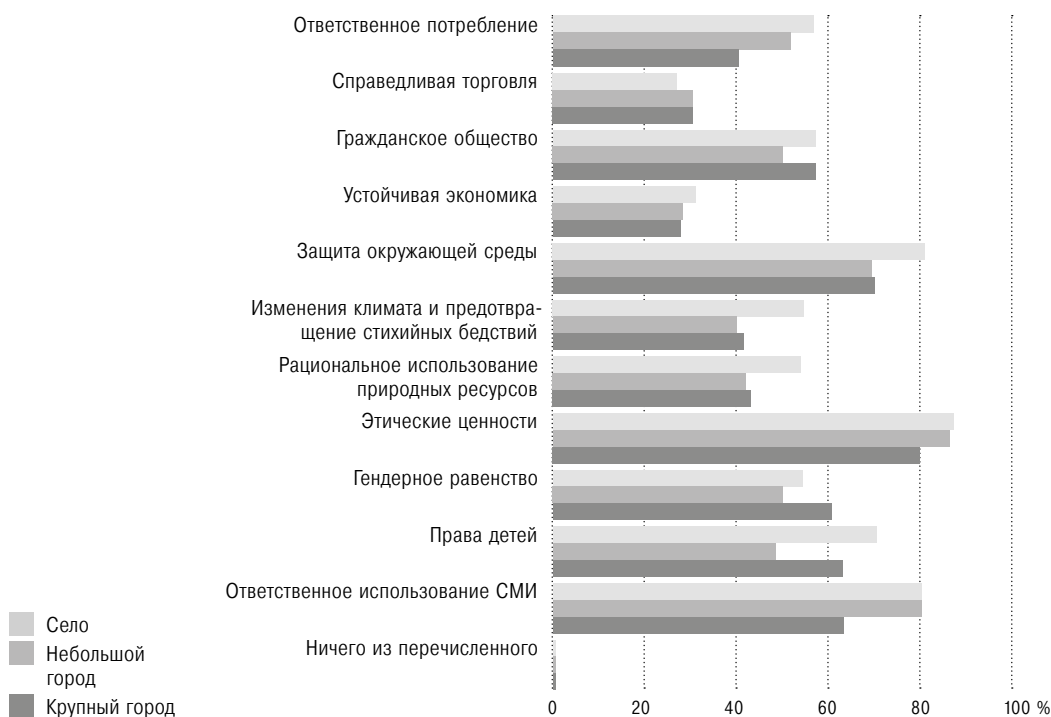
Таблица 3. Темы, связанные с концепцией устойчивого развития, включенные в учебные программы (доля учителей, %)

Темы, включенные в учебные программы	Преподаваемый предмет					
	Польский язык	Гуманитарные и социальные науки	Иностранные языки	Математика	Естественные науки	Всего
Ответственное потребление	50,00	44,78	47,30	52,78	60,47	51,39
Справедливая торговля	21,67	31,34	29,73	30,56	31,40	29,10
Гражданское общество	68,33	67,16	54,05	33,33	41,86	53,87
Устойчивая экономика	21,67	34,33	21,62	30,56	40,70	30,34
Защита окружающей среды	60,00	59,70	87,84	63,89	86,05	73,68
Изменение климата и предупреждение стихийных бедствий	30,00	31,34	63,51	36,11	60,47	46,75
Рациональное использование природных ресурсов	26,67	43,28	51,35	41,67	63,95	47,37
Этические ценности: добро, справедливость, ответственность, солидарность, терпимость	96,67	88,06	90,54	77,78	73,26	85,14
Гендерное равенство	66,67	53,73	62,16	33,33	52,33	55,42
Права детей	71,67	65,67	64,86	44,44	53,49	60,99
Ответственное использование средств массовой информации	85,00	74,63	85,14	66,67	63,95	75,23
Ничего из перечисленного	0,00	0,00	0,00	5,56	0,00	0,62
Другое	3,33	7,46	1,35	0,00	1,16	2,79
Всего	100	100	100	100	100	100

Чаще других среди ключевых вопросов устойчивого развития опрошенные учителя включают в свои учебные программы темы, связанные с такими ценностями, как добро, справедливость, ответственность, солидарность и терпимость. Почти 85% респондентов выбрали эти темы. Преподаватели часто обсуждают со своими учениками вопросы ответственного использования средств массовой информации и охраны окружающей среды. Эти темы выбрали 76 и 73,6% респондентов соответственно. В гимназиях сравнительно часто рассматриваются проблемы использования и защиты прав детей (60,2% респондентов). Более половины учителей разбирают вопросы гендерного равенства (54%), создания гражданского общества (53,7%) и ответственного потребления (51%). Несколько реже включа-

Результаты исследования

Рис. 1. **Ключевые темы устойчивого развития и месторасположение школы**



ются в учебные программы рачительное управление природными ресурсами (46,6%), проблемы изменения климата и средства предупреждения стихийных бедствий (45,7%). Наименее часто обсуждаемые темы: устойчивая экономика (29,1%) и справедливая торговля (28,2%). Только два респондента не указали ни одну из перечисленных в опросе тем. 13,1% учителей охватывают в своей дидактической работе все области, включенные в исследование.

На выбор учителями тех или иных тем, связанных с концепцией устойчивого развития, не влияют такие переменные, как ступень школы (средние классы, старшие классы); стаж; квалификация; пол учителя. Переменная «месторасположение школы» влияет на выбор тем (рис. 1). Так, учителя в сельских школах несколько чаще заостряют внимание на охране окружающей среды. Они чаще обсуждают с учащимися причины стихийных бедствий и средства их предотвращения по сравнению с педагогами, которые работают в городских школах. Учащиеся в школах, расположенных в сельских районах, также чаще знакомятся с концепцией ответственного использования природных ресур-

сов. В крупных городах учителя чаще, чем преподаватели в деревнях и небольших городах, обсуждают со своими учениками проблему обеспечения равноправия полов. Вопросы использования и защиты прав детей чаще затрагивают учителя в сельских школах. Проблему ответственного использования средств массовой информации чаще других обсуждают со своими учениками учителя, которые работают в небольших городах.

Десять респондентов добавили собственные примеры ключевых тем, связанных с концепцией устойчивого развития, которые они включают в учебные программы. Вот список этих тем: устойчивое развитие транспорта (два ответа — приглашенные учителя географии, крупный город); природоохранные зоны (два преподавателя биологии — приглашенный и штатный, в крупном и маленьком городе); колонизация и ее последствия (один ответ — штатный преподаватель истории и обществознания, маленький город); ядерная энергетика (штатный преподаватель химии, крупный город); охрана водной среды (учитель биологии — стажер, деревня); здоровье человека (приглашенный учитель биологии, маленький город); социальная справедливость (учитель истории, по договору, маленький город); устойчивая экономика (приглашенный преподаватель обществознания, крупный город).

В задачи исследования входило также выяснение способов, которыми преподаватели встраивают перечисленные выше проблемы в свои учебные программы. Результаты опроса показали, что темы, связанные с проблематикой устойчивого развития, чаще всего включаются непосредственно в план урока по тому или иному предмету. 63,2% респондентов применяют эту практику очень часто, 29,1% респондентов — иногда. Еще одним часто используемым методом является поощрение учащихся к внеклассным занятиям и участию в различных социальных инициативах. Очень часто этот метод выбирают почти 40% респондентов, а иногда — 37,4%. Темы устойчивого развития также обсуждаются в ходе внеклассных занятий, например в кружках и на факультативах. Прибегают к таким обсуждениям время от времени 46% респондентов, но часто — лишь небольшая доля учителей. Наименее популярный среди учителей способ побудить учащихся к размышлению о проблемах устойчивого развития и обсуждению их — давать им домашние задания, связанные с вопросами устойчивого развития. Он используется иногда (41%) или редко (31,8%), и лишь 8,3% респондентов выбирают этот метод очень часто.

Для анализа взаимосвязи между избранными методами включения основных вопросов устойчивого развития в учебные программы и теми или иными характеристиками учителя и школы был применен критерий χ^2 (критерий согласия Пирсона) при предположении, что корреляция существует при значимости

Таблица 4. Способы включения основных вопросов устойчивого развития в учебные программы (доля учителей, %)

	Никогда	Редко	Иногда	Очень часто	Всего
Включены в качестве темы в план предметного урока	3,56	4,15	29,08	63,20	100
Во время дополнительных занятий, например кружков и факультативов	54,0	24,03	12,16	9,79	100
Домашние задания, связанные с вопросами устойчивого развития	18,99	31,75	40,95	8,31	100
Поощрение учащихся к внеклассным занятиям, участию в различных социальных инициативах и т. д.	9,50	13,35	37,39	39,76	100

Рис. 2. Способы включения основных вопросов устойчивого развития в преподаваемый предмет

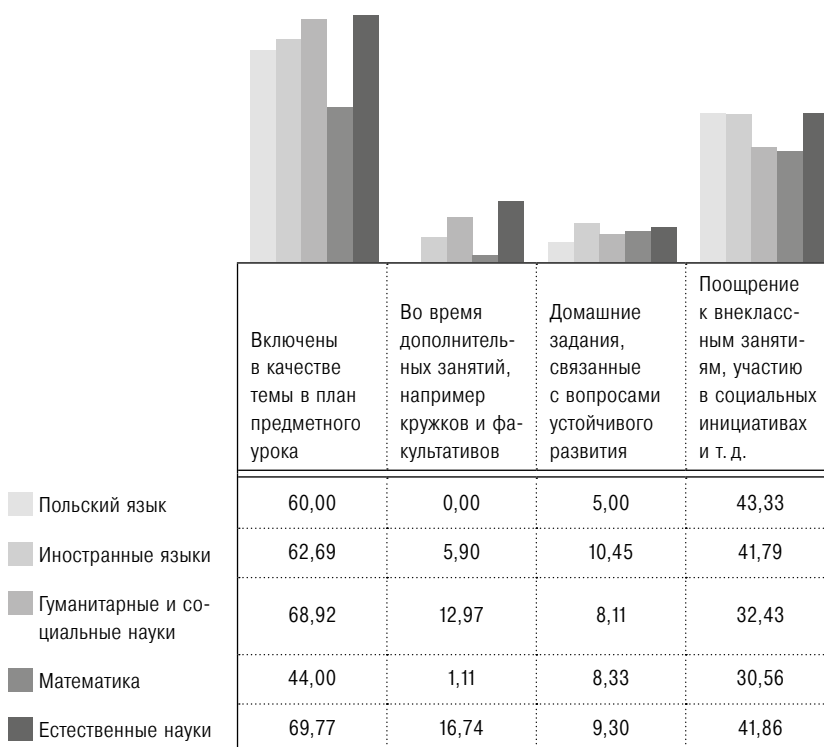


Рис. 3. Частота включения вопросов, связанных с устойчивым развитием, в качестве тем в план предметного урока в разных типах населенных пунктов

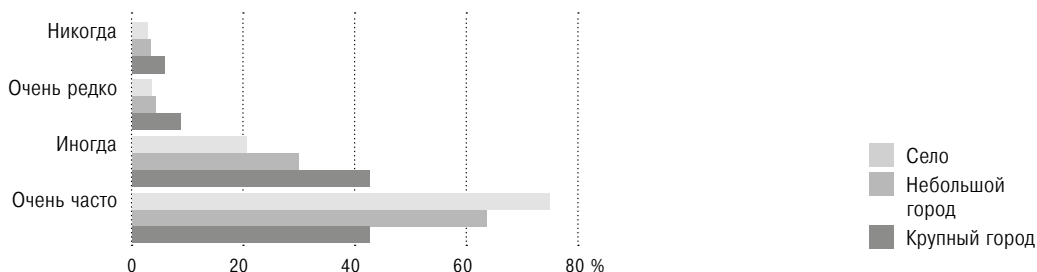


Таблица 5. Включение вопросов устойчивого развития в качестве тем в план предметного урока и тип населенного пункта, анализ взаимосвязей через критерий χ^2

	Значение	df	Асимптотическая значимость (двусторонняя)
Критерий χ^2 Пирсона	21,428 ^a	6	0,002
Коэффициент вероятности	20,838	6	0,002
Линейно-линейная связь	16,344	1	0,000
Количество допустимых случаев	332		

^a 33,3% ячеек (4) имеют ожидаемую частоту меньше 5. Минимальная ожидаемая частота 2,25.

менее 0,05. На рис. 2 представлены способы включения вопросов, связанных с устойчивым развитием, в учебные программы преподавателями разных предметов.

Способы включения вопросов, связанных с устойчивым развитием, в качестве тем в план предметного урока также зависят от месторасположения школы (рис. 3, табл. 5). Эти различия объясняются, в частности, тем, что у учителей в сельских школах меньше возможностей поощрять учащихся к внешкольным занятиям, например к участию в социальных инициативах, встречах с экспертами.

Статистически значимой оказалась также взаимосвязь между включением вопросов устойчивого развития в планы предметных уроков и уровнем квалификации преподавателей (рис. 4, табл. 6).

Частота обсуждения ключевых вопросов устойчивого развития во время дополнительных занятий также коррелирует с уровнем квалификации преподавателей (рис. 5, табл. 8).

Дополнительные занятия, в ходе которых обсуждаются основные темы устойчивого развития, чаще всего проводят пре-

Рис. 4. Включение вопросов устойчивого развития в планы предметных уроков и уровень квалификации преподавателей

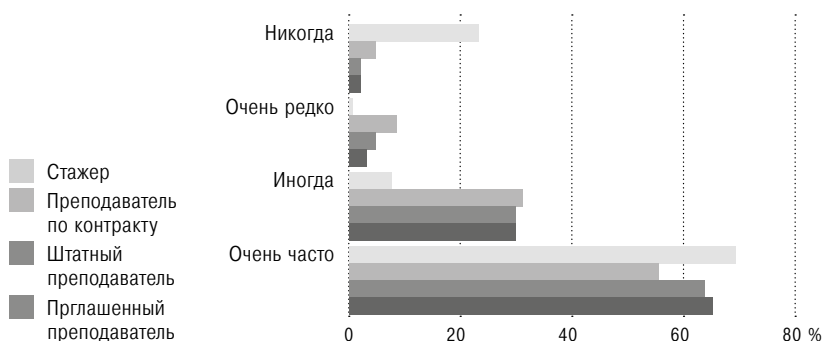


Таблица 6. Включение вопросов устойчивого развития в планы предметных уроков и уровень квалификации преподавателей, анализ взаимосвязей через критерий χ^2

	Значение	df	Асимптотическая значимость (двусторонняя)
Критерий χ^2 Пирсона	21,140 ^a	9	0,012
Коэффициент вероятности	14,363	9	0,110
Линейно-линейная связь	3,875	1	0,049
Количество допустимых случаев	336		

^a 43,8% ячеек (7) имеют ожидаемую частоту меньше 5. Минимальная ожидаемая частота 0,46.

подаватели по контракту и реже — стажеры, самые молодые и наименее опытные учителя.

Частота домашних заданий на тему устойчивого развития связана с преподаваемым предметом (табл. 9).

Частота поощрения учащихся к участию в различных внеклассных занятиях зависит от месторасположения школы (рис. 6, табл. 10). Активное участие учащихся в жизни местных общин наиболее часто поощряют учителя городских школ, и в меньшей степени — учителя школ, расположенных в маленьких городах. Естественно, у учителей в крупных городах больше возможностей для организации участия школьников в различных инициативах, чем у учителей, работающих в сельских районах.

Рис. 5. Обсуждение ключевых вопросов устойчивого развития во время дополнительных занятий и уровень квалификации преподавателей

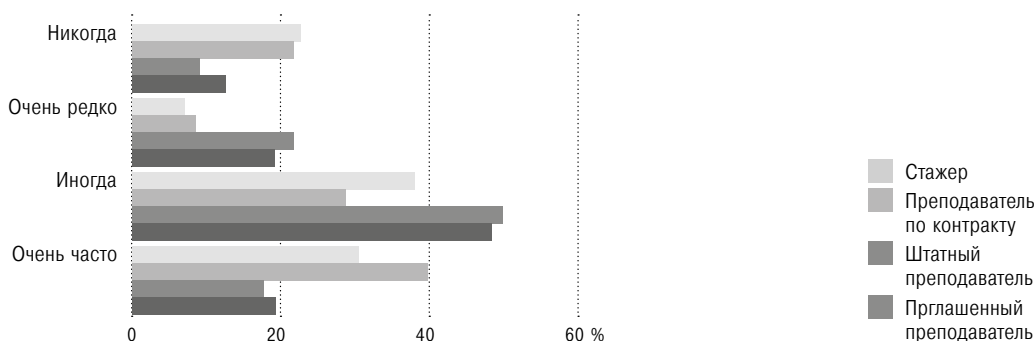


Таблица 8. Обсуждение ключевых вопросов устойчивого развития во время дополнительных занятий и уровень квалификации преподавателей, анализ взаимосвязей через критерий χ^2

	Значение	df	Асимптотическая значимость (двусторонняя)
Критерий χ^2 Пирсона	19,658 ^a	9	0,020
Коэффициент вероятности	19,154	9	0,024
Линейно-линейная связь	0,363	1	0,547
Количество допустимых случаев	336		

^a 18,8% ячеек (3) имеют ожидаемую частоту меньше 5. Минимальная ожидаемая частота 1,78.

Таблица 9. Предложение ученикам домашних заданий, связанных с вопросами устойчивого развития, и преподаваемый предмет (доля учителей, %)

	Польский язык	Гуманитарные и социальные науки	Иностранные языки	Математика	Естественные науки	Всего
Никогда	21,67	16,42	16,22	38,89	15,12	19,50
Редко	23,33	31,34	32,43	41,67	34,88	32,20
Иногда	50,00	41,79	43,24	11,11	40,70	39,94
Очень часто	5,00	10,45	8,11	8,33	9,30	8,36
Всего	100	100	100	100	100	100

Рис. 6. Обсуждение ключевых вопросов устойчивого развития во время дополнительных занятий и месторасположение школы

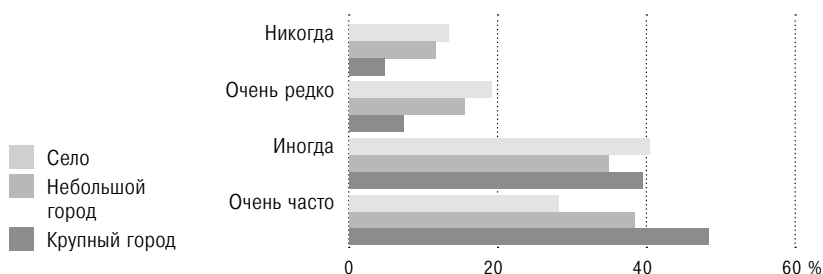


Таблица 10. Обсуждение ключевых вопросов устойчивого развития во время дополнительных занятий и месторасположение школы, анализ взаимосвязей через критерий χ^2

	Значение	df	Асимптотическая значимость (двусторонняя)
Критерий χ^2 Пирсона	22,653	6	0,001
Коэффициент вероятности	23,532	6	0,001
Линейно-линейная связь	18,109	1	0,000
Количество допустимых случаев	332		

Выводы Большинство учителей — участников опроса утверждают, что включают основные темы, связанные с устойчивым развитием, в свои учебные программы, тем не менее они не смогли сформулировать собственные примеры тем, которые обсуждают с учащимися. Чаще всего затрагиваются самые общие вопросы. Реже рассматриваются проблемы охраны биологического разнообразия, использования возобновляемых источников энергии или предотвращения стихийных бедствий. Важно, чтобы у учителей складывалось представление об образовании в интересах устойчивого развития как о всеобъемлющем процессе и чтобы они пытались затрагивать не только вопросы, непосредственно связанные с их предметом, но и проблемы, критически важные для устойчивого развития в целом [Tsankov, 2017].

Преподаватели заявляют, что они часто включают основные темы устойчивого развития во внеклассные занятия — дают соответствующие домашние задания, затрагивают эти темы на занятиях кружков и факультативов или поощряют учащихся к соци-

альной деятельности. В соответствии с парадигмой устойчивого развития преподаватели как активные члены местных общин вносят свой вклад в развитие общины, в том числе в том, что касается устойчивого развития, и способствуют тем самым гармоничному развитию всех ее членов. Поощрение учащихся к социальной деятельности — очень важное средство обучения их практике поведения, соответствующей критериям устойчивого развития, однако локальные усилия не принесут ожидаемых результатов, если не будут подкрепляться развитием навыков у учащихся в рамках школьного дидактического процесса.

Для того чтобы обеспечить включение вопросов устойчивого развития в школьный образовательный процесс, повышать осведомленность учащихся в области устойчивого развития должны все учителя. Поэтому студентам в педагогических вузах следует давать базовые знания по вопросам устойчивого развития.

Для эффективного внедрения принципов устойчивого развития преподаватели должны сотрудничать друг с другом: они должны показывать ученикам возможность системных решений, а не ограничивать материал уроков исключительно своим предметом. Необходимо также сотрудничать с местными общественными организациями, и для этого преподавателям следует участвовать в разнообразных внешкольных мероприятиях и включаться в различные инициативы.

Подавляющее большинство учителей пытаются включить основные темы устойчивого развития в свои учебные программы, но они не всегда знают, как это сделать. Они, безусловно, могут определить наиболее важные темы концепции устойчивого развития, но у них не получается эффективно включать их в свои программы и заинтересовать учащихся во время занятий.

Образование представляет собой наиболее эффективный способ формирования социальной и интеллектуальной базы для реализации принципов устойчивого развития и идей ко-эволюции [Nasibulina, 2015]. Содержание образовательных программ в значительной степени определяет, насколько хорошо учащиеся будут осведомлены о потребностях современного мира. Роль учителя в формировании у будущих поколений практик поведения, соответствующих критериям устойчивого развития, значима и неоспорима. Они должны давать учащимся знания и навыки, формировать отношение к наиболее важным проблемам современности и тем самым способствовать приобретению и развитию ключевых компетенций, важных для устойчивого будущего в глобальном масштабе.

Преподаватели должны осознавать, насколько важно для учащихся знать принципы и проблемы устойчивого развития. Такая осведомленность подтолкнет изменение поведения и образа жизни в соответствии с принципами устойчивого разви-

тия. Правильно спланированная и эффективная система образования — основа для реализации социальных целей, и одной из важнейших среди них сегодня является формирование общества на принципах устойчивого развития.

Литература

1. Annan-Diab F., Molinari C. (2017) Interdisciplinarity: Practical Approach to Advancing Education for Sustainability and for the Sustainable Development Goals // *The International Journal of Management Education*. Vol. 15. No 2. P. 73–83. doi:10.1016/j.ijme.2017.03.006.
2. Babbie E. (2013) *The Practice of Social Research*. Belmont: Cengage Learning.
3. Barth M., Rieckmann M. (2012) Academic Staff Development as a Catalyst for Curriculum Change towards Education for Sustainable Development: An Output Perspective // *Journal of Cleaner Production*. Vol. 26. No 1. P. 28–36. doi:10.1016/j.jclepro.2011.12.011.
4. Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 8. No 4. P. 416–430. doi:10.1108/1467637071082358.
5. Bointner R., Braun-Wanke K., Duchkowitz M., Kranzl L., Piening A., Watts N.S.J. (2011) *The SAUCE Handbook. Learning for a Sustainable Future: The University as a Place for Teaching Schoolchildren about Climate and Energy*. Berlin: Freie Universität.
6. Buckler C., Creech H. (2014) *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report*. Paris: UNESCO.
7. Christensen B., Johnson L. (2011) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
8. De Haan G. (2006) The BLK «21» Programme in Germany: A «Gestaltungskompetenz»-based Model for Education for Sustainable Development // *Environmental Education Research*. Vol. 12. No 1. P. 19–32. doi:10.1080/13504620500526362.
9. De Haan G. (2007) *Guide: Education for Sustainable Development at Secondary Level. Justifications, Competences, Learning Opportunities*. Berlin: Transfer-21 Programme Koordinierungsstelle Freie Universität Berlin.
10. De Haan G. (2010) The Development of ESD-related Competencies in Supportive Institutional Frameworks // *International Review of Education*. Vol. 56. No 2–3. P. 315–328. doi:10.1007/s11159-010-9157-9.
11. Goncalves F. J., Pereira R., Leal Filho W., Miranda Azeiteiro U. (2012) Contributions to the UN Decade of Education for Sustainable Development // *Environmental Education, Communication and Sustainability*. Vol. 33. Frankfurt: Peter Lang.
12. Hopkins C., McKeown R. (2002) *Education for Sustainable Development: An International Perspective* / D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, D. Schreuder (eds) *Environmental Education for Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland, Switzerland; Cambridge, UK: IUCN Commission on Education and Communication. P. 13–24.
13. Kuzior A. (2014) Dekada Edukacji dla Zrównowzonego Rozwoju // *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*. No 72. P. 87–100.
14. Mróz A., Ocekiewicz I., Walotek-Ściańska K. (2018) Which Media do Polish Teachers Use to Support Sustainable Development among Students? Analysis of Research // *Sustainability*. Vol. 10. No 5. Art. 1496. doi:10.3390/su10051496.

15. Mróz A., Tomczyk Ł., Walotek-Ściańska K., Ocetkiewicz I. (2018) Knowledge on Objectives of Education for Sustainable Development among Polish Teachers // *Croatian Journal of Education/Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*. Vol. 20. No 3. doi:10.15516/cje.v20i3.3252.
16. Nachmias C., Nachmias D. (2007) *Research Methods in the Social Sciences*. New York: Worth Publishers.
17. Nasibulina A. (2015) Education for Sustainable Development and Environmental Ethics // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. No 214. P. 1077–1082. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.708.
18. Robinson K., Aronica L. (2015) *Creative Schools: The Grassroots Revolution that's Transforming Education*. New York: Penguin Books.
19. Ryan A. (2011) Education for Sustainable Development and Holistic Curriculum Change. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ESD_Artwork_050412_1324.pdf
20. Sleurs W. (ed.) (2008) Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers. A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institute. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf
21. Szempruch J. (2012) *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej [Teacher in the Conditions of Social and Educational Change]*. Kraków: Impuls.
22. Sztumski W. (2015) Social Sophology and the Care for Sustainability of Some Areas of the Social Reality // *Problemy Ekorozwoju*. Vol. 10. No 2. P. 15–29.
23. Tilbury D. (2011) *Assessing ESD Experiences during the DESD: An Expert Review on Processes and Learning for ESD*. Paris: UNESCO. <http://insight.glos.ac.uk/sustainability/Education/Documents/GUNI%20HE%20in%20the%20World%204%20HE%27s%20Commitment%20to%20Sus.pdf>
24. Tsankov N. (2017) Development of Transversal Competences in School Education (A Didactic Interpretation) // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. Vol. 5. No 2. P. 129–144. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1702129T>
25. UNESCO (2011) *Education for Change: Past, Present and Future*. <https://ru.scribd.com/document/335962351/Education-for-Change-past-Present-and-Future>
26. UNESCO (2015) *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=2361>
27. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012) *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>
28. Vare P., Scott W. (2008) *Education for Sustainable Development: Two Sides and an Edge*. London: DEA.

Sustainable Development in Secondary Schools Curricula. Polish Context

Authors **Anna Mróz**

PhD, Researcher, Pedagogical University of Cracow. Address: Ingardena 4, 30-060 Cracow, Poland. E-mail: anna.mroz@up.krakow.pl

Iwona Ocetkiewicz

PhD, Researcher, Pedagogical University of Cracow. Address: Ingardena 4, 30-060 Cracow, Poland. E-mail: iwona.ocetkiewicz@up.krakow.pl

Łukasz Tomczyk

PhD, PhDr, inż. Researcher, Pedagogical University of Cracow. Address: Ingardena 4, 30-060 Cracow, Poland. E-mail: lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Katarzyna Walotek-Ściańska

PhD, Researcher, Akademia Ignatianum. Address: Mikołaja Kopernika 26, 31-501 Cracow, Poland. E-mail: katarzynaws@interia.pl

Dariusz Rott

PhD, Researcher, Sielsian University. Address: Plac Sejmu Śląskiego 1, 40-032 Katowice, Poland. E-mail: darirott@poczta.fm

Abstract According to recommendations of the European Commission and Decade of Education for Sustainable Development assumptions, all teachers, at each education stage, should include in their curricula content supporting efforts towards sustainable development. Knowledge is the basis for acquiring and developing competences. Students' knowledge may help to shape their competencies in creating sustainable development in social, economical and environmental area. The article presents the results of research on the inclusion of key issues for sustainable development in education programs. Research was conducted since March 2016 to November 2016; 337 teachers employed in the lower and upper secondary school participated in the study. As the analysis of the research showed, Polish teachers are not properly prepared to implement the key issues for sustainable development in their didactic process.

Keywords education for sustainable development, curriculum, teacher, key issues in sustainability.

- References**
- Annan-Diab F., Molinari C. (2017) Interdisciplinarity: Practical Approach to Advancing Education for Sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, vol. 15, no 2, pp. 73–83. doi:10.1016/j.ijme.2017.03.006.
- Babbie E. (2013) *The Practice of Social Research*. Belmont: Cengage Learning.
- Barth M., Rieckmann M. (2012) Academic Staff Development as a Catalyst for Curriculum Change towards Education for Sustainable Development: An Output Perspective. *Journal of Cleaner Production*, vol. 26, no 1, pp. 28–36. doi:10.1016/j.jclepro.2011.12.011.
- Barth M., Godemann J., Rieckmann M., Stoltenberg U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 8, no 4, pp. 416–430. doi:10.1108/1467637071082358.
- Bointner R., Braun-Wanke K., Duchkowitsch M., Kranzl L., Piening A., Watts N. S. J. (2011) *The SAUCE Handbook. Learning for a Sustainable Fu-*

- ture: *The University as a Place for Teaching Schoolchildren about Climate and Energy*. Berlin: Freie Universität.
- Buckler C., Creech H. (2014) *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report*. Paris: UNESCO.
- Christensen B., Johnson L. (2011) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- De Haan G. (2006) The BLK “21” Programme in Germany: A “Gestaltungskompetenz”-based Model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, vol. 12, no 1, pp. 19–32. doi:10.1080/13504620500526362.
- De Haan G. (2007) *Guide: Education for Sustainable Development at Secondary Level. Justifications, Competences, Learning Opportunities*. Berlin: Transfer-21 Programme Koordinierungsstelle Freie Universität Berlin.
- De Haan G. (2010) The Development of ESD-related Competencies in Supportive Institutional Frameworks. *International Review of Education*, vol. 56, no 2–3, pp. 315–328. doi:10.1007/s11159-010-9157-9.
- Goncalves F. J., Pereira R., Leal Filho W., Miranda Azeiteiro U. (eds) (2012) Contributions to the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Environmental Education, Communication and Sustainability*, vol. 33. Frankfurt: Peter Lang.
- Hopkins C., McKeown R. (2002) Education for Sustainable Development: An International Perspective. *Environmental Education for Sustainability: Responding to the Global Challenge* (eds D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, D. Schreuder), Gland, Switzerland; Cambridge, UK: IUCN Commission on Education and Communication, pp. 13–24.
- Kuzior A. (2014) Dekada Edukacji dla Zrównowazonego Rozwoju [Decade of Education for Sustainable Development]. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, no 72, pp. 87–100.
- Mróz A., Ocetkiewicz I., Walotek-Ściańska K. (2018) Which Media do Polish Teachers Use to Support Sustainable Development among Students? Analysis of Research. *Sustainability*, vol. 10, no 5, art. 1496. doi:10.3390/su10051496.
- Mróz A., Tomczyk Ł., Walotek-Ściańska K., Ocetkiewicz I. (2018) Knowledge on Objectives of Education for Sustainable Development among Polish Teachers. *Croatian Journal of Education/Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, vol. 20, no 3. doi:10.15516/cje.v20i3.3252.
- Nachmias C., Nachmias D. (2007) *Research Methods in the Social Sciences*. New York: Worth Publishers.
- Nasibulina A. (2015) Education for Sustainable Development and Environmental Ethics. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, no 214, pp. 1077–1082. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.708.
- Robinson K., Aronica L. (2015) *Creative Schools: The Grassroots Revolution that's Transforming Education*. New York: Penguin Books.
- Ryan A. (2011) *Education for Sustainable Development and Holistic Curriculum Change*. Available at: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ESD_Artwork_050412_1324.pdf (accessed 31 January 2020).
- Sleurs W. (ed.) (2008) *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers. A Framework to Integrate ESD in the Curriculum of Teacher Training Institute*. Available at: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf (accessed 31 January 2020).
- Szempluch J. (2012) *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej* [Teacher in the Conditions of Social and Educational Change]. Kraków: Impuls.

- Sztumski W. (2015) Social Sozophilosophy and the Care for Sustainability of Some Areas of the Social Reality. *Problemy Ekorozwoju*, vol. 10, no 2, pp. 15–29.
- Tilbury D. (2011) *Assessing ESD Experiences during the DESD: An Expert Review on Processes and Learning for ESD*. Paris: UNESCO. Available at: <http://insight.glos.ac.uk/sustainability/Education/Documents/GUNI%20HE%20in%20the%20World%204%20HE%27s%20Commitment%20to%20Sus.pdf> (accessed 31 January 2020).
- Tsankov N. (2017) Development of Transversal Competences in School Education (A Didactic Interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, vol. 5, no 2, pp. 129–144. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1702129T>
- UNESCO (2011) *Education for Change: Past, Present and Future*. Available at: <https://ru.scribd.com/document/335962351/Education-for-Change-past-Present-and-Future> (accessed 31 January 2020).
- UNESCO (2015) *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=2361> (accessed 31 January 2020).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012) *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged*. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf> (accessed 31 January 2020).
- Vare P., Scott W. (2008) *Education for Sustainable Development: Two Sides and an Edge*. London: DEA.

Доступность массовых открытых онлайн-курсов по математике для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Е. А. Косова, М. Ю. Изетова

Косова Екатерина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики факультета математики и информатики Таврической академии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. E-mail: lypx99@inbox.ru

Изетова Милера Юсуфовна

магистрант кафедры прикладной математики факультета математики и информатики Таврической академии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. E-mail: mile-ra16@mail.ru

Адрес: 295007, Республика Крым, г. Симферополь, пр-т Академика Вернадского, 4.

Аннотация. В результате просмотра каталогов пяти ведущих платформ массовых открытых онлайн-курсов (МООК) с русскоязычным контентом обнаружены 56 МООК по математическим дисциплинам бакалавриата. Методом экспертного анализа по 70 признакам получены оценки доступности МООК для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Нарушений в трактовке гиперссылок, качестве звукового воспроизведения, визуализации в графических браузерах, адаптации к мобильным устройствам, контрастности и клавиатурному управлению в ходе анализа не зарегистрировано. В то же время установлено, что ни в одном из исследованных МООК нет возможности осуществлять пользовательскую настройку интерфейса, не реализована функция воспроиз-

ведения контента в текстовом браузере; 98% цифровых документов, 82% математического контента и 91% тестов некорректно воспроизводятся программами экранного доступа; 64% курсов не имеют субтитров, 66% — стенограмм, 52% — конспектов к видеоурокам; ни на одном из курсов нет интерпретации видео с помощью языка жестов; во всех МООК аудиоряда недостаточно для адекватного восприятия видеоуроков. Результаты свидетельствуют о низкой доступности русскоязычных МООК по математическим дисциплинам для лиц с ОВЗ, особенно с глубоким нарушением зрения и слепотой. Обнаруженные проблемы в доступе обусловлены технологическими ограничениями МООК-платформ, а также ошибками разработчиков. На основании полученных результатов сделан вывод о необходимости исправить существующие МООК в соответствии с Рекомендациями по доступности веб-контента WCAG 2.1; обеспечить соблюдение этих рекомендаций администраторами платформ, размещающими новые курсы; обучать авторов и разработчиков МООК методам создания доступного учебного контента; привлекать лиц с ОВЗ к бета-тестированию МООК.

Ключевые слова: МООК, математическое образование, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, доступность веб-контента, лица с ограниченными возможностями здоровья.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-205-229

Статья поступила в редакцию в июне 2019 г.

Массовые открытые онлайн-курсы являются наиболее перспективным инструментом для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, так как предполагают освоение образовательных программ дистанционно, без необходимости личного присутствия обучающегося в аудитории [Policar, Crawford, Alligood, 2017; Kent, 2015; De Waard et al., 2014].

При разработке MOOK следует учитывать потребности уязвимых групп обучающихся, к которым в первую очередь относятся лица с ОВЗ [De Waard et al., 2014]. Адаптировать контент онлайн-курсов к потребностям обучающихся с ОВЗ провайдеров и разработчиков MOOK обязывают международные и федеральные правовые акты: Всеобщая декларация прав человека (1948 г.)¹, Конвенция о правах инвалидов (2006 г.)², Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»³, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»⁴ и др. В частности, согласно ст. 19 «Образование инвалидов» Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», «государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения». В ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сформулирована обязанность образовательных организаций высшего образования и организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, создавать «специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Статья 9.13 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях⁵ предусматривает административную ответственность должностных лиц за уклонение от исполнения требований доступности для инвалидов объектов социальной, инженерной и транспортной инфраструктуры и предоставляемых услуг. В то же время в законодательстве и подзаконных актах Российской Федерации нет однозначных директив к соблюдению доступности онлайн-контента образовательных ресурсов.

Адаптацию учебного веб-контента к нуждам обучающихся с ОВЗ можно трактовать в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов как «разумное приспособление», т. е. «внесение <...> необходимых и подходящих модификаций и коррективов,

¹ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/

² https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

³ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

⁴ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

⁵ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/

не становящихся несоразмерным или неоправданным бременем, в целях обеспечения реализации или осуществления инвалидами наравне с другими всех прав человека и основных свобод», а неисполнение требований веб-доступности образовательных ресурсов рассматривать как дискриминацию обучающихся по признаку инвалидности.

В некоторых странах (Австралия, Великобритания, государства Европейского союза, США и др.) государственные стандарты веб-доступности основаны на Рекомендациях по доступности веб-контента — *Web Content Accessibility Guidelines, WCAG: WCAG 2.0 (2008)*⁶; *WCAG 2.1 (2018)*⁷, и имеют силу правовых норм [АНРС, 2014; BSI, 2010; Eur-Lex, 2016; GSA, 1998 и др.]. Сводные правил распространяются на все продукты и услуги, предоставляемые через веб-браузер, в том числе на образовательные веб-ресурсы типа MOOK.

Вне зависимости от наличия инвалидности обучающиеся должны иметь возможность беспрепятственного просмотра учебных материалов, выполнения проверочных заданий, свободного общения в форумах, получения квалифицированной консультации тьюторов. Таким образом, MOOK должны соответствовать руководящим принципам WCAG, принципам универсального дизайна [NC State University, 1997], а также согласовываться с рекомендациями платформ-провайдеров по созданию доступного контента⁸.

Исследование доступности математических MOOK требует особого внимания, так как лица с ОВЗ зачастую обнаруживают склонность к занятиям наукой и техникой, в частности инженерией и математикой, в особенности это относится к лицам с расстройствами аутистического спектра высокофункционального типа [Wei et al., 2013]. Профессии, связанные с математикой и программированием, обеспечивают независимость и самостоятельность, предоставляя возможность работать удаленно, не имеют или позволяют избегать противопоказанных для инвалидов условий труда. Должности «математик», «инженер-программист», «техник-программист», «научный сотрудник в области математики», «научный сотрудник в области информатики и вычислительной техники», «преподаватель высшей школы» ре-

⁶ <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>

⁷ <https://www.w3.org/TR/2018/REC-WCAG21-20180605/>

⁸ Требования и рекомендации по разработке онлайн-курсов, публикуемых на национальной платформе открытого образования (<http://proed.ru/docs>); Accessibility Best Practices Guidance for Content Providers (<https://edx.readthedocs.io/projects/edx-partner-course-staff/en/latest/accessibility/index.html#>); Accommodations for learners with disabilities (<https://learner.coursera.help/hc/en-us/articles/208280056-Accommodations-for-learners-with-disabilities>).

комендованы инвалидам с нарушением функций зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и кровообращения⁹.

МООК по математическим дисциплинам относятся к группе наиболее востребованных [Семенова, Вилкова, Щеглова, 2018]. При этом математический контент сложнее привести в соответствие с критериями доступности по сравнению с материалами, которые не содержат научной нотации и графических построений [Lowe, Mestel, Williams, 2016; Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017]. Доказательством важности исследований по обеспечению доступности математического контента в интернете служит создание специализированной рабочей группы Консорциума всемирной паутины (World Wide Web Consortium, W3C), основной задачей которой является распространение лучших с точки зрения современных решений в области веб-дизайна практик семантической разметки математического и научного контента¹⁰.

Комплексных исследований веб-доступности математических МООК в Российской Федерации до сих пор не проводилось. Цель данной статьи состоит в том, чтобы оценить доступность для обучающихся с ОВЗ содержания русскоязычных МООК по математическим дисциплинам.

1. Понятие веб-доступности

Под веб-доступностью понимают практику организации веб-контента, при которой интернет-ресурс может быть доступен для максимально широкого круга пользователей. Чем больше людей имеют возможность воспользоваться веб-контентом, тем выше доступность ресурса [Carter, Markel, 2001; W3C, 2012]. Индивидуальные особенности человека, в том числе ограничения здоровья, влияют на возможность получения доступа к веб-контенту. Различают следующие категории нарушений, создающих барьеры веб-доступности: слепота, прочие нарушения зрения (включая пониженное зрение и цветовую слепоту), глухота (включая сниженный слух), нарушения речи, нарушения мобильности (в том числе моторики рук), когнитивные нарушения (включая специфические нарушения обучаемости), неврологические расстройства (включая судорожные припадки) [Carter, Markel, 2001; W3C, 2012; Burgstahler, 2015]. Веб-доступность предполагает наличие среды обучения, при которой обеспечивается совместимость с ассистивными (вспомогательными) технологиями, такими как экранные увеличители, сканеры,

⁹ Приказ Минтруда России от 4 августа 2014 г. № 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности» (<https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/268>).

¹⁰ W3C Math Home (<https://www.w3.org/Math>).

программы экранного и речевого доступа, программы преобразования текста в шрифт Брайля [Wentz, Jaeger, Lazar, 2011]. Доступный дизайн веб-страниц позволяет пользователям воспринимать и понимать контент, свободно ориентироваться внутри контента и перемещаться по связанным гиперссылкам, вносить свой вклад в контент, если функциональность страницы предусматривает интерактивное взаимодействие [Luján-Mora, 2013; Acosta et al., 2018].

Международные стандарты доступности веб-контента WCAG разрабатываются W3C в рамках Инициативы по обеспечению веб-доступности (Web Accessibility Initiative, WAI), имеют общепризнанный в интернете статус конститутивных документов в области веб-доступности и представляют собой набор руководящих принципов по обеспечению воспринимаемости, управляемости, понятности и надежности веб-контента для всех пользователей, вне зависимости от наличия у них каких-либо ограничений. Рабочей группой W3C разработана Методология оценки доступности веб-ресурсов (Website Accessibility Conformance Evaluation Methodology, WCAG-EM)¹¹, содержащая рекомендации по проведению аудита готовых веб-ресурсов на предмет соответствия WCAG.

При оценке доступности MOOK используются несколько подходов: автоматический анализ веб-контента онлайн-инструментами для проверки доступности [Iniesto, Rodrigo, 2014; Ferati, Mripa, Bunjaku, 2016; Martin, Amado-Salvatierra, Hilera, 2016; Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017; Akgül, 2018; Косова, Халилова, 2019]; экспертный анализ учебного контента методами мануальной, аудиальной и визуальной оценки содержимого веб-страниц [Al-Mouh, Al-Khalifa, Al-Khalifa, 2014; Iniesto, Rodrigo, 2014; Ferati, Mripa, Bunjaku, 2016; Martin, Amado-Salvatierra, Hilera, 2016; Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017; Шутова, 2018]; оценка доступности с помощью программ-симуляторов инвалидности [Iniesto, Rodrigo, 2014]; тестирование контента лицами с ОВЗ [Bohnsack, Puhl, 2014]. В последнее время в рейтингах качества MOOK учитывается доступность образовательного контента [Iniesto, Rodrigo, 2016].

Изначально технологии MOOK разрабатывались без учета доступности для лиц с ОВЗ [McAndrew, Gruszczynska, 2013]. Результаты современных исследований свидетельствуют о низкой доступности для них MOOK-платформ и курсов. Так, путем эвристического экспертного анализа показано, что курсы *Coursera* не соответствуют рекомендациям WCAG 2.0 [Al-Mouh, Al-Khalifa, Al-Khalifa, 2014]. При оценивании доступности пяти MOOK-

¹¹ Website Accessibility Conformance Evaluation Methodology 1.0 (<https://www.w3.org/TR/WCAG-EM/>).

платформ обнаружено, что только EdX полностью доступна для слепых пользователей [Bohnsack, Puhl, 2014]. Автоматический и экспертный анализ восьми MOOK-платформ показал, что все платформы, кроме EdX и *Futurelearn*, имеют серьезные нарушения доступности [Martin, Amado-Salvatierra, Hilera, 2016]. Испаноязычные платформы недоступны пользователям с ОВЗ, особенно людям с серьезными нарушениями функций зрения [Iniesto, Rodrigo, 2014]. К аналогичным выводам пришли авторы, проводившие анализ албаноязычной платформы *Almoos* [Ferati, Mripa, Bunjaku, 2016] и оценивавшие доступность трех турецких MOOK-платформ [Akgül, 2018]. Визуальный анализ отдельных страниц четырех MOOK с русскоязычным контентом выявил низкую доступность курсов для пользователей с сенсорными нарушениями [Шутова, 2018]. Автоматическая проверка веб-контента русскоязычных математических MOOK обнаружила многочисленные нарушения требований доступности WCAG 2.0 [Косова, Халилова, 2019].

В последние годы в некоторых работах [W3C, 2014; Iniesto et al., 2017; Gay, Djafarova, Zefi, 2017] рассматриваются вопросы аудита MOOK с точки зрения доступности для лиц с ОВЗ. Обоснована необходимость моделирования профиля пользователя для учета предпочтений и потребностей учащегося при разработке и подборе доступных MOOK [Iniesto, Rodrigo, 2016]. Предложен алгоритм программного дизайна MOOK-платформ (на примере EdX), направленный на проектирование, разработку и тестирование доступных MOOK [Sanchez-Gordon, Lujan-Mora, 2016]. На основании результатов интервьюирования специалистов, причастных к производству MOOK, можно судить о наличии определенного прогресса в разработке универсально доступных MOOK или адаптации существующих MOOK для пользователей с ОВЗ [Iniesto et al., 2016].

Таким образом, несмотря на открытость и бесплатность, современные MOOK-платформы и курсы не обеспечивают равного доступа к контенту для уязвимых категорий обучающихся, особенно для лиц со значительными нарушениями зрения.

2. Материал и методы исследования

Отбор курсов осуществлялся путем тотального просмотра каталогов пяти ведущих платформ онлайн-образования с русскоязычным контентом: «Открытое образование»¹², «Лекториум»¹³, «Универсариум»¹⁴, *Coursera*¹⁵ и *Stepik*¹⁶. При выборе курсов учи-

¹² <https://openedu.ru/>

¹³ <https://www.lektorium.tv/>

¹⁴ <https://universarium.org/>

¹⁵ <https://www.coursera.org/>

¹⁶ <https://welcome.stepik.org/ru>

тывалась возможность их использования в учебном процессе бакалавриата по направлениям подготовки 01.03.01 Математика, 01.03.04 Прикладная математика и 01.03.02 Прикладная математика и информатика. В результате получен массив из 56 бесплатных русскоязычных MOOK, доступных для прохождения на момент проведения исследования (январь — март 2019 г.).

Методика экспертного анализа предусматривала оценку доступности контента онлайн-курсов в мануальном режиме двумя специалистами с использованием браузеров *Google Chrome*, *Mozilla Firefox*, *Ms Edge*, *Opera*, *Lynx* по 70 критериям, разработанным согласно WCAG 2.1¹⁷, в соответствии с правилами оформления доступного контента, разработанными EdX¹⁸, [Burgstahler, 2019], а также Центром для лиц с ограниченными возможностями здоровья при Университете штата Юта [WebAIM, 2019a], с использованием чек-листов доступности [Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017]. Экспертный чек-лист содержал 6 блоков в соответствии с типами оцениваемого контента: общая доступность MOOK (15 критериев), доступность медиа-контента (20 критериев), доступность цифровых документов (9 критериев), доступность тестов (6 критериев), доступность математической нотации (15 критериев), доступность симуляционных модулей (5 критериев). Последний блок не был задействован при анализе, так как ни один из курсов не содержал симуляций.

Экспертиза заключалась в кватернарной (да/нет/частично/нет данных) оценке наличия каждого признака в массиве. Для подтверждения достоверности экспертизы на этапе проектирования исследования была проведена независимая параллельная проверка семи случайных курсов разных платформ двумя экспертами с последующим сравнением полученных результатов. Эксперты оценивали курсы в соответствии с разработанными критериями, используя одинаковое аппаратное и программное обеспечение. Их оценки совпали, что подтвердило достоверность методики мануального анализа. В роли экспертов выступали авторы исследования.

В результате тестирования контента онлайн-курсов на предмет доступности получен массив из 56 записей (по числу курсов). Данные экспертизы обработаны в программе IBM SPSS Statistics 23.0 методами описательной статистики (агрегирование данных в виде таблиц и графиков, частотный анализ, анализ таблиц сопряженности).

Ниже приведены допущения и ограничительные условия экспертизы.

¹⁷ <https://www.w3.org/TR/2018/REC-WCAG21-20180605/>

¹⁸ <https://edx.readthedocs.io/projects/edx-partner-course-staff/en/latest/accessibility/index.html#>

1. Корректность визуализации веб-страниц проверялась для разрешений экрана: 800 x 600; 1024 x 768; 1280 x 1024.
2. Проверка контраста между фоном и изображением/текстом производилась с помощью онлайн-инструмента *Color Contrast Checker* [WebAIM, 2019b]. Контраст считался достаточным при соотношении цвета текста к цвету фона не менее 4:1.
3. Адекватность воспроизведения страницы на мобильных устройствах тестировалась с помощью эмулятора *Web Developer* браузера *Google Chrome* и методом прямого просмотра веб-страниц на смартфоне и планшете с операционной системой *Android*.
4. Проверка совместимости медиаплеера с программами экранного доступа производилась в браузере *Google Chrome* с использованием экранного диктора *Chrome Vox*.
5. Правильность озвучивания текста документа проверялась при помощи экранных дикторов *Chrome Vox* (расширение *Google Chrome*), «Прочеть вслух» (встроенная функция *Ms Edge*) и программы экранного доступа *NVDA*. Для тестирования математического контента дополнительно к ведущему браузеру *Google Chrome* использовался браузер *Mozilla Firefox*, поддерживающий язык математической разметки *MathML*.
6. В процессе анализа не использовались вспомогательные устройства и программное обеспечение для лиц с ОВЗ, кроме программ экранного доступа, настроенных по умолчанию.
7. Считалось, что тест не ограничен во времени, если на выполнение заданий было отведено не менее трех часов.
8. К упражнениям, требующим хорошей координации зрения и манипуляций, относили задания, предусматривающие перетаскивание блоков, установление соответствия между блоками и прочие упражнения, для выполнения которых необходимо хорошее зрение и уверенное оперирование манипулятором.

3. Результаты исследования

3.1. Оценка общей доступности

Все курсы имеют удовлетворительное качество звукового воспроизведения видеофайлов с возможностью регулирования громкости и скорости звука. Во всех MOOK обеспечен достаточный контраст между текстом и фоном. Все страницы адекватно воспроизводятся на мобильных устройствах, визуализируются без потери качества в браузерах *Chrome*, *Firefox*, *Opera* и *Edge*. Управление только с помощью клавиатуры доступно для всех курсов. Во всех оцененных курсах присутствуют видеоуроки, причем медиаплееры совместимы с программами экранного доступа и могут управляться только с помощью клавиатуры.

На страницах 54 курсов (96,4%) гиперссылки функциональны и трактуются однозначно.

Таблица 1. **Результаты экспертного анализа доступности медиаконтента MOOK по математическим дисциплинам, % (n), N = 56**

Критерий анализа	Выполнен	Не выполнен	Частично выполнен	Нет данных
Присутствуют субтитры	35,7 (20)	64,3 (36)	0	0
Субтитры автоматические	5,4 (3)	30,4 (17)	0	64,3 (36)
Субтитры адекватные, текст грамотный, соответствует аудиоряду	30,4 (17)	5,4 (3)	0	64,3 (36)
Каждый кадр субтитров с надписью отображается не менее 2 с	10,7 (6)	25,0 (14)	0	64,3 (36)
Каждая надпись субтитров не превышает 2 строки	33,9 (19)	1,8 (1)	0	64,3 (36)
Каждая строка субтитров не превышает 45 символов	26,8 (15)	8,9 (5)	0	64,3 (36)
Все кадры субтитров точно синхронизированы по времени с аудио	33,9 (19)	1,8 (1)	0	64,3 (36)
При наличии нескольких ораторов в субтитрах присутствует указание, кто говорит	0	0	0	100 (56)
Фоновые звуки, важные для понимания контекста, добавлены в субтитры в квадратных скобках	1,8 (1)	14,3 (8)	10,7 (6)	73,2 (41)
Доступен для скачивания файл субтитров	30,4 (17)	5,4 (3)	0	64,3 (36)
Все визуальные фрагменты, важные для понимания контекста, описаны словами	8,9 (5)	48,2 (27)	42,9 (24)	0
Для адекватного восприятия материала видео достаточно только аудиоряда	0	71,4 (40)	28,6 (16)	0
Присутствует стенограмма	33,9 (19)	66,1 (37)	0	0
Стенограмма доступна для скачивания	30,4 (17)	3,6 (2)	0	66,1 (37)
В стенограмме присутствуют тифлокомментарии, важные для понимания видеофрагментов, не имеющих аудиоаналога	28,6 (16)	5,4 (3)	0	66,1 (37)
Присутствует доступный для скачивания конспект, эквивалентный видеоряду	39,3 (22)	51,8 (29)	8,9 (5)	0
Присутствует интерпретация видео- и аудиоряда с помощью языка жестов	0	100 (56)	0	0

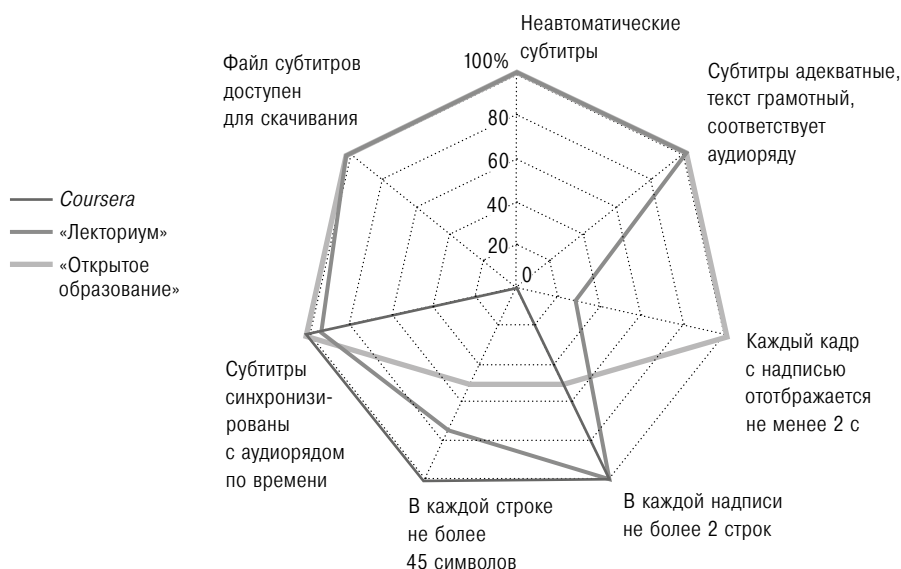
В то же время ни один из курсов не содержит пользовательских инструментов для изменения размера шрифта и цветовой схемы. Кроме того, для всех MOOK подтверждено отсутствие доступности контента с помощью текстового браузера (на примере *Lynx*).

В 15 MOOK (26,8%) наблюдается потеря структуры и читабельности контента при изменении разрешения экрана.

Немногим более трети курсов имеют субтитры (табл. 1), причем платформы *Coursera* и «Лекториум» обеспечивают субтитрами все свои курсы — это 15 (26,8% выборки) и 3 (5,4%) MOOK соответственно. На платформе «Открытое образование» только 2 курса (3,6%) содержат субтитры, а на платфор-

3.2. Оценка доступности медиаконтента

Рис. 1. Выполнение критериев доступности субтитров



мах «Универсариум» и *Stepik* субтитров не имеют 4 (7,1%) и 22 (39,3%) MOOK соответственно. В отличие от *Coursera* и «Открытого образования» на платформе «Лекториум» все субтитры автоматические и без возможности скачивания, что отрицательно сказывается на их качестве и ограничивает возможности дальнейшего использования. На рис. 1 показано соотношение долей выполненных критериев доступности для курсов с субтитрами.

В 51 курсе (91,1%) визуальные фрагменты, необходимые для понимания материала, или вообще не имеют устного описания, или выборочно проговариваются лектором. При этом во всех MOOK аудиоряда недостаточно для адекватного восприятия темы.

В контенте трети MOOK присутствуют стенограммы видеолекций: на платформе *Coursera* их содержат 15 курсов (26,8%), на «Открытом образовании» — 3 (5,4%), на «Лекториуме» — 1 (1,8%). Как правило, стенограммы доступны для скачивания: на платформе *Coursera* — все стенограммы, на «Открытом образовании» — 2 (3,6%). В большей части стенограмм содержатся тифлокомментарии, которые важны для понимания материала, не имеющего аудиоаналога: на *Coursera* они есть в 12 курсах (21,4%), на «Открытом образовании» — в 3 (5,4%), на «Лекториуме» — в 1 (1,8%). На платформах «Универсариум» и *Stepik* стенограмм нет.

Альтернативой или дополнением к стенограмме являются конспекты видеоуроков, которые присутствуют в содержании почти половины курсов. В большинстве случаев конспекты являются полным аналогом видео (табл. 1).

Ни один из курсов не имеет интерпретации видеоуроков с помощью языка жестов.

Три четверти MOOK содержат в контенте цифровые документы: конспекты, презентации, глоссарии, списки рекомендованных источников литературы и т. д. (табл. 2). Наиболее распространены форматы pdf, реже html, в отдельных случаях doc(x) и xls(x). Анализ показал, что только для курса «Теория игр» (Томский государственный университет, *Coursera*) программы экранного доступа адекватно воспроизводят контент. При этом в большинстве курсов содержатся хорошо организованные документы с программно выделенными элементами структуры, включая разноуровневые заголовки и таблицы.

Важнейший критерий доступности — наличие и адекватное воспроизведение текстового описания рисунков — частично выполнен только для курса «Математическая теория игр» (Санкт-Петербургский государственный университет, *Coursera*); для 97% MOOK с рисунками критерий не выполняется.

Возможность масштабирования иллюстраций без потери качества поддерживается почти для половины документов с рисунками.

При разработке содержания цифровых документов авторы не рассматривают цвет как основной источник информации, что подтверждено для 87,9% MOOK с рисунками.

В большинстве случаев гиперссылки, содержащиеся в документе, определяют точный смысл и направление перехода, однако каждый пятый текст гиперссылок сформулирован некорректно.

Во всех MOOK, за исключением двух курсов *Coursera* и одного курса «Универсариума», используется тестирование как инструмент проверки знаний. В 90,6% курсов с тестами отсутствуют упражнения, рассчитанные на точную координацию зрения и манипуляций (табл. 3), которые обычно вызывают затруднения у людей с нарушением зрения и расстройствами двигательных функций.

Анализ частот встречаемости проверочных упражнений разных типов не являлся предметом данного исследования, однако можно отметить наибольшую распространенность заданий на выбор одного или нескольких вариантов ответа и заданий с открытым ответом.

В некоторых MOOK (4 курса платформы *Stepik*) предложены альтернативы упражнениям, требующим хорошего зрения и ко-

3.3. Оценка доступности цифровых документов

3.4. Оценка доступности тестов

Таблица 2. **Результаты экспертного анализа доступности цифровых документов MOOK по математическим дисциплинам, % (n), N = 56**

Критерий анализа	Выполнен	Не выполнен	Частично выполнен	Нет данных
Есть цифровые документы (конспекты, презентации и др.)	76,8 (43)	23,2 (13)	0	0
Текст документа адекватно (последовательно, точно и правильно) воспроизводится при помощи программы экранного доступа	1,8 (1)	39,3 (22)	35,7 (20)	23,2 (13)
Документ хорошо структурирован: имеет программно определенные оглавление, заголовки, закладки	51,8 (29)	10,7 (6)	14,3 (8)	23,2 (13)
Таблицы в документе включают программно определенные заголовки столбцов и строк	23,2 (13)	3,6 (2)	0	73,2 (41)
Рисунки, которые важны для понимания материала, имеют текстовое описание, которое воспроизводится программой экранного доступа	0	57,1 (32)	1,8 (1)	41,1 (23)
Присутствует возможность увеличения масштаба рисунков (не менее чем в 2 раза) без потери качества	28,6 (16)	30,4 (17)	0	41,1 (23)
Цвет не используется в качестве единственного инструмента для выделения ключевых сущностей на рисунке	51,8 (29)	5,4 (3)	1,8 (1)	41,1 (23)
Гиперссылки представлены в виде текста, определяющего точное и однозначное направление перехода	48,2 (27)	14,3 (8)	5,4 (3)	32,1 (18)
Обеспечен достаточный контраст между фоном и текстом	76,8 (43)	0	0	23,2 (13)

Таблица 3. **Результаты экспертного анализа доступности тестов в MOOK по математическим дисциплинам, % (n), N = 56**

Критерий анализа	Выполнен	Не выполнен	Частично выполнен	Нет данных
В тестах отсутствуют упражнения, требующие хорошей координации зрения и манипуляций	85,7 (48)	8,9 (5)	0	5,4 (3)
В тестах предложена альтернатива упражнениям, требующим хорошей координации зрения и манипуляций	7,1 (4)	1,8 (1)	0	91,1 (51)
Тест последовательно, точно и правильно воспроизводится программой экранного доступа	37,5 (21)	37,5 (21)	19,6 (11)	5,4 (3)
Программы экранного доступа достаточно для адекватного восприятия теста	8,9 (5)	76,8 (43)	8,9 (5)	5,4 (3)
Присутствует возможность обратной связи только с помощью клавиатуры (без визуального редактора)	94,6 (53)	0	0	5,4 (3)
Выполнение теста не ограничено по времени	87,5 (49)	7,1 (4)	0	5,4 (3)

ординации (например, вместо сопоставления объектов с помощью мыши предлагается установить соответствие выбором нужных вариантов из выпадающего списка напротив каждого объекта).

В 40% MOOK, содержащих тесты, материалы упражнений воспроизводятся программой экранного доступа точно и последовательно. Для пятой части курсов обнаружены ошибки при озвучивании тестовых заданий. Вместе с тем программ экранного доступа, как правило, недостаточно для адекватного восприятия тестов. Системы заданий, которые можно понять и выполнить от начала и до конца, не глядя на экран, относятся к разряду исключений. Этот парадокс объясняется, в частности, наличием в тестах рисунков, которые экранные дикторы пропускают при озвучивании из-за отсутствия текстового описания.

Все тесты поддерживают возможность обратной связи только с помощью клавиатуры, и в подавляющем большинстве случаев выполнение заданий не ограничено по времени.

Математический контент оцененных MOOK представлен в виде рисунков, видео, разметок LaTeX и MathML или другим способом (табл. 4). Среди прочих способов представления математического контента можно выделить линейный формат, визуализацию средствами библиотеки *MathJax*, формат *MsEquation*, в единичных случаях — сканированные копии конспектов и использование спецсимволов HTML. На рис. 2 показано распределение основных форматов представления математического контента по платформам.

Наиболее доступным форматом считается разметка MathML [W3C, 2014], которая реализована в большинстве курсов.

Только в 11,8% курсов, использующих рисунки для представления математических концепций (чертежи, графики, формулы), присутствует текстовое описание иллюстраций.

Детальное проговаривание видеоматериала с математической нотацией (тифлокомментирование или аудиодескрипция) доступно на курсах «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» (Санкт-Петербургский политехнический университет; «Лекториум») и «Дополнительная общеобразовательная программа по математике» (Московский педагогический государственный университет; «Универсариум»).

В большинстве MOOK присутствуют функции поиска и масштабирования математического контента.

Для всех курсов в большей или меньшей степени выполняется критерий адаптированности математического контента к разным разрешениям экрана.

Четвертая часть видеолекций, содержащих математический контент, сопровождается адекватной стенограммой формул. Однако только в курсе «Теория вероятностей» (Томский госу-

3.5. Оценка доступности математического контента

Таблица 4. **Результаты экспертного анализа доступности математического контента в MOOK по математическим дисциплинам, % (n), N = 56**

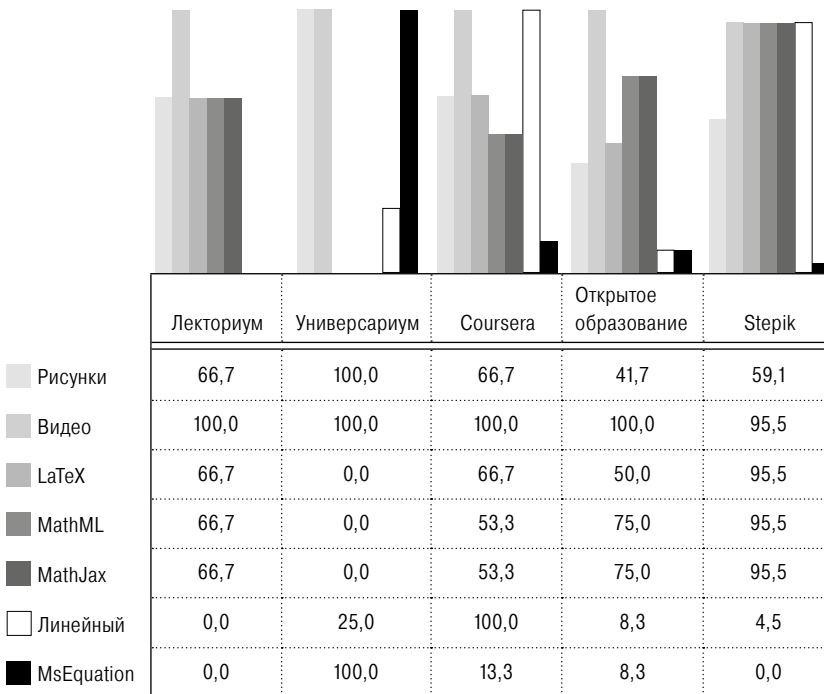
Критерий анализа	Выполнен	Не выполнен	Частично выполнен	Нет данных
Математический контент представлен в виде рисунков	60,7 (34)	39,3 (22)	0	0
Математический контент представлен в формате видео	98,2 (55)	1,8 (1)	0	0
Математический контент представлен в формате LaTeX	75,0 (42)	25,0 (14)	0	0
Математический контент представлен в формате MathML	57,1 (32)	42,9 (24)	0	0
Математический контент представлен другим способом	96,4 (54)	3,6 (2)	0	0
Если математический контент представлен в виде рисунка, присутствует его описание	7,1 (4)	51,8 (29)	1,8 (1)	39,3 (22)
Если математический контент представлен в формате видео, присутствует его тифлокомментирование	3,6 (2)	83,9 (47)	10,7 (6)	1,8 (1)
Присутствует и доступна функция поиска по контенту с математической нотацией	55,4 (31)	44,6 (25)	0	0
Присутствует функция масштабирования математического контента	55,4 (31)	44,6 (25)	0	0
Математический контент адаптируется и адекватно воспроизводится для различных разрешений экрана	60,7 (34)	0	39,3 (22)	0
Видео, содержащие математический контент, имеют адекватную текстовую транскрипцию (стенограмму) формул	25,0 (14)	67,9 (38)	5,4 (3)	1,8 (1)
Присутствует функция озвучивания математического контента при помощи программы экранного доступа	83,9 (47)	10,7 (6)	5,4 (3)	0
Программа экранного доступа адекватно озвучивает математический контент	17,9 (10)	55,4 (31)	16,1 (9)	10,7 (6)
Для адекватного восприятия видео, содержащего математический контент, достаточно субтитров и/или стенограммы	1,8 (1)	10,7 (6)	23,2 (13)	64,3 (36)
Присутствуют дополнительные материалы для интерпретации видео, содержащего математический контент	44,6 (25)	53,6 (30)	0	1,8 (1)

дарственный университет; «Открытое образование») стенограммы достаточно для однозначного и правильного восприятия видеоматериала.

Функция озвучивания математической нотации программой экранного доступа присутствует в подавляющем большинстве MOOK, но только для одного курса из пяти экранный диктор озвучивает математический контент правильно. Наиболее компетентное озвучивание отмечено для линейного формата математической нотации в стенограммах платформы *Coursera*.

Дополнительные материалы для интерпретации видеолекций, содержащих математический контент, размещены в 45,5%

Рис. 2. Распределение форматов представления математического контента по платформам, %



курсов с видео. Как правило, это конспекты лекций, глоссарии, главы из учебников и списки источников.

Судя по результатам обзора литературы, проведенное исследование является третьей по счету публикацией о доступности математических MOOK после работы А. Рамирес-Вега с соавторами [Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017] и нашей предыдущей статьи [Косова, Халилова, 2019]. Впервые в России проведена экспертная оценка доступности онлайн-курсов по математическим дисциплинам для обучающихся по математическим и информационно-технологическим направлениям подготовки.

Во всех проанализированных MOOK отсутствуют возможности пользовательской настройки интерфейса, не реализована функция воспроизведения контента в текстовых браузерах. Снижение доступности медиаконтента связано с отсутствием или некачественной разработкой вспомогательных материалов — субтитров, стенограмм и конспектов. Кроме того, ни в одном из курсов нет интерпретации аудиоряда с помощью языка

4. Обсуждение результатов

жестов. Аналогичные результаты были получены в исследовании англоязычных математических MOOK [Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017].

Общая доступность медиауроков для обучающихся с нарушениями зрения низкая, что может быть связано с методикой построения видеолекций и спецификой математического контента, который редко проговаривается лекторами полностью. А. Рамирес-Вега с соавторами [Ibid.] также констатируют низкую доступность медиаконтента MOOK и рекомендуют использовать шаблоны для медиауроков, которые позволят обеспечить минимальные требования доступности.

Половина цифровых документов, содержащихся в оцененных нами онлайн-курсах, воспроизводится экранными дикторами некорректно, в первую очередь из-за отсутствия текстового описания рисунков, многие из которых представляют собой важные для понимания математические концепции (формулы, рассуждения и построения). В подавляющем большинстве случаев программа экранного доступа не может обеспечить правильное и точное озвучивание тестов из-за наличия в заданиях некорректно выполненной математической нотации и рисунков без описания. В зарубежных работах получены схожие результаты — ошибки воспроизведения различных типов контента MOOK программами экранного доступа обнаружены во многих исследованиях [Akgül, 2018; Al-Mouh, Al-Khalifa, Al-Khalifa, 2014; Bohnsack, Puhl, 2014; Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017].

Математический контент, который присутствует во всех оцененных курсах в разных форматах (рисунки, видео, специальная разметка), представляет основную трудность в обеспечении доступности, особенно для людей с нарушениями зрения. К аналогичным выводам пришли А. Рамирес-Вега с соавторами [Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017], обнаружившие проблемы доступа для всех типов математического контента, несмотря на правильную визуальную интерпретацию научной нотации.

Необходимо разделять недостаток доступности, связанный с особенностями платформы, и нарушения, допущенные авторами при формировании контента курса. Например, платформа *Coursera* не поддерживает формат MathML, предлагая использовать для математической нотации линейный формат и LaTeX, что делает контент менее доступным для экранных дикторов. Платформы «Открытое образование» и «Лекториум» (использующие технологическую платформу с открытым кодом OpenEdX), а также платформа *Stepik* поддерживают MathML и MathJax, но математика не всегда озвучивается правильно как из-за выбора разработчиками альтернативных форм представления математического контента (рисунки без описания, видео без проговаривания материала, недоступные документы pdf и др.), так

и вследствие нарушений доступности, обусловленных спецификой платформы. В частности, на всех страницах *Stepik* не определяется основной язык контента, что является нарушением рекомендаций WCAG и может быть причиной некорректного воспроизведения текста [Bohnsack, Puhl, 2014], в том числе математической нотации [Ramírez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017]. Для ввода формул на платформах с поддержкой MathJax разработчики используют LaTeX, который менее доступен в сравнении с MathML, что может повлечь искажение воспроизведения материала экранными дикторами. В целом программы экранного доступа воспроизводят точно и правильно лишь 20% математического контента, что является серьезным препятствием для обучения лиц с глубоким нарушением зрения. Наименее доступен математический контент, размещенный на платформе «Универсариум».

Обнаруженные нарушения доступности подразделяются на три категории: 1) ошибки, связанные с несоблюдением рекомендаций WCAG 2.1, которые относительно легко исправить путем внесения изменений в HTML-код веб-страниц; 2) ошибки, связанные с логической структурой и наполнением курсов, исправление которых потребует от разработчиков MOOK специальных знаний о способах формирования доступного учебного контента для лиц с ОВЗ различных нозологий; 3) ошибки MOOK-платформ, которые невозможно исправить без вмешательства в исходный код платформы.

Резюмируя, можно утверждать: несмотря на наличие правовых оснований и рекомендательных норм для разработки доступного веб-контента, которые заложены в международных и федеральных нормативных актах (Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах инвалидов, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и др.), государственных и международных стандартах (ГОСТ Р ИСО 9241–151–2014¹⁹, ГОСТ Р 52872–2012²⁰; WCAG 2.1, 2018), разработчики MOOK изначально не ставили перед собой задачу создавать доступные курсы в полном соответствии с действующими международными правилами; контент не проверялся на доступность инструментами автоматической проверки; в бета-тестировании не участвовали лица с ОВЗ; функциональные возможности MOOK-платформ, ориентированные

¹⁹ ГОСТ Р ИСО 9241–151–2014 Эргономика взаимодействия человек-система. Часть 151. Руководство по проектированию пользовательских интерфейсов сети Интернет (2015). <http://docs.cntd.ru/document/1200113012>

²⁰ ГОСТ Р 52872–2012 Интернет-ресурсы. Требования доступности для инвалидов по зрению (2014). <http://docs.cntd.ru/document/1200103663>

на разработку доступного контента, разработчиками не использовались или использовались некорректно; зачастую MOOK-платформы вообще не были ориентированы на доступность для пользователей с ОВЗ.

Полученные нами результаты согласуются с данными зарубежных исследований [Bohnsack, Puhl, 2014; Ferati, Mripa, Bunjaku, 2016; Iniesto, Rodrigo, 2014; Martin, Amado-Salvatierra, Hiler, 2016; McAndrew, Gruszczynska, 2013; Ramirez-Vega, Iniesto, Covadonga, 2017] и свидетельствует о необходимости исправления уже имеющихся MOOK в соответствии с WCAG 2.1; строжайшего соблюдения WCAG 2.1 администраторами платформ перед размещением новых курсов; привлечения лиц с ОВЗ к тестированию готовых MOOK и MOOK, находящихся в производстве; обучения авторов и разработчиков MOOK методам создания доступного учебного контента. Учебный курс по разработке доступных математических MOOK должен согласовываться с правилами и рекомендациями по созданию доступного контента (W3C, 2014; WCAG 2.1, 2018).

5. Заключение Результаты проведенного исследования свидетельствуют о низкой доступности русскоязычных MOOK по математическим дисциплинам для лиц с ОВЗ, особенно с глубоким нарушением зрения. Обнаруженные проблемы доступности являются следствием недоработок MOOK-платформ и ошибок разработчиков MOOK. Значительное количество нарушений обусловлено некорректной формализацией математического контента. Дополнительные трудности в обеспечении веб-доступности MOOK по математике обусловлены особенностями структурирования математической нотации. Вопрос разработки унифицированных рекомендаций по обеспечению доступности математического контента остается актуальным и требует дальнейшего изучения.

Разработка государственного стандарта веб-доступности образовательных интернет-ресурсов (в том числе MOOK), основанного на международных требованиях доступности WCAG 2.1, передовых практиках стандартизации в области веб-доступности, правилах проектирования и разработки образовательного веб-контента, даст провайдером и разработчикам MOOK возможность при исправлении существующих и создании новых платформ и курсов руководствоваться нормативно установленным сводом требований к доступным образовательным веб-ресурсам, а также правилами и методами испытаний доступности образовательной веб-продукции.

Включение обязательных к исполнению требований по обеспечению доступности образовательных веб-ресурсов в федеральные законы и подзаконные акты соответствующего профиля послужит основой для легитимации мер, направленных

на обеспечение соблюдения платформами MOOC и веб-разработчиками рекомендаций по созданию веб-контента, доступного для пользователей с ОВЗ.

Литература

1. Косова Е. А., Халилова М. Ю. (2019) Анализ веб-доступности массовых открытых онлайн-курсов по математическим дисциплинам // Высшее образование в России. Т. 28. № 10. С. 157–166.
2. Семенова Т. В., Вилкова К. А., Щеглова И. А. (2018) Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 173–197. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-173-197.
3. Шутова А. С. (2018) Открытое образование для людей с ограниченными возможностями здоровья: задачи дизайна // Академический вестник УРАЛНИИпроект РААСН. № 1. С. 85–91.
4. Acosta T., Acosta-Vargas P., Salvador-Ullauri L., Luján-Mora S. (2018) Method for Accessibility Assessment of Online Content Editors // A. Rocha, T. Guarda (eds) Proceedings of the International Conference on Information Technology & Systems (ICITS2018) (Libertad City, Ecuador, January 10–12, 2018). P. 538–551.
5. AHRC (2014) World Wide Web Access: Disability Discrimination Act Advisory Notes. <https://www.humanrights.gov.au/our-work/disability-rights/world-wide-web-access-disability-discrimination-act-advisory-notes-ver>
6. Akgül Y. (2018) Accessibility Evaluation of MOOCs Websites of Turkey // Journal of Life Economics. No 5. P. 23–36.
7. Al-Mouh N., Al-Khalifa A., Al-Khalifa H. (2014) A First Look into MOOCs Accessibility: The Case of Coursera // K. Miesenberger et al. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science. Vol. 8547. P. 145–152.
8. Bohnsack M., Puhl S. (2014) Accessibility of MOOCs // K. Miesenberger et al. (eds) Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science. Vol. 8547. P. 141–144.
9. BSI (2010) Web Accessibility. Code of Practice. <https://shop.bsigroup.com/ProductDetail/?pid=000000000030180388&rdt=wmt>
10. Burgstahler Sh. (2015) Real Connections: Making Distance Learning Accessible to Everyone. <http://www.washington.edu/doi/Brochures/Technology/distance.learn.html>
11. Burgstahler Sh. (2019) 20 Tips for Teaching an Accessible Online Course. <https://www.washington.edu/doi/20-tips-teaching-accessible-online-course>
12. Carter J., Markel M. (2001) Web Accessibility for People with Disabilities: An Introduction for Web Developers // IEEE Transactions on Professional Communication. Vol. 44. No 4. P. 225–233.
13. De Waard I., Gallagher M. S., Zelezny-Green R., Czerniewicz L., Downes S., Kukulska-Hulme A., Willems J. (2014) Challenges for Conceptualising EU MOOC for Vulnerable Learner Groups // U. Cress, C. D. Kloos (eds) Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014. Europe: Open Education Europa (Lausanne, Switzerland). P. 33–42.
14. Eur-Lex (2016) Directive (EU) 2016/2102 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on the Accessibility of the Websites and Mobile Applications of Public Sector Bodies. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2016/2102/oj>
15. Ferati M., Mripa N., Bunjaku R. (2016) Accessibility of MOOCs for Blind People in Developing Non-English Speaking Countries // Proceedings of

- the 8th International Conference Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE) (Orlando, July 27–31, 2016). P. 519–528.
16. Gay G., Djafarova N., Zefi L. (2017) Teaching Accessibility to the Masses // Proceedings of the 14th Web for All Conference on the Future of Accessible Work. Art. no 15. <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3058555.3058563>
 17. GSA (1998) Section 508 of the US Rehabilitation Act of 1973. <https://www.section508.gov/section-508-of-the-rehabilitation-act>
 18. Iniesto F., McAndrew P., Minocha S., Coughlan T. (2016) Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective // Journal of Interactive Media in Education. Vol. 1. Art. 20. P. 1–10.
 19. Iniesto F., McAndrew P., Minocha S., Coughlan T. (2017) Auditing the Accessibility of Massive Open Online Courses (MOOCs) // Proceedings of the 14th Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe Congress. <http://www.aaate2017.eu/>
 20. Iniesto F., Rodrigo C. (2014) Accessibility Assessment of MOOC Platforms in Spanish: UNED COMA, COLMENIA and MiriadaX // Proceedings of the IEEE International Symposium on Computers in Education (Logrono, Spain, November, 12–14, 2014). P. 169–172.
 21. Iniesto F., Rodrigo C. (2016) A Preliminary Study for Developing Accessible MOOC Services // Journal of Accessibility and Design for All. Vol. 6. No 2. P. 102–124.
 22. Kent M. (2015) Disability and eLearning: Opportunities and Barriers // Disability Studies Quarterly. Vol. 35. No 1. <http://dsq-sds.org/article/view/3815/3830>
 23. Lowe T., Mestel B., Williams G. (2016) Perceptions of Online Tutorials for Distance Learning in Mathematics and Computing // Research in Learning Technology. Vol. 24. Art. no 30630. <http://oro.open.ac.uk/46797/>
 24. Luján Mora S. (2013) Web Accessibility among the Countries of the European Union: A Comparative Study // Actual Problems of Computer Science. No 1 (3). P. 18–27.
 25. Martin J. L., Amado-Salvatierra H. R., Hilera J. R. (2016) MOOCs for All: Evaluating the Accessibility of Top MOOC Platforms // International Journal of Engineering Education. Vol. 32. No 5–B. P. 2374–2383.
 26. McAndrew P., Gruszczynska A. (2013) Accessibility Challenges and Techniques for Open Educational Resources (ACTOER) Project Report. https://www.researchgate.net/publication/280656260_ACTOER_project_report
 27. NC State University (1997) The Principles of Universal Design. https://projects.ncsu.edu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf
 28. Policar L., Crawford T., Alligood V. (2017) Accessibility Benefits of e-Learning for Students with Disabilities. <https://www.disabled-world.com/disability/education/postsecondary/e-learning.php>
 29. Ramírez-Vega A., Iniesto F., Covadonga R. (2017) Raising Awareness of the Accessibility Challenges in Mathematics MOOCs // Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM). Art. no 92. <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/50954>
 30. Sanchez-Gordon S., Lujan-Mora S. (2016) How Could MOOCs Become Accessible? The Case of EdX and the Future of Inclusive Online Learning // Journal of Universal Computer Science. Vol. 22. No 1. P. 55–81.
 31. W3C (2012) Introduction to Web Accessibility. <http://www.w3.org/WAI/intro/accessibility.php>
 32. W3C (2014) Mathematical Markup Language (MathML). Version 3.0. <https://www.w3.org/TR/MathML3/>
 33. WebAIM (2019a) Articles. <https://webaim.org/articles/>

34. WebAIM (2019b) Color Contrast Checker. <https://webaim.org/resources/contrastchecker/>
35. Wei X., Yu J. W., Shattuck P., McCracken M., Blackorby J. (2013) Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Participation among College Students with an Autism Spectrum Disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol. 43. No 7. P. 1539–1546. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3620841/>
36. Wentz B., Jaeger P. T., Lazar J. (2011) Retrofitting Accessibility: The Legal Inequality of After-the-Fact Online Access for Persons with Disabilities in the United States // First Monday. Vol. 16. No 11. <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3666/3077>

Accessibility of Massive Open Online Courses on Mathematics for Students with Disabilities

Authors **Yekaterina Kosova**

Candidate of Sciences in Education, Associate Professor, Department of Applied Mathematics, Faculty of Mathematics and Computer Science, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal university. E-mail: lynx99@inbox.ru

Milera Izetova

Master's Student, Department of Applied Mathematics, Faculty of Mathematics and Computer Science, Faculty of Mathematics and Computer Science, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal university. E-mail: mile-ra16@mail.ru

Address: 4 Academica Vernadskogo Ave, 295007 Simferopol, Russian Federation

Abstract The paper studies issues of accessibility of massive open online courses (MOOCs) for persons with disabilities. By browsing the catalogues of five leading MOOC-platforms with Russian-language content, 56 MOOCs on undergraduate mathematical disciplines were found. As a result of expert analysis according to 70 criteria, MOOCs' accessibility for people with disabilities was estimated. Any mistakes related to hyperlinks interpretation, audio playback quality, visualization in graphic browsers, adaptation to mobile devices, color contrast and keyboard controls were not revealed. At the same time, the analysis showed that 100% MOOCs offer no features for customizing a user interface, do not provide access to the content through a text browser; 98% of digital documents, 82% of math content and 91% of tests are incorrectly interpreted by screen readers; 64%, 66% and 52% of the courses, respectively, have no subtitles, shorthand transcripts and outlines to video lessons; no courses provide video interpretation using sign language; in all MOOCs the audio track is not enough for adequate perception of video lessons. The results indicate low accessibility of Russian-language mathematical MOOCs for people with disabilities, especially with severe visual impairments. The accessibility problems are related to technological limitations of the MOOC platforms and to developer errors. The results suggest the need for revising the MOOCs in accordance with the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.1); guaranteeing strict adherence to the guidelines by platforms' administrators before posting new courses; training MOOCs' authors and developers in creating accessible learning content; involving persons with disabilities in beta testing of MOOCs.

Keywords MOOC, mathematical education, e-learning, distance learning technologies, web content accessibility, people with disabilities.

References Kosova Ye., Khalilova M. (2019) Analiz web-dostupnosti massovykh otkrytykh onlain-kursov po matematicheskim distsiplinam [Web Accessibility Analysis of Massive Open Online Courses on Mathematical Disciplines]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, vol. 28, no 10, pp. 157–166.
Semenova T., Vilko K., Shcheglova I. (2018) Rynok MOOK: perspektivy dlya Rossii [The MOOC Market: Prospects for Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 173–197. doi:10.17323/1814-9545-2018-2-173-197.
Shutova A. (2018) Otkrytoe obrazovanie dlya lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: zadachi dizajna [Open Education for People with Di-

- sabled Health Opportunities: Design Objectives]. *Akademicheskij Vestnik UralNIIProekt RAASN*, no 1, pp. 85–91.
- Acosta T., Acosta-Vargas P., Salvador-Ullauri L., Luján-Mora S. (2018) Method for Accessibility Assessment of Online Content Editors. Proceedings of the *International Conference on Information Technology & Systems (ICITS2018) (Libertad City, Ecuador, January 10–12, 2018)*, (eds A. Rocha, T. Guarda), pp. 538–551.
- AHRC (2014) World Wide Web Access: Disability Discrimination Act Advisory Notes. Available at: <https://www.humanrights.gov.au/our-work/disability-rights/world-wide-web-access-disability-discrimination-act-advisory-notes-ver> (accessed 10 January 2019).
- Akgül Y. (2018) Accessibility Evaluation of MOOCs Websites of Turkey. *Journal of Life Economics*, no 5, pp. 23–36.
- Al-Mouh N., Al-Khalifa A., Al-Khalifa H. (2014) A First Look into MOOCs Accessibility: The Case of Coursera. *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science* (eds K. Miesenberger et al.), vol. 8547, pp. 145–152.
- Bohnsack M., Puhl S. (2014) Accessibility of MOOCs. *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science* (eds K. Miesenberger et al.), vol. 8547, pp. 141–144.
- BSI (2010) *Web Accessibility. Code of Practice*. Available at: <https://shop.bsigroup.com/ProductDetail/?pid=000000000030180388&rdt=wmt> (accessed 10 January 2019).
- Burgstahler S. (2015) *Real Connections: Making Distance Learning Accessible to Everyone*. Available at: <http://www.washington.edu/doi/Brochures/Technology/distance.learn.html> (accessed 10 January 2019).
- Burgstahler Sh. (2019) 20 Tips for Teaching an Accessible Online Course. Available at: <https://www.washingt on.edu/doi/20-tips-teaching-accessible-online-course> (accessed 10 January 2019).
- Carter J., Markel M. (2001) Web Accessibility for People with Disabilities: An Introduction for Web Developers. *IEEE Transactions on Professional Communication*, vol. 44, no 4, pp. 225–233.
- De Waard I., Gallagher M. S., Zelezny-Green R., Czerniewicz L., Downes S., Kukulska-Hulme A., Willems J. (2014) Challenges for Conceptualising EU MOOC for Vulnerable Learner Groups. Proceedings of the *European MOOC Stakeholder Summit 2014. Europe: Open Education Europa (Lausanne, Switzerland)* (eds U. Cress, C. D. Kloos), pp. 33–42.
- Eur-Lex (2016) *Directive (EU) 2016/2102 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on the Accessibility of the Websites and Mobile Applications of Public Sector Bodies*. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2016/2102/oj> (accessed 10 January 2019).
- Ferati M., Mripa N., Bunjaku R. (2016) Accessibility of MOOCs for Blind People in Developing Non-English Speaking Countries. Proceedings of the *8th International Conference Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE) (Orlando, July 27–31, 2016)*, pp. 519–528.
- Gay G., Djafarova N., Zefi L. (2017) *Teaching Accessibility to the Masses*. Paper presented at the 14th Web for All Conference on the Future of Accessible Work. Art. no 15. Available at: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3058555.3058563> (accessed 10 January 2019).
- GSA (1998) *Section 508 of the US Rehabilitation Act of 1973*. Available at: <https://www.section508.gov/section-508-of-the-rehabilitation-act> (accessed 10 January 2019).
- Iniesto F., McAndrew P., Minocha S., Coughlan T. (2016) Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, vol. 1, art. no 20, pp. 1–10.

- Iniesto F., McAndrew P., Minocha S., Coughlan T. (2017) *Auditing the Accessibility of Massive Open Online Courses (MOOCs)*. Paper presented at the 14th Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe Congress. Available at: <http://www.aaate2017.eu/> (accessed 10 January 2019).
- Iniesto F., Rodrigo C. (2014) Accessibility Assessment of MOOC Platforms in Spanish: UNED COMA, COLMENIA and MiriadaX. Proceedings of the *IEEE International Symposium on Computers in Education (Logrono, Spain, November, 12–14, 2014)*, pp. 169–172.
- Iniesto F., Rodrigo C. (2016) A Preliminary Study for Developing Accessible MOOC Services. *Journal of Accessibility and Design for All*, vol. 6, no 2, pp. 102–124.
- Kent M. (2015) Disability and eLearning: Opportunities and Barriers. *Disability Studies Quarterly*, vol. 35, no 1. Available at: <http://dsq-sds.org/article/view/3815/3830> (accessed 10 January 2019).
- Lowe T., Mestel B., Williams G. (2016) Perceptions of Online Tutorials for Distance Learning in Mathematics and Computing. *Research in Learning Technology*, vol. 24, art. no 30630. Available at: <http://oro.open.ac.uk/46797/> (accessed 10 January 2019).
- Luján Mora S. (2013) Web Accessibility among the Countries of the European Union: A Comparative Study. *Actual Problems of Computer Science*, no 1 (3), pp. 18–27.
- Martin J. L., Amado-Salvatierra H.R., Hilera J. R. (2016) MOOCs for All: Evaluating the Accessibility of Top MOOC Platforms. *International Journal of Engineering Education*, vol. 32, no 5–B, pp. 2374–2383.
- McAndrew P., Gruszczynska A. (2013) *Accessibility Challenges and Techniques for Open Educational Resources (ACTOER) Project Report*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/280656260_ACTOER_project_report (accessed 10 January 2019).
- NC State University (1997) *The Principles of Universal Design*. Available at: https://projects.ncsu.edu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf (accessed 10 January 2019).
- Policar L., Crawford T., Alligood V. (2017) *Accessibility Benefits of e-Learning for Students with Disabilities*. Available at: <https://www.disabled-world.com/disability/education/postsecondary/e-learning.php> (accessed 10 January 2019).
- Ramírez-Vega A., Iniesto F., Covadonga R. (2017) *Raising Awareness of the Accessibility Challenges in Mathematics MOOCs*. Paper presented at the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM), art. no 92. Available at: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/50954> (accessed 10 January 2019).
- Sanchez-Gordon S., Lujan-Mora S. (2016) How Could MOOCs Become Accessible? The Case of EdX and the Future of Inclusive Online Learning. *Journal of Universal Computer Science*, vol. 22, no 1, pp. 55–81.
- W3C (2012) Introduction to web accessibility. Available at: <http://www.w3.org/WAI/intro/accessibility.php> (accessed 10 January 2019).
- W3C (2014) *Mathematical Markup Language (MathML). Version 3.0*. Available at: <https://www.w3.org/TR/MathML3/> (accessed 10 January 2019).
- WebAIM (2019a) *Articles*. Available at: <https://webaim.org/articles/> (accessed 10 January 2019).
- WebAIM (2019b) *Color Contrast Checker*. Available at: <https://webaim.org/resources/contrastchecker/> (accessed 10 January 2019).
- Wei X., Yu J.W., Shattuck P., McCracken M., Blackorby J. (2013) Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Participation among

College Students with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 43, no 7, pp. 1539–1546. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3620841/> (accessed 10 January 2019).

Wentz B., Jaeger P. T., Lazar J. (2011) Retrofitting Accessibility: The Legal Inequality of After-the-Fact Online Access for Persons with Disabilities in the United States. *First Monday*, vol. 16, no 11. Available at: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3666/3077> (accessed 10 January 2019).

Особенности «российского Хирша»: предикторы цитируемости научных статей в РИНЦ

А. А. Марголис, В. В. Пономарева, М. Г. Сорокова

Статья поступила
в редакцию
в мае 2019 г.

Марголис Аркадий Аронович

кандидат психологических наук, доцент, временно исполняющий обязанности ректора Московского государственного психолого-педагогического университета. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

Пономарева Виктория Викторовна

начальник отдела информационного обеспечения и компьютеризации Фундаментальной библиотеки Московского государственного психолого-педагогического университета. E-mail: ronomarevavv@mgppu.ru

Сорокова Марина Геннадьевна

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий Московского государственного психолого-педагогического университета. E-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Адрес: 127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Аннотация. Статья посвящена исследованию предикторов цитируемости российских научных публикаций по психологии в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ). Рассмотрены четыре группы показателей: формальные атрибуты статьи (12 параметров), параметры видимости статьи на интернет-порталах *eLibrary* (3 параметра) и *PsyJournals* (2 параметра), определяющие доступность текста статьи для потенциального читателя, и атрибуты авторского способа научно-го цитирования (3 параметра). Особое

внимание уделено атрибутам цитирования как качественным характеристикам способа работы автора над научным текстом и выстраивания диалога с другими исследователями. Методами многомерной статистики — факторного и кластерного анализа — статистически подтверждена связь ряда изучаемых параметров с цитируемостью в РИНЦ. Для каждой из четырех групп методом множественного регрессионного анализа выявлены показатели, наиболее существенные для прогнозирования цитируемости, и проведен сравнительный анализ их предиктивной способности. Показано, что самыми информативными для прогнозирования цитируемости являются параметры видимости (доступности для читателя) статьи, менее важными — атрибуты статьи, а самыми слабыми — атрибуты типа научного цитирования. Метод логистической регрессии позволил найти параметры-предикторы и определить точность предсказания принадлежности статей к группам высоко- и низкоцитируемых: для параметров видимости на *PsyJournals* и *eLibrary* она составляет 77,3 и 72,9%, а для атрибутов статьи и атрибутов цитирования — 69,9 и 60,9% соответственно. Если в статье мало диалогических (интертекстуальных) цитирований, она с высокой вероятностью будет низкоцитируемой в РИНЦ, но большое их количество не гарантирует высокой цитируемости. Даны рекомендации авторам по повышению цитируемости их статей. Выборка составила

Авторы выражают признательность за предоставление данных и сотрудничество ООО «Научная электронная библиотека», Управлению информационными и издательскими проектами, студентам ФГБОУ ВО МГППУ.

662 статьи из шести российских научных психологических журналов, индексируемых одновременно в РИНЦ и в базах *Web of Science* и *Scopus*.

Ключевые слова: Российский индекс научного цитирования, российские научные публикации по психоло-

гии, цитируемость, видимость статьи, авторский способ научного цитирования, репутация автора, авторитетность журнала.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-230-255

В национальном проекте «Наука» на 2018–2024 гг.¹ запланирован значительный рост количества российских научных журналов, включенных в международные базы данных *Web of Science* и *Scopus* (400 на 31 декабря 2021 г. и 500 на 31 декабря 2024 г.). Кроме того, поставлена задача увеличить количество публикаций российских ученых в ведущих мировых научных журналах, входящих в первый и второй квартиль по индексам научного цитирования.

Российские исследователи, работающие в сфере психологических наук, в настоящее время публикуются преимущественно в отечественной научной периодике и оцениваются с позиций Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Для того чтобы российские научные журналы вошли в ведущие мировые индексы цитирования и заняли там высокие позиции, они должны публиковать качественные статьи, которые интересны как российским, так и иностранным ученым и потенциально могут стать высокоцитируемыми и в России, и за рубежом. Решить задачу увеличения доли российских научных публикаций в высокорейтинговых научных изданиях, индексируемых в международных базах, невозможно без выяснения того, что определяет успех статьи в настоящее время и ее цитируемость в системе РИНЦ. Для ответа на эти вопросы мы сосредоточились на изучении факторов, влияющих на цитируемость статей в отечественных психологических журналах, входящих не только в РИНЦ, но и в *Web of Science Core Collection (Emerging Sources Citation Index – ESCI, Social Sciences Citation Index – SSCI)* и *Scopus*. Выводы из этого исследования при сопоставлении с факторами, определяющими цитируемость в международных базах, позволят понять, что необходимо учесть авторам научных публикаций и редколлегиям российских научных журналов для достижения целей национального проекта «Наука» в части увеличения доли российских научных публикаций, индексируемых в *WoS* и *Scopus*.

¹ Паспорт национального проекта «Наука». <http://static.government.ru/media/files/vCAoi8zEXRVsuy2Yk7D8hvQbpbUSwO8y.pdf>

1. Возможные предикторы цитируемости статей

Научная коммуникация, предполагающая «дистрибуцию знания» [Gieryn, 2002], состоит из двух этапов: создание элемента нового знания и ввод его в систему существующего научного знания. Одним из способов осуществления такой коммуникации является создание текстов статей [Чернявская, 2016; Баженова, 2009], которое предполагает диалог автора с научными сторонниками и оппонентами. Публикация в профильных научных журналах позволяет оперативно донести результаты исследования до научного сообщества. В лингвистических работах по анализу научных текстов используется понятие интертекстуальности как чередования высказываний, принадлежащих разным авторам: с одной стороны, это высказывания автора создаваемого текста, с другой — высказывания иных авторов в форме цитат из референтных источников [Данилевская, 2006; 2009]. Иными словами, научный текст является интертекстом благодаря наличию в нем сопоставления авторской позиции с позициями других исследователей.

Выделяют два основных типа интертекстуальных отсылок [Мишанкина, 2010]: эксплицитные (прямое и косвенное цитирование) и имплицитные (фоновая ссылка). Доминирование того или иного типа цитирования обусловлено степенью освоенности концепции, ее включенности в систему научного знания. При этом косвенное цитирование может осуществляться в виде пересказа [Валгина, 2003], т. е. выделения основной мысли публикации, или же скрытого использования фрагмента чужого текста, включенного в авторский без отсылок.

Интертекстуальное цитирование наряду с формальным и неинтертекстуальным составляют атрибуты цитирования статьи, которые мы рассматриваем как возможные предикторы цитируемости статей в РИНЦ.

Интертекстуальное цитирование — наличие в тексте прямой или косвенной цитаты, анализа содержания цитаты и соответствующего источника в списке литературы. Интертекстуальное цитирование подразумевает аналитическую работу над источником, рефлексию, критическую оценку представленного в нем материала, при этом достоверность обрабатываемой информации должна подтверждаться наличием в тексте цитаты или рассуждений, заключений с указанием источника.

Формальное цитирование — наличие источника в списке литературы без упоминания его в тексте.

Неинтертекстуальное цитирование — отсутствие позиции автора статьи по отношению к точке зрения авторов цитируемых источников. В этом случае в тексте статьи нет прямой или косвенной цитаты, авторской критической оценки цитируемого текста. Для неинтертекстуального цитирования характерны отсылки, в которых перечисляется сразу много источников, например [5; 7; 8; 9; 25]. Конечно, использование неинтертекстуального

цитирования оправданно при описании актуальности и новизны исследования, но оно часто встречается и в публикациях, направленных на искусственное повышение библиометрических показателей: такие статьи отличаются небольшим объемом текста, несоразмерным ему списком литературы и отсылками, в которых перечисляются почти все источники из списка литературы, например [1–72].

Наряду с атрибутами цитирования мы оценивали еще два вида библиометрических показателей с точки зрения их связи с цитируемостью статьи в Российском индексе научного цитирования. Вторую группу показателей составили атрибуты статьи — количественные характеристики, косвенно свидетельствующие о квалификации и репутации автора, его профессиональном кругозоре, осведомленности в материале и сфере его научной коммуникации, а также об авторитетности журнала, в котором опубликована статья. К третьей и четвертой группам отнесены альтметрики — показатели видимости статьи (ее доступности для скачивания в виде полного текста или аннотации) на порталах *eLibrary.ru* и *PsyJournals*: число просмотров аннотаций и число скачиваний или загрузки полных текстов статей, а также включение их в подборки в личных кабинетах пользователей.

Являются ли наиболее цитируемыми лучшие по качеству статьи — на этот вопрос нет однозначного ответа [García, Rodríguez-Sánchez, Fdez-Valdivia, 2019]. Установлено, что на цитируемость влияют много факторов, среди которых доступность работы для научного сообщества (например, через *Google Scholar*, *OrcidID*, *ResearchGate* или *Twitter*) и репутация журнала, но особенно важен результат рецензирования рукописи: более качественные рецензии в журнале повышают качество публикации. Показано, что статьи авторов, связанных с многопрофильными научными центрами, а также публикации результатов исследований, получивших дополнительное финансирование, имеют более высокую скорость цитирования [Youtie, 2014]. К числу факторов, положительно коррелирующих с цитируемостью, или являющихся ее предикторами, зарубежные исследователи относят параметры авторитетности журнала, определенные характеристики авторов статьи и ссылок в данной статье, а также число авторов и количество источников в списке литературы [Didegah, Thelwall, 2013; Borsuk et al., 2009], раннюю цитируемость статьи и объем ее цитирований в первые два года [Yu et al., 2014]. В зарубежных изданиях появился целый ряд публикаций, посвященных исследованию связи альтметрик с библиометрическими показателями научных статей (например, [Haustein, Costas, Larivière, 2015; Sugimoto, Larivière, 2016]). В них, в частности, показано, что вероятность появления в Твиттере наиболее высока для новостных сообщений о научных результатах и для редакционных мате-

риалов, а мейнстрим-медиа сфокусированы на научных статьях и также на редакционных материалах [Haustein, Costas, Larivière, 2015]. Выявлена положительная связь некоторых альтернативных ресурсов *Mendeley* с качеством статьи и ее цитируемостью [Bornmann, Haunschild, 2018].

Основное внимание в российских публикациях уделяется оценке эффективности научной деятельности при помощи количественных наукометрических показателей. Актуальность этих исследований авторы обосновывают необходимостью использования наукометрических характеристик наряду с экспертными оценками при принятии управленческих решений на всех этапах руководства наукой [Кабакова, 2014], и в частности при распределении финансирования [Левин, 2017]. По мнению авторов, наукометрические показатели являются ключевыми для оценки результативности деятельности вуза как научной организации и его сотрудников [Воробьев, Мишенева, 2018], а также для сравнения вузов при проведении рейтингования [Гришакина, 2016]. Возросший интерес к наукометрическим показателям вызван возможностью автоматизации процесса оценивания с использованием программных средств авторитетных баз данных — *Web of Science*, *Scopus*, *Google Scholar*, *PubMed*, *Chemical Abstracts* и др., а также доступностью информации и быстротой проверки в экспресс-оценивании публикационной деятельности ученых [Кабакова, 2014].

В отечественных работах математические методы используются для выявления особенностей динамики и взаимосвязи различных библиометрических характеристик научной деятельности отдельного автора и целой организации. Выявлена положительная корреляция между индексом Хирша автора и общим числом процитированных статей этого автора [Федоров, Попов, 2014]. С помощью модели простой линейной регрессии показана прямая связь рейтингового балла *QS University Rankings: BRICS* с количеством цитирований статьи [Шакирова, 2016]. На основании совокупности четырех библиометрических показателей организации — число статей в журналах; число статей в журналах, входящих в *Web of Science* или *Scopus*; число цитирований статей за пять лет; число авторов статей в журналах — с помощью метода кластерного анализа научно-исследовательские учреждения удалось распределить на четыре группы с разной динамикой и объемом цитирований [Крючков, Артамонова, 2016].

Особенностями нашего исследования являются анализ в качестве возможных предикторов цитируемости большой совокупности библиометрических показателей статей (20 характеристик), в том числе особой группы атрибутов цитирования статьи — параметров, отражающих способ работы автора с источниками и демонстрирующих диалогичность научного текста.

Объектом исследования являются количественные и качественные показатели цитирования и видимости (доступности) психологических статей, опубликованных в 2014–2015 гг. и представленных в научной электронной библиотеке *eLibrary.ru* и на портале психологических изданий *PsyJournals.ru*, а также их цитируемости в РИНЦ.

Предмет исследования — связь атрибутов статьи, атрибутов особенностей авторского цитирования и параметров видимости статей на порталах *eLibrary* и *PsyJournals* с цитируемостью научных публикаций.

Цель исследования состоит в выявлении предикторов цитируемости статей среди атрибутов статьи, количественных и качественных показателей цитирования источников авторами этих статей и параметров их видимости на порталах *eLibrary* и *PsyJournals*, а также сравнительный анализ их предиктивной способности.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) проведение библиометрического анализа для определения атрибутов статьи, атрибутов авторского цитирования и параметров видимости научных публикаций;
- 2) сравнение полярных по цитируемости в РИНЦ групп статей по обобщенным параметрам — факторам;
- 3) оценка взаимосвязи параметров видимости (альтметрик) *PsyJournals* с цитируемостью в РИНЦ;
- 4) сравнение действенности двух наборов характеристик — атрибутов статьи и атрибутов авторского цитирования, с одной стороны, и параметров видимости на *eLibrary* и *PsyJournals*, с другой, — как критериев классификации статей на более активно и менее активно цитируемые в РИНЦ;
- 5) прогнозирование показателей цитируемости по параметрам статьи и сравнительный анализ их предиктивной способности.

Для исследования были отобраны шесть высококачественных психологических журналов (табл. 1): три ведущих журнала МГППУ из 13 издаваемых им, два старейших журнала по психологии и журнал «Психология. Журнал Высшей школы экономики», занимающий 2-е место в рейтинге *Science Index* РИНЦ за 2017 г. Все журналы входят в базу *Web of Science Core Collection*.

Выборку составили 662 статьи: 315 статей за 2014 г. ($N_1 = 315$) и 347 статей за 2015 г. ($N_2 = 347$). При применении различных методов анализа объем выборки сокращается из-за особенностей работы программы SPSS версий 23 и 25 с пропущенными данными. Для 200 статей предоставлены данные просмотров аннотации и скачиваний PDF по сведениям портала психологических изданий *PsyJournals.ru*.

2. Описание исследования

2.1. Выборка

Таблица 1. **Выбранные для исследования журналы**

Название журнала	Импакт-фактор РИНЦ 2017 г.	Место в рейтинге Science Index 2017 г.	Ядро РИНЦ	Web of Science Core Collection	Scopus
Психологическая наука и образование	2,099	1	Входит	ESCI	–
Культурно-историческая психология	0,614	14	Входит	ESCI	Индексируется
Экспериментальная психология	0,682	16	Входит	ESCI	–
Вопросы психологии	1,181	3		SSCI	–
Психология. Журнал Высшей школы экономики	1,092	2	Входит	ESCI	Индексируется
Психологический журнал	1,801	5	Входит	SSCI	Индексируется

Портал психологических изданий *PsyJournals.ru* является российским тематическим репозиторием научных и научно-практических периодических и продолжающихся изданий по широкому спектру актуальных направлений психологической науки и образования². Он содержит более 95 периодических изданий с архивной коллекцией статей более чем за 20 лет. На портале размещены в полнотекстовой форме более 10 тыс. статей. В базе данных представлены сведения о более чем 8 тыс. авторов. Ежедневно портал посещают до 7 тыс. читателей.

2.2. Исследуемые параметры

В исследовании проверялась следующая гипотеза: цитируемость статьи в РИНЦ зависит от 4 типов факторов, согласующихся между собой, — формальных атрибутов статьи, атрибутов авторского способа научного цитирования, параметров видимости статьи на интернет-порталах *eLibrary* и *PsyJournals*, и она может быть спрогнозирована по совокупности этих параметров.

Перечислим исследуемые параметры, на основании которых предположительно можно прогнозировать цитируемость статьи, выраженную числом цитирований в РИНЦ (CITrisc) в базе *eLibrary*.

Атрибуты статьи (всего 12):

- 1) число источников в списке литературы (NS) — количество позиций в списке цитируемой литературы без учета дублирования (по данным *eLibrary*). Для публикаций в журналах,

² <http://psyjournals.ru>

- предоставляющих на портал *eLibrary* неполную информацию о статьях, данные уточнялись на сайтах издательств или в печатных версиях изданий;
- 2) число международных источников (NSi) — количество процитированных в статье источников, в названии которых отсутствует кириллица. По результатам содержательного анализа было учтено количество переводных изданий и проведена корректировка;
 - 3) число национальных источников (NSn) — количество процитированных в статье источников, в названии которых присутствует кириллица. Не учитывались позиции, представленные в транслитерированном виде, так как они уже были учтены в русскоязычном варианте;
 - 4) число современных источников (NSm) — количество процитированных в статье источников, опубликованных за предшествующие пять лет по отношению к году публикации статьи. Уточнено по результатам содержательного анализа;
 - 5) средневзвешенный импакт-фактор источников (IFs) — среднее по показателю «двухлетний импакт-фактор РИНЦ» для журналов, указанных в списке литературы анализируемой статьи и индексируемых в РИНЦ;
 - 6) средневзвешенный индекс Хирша авторов источников (Has) — среднее по показателю «индекс Хирша по публикациям в РИНЦ» для авторов всех источников с наличием описаний на *eLibrary*, входящих в список литературы анализируемой статьи. Для расчета использовались данные формы «Анализ публикационной активности автора» на *eLibrary*. В случае если у всех авторов источников из списка литературы анализируемой статьи отсутствовал профиль на *eLibrary*, параметру присваивалось нулевое значение;
 - 7) средневзвешенное количество цитирований источников в РИНЦ (CSrisc) — среднее по полю «Цитирования в РИНЦ» в информации о публикации для всех идентифицированных источников из списка литературы к анализируемой статье. Если среди источников в списке литературы не было идентифицированных публикаций, параметру присваивалось нулевое значение;
 - 8) средневзвешенное количество цитирований источников в WOS (CSwos) — среднее по полю «Количество цитирований» в списке найденного *Web of Science Core Collection* (WOS) для каждого источника из списка литературы к анализируемой статье, название которого указано латиницей. Если среди источников нет проиндексированных в WOS, параметру присваивалось нулевое значение;
 - 9) максимальный индекс Хирша (Hmax) — максимальное значение показателей по полю «Индекс Хирша по публикациям в РИНЦ» по данным формы «Анализ публикационной актив-

- ности автора» анализируемой статьи. Если автор один, указывался индекс Хирша этого автора;
- 10) число авторов (Na) — число авторов, заявленных в статье;
 - 11) количество страниц (NP) определялось по указанному в информации о публикации диапазону страниц в поле «Страницы»;
 - 12) импакт-фактор журнала (IF) — двухлетний импакт-фактор РИНЦ журнала, в котором была опубликована анализируемая статья.

Атрибуты особенностей авторского цитирования (всего 3):

- 1) число фактов формального цитирования (Cf) — количество источников, не упоминающихся в тексте статьи (нет отсылок в тексте) при их наличии в списке литературы;
- 2) число фактов неинтертекстуального цитирования (Cnit) — количество источников, на основе которых в тексте строится «абстрактное» обобщение без конкретики, с указанием нескольких отсылок (3 и более). Если источник цитировался несколько раз, и один из них рефлексивно, формальное цитирование не засчитывалось;
- 3) число фактов интертекстуального цитирования (Cit) — количество источников, процитированных хотя бы один раз с обобщением или приведением цитаты, ее анализом и правильным оформлением.

Кодирование цитирований проводила проинструктированная группа студентов под руководством преподавателей. Здесь возможны случайные ошибки кодирования из-за субъективности мнений, как и при любом измерении, но не может быть системных искажений благодаря большой численности кодировщиков.

Параметры видимости (доступности публикации) на *eLibrary.ru* (всего 3):

- 1) число просмотров *eLibrary* (Ve) определялось по полю «Просмотры» раздела «Альтметрики» в информации о публикации для анализируемой статьи на портале *eLibrary*;
- 2) число загрузок (уникальные пользователи) *eLibrary* (De) — количество уникальных пользователей (авторов), загрузивших статью, определялось по полю «Загрузки» раздела «Альтметрики» в информации о публикации для анализируемой статьи. Учитывалось значение, указанное в скобках;
- 3) подборки *eLibrary* (Se) — количество подборок, в которые была включена статья, определялось по полю «Включено в подборки» раздела «Альтметрики» в информации о публикации для анализируемой статьи на портале *eLibrary*. Учитыв-

валось число персональных подборок пользователей *eLibrary*, которые включают данную публикацию.

Параметры видимости на *PsyJournals.ru* (всего 2):

- 1) число просмотров аннотаций *PsyJournals* (VApj);
- 2) число скачиваний полных текстов статей в формате PDF (Dpj).

Поскольку количество исследуемых параметров достаточно велико, использовались преимущественно методы многомерной статистики, позволяющие выделить обобщенные характеристики статей, предположительно взаимосвязанные с цитируемостью в РИНЦ.

Метод эксплораторного факторного анализа применялся для выделения групп переменных, по-разному описывающих единое содержание, отраженное в названиях факторов. Далее изучались различия между высоко- и низкоцитируемыми статьями по этим обобщенным характеристикам.

Для сравнения действенности четырех групп параметров как критериев классификации статей на подвыборки более цитируемых и менее цитируемых в РИНЦ и оценки их взаимной согласованности применялся кластерный анализ. Каждая группа рассматривалась как совокупность параметров кластеризации и анализировалась по единому алгоритму: выборка статей разбивалась методом *k*-средних на два кластера, так чтобы средние значения параметров максимально различались в этих кластерах; проверялась значимость различий между ними по параметрам кластеризации для качественного описания этих кластеров, а затем по цитируемости в РИНЦ. Кроме того, группы статей из обоих кластеров сравнивались по остальным исследуемым параметрам.

Для прогнозирования показателей цитируемости в РИНЦ по параметрам статей каждая из четырех групп параметров рассматривалась по отдельности. С точки зрения особенностей математической обработки данных эта задача предполагала два возможных способа решения:

- предсказание показателя цитируемости в РИНЦ статей по совокупности параметров публикации и выявление среди них наиболее существенных для такого прогноза. Эта задача решалась методом множественного регрессионного анализа;
- рассмотрение двух полярных по уровню цитируемости в РИНЦ групп статей: низкоцитируемых (не более одного цитирования) и высокоцитируемых (8 и более цитирований); прогнозирование принадлежности статьи с большой вероятностью (более 0,5) к одной из этих групп по совокупности

2.3. Методы исследования

параметров публикаций; определение показателей, наиболее существенных для предсказания, и точности прогноза. Эта задача решалась методом логистической регрессии.

3. Анализ результатов
3.1. Сравнение полярных по цитируемости в РИНЦ групп статей по обобщенным параметрам

Проведен эксплораторный факторный анализ с извлечением факторов методом главных компонент и ортогональным Вари-макс-вращением. Факторизуемость корреляционной матрицы проверялась с помощью критериев Кайзера—Майера—Олкина (КМО) и Бартлетта. Критерий КМО = 0,661 подтверждает достаточную адекватность выборки, критерий сферичности Бартлетта ($\chi^2 = 4447,12$, $df = 153$, $p < 0,001$) также свидетельствует о возможности описания корреляционной матрицы с помощью эксплораторного факторного анализа.

Выделены шесть факторов, в совокупности объясняющих 66,14% общей дисперсии, что благоприятно. Факторы 1-й и 2-й, а также с 3-го по 6-й являются примерно равнозначными по вкладу в общую объясненную дисперсию (F1 — 17,4%, F2 — 13,9%, F3 — 10,7%, F4 — 8,8%, F5 — 7,9%, F6 — 7,2%) и допускают отчетливую содержательную интерпретацию. Для интерпретации факторов выбирались переменные, имеющие максимальные нагрузки на этот фактор (по модулю не менее 0,4), одновременно превосходящие факторные нагрузки данной переменной на все остальные факторы. В табл. 2 переменные, использованные для интерпретации, расположены по убыванию нагрузок.

Для проверки различий между группами статей с разным уровнем цитируемости в РИНЦ по выделенным факторам сначала были рассчитаны квартили по переменной *CITrisc*: нижний квартиль $P_{25} = 1$, медиана $P_{50} = 3$, верхний квартиль $P_{75} = 8$. В соответствии с ними статьи были распределены на три группы: с низкой (не более одного цитирования), средней (от 2 до 7 цитирований) и высокой цитируемостью (8 цитирований и выше).

Оценка различий между этими группами по факторам F1–F6 проведена методом непараметрического однофакторного анализа Краскела—Уоллиса. Обнаружены достоверные различия по факторам F1 «Количественные показатели источников» ($p = 0,035$, $p < 0,05$), F2 «Видимость статей на *eLibrary*» ($p = 0,000$, $p < 0,001$), F3 «Весомость источников и журнала» ($p = 0,000$, $p < 0,001$), F5 «Качественные показатели источников» ($p = 0,009$, $p < 0,01$) и F6 «Показатели авторского коллектива статьи» ($p = 0,000$, $p < 0,001$). По фактору F4 «Показатели текста» различий нет ($p = 0,315$). Дополнительно исследовались попарные различия по каждому из факторов F1, F2, F3, F5 и F6 по критерию Манна—Уитни.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют два факта. Во-первых, есть достоверные различия между полярными

Таблица 2. Интерпретация факторов

Фактор	Нагрузка	Переменная
Фактор 1 Количественные показатели источников	0,817	Число современных источников (NSm)
	0,760	Число фактов неинтертекстуального цитирования (Cnit)
	0,726	Число международных источников (NSi)
	0,741	Число фактов формального цитирования (Cf)
	0,638	Число источников в списке литературы (NS)
Фактор 2 Видимость статей на eLibrary	0,827	Число загрузок (уникальные пользователи) eLibrary.ru (De)
	0,778	Число просмотров eLibrary.ru (Ve)
	0,752	Подборки eLibrary.ru (Se)
Фактор 3 Весомость источников и журнала	0,731	Средневзвешенный импакт-фактор источников (IFs)
	0,465	Импакт-фактор журнала (IF)
	0,449	Число национальных источников (NSn)
Фактор 4 Показатели текста	0,666	Количество страниц (NP)
	0,526	Число фактов интертекстуального цитирования (Cit)
Фактор 5 Качественные показатели источников	0,820	Средневзвешенное число цитирований источников РИНЦ (CSrisc)
	0,686	Средневзвешенный индекс Хирша авторов источников (Has)
Фактор 6 Показатели авторского коллектива статьи	0,794	Число авторов (Na)
	0,567	Максимальный индекс Хирша (Hmax)

группами с высоким и низким уровнем цитируемости в РИНЦ по всем указанным факторам, причем во всех случаях значения фактора в «высокой группе» по CITrisc достоверно выше, чем в «низкой группе».

Во-вторых, по F2 «Видимость статей на eLibrary» и F6 «Показатели авторского коллектива статьи» значимые различия выявлены между всеми тремя группами: показатели в средней группе по цитируемости в РИНЦ достоверно превышают показатели в группе низкоцитируемых статей, а показатели в группе высокоцитируемых статей достоверно выше показателей в двух других группах.

Для разбиения этой выборки статей на три группы по обеим альтметрикам *PsyJournals* были вычислены квартили: VApj

3.2. Оценка взаимосвязи параметров видимости *PsyJournals* с цитируемостью в РИНЦ

Таблица 3. **Оценка различий между тремя группами статей с разным уровнем альтметрик *PsyJournals* по цитируемости в РИНЦ методом однофакторного анализа по Краскелу — Уоллису**

Альтметрики <i>PsyJournals</i>	Уровень альтметрики <i>PsyJournals</i> . Среднее по цитируемости (M)			Статистика критерия Краскела — Уоллиса	Уровень значимости <i>p</i>
	Низкий (N1 = 50)	Средний (N2 = 100)	Высокий (N3 = 50)		
D _{pj}	3,18	6,11	20,02	32,462	0,000
V _{Apj}	2,54	6,10	20,68	37,744	0,000

Таблица 4. **Сравнение высоко-, средне- и низкоцитируемых в РИНЦ групп статей по альтметрикам *PsyJournals* с помощью критерия Краскела — Уоллиса**

Альтметрики <i>PsyJournals</i>	Уровни CiTrisc. Среднее по цитиру- руемости (M)			Статистика Краскела — Уоллиса	Уровень значимости <i>p</i>
	Низкий: 0–1 (N1 = 65)	Средний: 2–7 (N2 = 81)	Высокий: 8 и более (N3 = 54)		
D _{pj}	644,14	911,06	1149,33	42,854	0,000
V _{Apj}	999,06	1252,42	1581,67	40,172	0,000

(P25 = 874,25, P50 = 1100,5, P75 = 1477,5), D_{pj} (P25 = 543,0, P50 = 715,0, P75 = 1054,25). Различия по цитируемости в РИНЦ между группами статей с низкими, средними и высокими показателями альтметрик *PsyJournals* проверялись по критерию Краскела — Уоллиса. Результаты представлены в табл. 3, где указаны средние значения CiTrisc (M) для каждой из трех групп, различающихся уровнем альтметрик. Для обеих альтметрик получены достоверные различия ($p < 0,000$).

Попарные сравнения по Манну — Уитни также выявляют достоверные различия (от $p < 0,01$ до $p < 0,001$) между всеми группами статей по средней цитируемости в РИНЦ для обеих альтметрик *PsyJournals*, причем показатели цитируемости достоверно выше на каждом следующем более высоком уровне по сравнению с предыдущим.

Далее решалась обратная задача — проверить различия между группами с разным уровнем цитируемости в РИНЦ по обоим альтметрикам *PsyJournals* по критерию Краскела — Уоллиса (табл. 4): различия достоверны в обоих случаях. В табл. 4 приведены средние значения (M) по соответствующей альтметрике *PsyJournals* для каждой из трех групп статей.

Попарные различия между этими группами статей по показателям альтметрик *PsyJournals* оценивались по критерию Манна—Уитни: различия достоверны во всех случаях ($p < 0,01$ или $p < 0,001$), причем показатели по каждой альтметрике *PsyJournals* достоверно выше на каждом следующем более высоком уровне цитируемости по сравнению с предыдущим. Этот результат особенно важен, так как он получен на выборке объемом всего 200 статей, в то время как аналогичный результат для F2 «Видимость статей на *eLibrary*» получен на выборке втрое большего объема — более 600 статей.

Связь альтметрик *PsyJournals* с CИTrisc исследовалась также с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Выявлена статистически значимая ($p < 0,001$) прямая связь средней силы между CИTrisc и переменной V_{Apj} ($\rho = 0,472$, $p < 0,001$) и переменной D_{pj} ($\rho = 0,484$, $p < 0,001$). Это означает, что чем выше значения показателей по обоим альтметрикам *PsyJournals*, тем выше цитируемость статей в РИНЦ.

Таким образом, связь альтметрик *PsyJournals* с цитируемостью можно считать статистически доказанной: чем выше видимость статей на *PsyJournals*, тем выше цитируемость в РИНЦ.

Для решения этой задачи общая выборка статей методом кластерного анализа k -средними разбивалась на два кластера сначала по совокупности параметров видимости на *eLibrary* (всего 3), затем — на *PsyJournals* (всего 2), далее по совокупности атрибутов цитирования (всего 3) и, наконец, по совокупности атрибутов статьи (всего 12). Во всех четырех случаях в один из кластеров входили статьи с более высокими показателями по параметрам кластеризации (и по большинству оставшихся показателей), которые и достоверно лучше цитировались, чем статьи из другого кластера. Следовательно, эти четыре типа параметров согласуются друг с другом: при их повышении цитируемость в РИНЦ также имеет тенденцию к увеличению.

Поясним на примере, как мы рассуждали далее при сравнении действенности каждой из четырех групп параметров как критериев классификации статей на более активно и менее активно цитируемые научным сообществом. Предположим, имеется некоторое множество объектов — в нашем случае научных статей — и требуется найти критерии разделения их на «хорошие» и «плохие», в нашем случае на более цитируемые и менее цитируемые. Например, на олимпиаде школьников нужно разработать набор задач, чтобы отделить группу интеллектуалов — победителей олимпиады от остальных учащихся. Если набор олимпиадных задач позволит это сделать, то средний показатель интеллекта в группе победителей будет очень высоким, а в группе остальных участников — существенно ниже, т. е. разность средних будет велика. Если же задачи не очень удач-

3.3. Сравнение действенности четырех групп параметров как критериев классификации статей на более цитируемые и менее цитируемые в РИНЦ и оценка их взаимной согласованности

ные, то среди победителей будут как интеллектуалы, так и менее способные, а часть одаренных школьников окажется среди проигравших. В этом случае средние показатели интеллекта в группах победителей и проигравших будут ближе друг к другу, т. е. разность между ними будет меньше. Аналогично можно рассуждать, сравнивая распределения победителей и проигравших по уровням интеллекта, что дает более общую картину. Если среди победителей по сравнению с проигравшими значительно преобладает доля школьников с высоким интеллектом, а среди проигравших — наоборот, с относительно низким, то набор олимпиадных задач можно считать удачным критерием. Чем меньше контраст долей, тем хуже эти задачи выполняют функцию критерия для выявления талантливых учащихся.

Обращает на себя внимание соотношение средних значений цитируемости в РИНЦ в «высоком» и «низком» кластерах: по видимости на *PsyJournals* разность средних самая большая (22,8 против 5,1, Манн — Уитни, $p < 0,001$), по видимости на *eLibrary* она несколько меньше (14,6 против 5,7, Манн — Уитни, $p < 0,001$), а самая маленькая эта разность для двух кластеров, выделенных по атрибутам цитирования (7,8 против 5,5, Манн — Уитни, $p < 0,001$), а также по атрибутам статьи (7,5 против 5,3, Манн — Уитни, $p < 0,001$).

Сравним также соотношение процентных долей статей из «высокого» и «низкого» кластеров в полярных группах по цитируемости в РИНЦ, т. е. в «низкой» (не более одного цитирования) и в «высокой» группе (8 и более цитирований).

Для кластера более видимых на *eLibrary* статей соотношение долей в «высокой» группе по цитируемости составляет 52,3% против 20,7% в кластере менее видимых, а в «низкой» группе — 9,3% против 35,3% от соответствующих выборок. Видимость на *PsyJournals* дает примерно те же пропорции: для кластера более видимых на *PsyJournals* статей соотношение долей в «высокой» группе по цитируемости составляет 52,4% против 20,3% в кластере менее востребованных, а в «низкой» группе — 7,1% против 39,2% от выборок. В обоих случаях различия достоверны (χ^2 , $p < 0,001$).

Совокупность атрибутов статьи не дает такого контраста в пропорциях высоко- и низкоцитируемых статей в кластерах с лучшими и худшими атрибутами: для «высокой» группы по цитируемости соотношение составляет 28,8% против 21,4%, а для «низкой» группы по цитируемости — 24,2% против 34,6% от соответствующих кластеров. Другими словами, пропорции (процентные доли) статей из обоих кластеров — с лучшими и худшими атрибутами статьи — в полярных категориях по цитируемости в РИНЦ ближе к 1, а уровень значимости различий ниже (χ^2 , $p < 0,05$).

При сравнении распределений статей с более высокими и более низкими атрибутами цитирования контраст также оказы-

вается не очень сильным: пропорции практически те же, а различия достоверны на том же уровне значимости (χ^2 , $p < 0,05$). Статьи с более высокими атрибутами цитирования чаще являются высокоцитируемыми в РИНЦ (31,3% против 21,8% от выборок), в то время как для низкоцитируемых статей пропорции составляют 21,2% против 34,2% от тех же кластеров.

24,2% публикаций с лучшими атрибутами статьи и 21,2% с лучшими атрибутами цитирования, тем не менее, являются низкоцитируемыми в РИНЦ, т. е. имеют не более одного цитирования. И наоборот, 21,4% статей с худшими атрибутами статьи и 21,8% статей с худшими атрибутами цитирования цитируются 8 и более раз. Получается, что группировка статей по совокупности атрибутов статьи или атрибутов цитирования обеспечивает цитируемость в РИНЦ в меньшей степени (или с большей частотой ошибки), чем группировка по видимости на *eLibrary* или *PsyJournals*.

Таким образом, более действенной с точки зрения прогнозирования цитируемости статьи в РИНЦ среди исследованных групп параметров является видимость на *eLibrary* и *PsyJournals*. Это означает, что более высокой цитируемости научных статей с большей уверенностью можно ожидать с ростом значений альтметрик *eLibrary* или *PsyJournals*, чем при возрастании показателей атрибутов статьи и атрибутов цитирования. Вместе с тем видимость статьи сама может зависеть от ее цитируемости, поэтому речь идет не о каузальности, а о взаимосвязи.

Чтобы проверить, какие факторы являются максимально значимыми для прогнозирования цитируемости в РИНЦ, был проведен множественный регрессионный анализ с пошаговым отбором для каждой из четырех групп факторов по отдельности. Тем самым внутри этих групп выявлялись переменные, которые можно считать наиболее существенными предикторами цитируемости. Зависимой переменной стала *CITrisc*. Все выделенные далее предикторы для всех четырех групп факторов положительно коррелируют с *CITrisc*, и, следовательно, их возрастание ассоциировано с повышением цитируемости.

Перед применением множественного регрессионного анализа проведен корреляционный анализ по Пирсону и Спирмену. Выявлены только слабые и средние значимые корреляции между некоторыми переменными. Наиболее выражена прямая связь по Спирмену ($p < 0,001$) у переменной *CITrisc* с переменными *Ve* ($\rho = 0,404$), *De* ($\rho = 0,336$), *Se* ($\rho = 0,316$) и *Hmax* ($\rho = 0,334$). Корреляции по Пирсону дают примерно ту же картину. Отсутствие корреляций, близких к единице, между кандидатами в предикторы дает основания применить множественный регрессионный анализ.

3.4. Прогнозирование показателей цитируемости *CITrisc* по параметрам статьи

Для двух групп показателей, слабее других ассоциированных с повышением цитируемости, получены следующие результаты. Среди атрибутов статьи (всего 12) выделены 3 предиктора, совокупность которых объясняет 17,6% дисперсии зависимой переменной CITrisc (R^2 равен 0,176) и значимо влияет на нее (ANOVA, $p < 0,001$). Предикторами являются в порядке убывания их важности для предсказания, о которой говорит величина стандартизованного коэффициента β : Hmax ($\beta = 0,317$, $p < 0,001$), IF ($\beta = 0,197$, $p < 0,001$) и NS ($\beta = 0,102$, $p < 0,01$). Для группы атрибутов цитирования (всего 3) был выделен только один, но в содержательном плане самый важный предиктор — число фактов интертекстуального цитирования (Cit). Он объясняет лишь 1,4% дисперсии зависимой переменной, но значимо влияет на нее (ANOVA, $p < 0,01$). Величина коэффициента $\beta = 0,119$ ($p < 0,01$).

Множественный регрессионный анализ параметров видимости на *eLibrary* (всего 3) позволил выделить 2 предиктора — De ($\beta = 0,383$, $p < 0,001$) и Ve ($\beta = 0,091$, $p < 0,05$), объясняющих 19,6% дисперсии переменной CITrisc, что на 2% больше, чем объясняют предикторы — атрибуты статьи, и значимо влияющих на нее (ANOVA, $p < 0,001$). Наконец, при включении в анализ параметров видимости на *PsyJournals* (всего 2) обе переменные оказались предикторами: VApj ($\beta = 0,363$, $p < 0,001$) и Dpj ($\beta = 0,179$, $p < 0,05$), объясняющими самый большой процент (24,7%) дисперсии переменной CITrisc и значимо влияющими на нее (ANOVA, $p < 0,001$).

Далее приводятся результаты логистической регрессии с пошаговым включением в уравнение переменных-предикторов по методу максимального правдоподобия для этих же четырех групп параметров. Зависимая переменная Y (бинарная): «низкая группа» по CITrisc (не более одного цитирования, $N = 200$), «высокая группа» (8 и более цитирований, $N = 145$). Во всех случаях B-коэффициенты регрессионных уравнений оказались положительными, следовательно, выделенные параметры повышают вероятность попадания статьи в высокую группу по цитируемости в РИНЦ. Чем больше коэффициент B_i для данной переменной X_i , тем больший вклад она вносит в предсказание того, что статья будет отнесена к высокой группе.

Для группы атрибутов статьи (всего 12) наиболее важными для предсказания стали 3 переменные, включенные в итоговое уравнение регрессии и перечисленные по убыванию существенности вклада: IF (регрессионный коэффициент $B_1 = 1,084$, $p < 0,001$), Hmax ($B_2 = 0,082$, $p < 0,001$), NSn ($B_3 = 0,025$, $p < 0,05$). Процент правильных предсказаний для статей из «низкой группы» по CITrisc составляет 80,5%, для «высокой группы» — 55,2%, а общая процентная доля — 69,9%, что весьма достойно. Для группы атрибутов цитирования (всего 3)

предиктором является только Cit ($B = 0,020$, $p < 0,01$). Точность предсказания для статей из «низкой группы» по CITrisc очень высокая — 92,0%, но для «высокой группы» очень мала — всего 17,9%. Общая процентная доля правильных предсказаний — 60,9%, что тоже благоприятно.

Анализ параметров видимости на *eLibrary* (всего 3) показывает, что важными для предсказания стали две переменные: De ($B1 = 0,081$, $p < 0,001$) и Ve ($B2 = 0,015$, $p < 0,001$). Процент правильных прогнозов для статей из «низкой группы» по CITrisc очень высок и составляет 87,4%, для «высокой группы» он несколько ниже — 55,6%, а общая процентная доля составила 72,9%, что выше, чем для атрибутов статьи и атрибутов цитирования. Наконец, для группы параметров видимости на *PsyJournals* (всего 2) обе переменные оказались важны для предсказания: Dpj ($B1 = 0,002$, $p < 0,01$) и VApj ($B2 = 0,001$, $p < 0,05$). Процент правильных предсказаний здесь самый высокий: для статей из «низкой группы» по CITrisc он составляет 87,7%, для «высокой группы» — 64,8%, а общая процентная доля — 77,3%, что весьма благоприятно.

Строго говоря, полученные результаты свидетельствуют о сопутствующих изменениях исследованных параметров, а не о причинно-следственной связи. Действительно, размещение статей на порталах является способом их продвижения и поэтому может увеличивать их видимость и цитируемость. С другой стороны, наиболее цитируемые статьи, имеющие ценность для научного сообщества, чаще скачиваются и привлекают внимание пользователей порталов, поэтому можно говорить о взаимном влиянии цитируемости и видимости публикаций. С этой точки зрения исследованные показатели отчасти можно рассматривать не только как предикторы, но и как параметры, влияющие на цитируемость.

Следующие показатели позволяют судить о профессиональном кругозоре автора статьи и его осведомленности в предметной области: число источников в списке литературы (NS), число международных источников (NSi), число национальных источников (NSn), число современных источников (NSm), число фактов интертекстуального цитирования (Cit). И даже такие показатели, как число фактов формального цитирования (Cf) и число фактов неинтертекстуального цитирования (Cnit), несмотря на то что они снижают качество статьи, все же свидетельствуют об определенной степени владения материалом, так как в список литературы включаются обычно наиболее известные работы. О значимости процитированных источников и репутации авторов свидетельствуют средневзвешенный импакт-фактор источников (IFs), средневзвешенный индекс Хирша авторов источников

4. Обсуждение результатов

(Has), максимальный индекс Хирша (Hmax), средневзвешенное число цитирований источников РИНЦ (CSrisc), средневзвешенное количество цитирований источников в WOS (CSwos), несмотря на то что автор статьи и не ориентируется на эти показатели при цитировании. Число авторов (Na) можно отнести к характеристикам профессиональной коммуникации, а импакт-фактор журнала (IF), в котором опубликована статья, — к показателям его авторитетности. Наконец, количество страниц (NP), хотя и ограничивается требованиями журнала, позволяет отсеять слишком короткие — а значит, скорее всего, малосодержательные публикации. Оставшиеся три параметра видимости на *eLibrary.ru* (число просмотров *eLibrary* (Ve), число загрузок (уникальные пользователи) *eLibrary* (De), подборки *eLibrary* (Se)) и два параметра на *PsyJournals* (число просмотров аннотаций *PsyJournals* (VApj) и число скачиваний полных текстов статей в формате PDF (Dpj)) также могут повышать цитируемость, так как увеличивают доступность публикации.

Сравнительный анализ действенности четырех групп параметров как критериев классификации статей на более цитируемые и менее цитируемые в РИНЦ показал, что самыми сильными являются параметры видимости на интернет-порталах *eLibrary* и *PsyJournals*, затем атрибуты статьи и самыми слабыми — атрибуты цитирования. Действительно, при сравнении статей из «высокого» и «низкого» кластеров по цитируемости в РИНЦ получены достоверные различия для всех четырех групп параметров, однако разность в средних значениях *CITrisc* наибольшая для параметров видимости на *PsyJournals* и на *eLibrary* и наименьшая — для атрибутов статьи и атрибутов цитирования. Сравнение распределений статей из двух кластеров по уровням цитируемости в РИНЦ подтверждает этот вывод: статьи из «высокого кластера» с большей вероятностью являются высокоцитируемыми в РИНЦ, а статьи из «низкого кластера» — низкоцитируемыми. Но если при кластеризации по параметрам видимости на *PsyJournals* и на *eLibrary* этот контраст велик и в группе высокоцитируемых в РИНЦ доля статей из «высокого кластера» примерно на 30% больше, чем доля статей из «низкого кластера», то в группах атрибутов статьи и атрибутов цитирования этот контраст значительно слабее: для них разница составляет не более 10%. Этот вывод особенно важен для выработки практических рекомендаций авторам по повышению цитируемости их статей. По-видимому, нужно стремиться сделать статьи более открытыми и доступными, возможно, не только через *eLibrary*, но и с помощью других ресурсов, например через порталы *PsyJournals*, *ResearchGate* и др.

Результаты факторного анализа подтверждают сделанный вывод. Кроме того, обратим внимание на фактор F6 «Показатели авторского коллектива статьи», значения которого повышают

ся с ростом цитируемости в РИНЦ. Этот фактор, включающий число авторов (N_a) статьи, отчасти отражает командный характер работы, поэтому следует стремиться к работе в коллаборациях и сотрудничеству с коллегами, возможно, из смежных научных направлений. Второй составляющей этого фактора является максимальный индекс Хирша (H_{max}), следовательно, к работе в исследовательских коллективах желательно привлекать авторитетных ученых. Этот вывод согласуется с требованиями финансирующих организаций при распределении грантов.

Прогнозирование показателей цитируемости в РИНЦ для каждой из четырех групп по отдельности также подтверждает большую действенность параметров видимости статьи по сравнению с ее атрибутами и атрибутами цитирования. Так, при применении множественного регрессионного анализа наибольший процент дисперсии зависимой переменной CIT_{risc} объясняют параметры видимости на *PsyJournals* (24,7%), затем — параметры видимости на *eLibrary* (19,6%), еще менее — из группы атрибутов статьи (17,6%), и самый маленький процент дисперсии объясняет единственный, но очень важный предиктор «число фактов интертекстуального цитирования» из группы атрибутов цитирования — (1,4%). О том же говорят результаты применения метода логистической регрессии, где особенно важна точность прогнозирования. Общий процент правильных предсказаний для группы параметров видимости *PsyJournals* самый высокий (77,3%), чуть ниже он для группы параметров видимости на *eLibrary* (72,9%), еще ниже — для атрибутов статьи (69,9%) и самый низкий, но все же вполне достойный, — для атрибутов цитирования (60,9%).

Предикторы всех четырех групп предсказывают принадлежность статей к «высокой группе» по цитируемости хуже, чем к «низкой»: здесь процент правильных прогнозов составляет 64,8, 55,6, 55,2 и всего лишь 17,9% соответственно. Последнее означает, что если в статье мало интертекстуальных цитирований, она с очень большой вероятностью будет низкоцитируемой в РИНЦ, но большое их количество не гарантирует высокой цитируемости в РИНЦ. На это же указывает согласованность всех четырех групп параметров: статьи с более высокими качественными и количественными показателями, как правило, имеют лучшую видимость и чаще цитируются. Однако и худшие по качеству статьи могут стать высокоцитируемыми, а статьи лучшего качества — остаться незамеченными научным сообществом.

Для повышения цитируемости статьи в РИНЦ важны еще три ее формальных параметра: импакт-фактор журнала, число источников в списке литературы и число национальных источников. Таким образом, авторитетность журнала является существенным фактором продвижения статьи. Список литературы должен формироваться только из источников, являющихся на-

учной основой исследования, чтобы, с одной стороны, обеспечить возможность интертекстуальности, а с другой — не делать его чрезмерно большим, что может провоцировать формальное цитирование. Число национальных источников важно в первую очередь для индексации в региональных базах цитирования.

5. Ограничения методов исследования

При проведении факторного анализа использовались не все 20 переменных, а только 17 из них. Параметр «средневзвешенное количество цитирований источников в WOS» нарушал факторную структуру, поэтому здесь не рассматривался. Он использовался при применении других методов, например регрессионного анализа. Параметры видимости на *PsyJournals* исключались, так как выборка статей, размещенных на этом портале, была втрое меньшего объема ($N = 200$). Вопрос о влиянии этих параметров на цитируемость в РИНЦ исследовался отдельно методом кластерного анализа.

Другим ограничением является применение методов факторного анализа и множественной регрессии при отсутствии согласия переменных с нормальным распределением. Отчасти это связано с большим объемом выборки: на выборках объема $N > 200$ статистический критерий показывает различия даже при очень слабых отклонениях от нормальности. Кроме того, распределения показателей цитируемости всегда имеют выраженную левостороннюю асимметрию: подавляющее большинство статей мало цитируются, и лишь небольшая их доля становится особенно заметной. В зарубежных исследованиях эту проблему решают разными способами, например с помощью логарифмической нормализации переменных и применения более робастной ковариационной матрицы [Bornmann, Haunschild, 2018] или использования пуассоновской регрессионной модели [Didegah, Thelwall, 2013]. Вместе с тем распространена и практика не вполне строгого применения параметрических методов без обсуждения проблемы нормальности распределения данных [Yu et al., 2014; Vorsuk et al., 2009].

6. Выводы

Успех статьи зависит как от атрибутов цитирования и атрибутов самой статьи, так и от ее видимости на интернет-порталах. Однако, как следует из результатов нашего исследования, параметры видимости на *eLibrary* и *PsyJournals* являются более существенными предикторами цитируемости статей в РИНЦ, чем атрибуты самой статьи: они позволяют с большей точностью предсказать принадлежность статьи к группе высокоцитируемых.

Интертекстуальные ссылки — единственный предиктор повышения цитируемости в РИНЦ среди атрибутов цитирования.

Отсутствие в статье диалога автора с членами научного сообщества с высокой вероятностью ведет к неудаче статьи. Вместе с тем большое количество интертекстуальных ссылок не гарантирует высокой цитируемости статьи. При этом нельзя недооценивать качество текста научной статьи: статья с формальными или неинтертекстуальными ссылками не будет принята в авторитетные научные журналы.

По результатам нашего исследования сформулируем кратко основные рекомендации авторам научных публикаций по повышению цитируемости. Ссылки в статье должны быть только интертекстуальными. Нужно стремиться сделать статьи более открытыми и доступными, возможно, не только через *eLibrary*, но и с помощью других ресурсов, например через порталы *PsyJournals*, *ResearchGate*. Предпочтительно работать в коллаборациях с коллегами, привлекая к сотрудничеству авторитетных специалистов. Нужно стремиться публиковать статьи в журналах с высоким импакт-фактором. Список литературы должен формироваться только из источников, являющихся научной основой исследования, быть достаточно большим (по данным зарубежных статей — в среднем от 10 до 30 источников для эмпирических исследований). Если исследование сфокусировано на российскую аудиторию, целесообразно включить достаточное число национальных источников, так как это важно для индексации в региональных базах цитирования.

Литература

1. Баженова Е. А. (2009) Научный текст в дискурсивно-стилистическом аспекте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. № 5. С. 24–32.
2. Валгина Н. С. (2003) Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос.
3. Воробьев Н. Е., Мишенева Ю. И. (2018) Публикационная активность и оценка качества работы преподавателей высшей школы // Педагогика. № 2. С. 121–125.
4. Гришакина Е. Г. (2016) Публикационная активность российских исследователей: университетская наука // Наука. Инновации. Образование. № 4 (22). С. 137–151.
5. Данилевская Н. В. (2009) Научный текст в аспекте теории дискурса // Язык. Текст. Дискурс. № 7. С. 37–46.
6. Данилевская Н. В. (2006) Чередование старого и нового знания как механизм развертывания научного текста (Аксиологический аспект): автореф. дис. ... докт. филол. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. <https://dlib.rsl.ru/01003273950>
7. Кабакова Е. А. (2014) Использование наукометрических показателей при оценке научной деятельности // Вопросы территориального развития. № 8 (18). <http://vtr.isert-ran.ru/article/1437>
8. Крючков Д. В., Артамонова Г. В. (2016) Статистический анализ публикационной активности научно-исследовательских медицинских учреждений (по базе данных РИНЦ) // Социальные аспекты здоровья населения. Т. 48. № 2. С. 9.

9. Левин В. И. (2017) Математические методы оценки вклада ученого в науку // Системы управления, связи и безопасности. № 1. С. 160–174.
10. Мишанкина Н. А. (2010) Лингвокогнитивное моделирование научного дискурса: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Томск: Томский государственный университет. <https://dlib.rsl.ru/viewer/01004611456#?page=1>
11. Федоров П. П., Попов А. И. (2014) Взаимосвязь показателей цитирования российских ученых // Вестник Российской академии наук. Т. 84. № 3. С. 222–232.
12. Чернявская В. Е. (2016) Научно-исследовательская статья как вербализация нового научного результата (на материале лингвистики) // Жанры речи. № 1 (13). С. 56–64. doi:10.18500/2311-0740-2016-1-13-56-64.
13. Шакирова Ю. А. (2016) Особенности влияния наукометрических показателей на динамику рейтинговых позиций вузов // Высшее образование в России. № 3. С. 161–165.
14. Bornmann L., Haunschild R. (2018) Do Altmetrics Correlate with the Quality of Papers? A Large-Scale Empirical Study Based on F1000Prime Data // PLoS One. Vol. 13. No 5. e0197133. doi:10.1371/journal.pone.0197133.
15. Borsuk R. M., Budden A. E., Leimu R., Aarssen L. W., Lortie C. J. (2009) The Influence of Author Gender, National Language and Number of Authors on Citation Rate in Ecology // The Open Ecology Journal. Vol. 2. No 1. P. 25–28.
16. Didegah F., Thelwall M. (2013) Determinants of Research Citation Impact in Nanoscience and Nanotechnology // Journal of the American Society for Information Science and Technology. Vol. 64. No 5. P. 1055–1064.
17. García J. A., Rodríguez-Sánchez R., Fdez-Valdivia J. (2019) Do the Best Papers Have the Highest Probability of Being Cited? // Scientometrics. Vol. 118. No 3. P. 885–890.
18. Giere R. N. (2002) Scientific Cognition as Distributed Cognition // P. Carruthers, St. Stich, M. Siegal (eds) The Cognitive Basis of Science. Cambridge: Cambridge University. P. 285–299.
19. Haustein S., Costas R., Larivière V (2015) Characterizing Social Media Metrics of Scholarly Papers: The Effect of Document Properties and Collaboration Patterns // PLoS ONE. Vol. 10. No 3. e0120495. doi:10.1371/journal.pone.0120495.
20. Sugimoto C. R., Haustein S., Ke Q., Larivière V. (2016) Social Media Metrics as Indicators of Broader Impact // OECD Blue Sky III Forum on Science and Innovation Indicators (Ghent, Belgium, 19–21 September 2016). <https://www.oecd.org/sti/172%20-%20SugimotoOECDaltmetrics.pdf>
21. Youtie J. (2014) The Use of Citation Speed to Understand the Effects of a Multi-Institutional Science Center // Scientometrics. Vol. 100. No 3. P. 613–621.
22. Yu T., Yu G., Li P. Y., Wang L. (2014) Citation Impact Prediction for Scientific Papers Using Stepwise Regression Analysis // Scientometrics. Vol. 101. No 2. P. 1233–1252.

The “Russian Hirsch”: Predictors of Citation Usage of Scholarly Works in the RSCI

Arkady Margolis

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Interim Rector of Moscow State University of Psychology and Education. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

Authors

Viktoria Ponomareva

Head of the Information Support and Computerization Department, Fundamental Library, Moscow State University of Psychology and Education. E-mail: ponomarevavv@mgppu.ru

Marina Sorokova

Doctor of Sciences in Pedagogy, Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Department of Applied Mathematics, Faculty of Informational Technologies, Moscow State University of Psychology and Education. E-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Address: 29 Sretenka Str., 127051 Moscow, Russian Federation.

The article investigates the predictors of citation rate in the Russian Science Citation Index (RSCI) for Russian publications in psychology. Four groups of indicators are analyzed: formal attributes of a publication (12 indicators), parameters of publication visibility on eLibrary (3 indicators) and PsyJournals (2 indicators) that define accessibility of publication to potential readers, and author-based citation parameters (3). Special attention is paid to citation parameters as qualitative characteristics of the author’s method of elaborating the scientific text and construing dialogue (in the form of citations) with other researchers. Relationship between the indicators analyzed and the RSCI citation rate is proven statistically using the multivariate statistical methods of factor analysis and cluster analysis. For each of the four groups, the strongest predictors of citation rate are identified by multiple regression analysis, which are then compared by their predictive power. It is shown that visibility (accessibility) indicators are the best predictors of citation rate, followed by formal publication attributes and, finally, citation type parameters as having the lowest predictive power. The method of logistic regression allows to identify the ultimate predictors of citation rate and measure their accuracy in predicting whether a publication is low- or highly cited, which is 77.3% and 72.9% for the indicators of visibility on PsyJournals and eLibrary (respectively), 69.9% for formal attributes, and 60.9% for citation parameters. A publication that has few in-text citations is very likely to have a low RSCI citation rate, yet a high number of in-text citations does not guarantee a high citation impact. Recommendations are provided for authors to increase their citation rates. The sample is represented by 662 publications in six Russian psychology journals, each indexed in the RSCI, Web of Science, and Scopus.

Abstract

Russian Science Citation Index, Russian publications in psychology, citation rate, publication visibility, author-based citation, author reputation, journal credibility.

Keywords

Bazenova E. (2009) Nauchny tekst v diskursivno-stilisticheskom aspekte [Discourse-Stylistic Approach to the Research of Scientific Texts]. *Vestnik*

References

- Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya*, no 5, pp. 24–32.
- Bornmann L., Haunschild R. (2018) Do Altmetrics Correlate with the Quality of Papers? A Large-Scale Empirical Study Based on F1000Prime Data. *PLoS One*, vol. 13, no 5, e0197133. doi:10.1371/journal.pone.0197133.
- Borsuk R. M., Budden A. E., Leimu R., Aarssen L. W., Lortie C. J. (2009) The Influence of Author Gender, National Language and Number of Authors on Citation Rate in Ecology. *The Open Ecology Journal*, vol. 2, no 1, pp. 25–28.
- Cherniavskaia V. (2016) Nauchno-issledovatel'skaya statya kak verbalizatsiya novogo nauchnogo rezultata (na materiale lingvistiki) [Scientific Result in Research Paper in Linguistics]. *Zhurnal rechi/Speech Genres*, no 1 (13), pp. 56–64. doi:10.18500/2311-0740-2016-1-13-56-64.
- Danilevskaya N. (2006) *Cheredovanie starogo i novogo znaniya kak mekhanizm razvertyvaniya nauchnogo teksta (Aksiologicheskii aspekt)* [Alternation of Old and New Knowledge as a Method of Scientific Text Elaboration (Axiological Aspect)] (PhD thesis abstract). Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. Available at: <https://dlib.rsl.ru/01003273950> (accessed 30 January 2020).
- Danilevskaya N. (2009) Nauchny tekst v aspekte teorii diskursa [Scientific text in Interdiscours Aspect]. *Yazyk. Tekst. Diskurs*, no 7, pp. 37–46.
- Didegah F., Thelwall M. (2013) Determinants of Research Citation Impact in Nanoscience and Nanotechnology. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 64, no 5, pp. 1055–1064.
- Fedorov P., Popov A. (2014) Vzaimosvyaz pokazateley tsitirovaniya rossiyskikh uchennykh [Relationship Among the Citation Indexes of Russian Scholars]. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, vol. 84, no 3, pp. 222–232.
- García J. A., Rodríguez-Sánchez R., Fdez-Valdivia J. (2019) Do the Best Papers Have the Highest Probability of Being Cited? *Scientometrics*, vol. 118, no 3, pp. 885–890.
- Giere R. N. (2002) Scientific Cognition as Distributed Cognition. *The Cognitive Basis of Science* (eds P. Carruthers, St. Stich, M. Siegal), Cambridge: Cambridge University, pp. 285–299.
- Grishakina E. G. (2016) Publikatsionnaya aktivnost rossiyskikh issledovatelei: universitetskaya nauka [Publication Activity of Russian Researchers: Academic Science]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie/Science. Innovation. Education*, no 4 (22), pp. 137–151.
- Haustein S, Costas R, Larivière V (2015) Characterizing Social Media Metrics of Scholarly Papers: The Effect of Document Properties and Collaboration Patterns. *PLoS ONE*, vol. 10, no 3, e0120495. doi:10.1371/journal.pone.0120495.
- Kruchkov D., Artamonova G. (2016) Statisticheskii analiz publikatsionnoy aktivnosti nauchno-issledovatel'skikh meditsinskikh uchrezhdeniy (po baze dannykh RISC) [Publishing Activity Statistics of Medical Research Institutes (Based on the Russian Science Citation Index Database)]. *Sotsialnye aspekty zdorovya naseleniya/Social Aspects of Population Health*, vol. 48, no 2, p. 9.
- Kabakova E. A. (2014) Ispolzovanie naukometricheskikh pokazatelei pri otsenke nauchnoi deyatelnosti [The Use of Scientometric Indicators in Evaluation of Scientific Activity]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya/Territorial Development Issues*, no 8 (18). Available at: <http://vtr.isert-ran.ru/article/1437> (accessed 30 January 2020).
- Levin V. (2017) Matematicheskie metody otsenki vklada uchenogo v nauku [Mathematical Theory of Estimation of Contribution of Scientist to Science].

- Sistemy upravleniya, svyazi i bezopasnosti/Systems of Control, Communication and Security*, no 1, pp. 160–174.
- Mishankina N. (2010) *Lingvokognitivnoe modelirovanie nauchnogo diskursa* [Linguo-Cognitive Modelling of Scientific Discourse] (PhD thesis abstract). Tomsk: Tomsk State University. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01004611456#?page=1> (accessed 30 January 2020).
- Shakirova Yu. (2016) Osobennosti vliyaniya naukometricheskikh pokazateley na dinamiku rejtingovykh pozitsiy vuzov [How Scientometric Indices Influence on the Dynamics of University Ranking Position]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 3, pp. 161–165.
- Sugimoto C., Haustein S., Ke Q., Larivière V. (2016) *Social Media Metrics as Indicators of Broader Impact*. Paper presented at OECD Blue Sky III Forum on Science and Innovation Indicators (Ghent, Belgium, 19–21 September 2016). Available at: <https://www.oecd.org/sti/172%20-%20SugimotoOEC-Daltmetrics.pdf> (accessed 30 January 2020).
- Valgina N. (2003) *Teoriya teksta: Uchebnoe posobie* [Theory of the Text: Study Guide]. Moscow: Logos.
- Vorobev N., Misheneva Yu. (2018) Publikatsionnaya aktivnost i otsenka kachestva raboty prepodavatelei vysshei shkoly [Publication Activity and Quality Assessment of Higher Education Teachers]. *Pedagogika*, no 2, pp. 121–125.
- Youtie J. (2014) The Use of Citation Speed to Understand the Effects of a Multi-Institutional Science Center. *Scientometrics*, vol. 100, no 3, P. 613–621.
- Yu T., Yu G., Li P. Y., Wang L. (2014) Citation Impact Prediction for Scientific Papers Using Stepwise Regression Analysis. *Scientometrics*, vol. 101, no 2, pp. 1233–1252.

Положение на рынке труда выпускников системы высшего и среднего профессионального образования

Г. А. Чередниченко

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2019 г.

Чередниченко Галина Анатольевна – доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. Адрес: 117218 Москва, ул. Кржижановского, 24/35. E-mail: galcher2211@gmail.com

Аннотация. На основании данных, полученных в ходе опроса выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования 2010–2015 гг., проведенного Росстатом РФ в 2016 г., анализируются характеристики первого трудоустройства и положение на рынке труда раздельно для получивших подготовку в вузах, в системе среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена и по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Показано, что участие в трудовой деятельности еще в процессе обучения (наибольшее у первой и наименьшее у третьей из указанных групп) обеспечивает преимущества при трудоустройстве. Большинство выпускников достаточно быстро нашли первую работу, используя главным образом помощь ближайшего окружения, роль тех или иных организаций в поиске работы выпускниками была очень незначительной. Как ре-

зультат диспропорций между структурой предложения и структурой спроса на рынке труда автор расценивает тот факт, что около трети выпускников системы высшего образования и около 2/5 выпускников учреждений среднего профессионального образования устраивались на работу, не соответствующую полученной специальности. Профессиональная деятельность более трети выпускников системы высшего образования и более 2/5 выпускников, обучавшихся по программам подготовки специалистов среднего звена, не требовала уровня квалификации, отраженного в полученных ими дипломах. Среди трудоустроившихся выпускников, обучавшихся по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, 63% стали квалифицированными рабочими, служащими-клерками, работниками торговли и сферы обслуживания, т. е. работали в соответствии с уровнем полученной квалификации.

Уровень занятости у выпускников вузов существенно превышает средние показатели по стране, у выпускников системы среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена и по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих он также выше среднего показателя. Уровень безработицы наименьший у выпускников вузов.

Ключевые слова: система высшего образования, система среднего профессионального образования, программы подготовки специалистов среднего звена, программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих, трудоустройство выпускников, положение на рынке труда.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-256-282

Россия по уровню образованности населения опережает многие страны с сопоставимыми показателями денежных доходов на душу населения. Между тем этот высокий формальный образовательный потенциал далеко не в полной мере капитализируется. Россия, с одной стороны, принадлежит к группе стран — лидеров по доле населения, имеющего третичное образование (на втором месте в мире по доле имеющих третичное образование среди всего населения и на третьем — среди 25–34-летних), с другой — по показателю ВВП на душу населения существенно уступает развитым странам¹. Из множества факторов, стоящих за этой диспропорцией (от слабости экономических институтов до проблем, которые возникают в ходе реализации современных проектов развития образования, направленных на повышение качества человеческого потенциала), в данной статье мы сосредоточим внимание на одном: мы проанализируем, как выстроенные сегодня системы профессионального образования обеспечивают выпускникам выход на рынок труда.

Исключительная актуальность проблемы трудоустройства выпускников образовательных организаций обусловлена спецификой демографических процессов и нараставшей в последние годы несогласованностью между системой образования и рынком труда. Происходивший с середины «нулевых» годов резкий спад численности молодежи, вступающей в трудоспособный возраст, означает, что к 2030 г. и далее численность населения трудоспособного возраста будет существенно сокращаться [Росстат, 2017. С. 241]. В таких условиях возрастает значимость эффективного использования образовательного и трудового потенциала молодежи, в частности за счет обеспечения соответствия систем и подсистем общего и профессионального образования запросам рынка труда. Для решения этой задачи, как указано в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.², важно иметь систематическую информацию о процессах трудоустройства выпускников образовательных организаций.

¹ OECD data. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_tertiary_education_attainment; The World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/ny.gdp.pcap.cd>.

² <https://zakonbase.ru/content/base/272788/>

В исследованиях и публичных обсуждениях несогласованности в развитии систем образования и рынка труда в качестве одной из причин сложностей в трудоустройстве выпускников называют *сложившийся дисбаланс* между подготовкой в высшей школе и в системе среднего профессионального образования [Беляков, Клячко, Полушкина, 2018; Клячко, 2016; Ключарев, 2015]. При этом процессы трудоустройства выпускников системы высшего образования (ВО) и выпускников учреждений среднего профессионального образования (СПО) по программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) и программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) изучают и рассматривают по большей части по отдельности. И на основании результатов этих несогласованных, различающихся по методологии исследований проводят сравнения систем и подсистем по тем или иным критериям.

Возможность осуществить корректное сопоставление процессов перехода от образования к труду у выпускников этих трех видов образовательных организаций предоставляют материалы проведенного Росстатом РФ в 2016 г. опроса выпускников систем высшего и среднего профессионального образования 2010–2015 гг., посвященного результатам их трудоустройства. Совсем небольшая часть материалов этого обследования представлена в статистическом справочнике «Индикаторы образования» [НИУ ВШЭ, 2018. С. 68–73]. На базе данных этого опроса уже проведен ряд исследований воздействия отдельных показателей трудоустройства на размеры зарплат выпускников вузов [Rudakov et al., 2019] и выпускников системы СПО [Дудырев, Романова, Травкин, 2019], а также параметров получения первого рабочего места выпускниками вузов по специальностям инженеров и экономистов [Варшавская, Котырло, 2019]. Введение в научный оборот анализа материалов опроса о трудоустройстве выпускников системы ВО, ППССЗ и ППКРС, проведенного на общероссийской выборке и на сопоставимой основе, позволит обогатить имеющуюся базу данных, полученных в региональных, отраслевых исследованиях, в проектах, осуществленных отдельно по выпускникам систем ВО и СПО и т. п., а также даст возможность осуществлять «сверку», сопоставление данных любых частных, специальных исследований с ситуацией по России в целом. Одновременно сама возможность корректного сравнительного анализа ряда существенных показателей трудоустройства — соответствия полученного образования характеру работы; сроков и способов поиска работы; влияния трудоустройства в соответствии с полученной специальностью или не по специальности на обретаемые статусы; уровней занятости и безработицы; размеров средних зарплат по группам занятий — позволяет выявить общее и особенное

в процессах перехода молодежи к труду после получения профессиональной подготовки одного из трех основных уровней.

Предлагаемый анализ ограничен параметрами опубликованной статистической разработки материалов опроса Росстата, которые не позволяют дифференцированно рассмотреть ряд вопросов (например, сравнить получивших подготовку по очной и заочной формам обучения, на бюджетных и платных учебных местах, оценить ситуацию в динамике). Поэтому целесообразно предварительно представить на данных государственной статистики ряд характеристик выпускников систем ВО и СПО 2010–2015 гг., которые значимо проявились в описываемых показателях их трудоустройства.

Динамика численности выпускников образовательных организаций 2010–2015 гг. складывалась в условиях резкого спада численности возрастных когорт, к которым они принадлежат. Выпуск из вузов уменьшился за этот период с 1467,9 до 1300,5 тыс. человек, т. е. на 10,3%, по ППССЗ — с 572,1 до 446,0 тыс. человек (22,1%), а по ППКРС спад был еще более резким: с 580,5 до 368,2 тыс. человек (40,3%). Охват молодежи обучением в высшей школе снизился незначительно (с 35,4 до 32,1% относительно численности населения в возрасте 17–25 лет), а по ППКРС — более существенно (с 20,9 до 15,4% численности населения в возрасте 15–17 лет). Охват населения 15–19-летнего возраста учебой в ППССЗ в этих условиях, напротив, значительно увеличился — с 25,8 до 32,4% [НИУ ВШЭ, 2018. С. 144, 146, 150, 154, 160, 172]. Поясним этот кажущийся парадокс.

Дело в том, что подготовка по ППССЗ, особенно для тех, кто поступает на эти программы после окончания основной школы, часто оказывается промежуточным этапом в образовании. В последние 10–15 лет большое распространение получила траектория «основная школа — ППССЗ — вуз». Только за 2010–2015 гг. удельный вес молодежи, обучающейся в учреждениях СПО по ППССЗ на базе основного общего образования, возрос с 53,1 до 68,5% [НИУ ВШЭ, 2018. С. 149]. По данным Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, в 2010–2014 гг. в среднем 31% выпускников ППССЗ в год окончания учебы сразу же поступали в вузы [Шугаль, 2016. С. 1]. По оценкам экономистов, «еще примерно 35% делали это в течение пяти лет после окончания учебы» [Клячко, 2016]. Как показывают социологические исследования, этот трек служит альтернативным безопасным каналом социальной мобильности для групп молодежи с ограниченными социальными ресурсами [Александров, Тенишева, Савельева, 2015; Константиновский, Попова, 2018]. Этот феномен необходимо учитывать при интерпретации данных о трудоустройстве выпускников ППССЗ: в данном исследо-

**Немного
госстатистики**

вании речь будет идти о той их части (в первый год после окончания обучения, безусловно, преобладающей), которая вышла с полученной подготовкой на рынок труда и осталась на нем.

В составе выпускников вузов соотношение получивших подготовку на очных и на заочных отделениях в 2010 г. было почти паритетным — 47,0 к 48,4%, а к 2015 г. первые стали преобладать над вторыми — 53,7 к 43,4%; в выпуске по ППСЗ доля получивших подготовку очно за этот период увеличилась с 73,1 до 79,5% [НИУ ВШЭ, 2018. С. 154, 172]. Доля выпускников вузов, получивших подготовку на основе договоров об оказании платных образовательных услуг, в 2010 г. составляла 62,8% и в 2013 г. — 63,3%; по ППСЗ — 37,6 и 31,8% соответственно [НИУ ВШЭ, 2014. С. 322, 363]. Обучение квалифицированных рабочих и служащих осуществлялось практически полностью очно, на бюджетной основе государственными и муниципальными образовательными организациями.

Женщины устойчиво, еще с советских времен³, составляют больше половины студентов вузов; с 2010 по 2015 г. их доля сократилась с 57,2 до 53,5%; среди студентов ППСЗ женщины стабильно составляли половину, а среди учащихся ППКРС их доля снизилась с 36,2 до 32,5% [НИУ ВШЭ, 2018. С. 143, 151, 162; 2017. С. 133, 143].

**Характеристика
массива опро-
шенных**

Опрос выпускников учебных заведений высшего и среднего профессионального образования об их трудоустройстве проводился Росстатом РФ как дополнительный модуль к выборочному обследованию рабочей силы (ОРС)⁴ во всех субъектах РФ с апреля по сентябрь 2016 г. по адресам домашних хозяйств ОРС. Объем выборки — более 100 тыс. домашних хозяйств, 36 тыс. человек, или около 0,3% общей численности выпускников 2010–2015 гг. Выпускники с высшим образованием составляют 60,4% массива выборки, из них бакалавры — 9,8%, специалисты и магистры — 50,6% (на указанный период приходится начало ввода программ подготовки бакалавриата). На выпускников со средним профессиональным образованием приходится 39,2% массива опрошенных, в том числе на выпускников ППСЗ — 28,4% и на выпускников ППКРС — 10,9%⁵.

³ В РСФСР женщины составляли 53% студентов вузов в 1980/81 и 57% в 1986/87 учебном году [Госкомстат РСФСР, 1987. С. 384].

⁴ Материалы на сайте Федеральной службы государственной статистики. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html

⁵ Еще 0,4% опрошенных приходится на выпускников системы высшего образования по программам подготовки кадров высшей квалификации.

Сравним выборку с данными государственной статистики. При суммировании за 2010–2015 гг. численности выпуска по всем вузам, а также по ППССЗ и ППКРС соотношение выпускников вузов и системы СПО составляет 59,0 к 41,0%, в том числе выпускников ППССЗ и ППКРС — 21,1 к 19,9%. То есть в массиве опрошенных соотношение выпускников систем ВО и СПО очень близко к показателю по национальной выборке, а пропорции внутри системы СПО от него отличаются: в массиве опрошенных выше доля выпускников ППССЗ и соответственно ниже доля выпускников ППКРС⁶ [НИУ ВШЭ, 2014. С. 299, 321, 360]. В массиве опрошенных получили подготовку на платной основе 54,1% выпускников вузов, 30,2% выпускников ППССЗ (несколько меньше в сравнении с данными госстатистики) и 15,2% окончивших ППКРС (данные госстатистики отсутствуют). Среди опрошенных соотношение мужчин и женщин составляет у выпускников вузов 42,2 к 57,8%, ППССЗ — 48,7 к 51,3%, ППКРС — 62,0 к 38,0% соответственно; среди лиц с высшим образованием 83,4% относятся к городскому и 16,6% — к сельскому населению, среди получивших подготовку по ППССЗ — 77,1 и 22,9%, среди выпускников ППКРС — 72,7 и 27,3% соответственно.

Во многих странах сегодня отмечается существенный рост числа студентов, совмещающих учебу и работу, и увеличивается количество времени, которое они уделяют работе [Beerkens, Mägi, Lill, 2011; Robert, Saar, 2012; Апокин, Юдкевич, 2008; Рошин, 2006]. Речь идет не только о широко распространенной в нашей стране заочной форме обучения, но и о работе студентов очных отделений. Современный рынок труда предоставляет им такую возможность благодаря нарастающей гибкости рыночных позиций и отношений, постоянному изменению структуры рабочих мест, развитию нетрадиционных видов занятости, новых видов трудовой деятельности. Результаты одних исследований свидетельствуют, что основным мотивом к выходу студентов на рынок труда является финансовая заинтересованность [Рудаков, 2017. С. 1]. Другие авторы фиксируют дифференциацию мотивов у разных групп учащихся и даже превалирование стремления получить опыт работы в ожидании отдачи от него в будущем [Константиновский, Вознесенская, Чередниченко, 2009. С. 20–24; Рошин, Рудаков, 2014. С. 164]. Согласно данным Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, в 2013 г.

Работа в период обучения и трудоустройство после него

⁶ Показатели государственной статистики за 2014–2016 гг. являются расчетами автора на основе первичных таблиц статистических материалов, опубликованных на сайте Министерства образования и науки РФ. <http://минобрнауки.рф/министерство/статистика>

Таблица 1. Наличие работы у выпускников вузов, ППСЗ и ППКРС в период обучения, % по столбцу

	ВО	ППСЗ	ППКРС
Работали постоянно,	28,1	14,9	6,2
в том числе работа была связана с получаемой профессией (специальностью)	16,9	8,9	3,8
Работали время от времени,	16,9	13,6	12,5
в том числе работа была связана с получаемой профессией (специальностью)	7,0	6,1	6,5
Не работали	55,0	71,5	81,3

совмещали работу и учебу 35,3% студентов вузов очной формы обучения [Рощин, Рудаков, 2014. С. 159], в 2015 г. — 51,4% всех студентов вузов [Рудаков, 2017. С. 1]. Среди студентов ППСЗ в 2015 г. такие составляли 43%, среди учащихся на ППКРС — 40% [Шугаль, 2016. С. 4].

По данным опроса, проведенного Росстатом РФ (табл. 1), доля совмещавших учебу и работу максимальна среди выпускников вузов (45,0%), ниже — среди получивших подготовку по ППСЗ (28,5%) и наименьшая — среди окончивших ППКРС (18,7%). Диапазон различий наибольший по доле имевших постоянную работу (соответственно 28,1, 14,9 и 6,2%), в том числе по получаемой специальности (16,9, 8,9 и 3,8%). В первую очередь эти различия обусловлены разной степенью заинтересованности (наибольшей у студентов вузов) в приобретении к окончанию обучения опыта работы, который ценится работодателем, как правило, гораздо выше, чем оценки в дипломе. Более короткие сроки обучения профессии в учреждениях СПО, особенно по ППКРС, и более высокий спрос на рынке труда, видимо, снижают стимулы к заблаговременному приобретению трудового опыта. Среди выпускников вузов доля работавших во время учебы постоянно преобладала над долей работавших временно, по группе ППСЗ соотношение было паритетным, а в группе ППКРС преобладали работавшие временно. Очевидно, студенты вузов гораздо чаще стремятся гарантировать себе заранее получение рабочего места, найти которое после выпуска им бывает нелегко.

Проблемы, возникающие с трудоустройством у выпускников профессиональных образовательных организаций, исследователи связывают с невысокой порой эффективностью подготовки кадров в системах ВО и СПО, а также с конъюнктурой рынка труда, со сложностями взаимной адаптации сферы образования, работников, работодателей и государства в новой со-

Таблица 2. **Распределение выпускников вузов, ППССЗ и ППКРС после окончания обучения, % по столбцу**

	ВО	ППССЗ	ППКРС
Всего выпускников	100	100	100
Трудоустроились всего,	90,5	86,4	86,4
в том числе искавшие работу	61,2	65,3	68,3
не искавшие работу	29,3	21,1	18,1
Не трудоустроились всего,	9,5	13,6	13,6
в том числе искавшие работу	4,6	5,5	5,3
не искавшие работу	4,9	8,1	8,3

циально-экономической ситуации. Несогласованность систем образования и рынка труда находит выражение в сохраняющемся глубоком разрыве между профессиональными и личностными ресурсами выпускников и требованиями внешней среды [Мягков, 2016], в несоответствии имеющейся численности и качества подготавливаемых специалистов разного уровня квалификации структуре спроса, предъявляемого работодателями [Ключарев, 2015], в перекосе структуры подготовки кадров по специальностям в системе ППССЗ (частично ориентированной на переход выпускников в высшую школу) [Беляков, Клячко, Полушкина, 2018. С. 12], в сложившемся дисбалансе между подготовкой в высшей школе и в СПО [Клячко, 2016], в расщеплении в сфере высшего образования и росте дифференциации статуса дипломов на рынке труда [Константиновский, Попова, 2015].

Распределение выпускников вузов, ППССЗ и ППКРС на основании результатов первого трудоустройства в течение года после окончания образовательных организаций представлено в табл. 2. За этот период большинство выпускников получили первую работу. Показатели трудоустройства после подготовки в вузе несколько более высокие, чем в двух других группах: чуть выше доля трудоустроившихся (90,5% против 86,4% по ППССЗ и ППКРС), и свою первую работу выпускникам вузов гораздо чаще не приходилось искать (29,3% в сравнении с 21,1% после ППССЗ и 18,1% после ППКРС).

Во всех трех группах опрошенных среди трудоустроившихся отмечают довольно схожие сроки поиска первой работы. Очень быстро — в течение первого месяца — нашли работу 31,4% выпускников вузов, 33,1% окончивших ППССЗ и 37,6% получивших подготовку по ППКРС; спустя 6 месяцев после оконча-

ния образовательной организации соответствующие показатели практически выравнялись до $2/3$, а спустя год — полностью выравнялись до $4/5$.

Те, кто искал работу, преимущественно обращались к друзьям, родственникам, знакомым: этот способ поисков отметили 63,2% выпускников вузов, 64,4% окончивших ППСЗ и 64,9% обучавшихся по ППКРС. Среди способов поиска работы у лиц с высшим образованием это средство стоит на втором, а у получивших СПО — на первом месте. Практически в равной мере все группы (около $2/5$ выпускников) используют непосредственное обращение к администрации/работодателю. Вместе с тем выпускники вузов в сравнении с выпускниками ППСЗ, а те, в свою очередь, в сравнении с выпускниками ППКРС проявляли несколько большую самостоятельность и активность: просматривали объявления о вакансиях соответственно 64,1; 58,0 и 53,7% выпускников, обращались в государственную службу занятости 20,4; 19,6 и 17,4%, в коммерческую — 5,4; 3,3 и 1,9%; подавали объявления 18,8; 11,8 и 9,2%; участвовали в ярмарках вакансий 9,0; 5,5; 3,6%.

Наличие трудностей при попытках устроиться на работу отмечают 76,2% среди искавших работу выпускников вузов, 75,5% окончивших ППСЗ и 71,7% получивших подготовку по ППКРС. Выбирая из списка конкретных препятствий к трудоустройству те, с которыми столкнулись они сами, самый обширный перечень создают лица с высшим образованием, несколько меньше он у получивших подготовку по ППСЗ и еще меньше — у выпускников ППКРС. Чаще всего среди таких препятствий указывают «отсутствие опыта работы» (53,7; 52,2; 48,3% соответственно), «низкий уровень предлагаемой заработной платы» (32,0; 29,5; 30,2%), «отсутствие подходящих рабочих мест» (24,8; 23,7; 20,5%). А такой фактор, как «невозможность найти работу по полученной специальности», несколько чаще других фиксируют выпускники ППСЗ (16,5; 17,6; 12,7%).

Не искали работу после окончания обучения 34,2% выпускников вузов, 29,2% окончивших ППСЗ и 26,4% получивших подготовку по ППКРС. Из числа не искавших продолжили работать на том же месте, что и во время обучения, 57,0% выпускников вузов, 37,3% обучавшихся по ППСЗ и 19,8% — по ППКРС. Эти цифры подтверждают, что обретение предварительного трудового опыта более значимо для получающих подготовку в вузах и отчасти для обучающихся по ППСЗ, чем для квалифицированных рабочих и служащих. Среди последних довольно большую группу составляют выпускники, которые не ищут работу, потому что их призывают в Вооруженные силы (24,3%), еще 17,3% указывают в качестве причины отказа от поисков «семейные обстоятельства». Выпускники — специалисты среднего звена отмечают эти обстоятельства гораздо реже: в 10,7 и 11,0%

случаев соответственно; и еще реже на эти причины ссылаются выпускники вузов (2,7 и 9,1%). Такие основания отказа от поиска работы, как (в сумме) уже имеющееся предложение работодателя, договор/контракт, распределение, практически в равной мере представлены во всех трех группах: у 17,9% выпускников вузов, 17,4% окончивших ППСЗ и 15,4% получивших подготовку по ППКРС.

Таким образом, у рассмотренных групп выпускников больше общего, чем различий, в характеристиках процессов поиска и получения первого трудоустройства. Тем не менее следует обратить внимание на то, что те выпускники вузов, которые ищут работу после окончания обучения, отмечают больше трудностей и препятствий в трудоустройстве, чем выпускники системы СПО, а те, кто еще в процессе учебы имел рабочее место или контакты с работодателем, получают значительные преимущества: 22% всех выпускников вузов (в сумме) продолжили работать на имевшемся рабочем месте, имели договор/контракт, получили предложение работодателя или распределение.

С точки зрения экономистов «переход от учебы к работе может считаться успешным, если вчерашний выпускник занял рабочее место, соответствующее приобретенной им профессии и уровню квалификации, при этом данное рабочее место устраивает его с точки зрения условий и режима труда, заработной платы, гарантий занятости, возможностей карьерного роста и творческой самореализации» [Рощин, 2006. С. 134]. Следовательно, одним из важных показателей эффективности подготовки и использования кадров на рынке труда может выступать соответствие выполняемой ими работы специальности, полученной в ходе обучения. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. в качестве одного из целевых ориентиров указана задача довести к 2020 г. до 60% долю выпускников учреждений профессионального образования, работающих по специальности⁷.

За последние десятилетия доля выпускников вузов, работающих по специальности, постоянно уменьшалась и каждый третий работал по специальности, не связанной с полученным профессиональным образованием [Зубок, Чупров, 2015. С. 114]. В экономическом исследовании эффективности деятельности организаций СПО указывается, что 60% обучавшихся в них не работают по специальности [Беляков, Клячко, Полушкина, 2018. С. 6]. Результаты обследования, проведенного Росстатом, согласуются с приведенными данными в отношении выпускни-

Степень соответствия работы специальности и уровню квалификации

⁷ <https://zakonbase.ru/content/base/272788/>

ков вузов, но несколько отличаются от них в том, что касается выпускников системы СПО. Из числа впервые трудоустроившихся работу, соответствующую полученной профессии, получили 68,6% выпускников вузов, 61,4% окончивших ППССЗ и 59,5% обучавшихся по ППКРС⁸. То есть рабочие места вне рамок полученной профессии заняли чуть менее 1/3 получивших высшее и около 2/5 получивших среднее профессиональное образование.

В группах трудоустроившихся на первое место работы по специальности и не по специальности различается распределение выпускников по статусу занятий (табл. 3). Рассмотрим сначала зависимость обретенного статуса от соответствия/несоответствия работы полученной специальности по каждой группе выпускников в отдельности. Тогда появится возможность сравнить группы выпускников по степени влияния, которое фактор соответствия работы отраженной в дипломе специальности оказывает на достигнутый профессиональный статус.

Среди трудоустроившихся с высшим образованием, за исключением руководителей (ими стали 6,4% работающих в соответствии с приобретенной специальностью и 6,5% работающих по другой специальности), распределение по группам занятий у тех, кто начал работать в соответствии с приобретенной в вузе специальностью, гораздо успешнее, чем у получивших работу, не связанную с полученной профессией. 74,6% первых работали как специалисты высшего уровня квалификации, т. е. на рабочих местах, которые предназначены для получивших подготовку в вузе. Однако и среди них без малого пятая часть выполняет работу, которая высшего образования не требует. Среди работающих не по профессии лишь у 21,8% выполняемая работа соответствует уровню квалификации, обеспеченному высшим образованием (это в 3,5 раза меньше, чем среди работающих по специальности). Остальные получили рабочие места в торговле и сфере обслуживания (26,8%); немалая часть спустилась на одну-две ступеньки ниже в иерархии статусов: 16,5% стали специалистами среднего уровня квалификации и 8,6% — клерками. Существенная доля (почти 1/5) деqualифицировалась, став рабочими: 6,9% — квалифицированными, 7,1% — полуквалифицированными, 5,3% — неквалифицированными. Распределение работающих по специальности и не по специальности по агрегированным группам выглядит следующим образом: получили рабочие места «белых воротничков»

⁸ Ответы «да» и «скорее да» на вопрос анкеты: «Была ли связана работа с полученной в процессе обучения профессией (специальностью)?» объединены в группу «Работа связана с полученной профессией»; ответы «нет», «скорее нет» — в группу «Работа не связана с полученной профессией».

с высшим образованием соответственно 81 и 28,3%; «белых воротничков», работа которых не предполагает наличия высшего образования, — 15,9 и 51,9%; «синих воротничков» — 3,1 и 19,8%.

Среди трудоустроившиеся выпускников ППСЗ группа руководителей по понятным причинам очень малочисленна. Как и у лиц с высшим образованием, распределение по статусам гораздо успешнее у получивших работу по специальности подготовки, чем вне связи с ней. Среди первых наибольшую часть (44,0%) составляют специалисты среднего звена, что соответствует уровню квалификации по диплому. Более того, почти каждый пятый устроился на рабочее место, требующее вузовского уровня квалификации, что обнаруживает гибкость современного рынка труда, где могут быть высоко оценены дополнительные компетенции претендента либо проявиться неформальные отношения. Каждый пятый обрел статус рабочего, в том числе 12,7% — квалифицированного. Можно полагать, что определенная часть последних как раз и заняла такие места рабочих, к которым готовят по ППСЗ.

Среди трудоустроившихся не по специальности только 13,8% получили работу специалиста среднего звена, т. е. заняли рабочие места, соответствующие уровню диплома (это в 3 раза меньше, чем среди работающих по специальности). Наиболее частым здесь является статус рабочего (39,6%), в том числе только 12,9% занимаются квалифицированным трудом, а 12,7% становятся полуквалифицированными и 14,0% — неквалифицированными рабочими. Вторая по численности группа среди трудоустроившихся не по специальности выпускников ППСЗ — работники торговли и сферы обслуживания: 34,0%. Этот сектор рынка труда весьма быстро развивается и рекрутирует кадры очень широкого спектра квалификаций.

В отличие от выпускников вузов и ППСЗ у лиц, окончивших ППКРС, распределения по статусам у работающих по специальности и у занятых не по специальности весьма схожи. Больше половины первых (56,6%) и вторых (55,1%) получают позиции рабочих; треть и тех и других — позицию работников торговли и сферы обслуживания; небольшая часть (6,0 и 8,8% соответственно) оказываются на рабочих местах, предполагающих наличие более высокого уровня квалификации, чем ППКРС. Существенное различие обнаруживается в распределении по статусам рабочих. Среди занятых по специальности квалифицированными рабочими становятся 34,2%, а неквалифицированными — 1,4%; при трудоустройстве не по специальности 17,0% заняты как квалифицированные и 23,3% — как неквалифицированные рабочие. Статус, соответствующий уровню квалификации по диплому (квалифицированный рабочий, служащий-клерк, работник торговли и сферы обслуживания), сре-

Таблица 3. **Зависимость статуса от соответствия первой работы полученной специальности среди трудоустроившиеся выпускников вузов, ППССЗ, ППКРС, % по столбцу**

Группы занятий	ВО		ППССЗ		ППКРС	
	соответствует	нет	соответствует	нет	соответствует	нет
Руководители	6,4	6,5	1,9	1,7	0,4	1,3
Специалисты высшего уровня квалификации	74,6	21,8	19,1	4,8	0,9	1,0
Специалисты среднего уровня квалификации	9,6	16,5	44,0	13,7	4,7	6,5
Служащие, занятые подготовкой и оформлением документации, учетом и обслуживанием	2,6	8,6	3,4	5,4	3,5	2,4
Работники сферы обслуживания, торговли, охраны	3,7	26,8	11,3	34,0	33,8	32,1
Квалифицированные работники сельского и лесного хозяйства, рыбоводства и рыболовства	0,1	0,5	0,5	0,8	0,2	1,7
Квалифицированные рабочие промышленности, строительства, транспорта	2,0	6,9	12,7	12,9	34,2	17,0
Операторы производственных установок и машин, сборщики и водители	1,0	7,1	7,1	12,7	21,0	14,8
Неквалифицированные рабочие	–	5,3		14,0	1,4	23,3
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ди выпускников ППКРС, работающих по специальности, получили 71,5%, а среди работающих не по специальности — 51,5%.

Итак, несогласованность рынка образования и рынка труда выражается в том, что после окончания обучения в системе ВО или СПО не получают рабочего места по полученной специальности чуть менее трети работающих с высшим и около 2/5 — со средним профессиональным образованием. При этом определенная часть работников с рассматриваемыми видами подготовки не нашли на рынке труда позиций, соответствующих имеющемуся у них согласно диплому уровню квалификации. Выпускники ППКРС реже двух других групп молодежи получают первую работу по полученной специальности (59,5%), однако гораздо чаще обретают статусы, соответствующие уровню квалификации по диплому (63,4%).

Когда речь идет о том, что на рынке труда та или иная группа выпускников не находит первой работы в соответствии с полученной специальностью или уровнем квалификации по диплому, это не означает отсутствия в структуре вакансий соответствующую

щих рабочих мест. Вполне возможно, что спрос на этих специалистов на рынке труда существует. Однако предлагаемые характеристики рабочего места — заработная плата, условия труда, гарантии занятости, перспективы профессионального роста — не устраивают претендентов, которые в результате выбирают трудоустройство не по уровню и/или не по профилю полученной подготовки. Наиболее сильное влияние на вероятность занятости выпускников по специальности, как показывают, в частности, проведенные на базе материалов того же опроса Росстата РФ исследования, оказывает размер заработной платы [Дудырев, Романова, Травкин, 2019. С. 124–126]. Кроме того, мониторинговые исследования обнаружили, что среди мотивов выбора вуза интерес к профессии доминирует менее чем у половины студентов, а желание получить диплом, неважно какой, побуждает все большее их число (рост с 1995 по 2016 г. с 9 до 26%) [Вишневицкий, 2017. С. 351–352]. В наши задачи не входило рассмотрение факторов трудоустройства вне связи с полученной подготовкой. Мы сравниваем по трем группам молодежи объективизацию полученной подготовки в структуре рабочих мест, которые претенденты расценивают как искомые, устраивающие, приемлемые или вынужденные. Именно так следует понимать приводимые здесь статистические факты о несоответствии рынка образования и рынка труда.

Среди всех трудоустроившихся выпускников вузов 64,5% обретают на первой работе статус, которой предполагает наличие подготовки в высшей школе (58% в качестве специалистов высшей квалификации и 6,5% — в качестве руководителей), а оставшиеся 35,5% — более низкие статусы. 47,7% лиц, окончивших ППСЗ, получили «беловоротничковые» рабочие места, предполагающие наличие уровня квалификации не ниже ППСЗ, и еще 12,8% — места квалифицированных рабочих. В числе последних, безусловно, оказалась и определенная часть получивших подготовку специалиста, а не рабочего. Учитывая это, долю выпускников ППСЗ, которые не нашли на рынке труда позиций, соответствующих уровню квалификации по диплому, можно считать превышающей 2/5 общей численности. Среди трудоустроившихся выпускников ППКРС 27,3% стали квалифицированными рабочими, 18,5% работали полуквалифицированными и 10,2% — неквалифицированными рабочими, треть стали работниками торговли и сферы обслуживания, 3,0% — служащими. Эти рабочие места соответствуют уровню квалификации, полученному во время обучения. 7,1% достигли статуса более высокого, чем предполагает обозначенный в дипломе уровень квалификации. Таким образом, воздействие рассогласования «профессиональная подготовка — рынок труда» выпускники ППСЗ испытывают сильнее, чем окончившие вузы: среди них больше получивших работу не по специальности и более резко

выражена диспропорция статусов у трудоустроившихся по специальности и не по специальности. Выпускники ППКРС несколько чаще других находят первые рабочие места не по специальности, однако этот факт оказывает в целом меньшее, чем у других групп выпускников, воздействие на распределение их по статусам занятий. За одним важным исключением: устроившиеся по специальности чаще работают квалифицированными, а занятые не по специальности — неквалифицированными рабочими (соотношение квалифицированные/полуквалифицированные/неквалифицированные у первых составляет 60:37:2%, а у вторых — 31:27:42%).

Положение на рынке труда

Важной характеристикой положения выпускников на рынке труда являются уровень занятости и уровень безработицы (табл. 4). На момент опроса в 2016 г. среди всех обследованных выпускников 2010–2015 гг. самым высоким показателем уровня занятости был у выпускников вузов (85,8%), несколько ниже — у окончивших ППСЗ (80,9%) и еще ниже — у обучавшихся по ППКРС (78,7%).

Соотношение показателей уровня безработицы обратное: 5,5% у выпускников вузов, 8,1% у окончивших ППСЗ и 10,1% — у обучавшихся на ППКРС. Сравнение со средними показателями по всему населению в возрасте от 15 до 72 лет свидетельствует о том, что трудовая активность выпускников вузов и ППСЗ гораздо выше, а выпускников ППКРС — выше средней. При этом у выпускников вузов уровень безработицы равен среднему для населения показателю, а у выпускников ППСЗ и еще более у лиц с подготовкой ППКРС уровни безработицы превышают средние индексы.

Сравним по всем группам выпускников показатель занятости (на момент опроса) и долю трудоустроившихся на первую работу после окончания образовательной организации (см. табл. 2), имея, разумеется, в виду их неполное совпадение⁹. Первые индексы несколько ниже вторых, при этом сокращение наименьшее у выпускников вузов, больше — у окончивших ППСЗ и еще больше — у обучавшихся на ППКРС. Более низкий показатель уровня занятости по сравнению с долей впервые трудоустроенных у лиц с подготовкой специалистов среднего звена объясняется, в частности, тем, что на момент опроса в 2016 г. 14,7% всех выпускников этой группы учились (конечно, в том числе

⁹ Уровень занятости — это отношение численности работающих граждан к числу экономически активного населения (занятых и безработных в сумме), а доля трудоустроившихся выпускников — доля таковых в общей численности группы.

Таблица 4. Уровни занятости и безработицы у выпускников вузов, ППСЗ и ППКРС в 2016 г., %

Группы	Уровень занятости	Уровень безработицы
Выпускники вузов	85,8	5,5
Выпускники ППСЗ	80,9	8,1
Выпускники ППКРС	78,7	10,1
Все население в возрасте от 15 до 72 лет*	65,7	5,5

* Обследование рабочей силы. 2016. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140097038766

Таблица 5. Первое место работы и текущее положение выпускников вузов, ППСЗ и ППКРС, %

	ВО	ППСЗ	ППКРС
Всего трудоустроились после выпуска	100	100	100
Сохранившие в качестве текущей первую работу, полученную после окончания образовательной организации	75,4	71,0	64,6
Сменившие или оставившие первую работу после окончания образовательной организации, всего	26,3	29,0	35,4
из них на текущий момент работают	20,6	21,4	24,6
из них на текущий момент не работают	5,7	7,6	10,8

и заочно), причем 96,5% из них — в вузах. Эти данные согласуются с госстатистикой. У выпускников ППКРС более низкое значение уровня занятости относительно доли трудоустроенных после выпуска в меньшей степени связано с получением образования (учились 6,2%, из них 71,0% в вузах) и в большей — с тем, что некоторая часть оставила работу либо перешла в неформальный сектор.

Дополнительную информацию дает сравнение первого места работы и текущего положения дел (табл. 5). За период с момента трудоустройства после выпуска в 2010–2015 гг. до 2016 г. (время опроса) бóльшая часть выпускников сохранила свое первое место работы.

Из всех прежде трудоустроенных текущее место работы чаще совпадает с первым у выпускников вузов в сравнении с окончившими ППСЗ и в еще большей степени — с обучавшимися по ППКРС (75,4; 71,0; 64,6%). Соотношение долей тех, кто сменил или оставил первую работу, обратное. При этом среди тех, кто оставил или сменил первую работу, соотношение работающих и не работающих на текущих момент составляет

Таблица 6. Уровни безработицы по возрастным группам выпускников вузов, ППСЗ и ППКРС, %

Группы	Возрастная группа (лет)				
	15–19	20–24	25–29	30–34	35–39
Выпускники вузов	–	12,0	4,3	3,1	1,9
Выпускники ППСЗ	31,2	10,4	5,2	4,6	3,6
Выпускники ППКРС	17,5	11,9	5,9	8,6	0,1

примерно 4 : 1 у выпускников вузов, 3 : 1 — у окончивших ППСЗ и 2 : 1 — у обучавшихся по ППКРС. То есть трудовая активность наивысшая у лиц с высшим образованием, несколько ниже она у выпускников ППСЗ и еще ниже — у окончивших ППКРС. Не работают во всех группах выпускников чаще женщины, чем мужчины, и сельские жители чаще, чем горожане. Максимальным данный показатель является у женщин, окончивших ППСЗ (16,3%) и минимальным — у мужчин с высшим образованием (2,6%).

Для корректной интерпретации возрастной динамики уровня безработицы в рассматриваемых группах выпускников (табл. 6) необходимо иметь в виду исключительно малую численность группы 15–19-летних как среди всех опрошенных, так, соответственно, и среди безработных: лиц этих возрастов нет среди выпускников вузов, и их доля очень мала среди выпускников ППСЗ (4,4%) и ППКРС (5,8%). На возрастную группу от 20 до 24 лет приходится 42,9% безработных с высшим образованием, 67,1% с дипломом ППСЗ и 72,2% — ППКРС; соответствующие показатели в группе 25–29-летних составляют 46,7; 24,0 и 16,7%, в группе лиц более старшего возраста — 11,0; 3,8 и 2,9%.

Наиболее высокие показатели уровней безработицы наблюдаются в самых младших возрастах, и они последовательно уменьшаются по мере увеличения возраста. Самый высокий уровень безработицы у 15–19-летних выпускников СПО компенсируется их исключительной малочисленностью, поэтому оставляем его интерпретацию за скобками. Среди всех прочих групп выпускников наивысший уровень безработицы отмечается в возрастной группе 20–24 года, на которую приходится массовый выпуск получивших подготовку в системе СПО и высшее образование по очной форме обучения. Здесь положение с занятостью схоже у лиц с разным уровнем профессиональной подготовки. В группе 25–29-летних уровни безработицы существенно ниже (и меньше среднего для населения): примерно вдвое у лиц с СПО и втрое — у окончивших вузы. На эти возраста приходится достаточно массовый выпуск тех, кто получил

высшее образование по заочной форме обучения. Низкий уровень безработицы в этой группе отражает преимущества в трудоустройстве, которые возникают у тех, кто совмещал заочное обучение с работой. Сохранение у выпускников ППСЗ к более старшим возрастам более высоких, чем у выпускников вузов, показателей уровня безработицы — дополнительное свидетельство менее благоприятного их положения на рынке труда.

В генеральной совокупности уровень безработицы у мужчин несколько ниже, чем у женщин, и существенно ниже у городских, чем у сельских жителей. Данные опроса согласуются со статистическими во всех группах выпускников, за одним исключением. Среди специалистов среднего звена у мужчин уровень безработицы выше, чем у женщин (9,0 и 7,2%), что, видимо, связано с различиями в структуре получаемых теми и другими специальностей: они предоставляют неодинаковые возможности успешного трудоустройства.

Заработная плата является важнейшим показателем положения работника на рынке труда. Она зависит от квалификации работника, сложности, количества, качества и условий выполняемой работы, определяющих ее производительность. Более производительный труд должен выше оплачиваться. Однако в реальности уровень и структура заработной платы складываются в условиях различий между секторами, регионами, отраслями, предприятиями и организациями, профессиональными группами; заработная плата зависит от структуры спроса на труд и его предложения, на нее оказывают влияние институты рынка труда.

В табл. 7 представлены сведения о средних зарплатах выпускников вузов, ППСЗ, ППКРС, полученные в ходе опроса при ответах обследованных на вопрос анкеты: «Какую заработную плату вы получили на руки по основному месту работы за последний месяц?». Сравним эти результаты с данными государственной статистики. Она дает сведения о номинальной начисленной зарплате работников, поэтому данный показатель надо уменьшить на величину НДФЛ (13%), чтобы получить сопоставимые данные. По результатам выборочного обследования Росстата 2017 г.¹⁰, среднемесячная зарплата «на руки» у работников с высшим образованием равнялась 44644 руб., со средним профессиональным — 26776 руб., с начальным профессиональным — 27036 руб.¹¹ Материалы опроса выпускников

¹⁰ Сведения о заработной плате работников организаций по категориям персонала и профессиональным группам работников за октябрь 2017 г. Федеральная служба государственной статистики. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/labour_costs/

¹¹ Используемому в регулярных обследованиях Росстата о заработной плате наименованию «среднее профессиональное образование» се-

Таблица 7. Среднемесячная заработная плата выпускников вузов, ППССЗ, ППКРС, работавших по найму, по группам занятий в 2016 г., руб.

	ВО	ППССЗ	ППКРС
Среднемесячная заработная плата выпускников	24 502	21 088	20 589
В том числе по группам занятий:			
руководители	28 554	28 282	28 000
специалисты высшего уровня квалификации	24 782	19 633	19 113
специалисты среднего уровня квалификации	25 114	21 667	22 201
служащие, занятые подготовкой и оформлением документации, учетом и обслуживанием	19 839	19 012	20 457
работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности	21 113	18 800	17 277
квалифицированные работники сельского и лесного хозяйства, рыбоводства и рыболовства	20 980	19 102	15 141
квалифицированные рабочие промышленности, строительства, транспорта и рабочие родственных занятий	23 933	22 908	22 844
операторы производственных установок и машин, сборщики и водители	25 684	23 010	24 291
неквалифицированные рабочие	21 119	18 967	15 391

показывают, что у занятой по найму молодежи с высшим образованием и подготовкой по ППССЗ и ППКРС средняя зарплата составляла 24502 руб., 21088 руб. и 20589 руб. соответственно, и это 55, 79 и 76% от вознаграждения работников данных уровней образования в выборочном обследовании Росстата. Заработная плата у работников с высшим образованием в целом по стране была в 1,67 раза выше таковой у работников с подготовкой по ППССЗ и в 1,65 раза — с подготовкой по ППКРС, а среди работающих по найму выпускников соответствующие превышения составляли 1,16 и 1,19 раза. Таким образом, в начале трудовой карьеры именно у лиц с высшим образованием зарплаты сильнее всего отличаются от средней по стране опла-

годня соответствует понятие «ППССЗ», «начальному профессиональному образованию» — «ППКРС».

ты труда специалистов такого уровня и наиболее близки к зарплатам выпускников системы СПО.

В целом по стране у лиц с высшим образованием превышение средних зарплат над таковыми у работающих с подготовкой по ППССЗ и ППКРС отмечалось по всем основным группам занятий, а у работников с подготовкой по ППССЗ относительно ППКРС — только в группах руководителей, специалистов среднего уровня квалификации, служащих и полуквалифицированных рабочих; в остальных пяти группах занятий вознаграждение было выше у лиц с подготовкой по ППКРС.

Дифференциация зарплат в зависимости от уровня образования у трех обследованных групп выпускников в целом повторяет тенденции, характерные для всех работающих, тем не менее отмечается ряд особенностей. Средние зарплаты выпускников вузов выше, чем у лиц с подготовкой по ППССЗ и тем более с подготовкой по ППКРС по всем группам занятий, за одним исключением: служащие с ППКРС получают больше, чем имеющие более высокие уровни образования. И у выпускников ППССЗ отмечаются более высокие, чем у выпускников ППКРС, уровни средних зарплат по всем группам занятий, кроме двух: специалистов среднего звена и полуквалифицированных рабочих. Самым важным отличием недавних выпускников является то, что дифференциация зарплат — не только в целом, но и по группам занятий — у них очень невелика. Практически одинаково вознаграждение всех руководителей, очень схоже оно у служащих, квалифицированных и полуквалифицированных рабочих. У выпускников вузов, ставших специалистами высшего уровня квалификации, зарплата оказывается только в 1,3 раза выше, чем у тех, кому удастся получить такой статус после окончания учреждения СПО.

Вознаграждение лиц с высшим образованием на позициях специалистов высшей квалификации оказалось не самым большим (если исключить руководителей) среди всех групп занятий. Рынок труда дает более высокую надбавку тем выпускникам вузов, кто устраивается на ряд рабочих мест более низкой квалификации — специалистов среднего звена и полуквалифицированных рабочих. Минимальные зарплаты получают выпускники вузов, которые работают в торговле и сфере обслуживания. Как и среди выпускников с высшим образованием, в группе лиц с подготовкой по ППССЗ более высокие зарплаты получали те, кто работал на позициях ниже уровня полученной квалификации (на рабочих местах полуквалифицированных и квалифицированных рабочих), чем те, кто устроился в соответствии с квалификацией по диплому (на рабочие места специалистов среднего звена). В группе выпускников ППКРС максимальную зарплату получали те, кто трудился в качестве полуквалифицированных рабочих (т. е. вновь на ступеньку ниже той квали-

фикации, которая присваивается по диплому), вознаграждение было очень низким у неквалифицированных рабочих и минимальным — у работников сельского хозяйства.

Выводы В течение первого года после окончания обучения находят первую работу большинство выпускников вузов и учреждений СПО, хотя показатели у вторых несколько ниже, чем у первых. Более 2/3 выпускников всех трех рассмотренных групп — получившие подготовку в вузе, по программе ППССЗ и ППКРС — трудоустраиваются в первые шесть месяцев после окончания образовательных организаций. Участие в трудовой деятельности во время учебы (по этому показателю выпускники вузов превосходят обучавшихся по ППССЗ и еще сильнее — окончивших ППКРС) облегчает трудоустройство по окончании обучения, и напротив, у тех, кто вынужден искать работу после выпуска, препятствий на пути к первому рабочему месту оказывается несколько больше. Преобладающим каналом трудоустройства является помощь друзей, родственников и знакомых, к помощи тех или иных организаций выпускники прибегают редко.

Нехватка на рынке труда «хороших» рабочих мест (требующих высокого уровня квалификации, предоставляющих достойные условия труда и конкурентоспособную зарплату), невысокое качество образования в ряде образовательных организаций и на некоторых программах обучения в системе ВО, не признаваемое работодателями, нежелание части молодежи работать по полученной профессии — по этим причинам почти треть выпускников вузов трудоустраиваются на работу, не соответствующую полученной специальности, и более трети трудятся на рабочих местах, статус которых не требует наличия высшего образования.

Дисбалансы между системой профессионального образования и рынком труда: несоответствие численности и качества подготавливаемых специалистов и работников разного уровня квалификации структуре спроса на рабочую силу, в частности перекосы в структуре подготовки кадров по специальностям СПО и нередко низкое качество подготовки, когда уровень присвоенной квалификации не признается работодателем, обращившись тем, что около 2/5 выпускников ППССЗ трудоустраиваются на работу, не соответствующую полученной специальности. Более 2/5 выпускников с подготовкой по ППССЗ занимают рабочие места, статус которых не требует наличия подготовки, формально предоставляемой соответствующим дипломом. Связь трудоустройства с полученной специальностью меньше, чем у других выпускников, сказывается на статусах, приобретаемых лицами с подготовкой по ППКРС: чуть более половины работающих и по полученной профессии, и не по профессии имеют статус рабочих. Однако занятые по специальности — это

преимущественно квалифицированные рабочие, а устроившиеся не по специальности — чаще неквалифицированные.

Особенностью положения выпускников на рынке труда являются более высокие уровни занятости по сравнению со средними по стране: у выпускников вузов они значительно превышают средние показатели, у выпускников ППСЗ и ППКРС — несколько меньше. Уровень безработицы наименьший у выпускников вузов (и соответствует среднему для всего населения показателю), он выше у лиц с подготовкой по ППСЗ и еще выше — с подготовкой по ППКРС (и превышает средние показатели по стране). Более высокие уровни безработицы у всех групп выпускников отмечаются в тех возрастных группах, на которые главным образом приходится окончание обучения в той или иной категории образовательных организаций.

Зарплаты выпускников всех трех групп значительно ниже средних показателей по группам лиц с соответствующими уровнями образования в населении страны в целом. Наибольшая разница отмечается у работающих выпускников вузов (почти в 2 раза), меньшая — у лиц с подготовкой по ППКРС (зарплаты выпускников на четверть ниже, чем у всех занятых), и еще меньшая — по ППСЗ (соответственно ниже на пятую часть). Если по статистике средние заработки имеющих высшее и имеющих среднее профессиональное образование различаются в 1,7 раза, то среди выпускников оплата труда соответствующих групп различается только в 1,2 раза. То есть рынок труда применительно к выпускникам сильнее всего недооценивает труд окончивших вузы и не делает большого различия между ними и обладателями дипломов о среднем профессиональном образовании.

Во всех обследованных группах выпускников практически одинаковым оказывается вознаграждение руководителей и очень схожими — зарплаты у служащих и квалифицированных рабочих. Если исключить из рассмотрения руководителей (показатели которых максимальны), то оказывается, что на рынке труда самую высокую среднюю зарплату получают те выпускники вузов, кто занят в качестве полуквалифицированных рабочих, чуть ниже она у специалистов среднего звена и еще ниже — у получивших работу специалистов высшей квалификации (что соответствует формальной квалификации по диплому). Аналогично среди работающих с подготовкой по ППСЗ самые высокие зарплаты у полуквалифицированных и чуть ниже — у квалифицированных рабочих, а специалисты среднего звена (трудоустройство согласно квалификации по диплому) получают более низкое вознаграждение. С дипломом об окончании ППКРС наибольшую зарплату получают полуквалифицированные рабочие, ниже она у квалифицированных рабочих и почти такая же — у занятых в качестве специалистов среднего звена.

Вознаграждение минимально у служащих, имеющих дипломы вуза и ППССЗ, и у работников сельского хозяйства с дипломами ППКРС. Обнаруженные дифференциации средних зарплат по группам основных занятий у выходящих на рынок труда выпускников вузов и СПО являются результатом воздействия множества факторов, определяющих величину и структуру спроса на труд, отражающих институциональные особенности российского рынка труда.

Выявленная картина трудоустройства выпускников вузов и СПО — результат того взаимодействия запросов рынка труда, потребительского спроса на образование и ответа со стороны сферы образовательных услуг, которое сложилось сегодня в условиях рыночного развития. Самым актуальным запросом практики к системе образования сегодня становится сглаживание диспропорций между структурой подготовки кадров в системе образования и структурой спроса на рынке труда. Важными факторами снижения существующей здесь напряженности выступают модернизация и реформирование системы образования. Для этого необходимы систематические исследования реального использования молодежью полученной в системе высшего и среднего профессионального образования подготовки при трудоустройстве.

Литература

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 66–91. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
2. Апокин А. Ю., Юдкевич М. М. (2008) Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда // Вопросы экономики. № 6. С. 98–110.
3. Беляков С. А., Клячко Т. Л., Полушкина Е. А. (2018) Среднее профессиональное образование: состояние и прогноз развития. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС.
4. Варшавская Е. Я., Котырло Е. С. (2019) Выпускники инженерно-технических и экономических специальностей: между спросом и предложением // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 98–128. doi:10.17323/1814-9545-2019-2-98-128.
5. Вишневский Ю. Р. (ред.) (2017) Студент 1995–2016 гг.: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала. Екатеринбург: УрФУ.
6. Госкомстат РСФСР (1987) Народное хозяйство РСФСР за 70 лет: стат. ежегодник (1987). М.: Финансы и статистика.
7. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Травкин П. В. (2019) Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 109–136. doi:10.17323/1814-9545-2019-1-109–136.
8. Зубок Ю. А., Чупров В. И. (2015) Молодые специалисты: проблема подготовки и положение на рынке труда // Социологические исследования. № 5. С. 114–122.

9. Ключарев Г. А. (2015) «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов // Социологические исследования. № 11. С. 49–56.
10. Клячко Т. (2016) Высшее образование: больше, лучше или дешевле? // Демоскоп Weekly. № 669–670. <http://www.demoscope.ru/weekly/2016/0669/index.php>.
11. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. (2009) Работающий студент: мотивы, реальность, проблемы. М.: ФИРО.
12. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. (2015) Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. № 11. С. 37–48.
13. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. (2018) Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. № 3. С. 34–44.
14. Мягков А. Ю. (2016) Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // Социологические исследования. № 6. С. 102–109.
15. НИУ ВШЭ (2017) Индикаторы образования: 2017: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ.
16. НИУ ВШЭ (2018) Индикаторы образования: 2018: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ.
17. НИУ ВШЭ (2014) Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ.
18. Росстат (2017) Демографический ежегодник России: стат. сб. М.: Росстат.
19. Рошин С. Ю. (2006) От учебы к работе: трудности перехода // Отечественные записки. № 30 (3). С. 134–151.
20. Рошин С. Ю., Рудаков В. Н. (2014) Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. № 2. С. 152–179. doi:10.17323/1814-9545-2014-2-152-179.
21. Рудаков В. Н. (2017) Занятость студентов вузов и профессиональных образовательных организаций в Российской Федерации. Мониторинг экономики образования № 43. М.: НИУ ВШЭ.
22. Шугаль Н. Б. (2016) Среднее профессиональное образование: состояние и вызовы. Мониторинг экономики образования № 26. М.: НИУ ВШЭ.
23. Beerkens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia // Higher Education. Vol. 61. No 6. P. 679–692.
24. Robert P., Saar E. (2012) Learning and Working: The Impact of the 'Double Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries // European Sociological Review. Vol. 28. No 6. P. 742–754.
25. Rudakov V., Figueiredo H., Teixeira P., Roshchin S. (2019) The Impact of Horizontal Job-Education Mismatches on the Earnings of Recent University Graduates in Russia. Discussion Paper No 12407, Institute for the Study of Labor.

Employment and Labor Market Outcomes of College and Vocational School Graduates

Author **Galina Cherednichenko**

Doctor of Sciences in Sociology, Chief Researcher, Institute of Sociology, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences. Address: 24/35 Krzhizhanovskogo Str., 117218 Moscow, Russian Federation. E-mail: galcher2211@gmail.com

Abstract Data obtained in a 2016 survey of college and vocational school graduates produced in 2010–2015 is used to analyze the characteristics of entry-level jobs and labor market outcomes separately for graduates in higher education and vocational training (the latter featuring mid-level specialist programs and skilled-worker programs). Graduates who combined work and study tend to enjoy a competitive advantage in the labor market, the effect being the strongest for college graduates and the weakest for skilled workers. Most graduates found their first jobs rather quickly, mainly with the help of their immediate community, whereas institutions were found to play a very insignificant role in graduate employment. Supply and demand imbalance in the labor market results in about two thirds of college graduates and two fifths of vocational school graduates being mismatched to their jobs. Over one third of college graduates and over two fifths of mid-level specialists found themselves overeducated in their first jobs. Among the employed graduates of skilled-worker programs, 63% were employed as skilled workers, clerks, service and retail sale workers, i. e. their entry-level jobs were well-matched to their level of qualifications.

Employment is higher among vocational graduates of both types and significantly higher among college graduates than the national average. Graduates in higher education also demonstrate the lowest unemployment rate.

Keywords higher education system, vocational education system, mid-level specialist programs, skilled-worker programs, graduate employment, labor market outcomes.

- References**
- Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelnyy put "v universitet cherez kolledzh" [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91. doi:10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
- Apokin A., Yudkevich M. (2008) Analiz studencheskoy zanyatosti v kontekste rossiyskogo rynka truda [Analysis of Student Employment in the Context of the Russian Labor Market]. *Voprosy ekonomiki*, no 6, pp. 98–110.
- Beerens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, vol. 61, no 6, pp. 679–692.
- Belyakov S., Klyachko T., Polushkina E. (2018) *Srednee professionalnoe obrazovanie: sostoyanie i prognoz razvitiya* [Vocational Education: Current State and Development Forecasts]. Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. (2019) Trudoustroystvo vypusknikov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya: vse eshche omut ili uzhe brod [Employment of Vocational Graduates: Still a Slough or Already a Ford?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 109–136. doi:10.17323/1814-9545-2019-1-109-136.

- Kliucharev G. (2015) "Razryv" obrazovaniya i rynka truda: mneniya ekspertov ["Rupture" of Education and Labor Market: Experts' Opinions]. *Sotsiologicheskie issledovaniia/Sociological Studies*, no 11, pp. 49–56.
- Klyachko T. (2016) Vysshee obrazovanie: bolshe, luchshe ili deshevle? [Higher Education: More, Better or Cheaper?]. *Demoscope Weekly*, nos 669–670. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2016/0669/index.php> (accessed 10 January 2020).
- Konstantinovskiy D., Voznesenskaya E., Cherednichenko G. (2009) *Rabotayushchiy student: motivy, realnost, problemy* [The Working Student: Motives, Reality, and Challenges]. Moscow: Federal Education Development Institute.
- Konstantinovskiy D., Popova E. (2015) Molodezh, rynek truda i ekspansiya vysshego obrazovaniya [Youth, Labor Market and Expansion of Higher Education]. *Sotsiologicheskie issledovaniia/Sociological Studies*, no 11, pp. 37–48.
- Konstantinovskiy D., Popova E. (2018) Rossiyskoe srednee professionalnoe obrazovanie: vostrebovanost i spetsifika vybora [Russian Secondary Professional Education: Demand and Specificity of Choice]. *Sotsiologicheskie issledovaniia/Sociological Studies*, no 3, pp. 34–44.
- Myagkov A. (2016) Studenty tekhnicheskogo vuza: professionalnye kompetentsii i ozhidaniya na rynke truda [Technical University Students: Professional Competences and Expectations on the Labour Market]. *Sotsiologicheskie issledovaniia/Sociological Studies*, no 6, pp. 102–109.
- NRU HSE (2017) *Indicators of Education in the Russian Federation 2017: Data Book*. Moscow: HSE.
- NRU HSE (2018) *Indicators of Education in the Russian Federation 2018: Data Book*. Moscow: HSE.
- NRU HSE (2014) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2014: stat. sb.* [Education in the Russian Federation: 2014: Statistical Book]. Moscow: HSE.
- Robert P., Saar E. (2012) Learning and Working: The Impact of the 'Double Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review*, vol. 28, no 6, pp. 742–754.
- Roshchin S. (2006) Ot ucheby k rabote: trudnosti perekhoda [From Study to Work: Transition Challenges]. *Otechestvennye zapiski*, no 30 (3), pp. 134–151.
- Roshchin S., Rudakov V. (2014) Sovmeshchenie ucheby i raboty studentami rossiyskikh vuzov [Combining Work and Study by Russian Higher Education Institution Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 152–179. doi:10.17323/1814-9545-2014-2-152-179.
- Rosstat (2017) *Demograficheskiy ezhegodnik Rossii: stat. sb.* [The Demographic Yearbook of Russia: Statistical Book]. Moscow: Rosstat.
- Rudakov V. (2017) Zanyatost studentov vuzov i professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiy v Rossiyskoy Federatsii [Employment of College and Vocational School Students in the Russian Federation]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 43. Moscow: HSE.
- Rudakov V., Figueiredo H., Teixeira P., Roshchin S. (2019) *The Impact of Horizontal Job-Education Mismatches on the Earnings of Recent University Graduates in Russia*. Discussion Paper No 12407, Institute for the Study of Labor.
- Shugal N. (2016) Srednee professionalnoe obrazovanie: sostoyanie i vyzovy [Vocational Education: Current State and Challenges]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 26. Moscow: HSE.
- State Committee for Statistics of the RSFSR (1987) *Narodnoye hozyaystvo RSFSR za 70 let: stat. ezhegodnik (1987)* [National Economy of the RSFSR over 70 Years: Statistical Yearbook (1987)]. Moscow: Finansy i statistika.

- Varshavskaya E., Kotyrlo E. (2019) Vypuskniki inzhenerno-tehnicheskikh i ekonomicheskikh spetsialnostey: mezhdum sprosom i predlozheniem [Graduates in Engineering and Economics: Between Demand and Supply]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 98–128. doi:10.17323/1814-9545-2019-2-98-128.
- Vishnevsky Y. (ed.) (2017) *Student 1995–2016 gg.: dinamika sotsiokulturnogo razvitiya studenchestva Srednego Urala* [Students in 1995–2016: Patterns of Sociocultural Development of Students in the Central Ural]. Ekaterinburg: Ural Federal University.
- Zubok Yu., Chuprov V. (2015) Molodye spetsialisty: problema podgotovki i polozenie na rynke truda [Young Specialists, Training and Demand in the Labor Market]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia/Sociological Studies*, no 5, pp. 114–122.

Представления студенческой молодежи о профессиональном выборе

По материалам межрегиональных социологических исследований 2006–2016 гг.

В. И. Филоненко, О. С. Мосиенко, А. С. Магранов

Филоненко Виктор Иванович

доктор социологических наук, профессор Института философии и социально-политических наук, директор Центра социально-политических исследований ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Адрес: Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116. E-mail: vfilonenko@sfnedu.ru

Мосиенко Ольга Сергеевна

кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 160. E-mail: mosienko.olga@mail.ru

Магранов Алексей Сергеевич

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социально-политических исследований ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Адрес: Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116. E-mail: alex_daredevil@mail.ru

Аннотация. На основе данных авторского мониторингового межрегионального социологического исследования «Противоречия и парадоксы социализации студенческой молодежи в условиях транзитивности современного российского общества» (2016 г.) в сопоставлении с результатами подобных изысканий 2006

и 2011 гг. проводится анализ представлений студентов высших учебных заведений о профессиональном выборе. Установлено, что важнейшей профессиональной мотивацией современной студенческой молодежи является ориентация на профессию как на средство саморазвития, и такая мотивация способствует эффективности образовательной деятельности. С другой стороны, студенты плохо представляют себе ситуацию на рынке труда, спрос на специалистов в тех или иных сегментах рынка, что приводит к нарушению баланса в подготовке кадров, избыточности представителей престижных специальностей, нехватке специалистов в других секторах экономики и проблемам с трудоустройством выпускников. Выявлены значительные различия в оценке мотивации профессионального выбора между студентами и преподавателями. Эксперты-преподаватели недооценивают роль интереса студентов к той специальности, которую они получают, и переоценивают роль внешних факторов (влияние родителей, стремление получить высшее образование независимо от конкретной профессии и т. д.). Отличительной чертой современного студенчества в сравнении с учащимися 1990-х годов является осознание взаимосвязи успехов в будущей профессии с эффективностью образовательной деятельности.

Статья поступила в редакцию в июне 2019 г.

Статья подготовлена в рамках реализации внутреннего гранта ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» ВнГр-07/2017–27

Ключевые слова: студенческая молодежь, высшее учебное заведение, профессиональный выбор, мотивы выбора специальности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-283-301

В российской социологической науке современный этап исследования специфики профессионального выбора молодежи характеризуется широтой и дифференциацией анализа его общих и частных проблем. Одно из магистральных направлений этих исследований составляет изучение различных аспектов социокультурной и социоструктурной модернизации российского общества, оказывающих влияние на профессиональную социализацию и профессиональный выбор российской молодежи [Горшков, Шереги, 2014; Горшков и др., 2016; Заславская, Ядов, 2010; Чередниченко, 2017]. Особое внимание уделяется рискам профессиональной социализации молодежи в условиях социальной нестабильности [Зубок, 2018; Зубок, Чупров, 2016; 2017; Карпухин, 2000; Константиновский, Попова, 2017]. В ряде работ обобщаются результаты исследований, посвященных профессиональному выбору студенческой молодежи на разных этапах обучения [Ганеева, Бисерова, 2015; Гусева, 2018; Лях, 2018; Романова, 2016; Туарменский, Иванов, Барановский, 2017]. Обосновывается важность сравнительного анализа особенностей профессионального выбора студентов образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования [Бобкова, Валуев, 2017; Ильченко, Павлюкова, 2016; Чулкова, 2016; Чулкова, Сударкина, 2018]. Анализируется удовлетворенность молодежи профессиональным выбором и избранным направлением обучения в вузе [Непомнящих, 2016; Суслова, 2017; Сидельников и др., 2018].

Значимым этапом данного направления исследований стало проведенное в 2016 г. Центром социально-политических исследований Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону) мониторинговое межрегиональное социологическое исследование «Противоречия и парадоксы социализации студенческой молодежи в условиях транзитивности современного российского общества». Объект исследования — студенты и преподаватели 23 вузов и филиалов вузов Ростовской, Волгоградской и Свердловской областей, Краснодарского и Ставропольского краев, Татарстана, Калмыкии, Адыгеи, в том числе 4 федеральных университетов. Методом стандартизированного анкетного опроса были опрошены 4387 студентов и 1122 эксперта из числа профессорско-преподавательского состава. Выборка социологического опроса — квотно-пропорциональная, статистическая погрешность не превышает 5%.

Полученные данные сопоставляются с материалами двух этапов прикладного социологического исследования «Социализация и воспитание студенческой молодежи вузов Ростовской области» (2006 и 2011 гг.), реализованных тем же научным коллективом под руководством доктора социологических наук В. И. Филоненко. Общая выборочная совокупность студентов вузов в 2006 г. составила 2723 респондента, в 2011 г. — 4029 респондентов, экспертов — 469 и 953 человека соответственно [Филоненко и др., 2014].

Интерес к будущей профессии формируется под воздействием желания получить знания, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность в избранной сфере. Для выявления мотивации профессионального выбора респондентам было предложено ответить на вопрос: «Почему вы выбрали именно эту профессию, специальность?», и 55% из них отметили, что при выборе профессии ориентируются на удовлетворение собственных интересов, развитие способностей и самосовершенствование. Треть опрошенных студентов выбрали свою специальность, поскольку она пользуется высоким спросом на рынке труда (34,1%) и является престижной (31,9%). Уровень будущей заработной платы занимает только 4-ю позицию в рейтинге мотивов выбора (18,1%), а это значит, что немногие из современных студентов принимают в расчет при выборе специальности реалии рыночной экономики, при этом важными для них являются внешние атрибуты будущей профессии, в частности ее престиж, не всегда напрямую связанный с прибыльностью профессиональной деятельности, особенно на российском рынке труда.

Как видно из табл. 1, рекомендациям родителей или родственников в вопросе профессионального выбора следуют только 18,7% студентов. На основании этих данных можно судить об определенном отчуждении молодого поколения от семьи и слишком ранней автономии молодых людей, которые не используют опыт старших, хотя не всегда готовы принять такое серьезное решение самостоятельно. Самый высокий процент профессионального выбора с учетом рекомендаций родителей отмечен студентами IV курса (22,4%), а самый низкий — студентами 1-го года обучения (17,9%).

Рассмотрим распределение ответов респондентов на вопрос «Почему вы выбрали именно эту профессию, специальность?» в зависимости от места жительства студентов до поступления в университет, условий приема, финансового положения их семей, образования родителей. «Для удовлетворения своих интересов» специальность чаще (58,6%) выбирали городские студенты, проживающие с родителями, имеющими среднее специальное или высшее образование. Рыночный

Мотивация профессионального выбора и направления обучения

Таблица 1. **Распределение ответов на вопросы**

Для студентов: «Почему вы выбрали эту профессию, специальность?»

Для преподавателей: «Каковы мотивы выбора профессии, специальности студентами вашего факультета?», %

Варианты ответа	Студенты			Преподаватели	
	2006	2011	2016	2011	2016
С целью удовлетворения собственных интересов, развития способностей	51,0	56,8	55,0	44,4	49,8
Профессия пользуется спросом на рынке труда	30,4	35,7	34,1	18,3	23,0
Профессия престижна	37,0	39,9	31,9	14,6	18,3
По рекомендации родителей	32,5	30,1	18,7	55,0	46,0
Высокооплачиваемая профессия	21,9	24,7	18,1	6,0	8,5
Все равно, где учиться. Главное — стать обладателем диплома о высшем образовании	–	–	–	28,9	18,7
Другое	6,1	0,9	6,3	0,1	1,5
Затрудняюсь ответить	–	–	4,3	–	–
Стремление избежать службы в армии	9,0	3,0	3,2	–	–

Источник: [Филоненко, 2017. С. 12].

спрос на будущую профессию в основном стимулирует сельских студентов (36,8%), родители которых имеют среднее специальное или высшее образование и семьи которых проживают в полном достатке (35,2%) или материально неплохо обеспечены (36,5%). Престиж профессии определяет профессиональный выбор прежде всего у сельской молодежи (35%), у студентов, проживающих в семье с достатком (36,1%). По рекомендации родителей чаще поступают в вуз на договорной основе (24,3%), а также молодые люди, проживающие в селе (21,1%), чьи родители имеют только среднее общее образование. Прибыльность профессии привлекает сельскую молодежь (19,1%) чаще, чем городскую, студентов, которые живут в достатке (20,5%) и в собственной квартире (21,5%), выходцев из других стран (20,4%). Выходцы из других стран в данном исследовании представлены главным образом студентами донских вузов — беженцами из Донецкой и Луганской народных республик.

Выявлены корреляции уровня успеваемости студентов в вузе с мотивами выбора профессии. Среди отличников большинство выбрали профессию, руководствуясь мотивом «удовлетворения собственных интересов, развития способностей и самосовершенствования» (59,8%). Среди слабо успеваю-

щих студентов таких оказалось 37%. «По рекомендации родителей» наиболее часто выбирали направление подготовки те, кто в дальнейшем успевал в учебе слабо (29,6%), а меньше всего таких среди отличников (15,2%). Среди юношей, успевающих на «хорошо» и «отлично», поступали в вуз, чтобы избежать службы в армии, 2,2–2,5%, а среди слабо успевающих — 14,8%. Среди хорошистов и отличников только 3% «затруднились ответить» на вопрос о мотивах выбора профессии, среди успевающих слабо таких 13%. На рыночный спрос сильнее ориентированы хорошо и отлично успевающие студенты (35,4%) и в наименьшей степени — успевающие слабо. Мотивы престижа и рентабельности профессии в большей степени представлены в группе студентов, успевающих на «отлично» и «хорошо и отлично», в наименьшей — у «троечников» и «двоечников».

Мотивация профессионального выбора у студентов вузов претерпела некоторые изменения к 2016 г. по сравнению с результатами аналогичных исследований 2006 и 2011 гг. При выборе специальности студенты стали меньше руководствоваться рекомендациями своих родителей (32,5% в 2006 г., 18,7% в 2016 г.), ее престижностью (37% в 2006 г., 31,9% в 2016 г.) и прибыльностью (21,9% в 2006 г., 18,1% в 2016 г.). Тем не менее и пять, и десять лет назад приоритетным мотивом при выборе будущей профессии у студентов, независимо от курса обучения, было удовлетворение собственных интересов и потребностей: 51,0% в 2006 г. и 56,8% в 2011 г. Скорректировали свое мнение и эксперты: существенно снизилась среди них доля тех, кто считает, что студентам «неважно, где учиться; главное — стать обладателем диплома о высшем образовании» (с 28,9% в 2011 г. до 18,7% в 2016 г.), и тех, кто убежден, что молодежь выбирает вуз «по рекомендации родителей» (с 55% в 2011 г. до 46% в 2016 г.).

Распределение мнений студентов относительно профессионального выбора, полученное в нашем исследовании, согласуется с данными опроса 800 студентов Юго-Западного государственного университета (г. Курск): треть опрошенных студентов ЮЗГУ выбрали ту или иную специальность, поскольку она соответствует их предпочтениям, интересам, и треть — потому что она престижна (31 и 30% соответственно), около четверти респондентов (23%) выбрали будущую профессию, потому что на нее есть спрос на рынке труда [Килимова, Федосова, 2014].

Сравнительный анализ мнений респондентов, выбравших разные направления подготовки, показывает, что 88,6% будущих архитекторов и дизайнеров, 77,6% психологов и педагогов, 76,7% врачей и только 34,5% аграриев выбрали данный профиль образования ради удовлетворения своих собственных интересов и развития способностей. Такая мотивация более характерна для студентов творческих специальностей.

На рыночный спрос при выборе будущей профессии чаще всего ориентируются студенты сельскохозяйственных и инженерно-технологических вузов (55,2 и 43,1% соответственно). В наименьшей степени ориентируются на запросы рынка труда будущие архитекторы (4,8%). Престиж избранной профессии больше всего мотивирует студентов медицинских (50%), сельскохозяйственных (41,3%) и экономических (40,7%) направлений подготовки, наименее всего — социальных и гуманитарных. Доходность будущей профессии наиболее интересна студентам сельскохозяйственных и инженерно-технологических вузов (29,7 и 23,2% соответственно). Значимость для студентов сельскохозяйственных и инженерно-технологических вузов высокого уровня оплаты труда в избранной профессии вполне закономерно коррелирует с ориентацией этих студентов на запросы рынка труда. Студенты адекватно оценивают уровень заработной платы в профессиях социального, гуманитарного, психологического, педагогического и медицинского профилей: молодые люди, избравшие для себя эти профессии, не упоминают о высоком уровне оплаты как о мотивации профессионального выбора. По рекомендации родителей специальность выбрал каждый четвертый студент экономического направления подготовки и только 4,8% будущих архитекторов и дизайнеров.

Полученные нами данные согласуются с результатами опроса более 1000 студентов, проведенного в Волгоградском государственном медицинском университете: 17,7% студентов — будущих медиков поступили в ВГМУ по желанию родителей [Кагитина, 2008], в нашей выборке так же поступили 17,6% студентов Ростовского государственного медицинского университета.

Мотивации выбора профессии у студентов сельскохозяйственных вузов был посвящен опрос, проведенный в 2010 г. Выборку составили 600 студентов Российского государственного аграрного университета — МСХА им. К. А. Тимирязева и Саратовского государственного аграрного университета [Селиванов, 2011]. Основными мотивами выбора университета для этих студентов оказались не любовь к земле, животным и природе в целом, а «совет друзей, родственников» (39,2%), «наличие общежития» (35,3%), «хорошая материально-техническая база университета» (33,4%), для молодых людей — «отсрочка призыва на военную службу» (22,2%). Только 4-е и 5-е места в рейтинге ответов заняли варианты «получение перспективной профессии» (23,1%) и «высокий престиж университета» (22,4%). При этом только треть студентов аграрных вузов (34%) выбрали свою будущую профессию самостоятельно, наибольшее влияние на выбор будущей специальности опрошенных оказали их родители (52%), информационные пособия по высшим учебным заведениям (18%), советы друзей (11%). В нашем исследова-

нии 2016 г. 34,5% студентов аграрных вузов Ростовской области и Краснодарского края выбрали профессию для удовлетворения своих интересов, 21,9% — по рекомендации родителей.

По нашему мнению, наиболее эффективной мотивацией для профессионального выбора является отношение к будущей профессии как к средству саморазвития, самосовершенствования, удовлетворения личных интересов. Чрезмерно активное вмешательство родителей в осуществление профессионального выбора может негативно повлиять на эффективность образовательной деятельности, обусловив отсутствие интереса к будущей профессии вплоть до нежелания учиться. Родители в процессе профессионального самоопределения призваны ограничиться ролью консультанта, советника, и молодые люди должны принять окончательное решение о выборе направления обучения самостоятельно. Prestиж, спрос на профессию на рынке труда, ее прибыльность, разумеется, следует учитывать при выборе профессии, но они играют вспомогательную роль, усиливая или ослабляя общее позитивное отношение к будущей профессии.

В процессе обучения в вузе студенты становятся более прагматичными, что находит свое отражение в стратегиях выбора места работы по окончании высшего учебного заведения. Тех, кто ищет работу в соответствии с полученной специальностью, больше всего среди молодых людей, выбравших профессию из соображений престижности (52,3%), высокого спроса на рынке труда (49,7%) и доходности (49,2%). Среди тех, кто выбирал профессию, способную помочь в реализации собственных интересов, собираются пойти работать по полученной специальности 39,5%. Еще ниже этот показатель в группе респондентов, избравших специальность по рекомендации родителей, — 34,8%, что подтверждает вывод о предпочтительности самостоятельного выбора будущей профессии. Представители данной категории чаще ориентированы на поиск высокооплачиваемой работы, не обязательно по специальности — 23,8%. Студенты, выбравшие профессию, удовлетворяющую их личным интересам и способностям, оказались в несколько большей степени, чем представители других групп, ориентированы на открытие собственного дела (22%): очевидно, по окончании вуза стратегия профессионального выбора у них по-прежнему определяется стремлением к самореализации, и обучение в вузе позволяет им получить необходимые для этого прикладные навыки.

За годы обучения в вузе восприятие студентом будущей профессии и самоидентификация в ней меняются. В нашей выборке на вопрос: «Если бы вы снова выбирали вуз и профессию, повторили бы свой выбор?» положительно ответили больше половины студентов 3–5-го курсов (табл. 2). Самые значительные

Удовлетворенность профессиональным выбором и отношение к профессии

Таблица 2. **Распределение ответов**

Вопрос: «Если бы вам пришлось выбирать еще раз, вы бы поступили в университет по этой специальности?», %

Варианты ответа	2006	2011	2016
Стал бы поступать в университет на этот факультет	61,1	62,1	56,1
Поступал бы в университет на другой факультет	10,7	12,9	14,0
Поступал бы в другой вуз, но по той же специальности	3,4	4,4	6,7
Поступал бы в другой вуз и на другой факультет	11,6	9,3	10,6
Не стал бы вообще получать высшее образование	0,0	0,7	1,4
Затрудняюсь ответить	8,1	10,6	11,3

доли удовлетворенных сделанным выбором — среди студентов медицинских (70,9%) и сельскохозяйственных (66,4%) вузов.

Вариант ответа «Поступил бы в университет, но на другой факультет» с высокой вероятностью свидетельствует о произошедшей профессиональной переориентации. Больше всего таких ответов дали студенты социально-гуманитарного направления (26,6%), плохо успевающие студенты (доли этого варианта ответа в группах, сформированных по уровню успеваемости, растут от хорошо успевающих к плохо успевающим с 11,8 до 22,2%). Каждый десятый студент среди опрошенных нами отрицательно относится к своей будущей профессии и вузу. Недовольство и разочарование вузом и выбранной специальностью чаще всего встречается у студентов экономического направления подготовки (13,2%) и у студентов, постоянно имеющих задолженности (20,4%).

Полученные данные вполне согласуются с итогами социологического исследования профессиональной социализации 1080 студентов выпускного курса в вузах гуманитарного профиля Москвы и Московской области, проведенного с 2010 по 2012 г. Большинство из них (65%) на вопрос: «Если бы вы снова стали выбирать профессию, то повторили бы свой выбор?» ответили положительно. В то же время 12,4% опрошенных проявили равнодушное или негативное отношение к своей будущей профессии. Тем не менее они продолжали учиться в университете по выбранной специальности, надеясь найти что-то привлекательное в ней в будущем и не желая снова поступать в вуз [Звягинцева, 2013. С. 25].

По сравнению с результатами 2006 и 2011 гг. в нашей выборке в 2016 г. наблюдалось небольшое увеличение численности тех, кто поступал бы в свой университет, но на другой факультет, и тех, кто поступил бы в другой вуз, но по той же специаль-

Таблица 3. **Распределение ответов**

Вопрос: «В какой мере вам нравится выбранная специальность сейчас?», %

Варианты ответа	2006	2011	2016
Очень нравится	31,6	34,7	30,6
Пожалуй, нравится	49,4	51,3	55,2
Пожалуй, не нравится	4,7	4,6	6,2
Совсем не нравится	1,2	1,2	2,1
Затрудняюсь ответить	12,0	8,2	5,8

ности. Эти студенты изменили бы выбор либо направления обучения, либо высшего учебного заведения. Увеличилось также число респондентов, которые затруднились ответить на этот вопрос, что свидетельствует о неопределенности позиции части студентов на всех этапах профессиональной социализации, что не может не влиять на качество овладения профессиональными навыками и знаниями, а также на вхождение молодых специалистов в профессиональную среду.

Во время обучения в вузе процесс профессиональной социализации не останавливается, а переходит на новый этап. Если первичная профессиональная социализация на уровне профессионального самоопределения происходит до поступления в вуз, то, продолжая обучение, студент может изменить основания выбора профессии и сам выбор. Для идентификации возможных преобразований в ходе исследования студентам предлагалось ответить на вопрос: «В какой мере вам нравится выбранная специальность сейчас?» (табл. 3).

85,8% респондентов ответили, что им «очень нравится» или «пожалуй, нравится» специальность, на которой они обучаются. Большинство (77%) опрошенных студентов Юго-Западного государственного университета также довольны сделанным профессиональным выбором, и лишь 6% студентов, участвовавших в опросе, сожалеют о нем [Килимова, Федосова, 2014. С. 117]. В 2016 г. среди студентов московских вузов 41,5% опрошенных сообщили, что им нравится та специальность, на которой они обучаются, 12,2% — что не нравится [Реймген, Оборский, 2017. С. 53].

Вероятность того, что студент не разочаруется в избранной специальности, различается в зависимости от направления обучения. Избранная специальность очень нравится студентам медицинского (58,9%), архитектурного (56,2%) и сельскохо-

зяйственного (47,4%) профилей обучения. Вариант ответа «пожалуй, нравится» чаще выбирали студенты инженерно-технологического (59,3%) и социально-гуманитарного (58,0%) направлений. Умеренные отрицательные оценки избранной специальности более распространены среди студентов социально-гуманитарного направления (10,7%). Среди студентов, которые на момент поступления в вуз стремились избежать службы в армии, 11,3% сообщили, что им «совсем не нравится» выбранное направление образования. Тем, кто выбирал профессию по совету родителей, на данный момент выбранная специальность чаще всего «пожалуй, нравится» (60,4%).

Таким образом, в период обучения в университете происходит некоторая переоценка совершенного профессионального выбора, т.е. процесс профессиональной социализации продолжается и развивается. Снижение интереса к выбранной профессии может быть связано с тем, что до поступления в вуз студенты не были полностью осведомлены о требованиях, целях и задачах, которые она ставит перед ними. Наличие, пусть и незначительного числа, разочарованных в собственном профессиональном выборе студентов требует корректировки учебно-воспитательного процесса в вузе. Школе сегодня также необходимо акцентировать внимание на организации целенаправленной профориентационной работы с молодежью. Выбор профессии часто бывает затруднен из-за крайне низкой информированности школьников выпускных классов о профессиях, востребованных в регионе их проживания, о содержании профессиональной деятельности представителей тех или иных специальностей, что является результатом недостаточной или некорректной профориентационной работы в школе. В таких условиях невозможно формирование у обучающихся осознанного подхода к выбору профессии, профессиональных планов и мотивации к реализации себя в профессии. В результате профессиональный выбор происходит в ситуации неопределенности и нередко бывает импульсивным и непродуманным. Развитие современной системы профориентации требует координации действий школы, семьи и государственных органов, которая позволит обеспечить непрерывное и своевременное решение организационно-управленческих вопросов, комплексное проектирование влияния профориентации на личность учащегося, а также учет в построении образовательных траекторий молодежи социально-экономического прогноза развития каждого региона.

Сравнительный анализ данных 2006, 2011 и 2016 гг. показал, что большинство студентов старших курсов позитивно относятся к выбранной специальности. Так, в группах студентов, сформированных на основании учебной успеваемости, сумма вариантов ответов «очень нравится» и «пожалуй, нравится»

варьирует от 61% (у учащихся, постоянно имеющих задолженность) до 90% (у отлично успевающих). Тем не менее существует группа студентов, затрудняющихся точно сформулировать свое отношение к выбранной специальности. По сравнению с результатами 2006 и 2011 гг. в 2016 г. ее численность заметно уменьшилась (в 2–3 раза). В этот период также постепенно уменьшалось число учащихся, которым «очень нравится» выбранная специальность, и росло число тех, кому она «пожалуй, нравится». В группах студентов, обучающихся преимущественно на «удовлетворительно» и у постоянно имеющих задолженности, в 2016 г. соответственно в 2 и в 3 раза увеличилась популярность позиции «пожалуй, не нравится».

Для большинства современных студентов академическая деятельность в университете является средством подготовки к будущей профессиональной деятельности. Такая установка начала распространяться с начала 2000-х годов, постепенно вытесняя отношение к вузовскому образованию как средству получения диплома.

Таким образом, проведенное межрегиональное социологическое исследование специфики профессионального выбора современного студенчества позволило проанализировать мотивацию выбора учебного заведения и направления обучения, отношение к выбранной специальности, удовлетворенность профессиональным выбором.

С одной стороны, важнейшей профессиональной мотивацией современной студенческой молодежи является выбор профессии как средства саморазвития, самосовершенствования, удовлетворения личных интересов — установка, которая способствует эффективности образовательной деятельности. С другой стороны, отсутствие у вчерашних школьников ясного представления о ситуации на рынке труда, о спросе на тех или иных специалистов в определенных сегментах рынка приводит к нарушению баланса в подготовке кадров, избыточности представителей так называемых престижных специальностей, нехватке специалистов в других секторах экономики. В результате возникают проблемы с трудоустройством выпускников, невостребованность части молодых специалистов на рынке труда, безработица среди молодежи, трудоустройство не по специальности, что влечет за собой рост социальной напряженности.

Роль родителей в процессе профессионального выбора, который совершают современные выпускники школ, не очень значительна, рекомендация родителей или других родственников как мотив выбора профессии занимает 4–5-ю позицию в общей структуре профессиональной мотивации разных групп молодежи. С одной стороны, многие молодые люди, особенно школь-

Выводы

ники, не готовы принимать самостоятельные решения в такой важной сфере, как выбор профессии: им не хватает не только социального опыта, но и знания ситуации на рынке труда, объективной оценки их собственных способностей. С другой стороны, судя по результатам наших исследований, чем сильнее влияние родителей на профессиональный выбор детей, тем ниже эффективность образовательной деятельности последних. Таким образом, независимость выбора повышает степень личной ответственности и заинтересованности студента в получаемой профессии. По-видимому, необходим определенный баланс между родительским влиянием и независимостью решения молодого человека в выборе будущей профессии.

Сопоставление результатов исследований разных лет свидетельствует о постепенном снижении численности студентов, испытывающих сильный интерес к будущей профессии при общем позитивном ее восприятии, и росте численности студентов, негативно настроенных по отношению к избранной профессии, при том что их значительно меньше, чем студентов с положительной мотивацией. Кроме того, к 4–5-му курсу обучения увеличивается число студентов, которые не в состоянии точно определить свое отношение к будущей профессии, что можно квалифицировать как отклонение в процессе профессионального самоопределения: либо нежелание высказывать собственное разочарование в профессиональном выборе, либо отсутствие на момент окончания вуза четкого представления о будущей профессии. В любом случае эти выпускники находятся в зоне повышенного риска с точки зрения трудовой занятости.

По данным нашего исследования, которые согласуются с мнением других социологов [Зборовский, 2018], позиции студентов и преподавателей в оценке мотивации профессионального выбора существенно различаются. Эксперты-преподаватели недооценивают роль интереса студентов к той специальности, которую они получают, и переоценивают роль внешних факторов (влияние родителей, стремление получить высшее образование независимо от конкретной профессии и т. д.).

Безусловным преимуществом современного поколения студентов по сравнению с учащимися 1990-х годов является осознание взаимосвязи будущих успехов в профессии с эффективностью образовательной деятельности в вузе. Большинство студентов рассматривают обучение в вузе как средство приобретения знаний, необходимых для будущей профессии и карьеры. Эти установки радикально отличаются от получивших распространение в 1990-х годах, когда стремление получить диплом о высшем образовании не было связано в сознании многих молодых людей с усвоением профессиональных знаний и навыков и подготовкой к будущему трудоустройству.

Литература

1. Бобкова Л. В., Валуев О. С. (2017) Мотивация выбора места профессионального обучения студентов столичного и периферийного вузов // Проблемы современного педагогического образования. № 56–1. С. 295–307.
2. Ганеева Р. Р., Бисерова Г. К. (2015) Проблема выбора профессии студентами // Международный студенческий научный вестник. № 5–2. С. 287.
3. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. (2014) О жизненных планах российской молодежи: настоящее и будущее // М. К. Горшков и др. (ред.) Россия и Китай: молодежь XXI века. М.: Новый хронограф. С. 384–404.
4. Горшков М. К. и др. (2016) Российское общество в условиях кризисной реальности (по результатам социологического мониторинга 2014–2016 гг.). Информационно-аналитическое резюме. М.: Институт социологии РАН.
5. Гусева И. В. (2018) Исследование процесса выбора профессии студентами // Научные труды Северо-Западного института управления. Т. 9. № 4 (36). С. 133–138.
6. Заславская Т. И., Ядов В. А. (2010) Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений // Г. В. Осипов, М. К. Горшков (ред.) Социология и общество: пути взаимодействия. М.: Вече. С. 91–107.
7. Зборовский Г. Е. (2018) Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе // Социологические исследования. № 9. С. 49–58.
8. Звягинцева В. В. (2013) Компетентностный подход и профессиональная социализация студентов (на примере вузов г. Москвы и Московской области) // Социология образования. 2013. № 5. С. 21–29.
9. Зубок Ю. А. (2018) Жизненные стратегии молодежи в изменяющейся реальности: проблемы исследования // Стратегии будущего в меняющемся мире: вопросы, ответы и ответственность. Материалы XXIII Социологических чтений РГСУ (Москва, 5 апреля 2018 г.). М.: Изд-во РГСУ. С. 31–40.
10. Зубок Ю. А., Чупров В. И. (2017) Мотивационная составляющая трудового потенциала молодежи в изменяющейся социальной реальности // Трансформация современного общества: вызовы и перспективы. Материалы VIII Орловских социологических чтений (Орел, 9 декабря 2016 г.). Орел: Среднерусский институт управления. С. 17–22.
11. Зубок Ю. А., Чупров В. И. (2016) Рискогенность изменяющейся социальной реальности как фактор развития молодежи // П. А. Меркулов, Н. В. Проказина (ред.) Материалы VII Орловских социологических чтений (Орел, 18–20 декабря 2016 г.). Орел: Среднерусский институт управления. С. 22–26.
12. Ильченко И. А., Павлюкова И. С. (2016) Профессиональная подготовка студентов: факторы выбора профессии и проблемы обучения // Экономика и социум. № 10 (29). С. 253–256.
13. Кагитина И. В. (2008) Профессиональная социализация студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет.
14. Карпухин О. И. (2000) Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. № 3. С. 124–128.
15. Килимова Л. В., Федосова И. А. (2014) Профессиональная социализация студентов ЮЗГУ в условиях модернизации системы высшего профессионального образования // Известия Юго-Западного госу-

- дарственного университета. Сер. «Экономика. Социология. Менеджмент». № 4. С. 114–121.
16. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. (2017) Молодежь в сфере образования: ожидания и мотивация // Россия реформирующаяся. Вып. 15. С. 154–174.
 17. Лях П. П. (2018) Выбор профессии как начальная стадия профессиональной социализации студента // Ученые заметки ТОГУ. Т. 9. № 4. С. 185–189.
 18. Непомнящих Т. А. (2016) Исследование удовлетворенности студентов выбором направления профессиональной подготовки // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: электрон. сб. ст. по материалам XI студенческой международной научно-практической конференции (Новосибирск, 15–25 декабря 2016 г.). Новосибирск: Сибирская академическая книга. С. 499–504.
 19. Реймген Ю. В., Оборский А. Ю. (2017) К вопросу о профессиональной социализации студенческой молодежи // Экономика, социология и право. № 4. С. 52–54.
 20. Романова А. В. (2016) Уровень осознанности профессионального выбора у студентов на разных этапах обучения в вузе // Инновационное социально ориентированное развитие России: по материалам I Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 31 октября 2016 г.). Томск: Профессиональная наука. С. 496–501.
 21. Селиванов Д. Ю. (2011) Сущность и особенности профессиональной социализации студентов аграрных вузов // Вестник университета. № 9. С. 318–320.
 22. Сидельников В. А., Мазуренко Е. А., Абонеева А. В., Тюпенькова Г. Е. (2018) К вопросу о выборе будущей профессии студентом // Профнавигация молодежи: сборник материалов I Международной научно-практической конференции (Краснодар, 24 апреля 2018 г.). Краснодар: Изд-во КубГТУ. С. 206–210.
 23. Сулова М. С. (2017) Исследование мнения студентов о мотивации и правильности выбора будущей профессиональной деятельности // Современные технологии в мировом научном пространстве: сб. ст. Международной научно-практической конференции (Пермь, 25 мая 2017 г.). Уфа: Аэтерна. С. 189–190.
 24. Туарменский В. В., Иванов Е. С., Барановский А. В. (2017) Сравнительный анализ мотивов профессионального выбора студентов государственного вуза // Человеческий капитал. № 6 (102). С. 49–51.
 25. Филоненко В. И. и др. (2014) Социализация и воспитание студенческой молодежи вузов Ростовской области (сравнительный анализ результатов исследований 2006, 2011 и 2013 гг.). М.: Вузовская книга.
 26. Филоненко В. И. (ред.) (2017) Стратегии социально-профессионального поведения студентов вузов (по материалам мониторинговых межрегиональных социологических исследований 2006–2016 гг.). Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство ЮФУ.
 27. Чередниченко Г. А. (2017) Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 152–182. doi:10.17323/1814-9545-2017-3-152-182.
 28. Чулкова А. В. (2016) Мотивы выбора профессии у студентов высшего и среднего профессионального образования // Энерго- и ресурсосбережение в строительной индустрии. Организационно-экономические и социальные проблемы хозяйствования в строительстве: материалы III Всероссийской научно-технической интернет-конфе-

рениции СФ ВолгГАСУ (Михайловка, 22 апреля 2015 г.). Волгоград: Изд-во ВолГУ. С. 64–69.

29. Чулкова А. В., Сударкина Т. Ю. (2018) Роль мотивации при выборе профессии современными студентами // Инновационное развитие строительного комплекса региона: задачи, состояние, перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции Себряковского филиала ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» и Горного института Национального исследовательского технологического университета «Московский институт стали и сплавов» (Волгоград—Москва, 22 октября 2018 г.). Волгоград: Изд-во ВолГУ. С. 401–405.

Students' Perceptions of Career Choices (Based on the findings of cross-regional sociological studies conducted in 2006–2016)

Authors **Viktor Filonenko**

Doctor of Sciences in Sociology, Professor, Institute of Philosophy and Social and Political Studies, Director of the Center for Social and Political Studies, Southern Federal University. Address: 116 Dneprovsky Ave, 344092 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: vfilonenko@sfedu.ru

Olga Mosienko

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Lecturer, Department of Theoretical Sociology and Methodology of Regional Studies, Southern Federal University. Address: 160 Pushkinskaya Str., 344006 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: mosienko.olga@mail.ru

Alexey Magranov

Candidate of Sciences in Sociology, Senior Researcher, Center for Social and Political Studies, Southern Federal University. Address: 116 Dneprovsky Ave, 344092 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: alex_daredevil@mail.ru

Abstract This article explores college students' perceptions of career choices using the data obtained in the cross-regional sociological monitoring study *Contradictions and Paradoxes of Student Socialization in the Context of Transitivity of the Modern Russian Society* (2016) and comparing its findings with those of similar studies conducted in 2006 and 2011. Perception of career as a means of personal development has been found to be the strongest career motivation for modern students, which improves their learning outcomes. However, students have little idea of the labor market situation and sector-specific demand, which results in job-education mismatch, oversupply in high-profile careers, shortages in other economic sectors, and graduate employment issues. Significant differences are revealed in perceived motivations for career choices between students and professors. Professional educators tend to underestimate the role of students' interest in their prospective career and overestimate the role of external factors (parental influence, desire to obtain a diploma of higher education in no matter which field, etc.). Modern students, unlike their counterparts in the 1990s, seem to realize the correlation between their learning outcomes and their career success.

Keywords young students, higher educational institution, career choice, motives for choosing a career.

- References**
- Bobkova L., Valuev O. (2017) Motivatsiya vybora mesta professionalnogo obucheniya studentov stolichnogo i periferiynogo vuzov [Motivational Choice of Professional Education Place for Metropolitan and Provincial Students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya/Problems of Modern Pedagogical Education*, no 56–1, pp. 295–307.
 - Cherednichenko G. (2017) Rossiyskaya molodezh v sisteme obrazovaniya: ot urovnya k urovnyu [Russian Youth in the Education System: From Stage to Stage]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 152–182. doi:10.17323/1814-9545-2017-3-152-182.
 - Chulkova A. (2016) Motivy vybora professii u studentov vysshego i srednego professionalnogo obrazovaniya [Motives for Choosing a Profession by Students of Higher and Secondary Vocational Education]. Proceedings of the

- Energo- i resursosberezhenie v stroitelnoy industrii. Organizatsionno-ekonomicheskie i sotsialnye problemy khozyaystvovaniya v stroitelstve: III Vserossiyskaya nauchno-tekhnicheskaya internet-konferentsiya Sebyakovskogo filiala VolgGASU (Mikhailovka, 22 apr. 2015 g.)* [Energy and Resource Saving in the Construction Industry. Organizational, Economic and Social Problems of Economic Management in Construction: III All-Russian Scientific and Technical Internet Conference of the SB VolgGASU (Mikhailovka, April 22, 2015). Volgograd: VolSU, pp. 64–69.
- Chulkova A., Sudarkina T. (2018) Rol motivatsii pri vybore professii sovremennymi studentami [The Role of Motivation in Choosing a Profession by Students]. Proceedings of the *Innovatsionnoe razvitie stroitelnogo kompleksa regiona: zadachi, sostoyanie, perspektivy. I Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya Sebyakovskogo filiala VGTU i Gornogo Instituta Natsionalnogo issledovatel'skogo tekhnologicheskogo universiteta "Moskovskiy institut stal i splavov" (Volgograd—Moskva, 22 okt. 2018 g.)* [Innovative Development of the Construction Complex of the Region: Tasks, Status, Prospects. I All-Russian Scientific and Practical Conference of the Sebyakovsky Branch of Volgograd State Technical University and the Mining Institute of the National Research Technological University Moscow Institute of Steel Alloys (Volgograd—Moscow, October 22, 2018). Volgograd: VolSU, pp. 401–405.
- Filonenko et al. (2014) *Sotsializatsiya i vospitanie studencheskoy molodezhi vuzov Rostovskoy oblasti (sravnitelny analiz rezultatov issledovaniy 2006, 2011 i 2013 gg.)* [Socialization and Education of Students in Higher Education Institutions of the Rostov Region (a Comparative Analysis of the Results of Studies in 2006, 2011 and 2013)]. M.: Vuzovskaya kniga.
- Filonenko V. (ed.) (2017) *Strategii sotsialno-professionalnogo povedeniya studentov vuzov (po materialam monitoringovykh mezhregionalnykh sotsiologicheskikh issledovaniy 2006–2016 gg.)* [Strategies of the Social and Professional Behavior of the University Students (Based on the Interregional Monitoring Sociological Studies 2006–2016)]. Rostov-on-Don; Taganrog: SFU.
- Ganeeva R., Biserova G. (2015) Problema vybora professii studentami [The Problem of Choosing a Profession for Students]. *Mezhdunarodny studencheskiy nauchny vestnik*, no 5–2, pp. 287.
- Gorshkov M. et al. (2016) *Rossiyskoe obshchestvo v usloviyakh krizisnoy realnosti (po rezul'tatam sotsiologicheskogo monitoringa 2014–2016 gg.)*. *Informatsionno-analiticheskoe rezume* [Russian Society in the Conditions of Crisis Reality (Based on the Results of Sociological Monitoring 2014–2016). Information and Analytical Summary]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences.
- Gorshkov M., Sheregi F. (2014) O zhiznennykh planakh rossiyskoy molodezhi: nastoyashchee i budushchee [About the Life Plans of the Russian Youth: Present and Future]. *Rossiya i Kitay: molodezh XXI veka* [Russia and China: Youth of 21st Century] (eds M. Gorshkov et al.), Moscow: Novy khronograf, pp. 384–404.
- Guseva I. (2018) Issledovanie protsessa vybora professii studentami [Study of the Process of Choosing a Profession by Students]. *Naychnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya*, vol. 9, no 4 (36), pp. 133–138.
- Ilchenko I., Pavlyukova I. (2016) Professionalnaya podgotovka studentov: faktory vybora professii i problemy obucheniya [Vocational Training of Students: Factors of the Professional Choice and Problems of Education]. *Ekonomika i sotsium*, no 10 (29), pp. 253–256.

- Kagitina I. (2008) *Professionalnaya sotsializatsiya studentov meditsinskikh vuzov* [Professional Socialization of Medical Students] (PhD Thesis). Volgograd: Volgograd State Medical University.
- Karpukhin O. (2000) Molodezh Rossii: osobennosti sotsializatsii i samoopredeleniya [Youth of Russia: Socialization and Self-Determination] *Sotsiologicheskie issledovaniia/Sociological Studies*, no 3, pp. 124–128.
- Kilimova L., Fedosova I. (2014) Professionalnaya sotsializatsiya studentov YuZGU v usloviyakh modernizatsii sistemy vysshego professionalnogo obrazovaniya [Professional Socialization of Students SWSU in the Conditions of Modernization of the System of Higher Professional Education]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment"*, no 4, pp. 114–121.
- Konstantinovskiy D., Popova E. (2017) Molodezh v sfere obrazovaniya: ozhidaniya i motivatsiya [Youth and Education: Expectation and Motivation]. *Rossiyskaya reformiruyushchayasya*, iss. 15, pp. 154–174.
- Lyah P. (2018) Vybor professii kak nachalnaya stadiya professionalnoy sotsializatsii studenta [Choice of Profession as an Initial Stage of Professional Socialization of a Student]. *Uchenye zametki TOGU*, vol. 9, no 4, pp. 185–189.
- Nepomnyashchikh T. (2016) Issledovanie udovletvorennosti studentov vyborem napravleniya professionalnoy podgotovki [Student Satisfaction with the Selected Direction of Vocational Training]. Nauchnoe soobshchestvo studentov. Mezhdistsiplinarnye issledovaniya. Proceedings of the XI studentcheskaya mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (Novosibirsk, 15–25 dek. 2016 g.) [Scientific Community of Students. Interdisciplinary Research: 11th Student International Scientific-Practical Conference (Novosibirsk, December 15–25, 2016)]. Novosibirsk: Sibirskaya akademicheskaya kniga, pp. 499–504.
- Reimgen Yu., Oborskiy A. (2017) K voprosu o professionalnoy sotsializatsii studentcheskoy molodezhi [On the Professional Socialization of Students]. *Ekonomika, sotsiologiya i parvo*, no 4, pp. 52–54.
- Romanova A. (2016) Uroven osoznannosti professionalnogo vybora u studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuze [The Degree of Awareness of Professional Choice of the Students at Different Stages of Studying in University]. Proceedings of the *Innovatsionnoe sotsialno orientirovannoe razvitie Rossii. I Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (Tomsk, 31 okt. 2016 g.)* [Innovative Socially Oriented Development of Russia: I All-Russian Scientific and Practical Conference (Tomsk, October 31, 2016)]. Tomsk: Professionalnaya nauka, pp. 496–501.
- Selivanov D. (2011) Sushchnost i osobennosti professionalnoy sotsializatsii studentov agrarnykh vuzov [The Essence and Features of Professional Socialization of Students of Agricultural Universities]. *Vestnik universiteta*, no 9, pp. 318–320.
- Sidelnikov V., Mazurenko E., Aboneeva A., Tyupenkova G. (2018) K voprosu o vybere budushchey professii studentom [On the Question of Choosing a Future Profession by a Student]. Proceedings of the *Profnavigatsiya molodezhi: I Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (Krasnodar, 24 apr. 2018 g.)* [Youth Profnavigation: I International Scientific Practical Conference (Krasnodar, April 24, 2018)], Krasnodar: KubGTU, pp. 206–210.
- Suslova M. (2017) Issledovanie mneniya studentov o motivatsii i pravilnosti vybora budushchey professionalnoy deyatel'nosti [Study of Students' Opinions on the Motivation and Correctness of the Choice of Future Professional Activity]. Proceedings of the *Sovremennye tekhnologii v mirovom nauchnom prostranstve: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konfe-*

- rentsiya (Perm, 25 may 2017 g.)* [Modern Technologies in the Global Scientific World: International Scientific and Practical Conference (Perm, May 25, 2017)], Ufa: Aeterna, pp. 189–190.
- Tuarmensky V., Ivanov E., Baranovsky A. (2017) Sravnitelny analiz motivov professionalnogo vybora studentov gosudarstvennogo vuza [Comparative Analysis of the Motives for the Professional Choice by the Students of a State University]. *Chelovecheskiy kapital/Human Capital*, no 6 (102), pp. 49–51.
- Zaslavskaya T., Yadov V. (2010) Sotsialnye transformatsii v Rossii v epokhu globalnykh izmeneniy [Social Transformations in Russia in Epoch of Global Changes]. *Sotsiologiya i obshchestvo: puti vzaimodeystviya* [Sociology and Society: Ways of Interaction] (eds G. Osipov, M. Gorshkov), Moscow: Veche, pp. 91–107.
- Zborovskiy G. (2018) Mozhno li byt vmeste, nakhodyas vroz: student i prepodavately v vuze [Is it Possible to be Together, being Apart: Students and Teachers at the University]. *Sotsiologicheskie issledovaniia/Sociological Studies*, no 9, pp. 49–58.
- Zubok U. (2018) Zhiznennye strategii molodezhi v izmenyayushcheysya realnosti: problemy issledovaniya [Life Strategies of Youth in a Changing Reality: Problems of Research]. Proceedings of the *Strategii budushchego v menyayushchemsya mire: voprosy, otvety i otvetstvennost. XXIII Sotsiologicheskikh chteny RGSU (Moskva, 5 apr. 2018 g.)* [Strategies for the Future in a Changing World: Questions, Answers and Responsibility. 23th Sociological Readings of the Russian State Social University (Moscow, April 5, 2018)], Moscow: Publishing House of the RSSU, pp. 31–40.
- Zubok U., Chuprov V. (2017) Motivatsionnaya sostavlyayushchaya trudovogo potentsiala molodezhi v izmenyayushcheysya sotsialnoy realnosti [The Motivational Component of the Labor Potential of Young People in a Changing Social Reality]. Proceedings of the *Transformatsiya sovremennogo obshchestva: vyzovy i perspektivy. VIII Orlovskie sotsiologicheskie chteniya (Oryol, 9 dek. 2016 g.)* [Transformation of Modern Society: Challenges and Perspectives. Materials of the 8th Oryol Sociological Readings (Oryol, December 9, 2016)], Oryol: Central Russian Institute of Management, pp. 17–22.
- Zubok U., Chuprov V. (2016) Riskogennost izmenyayushcheysya sotsialnoy realnosti kak faktor razvitiya molodezhi [The Riskogenics of a Changing Social Reality as a Factor of the Development in Youth]. Proceedings of the *VII Orlovskie sotsiologicheskie chteniya (Oryol, 18–20 dek. 2016 g.)* [Materials of the 7th Oryol Sociological Readings (Oryol, December 18–20, 2016)], Oryol: Central Russian Institute of Management, pp. 22–26.
- Zvyagintseva V. (2013) Kompetentnostny podkhod i professionalnaya sotsializatsiya studentov [A Competence Approach and Professional Socialization of Students (Moscow and Moscow Region's Universities)]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, no 5, pp. 21–29.

Преподавательницы Бестужевских женских курсов как феномен российской эмансипации второй половины XIX — начала XX в.

Н. Л. Пушкарева, О. И. Секенова

Статья поступила
в редакцию
в августе 2019 г.

Пушкарева Наталья Львовна
доктор исторических наук, профессор,
главный научный сотрудник, заведующая
сектором этногендерных исследований
Института этнологии и антропологии
Российской академии наук.
E-mail: pushkarev@mail.ru

Секенова Ольга Игоревна
аспирант Института этнологии и антропологии
Российской академии наук. E-mail: jkzkray@mail.ru

Адрес: 119991 Москва, Ленинский пр-т,
32а.

Аннотация. В статье рассмотрен феномен женского «вторжения» в научно-преподавательскую сферу и особенно социально-правового статуса первых российских женщин-историков, ставших преподавательницами вуза во второй половине XIX — начале XX в. Изучение их стратегий самореализации позволило воссоздать те социальные механизмы, которыми пользовались женщины в своем стремлении достичь статуса квалифицированного научного работника и преподавателя в высшем учебном заведении. Анализируя нормативно-правовые акты, регулировавшие положение вузовских преподавателей в Российской империи, протоколы заседаний преподавательского состава Высших женских

курсов в столице, неопубликованные мемуарные источники, авторы реконструируют истоки и механизмы преодоления гендерных стереотипов, небывший путь к допуску женщин-историков к преподаванию и освоению ими азов преподавательского мастерства, своеобразие женского стиля профессиональной деятельности на Высших женских курсах, правовые и социальные нормы, которые им пришлось изменить для обеспечения равного с коллегами-мужчинами преподавательского статуса. В статье впервые проводится анализ правоприменительной практики по трудоустройству преподавательниц историко-филологического отделения Высших (Бестужевских) женских курсов. Впервые представлены и экономические аспекты преподавательской деятельности женщин, формы их взаимодействия с руководством курсов и другими преподавателями историко-филологического отделения в целом.

Ключевые слова: женщины-историки, Высшие женские курсы, правовое положение, эмансипация, гендерная история, история женской повседневности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-302-316

Подготовлено
по программе НИР
ИЭА РАН и проекту
РФФИ 19-09-00191.

1 ноября 1872 г. в Москве, в доме № 18 на Волхонке, в здании Первой мужской гимназии, состоялось торжественное открытие Московских высших женских курсов. В дальнейшем их главный аудиторный корпус был размещен на Малой Пироговской (ныне там МПГУ), и именно в тех стенах была реализована надежда множества жительниц столицы на получение высшего образования, предоставившего им (пусть не сразу, а лишь в 1910-е годы) доступ к профессиональной преподавательской и исследовательской деятельности. На протяжении десятилетия аналогичные женские курсы были открыты следом в Казани, Киеве и, конечно же, в Санкт-Петербурге. Во всех этих городах и вузах сразу же открывалось словесно-историческое (или историко-филологическое) отделение. Кроме удовлетворения интереса русских женщин к исторической науке, отмеченного современниками еще во времена публичных лекций Т. Н. Грановского 1843 г.¹, открывшиеся курсы дали женщинам возможность освоить новую профессию — университетского преподавателя и квалифицированного научного работника. Содержание и методы преподавания исторических дисциплин на Высших (Бестужевских) женских курсах проанализированы О. Б. Вахромеевой [2018] и О. А. Вальковой [2019], впервые поставившими вопрос о неравенстве статусов женщин-ученых и их коллег-мужчин. Личные судьбы некоторых преподавательниц были описаны в небольших статьях [Люблинская, 1941; Тихонов, Семенова, 2004; Вербловская, 2006]. Справедливо указывая на сложности, встававшие на пути исследовательниц, перечисленные авторы не касались тех пробелов в праве, которые мешали женщинам строить профессиональную карьеру. Анализ подобных норм может позволить понять, какие именно препятствия приходилось преодолевать первым женщинам-историкам и этнографам. Как именно формулировались запреты? Были они писаными или негласно подразумевались и зиждились на общих социально-этических нормах, не допускавших активности женщин вне семьи и дома?

Обращение к этой теме, равно как к теме взаимодействий первых женщин-историков с коллегами-мужчинами, предполагает изучение социально-правовых механизмов вхождения женщин в профессорско-преподавательскую корпорацию (а это уже путь к пониманию особенностей женской эмансипации в России). Антрополог, применяющий методы гендерной экспертизы, заинтересован в реконструкции профессиональных и личных стратегий самореализации женщин в условиях патриархатного гендерного контракта (типичного для отечественной истори-

¹ Герцен А. И. (1955) Дневник 1842–1845 // Герцен А. И. Сочинения: в 9 т. Т. 9. М.: Государственное издательство художественной литературы. С. 134.

ческой науки второй половины XIX — начала XX в.) для уяснения путей его трансформаций или ломки.

**Выпускницы,
ставшие преподавателями**

За все время существования Высших женских курсов (ВЖК) в Санкт-Петербурге исторические дисциплины там преподавали всего четыре десятка профессоров, из которых 32 были мужчинами. Имена 9 женщин-преподавательниц ныне полузабыты, но они принадлежали к числу известнейших историков своего времени. С. А. Протасова преподавала античную историю, блестящий курс был подготовлен О. А. Добиаш-Рождественской (по средневековой истории и палеографии), А. М. Петрункевич также была медиевисткой и читала курс по истории раннего Нового времени, как и Н. С. Враская (Боткина). О русской истории XVIII в. рассказывала Е. Н. Щепкина, а О. Е. Корнилович и М. А. Островская преподавали историю отечественного прошлого более позднего времени. Лекции по восточнославянской истории и этнографии, подготовленные А. Я. Ефименко, вызывали восторг слушательниц из юго-западных губерний страны, а на лекции А. А. Константиновой по истории искусств собирались и вольные слушательницы, приходившие на курсы просто для расширения кругозора. Все эти преподавательницы, кроме А. Я. Ефименко, были и сами выпускницами Высших женских курсов. В качестве ассистентов у них работали девушки, увлеченные историей (некоторые из позже сами стали профессорами и докторами наук): М. М. Дабижа, С. Ф. Анберг (Загряцкова), Ж. А. Вирениус (Мацулевич), С. М. Данини, О. К. Самарина (Недзведская), Н. И. Симонова [Вахромеева, 2018. С. 353–448]. Всего на Бестужевских курсах преподавали около сотни женщин, не менее 45 работали ассистентками, помогая профессорам в составлении отчетов, учебных пособий, обрабатывая тексты лекций для печати, решая иные технические вопросы. О преподавании женщин-историков на московских Высших женских курсах и женских курсах в других городах данных пока нет.

Вероятно, первой женщиной, поступившей на санкт-петербургские Высшие (Бестужевские) женские курсы на должность преподавателя наук о прошлом, была помощница профессора-византиста В. Г. Васильевского некая «Дабижа» (о ее работе на курсах в своих воспоминаниях пишет преподавательница историко-филологического отделения Высших женских курсов Е. Н. Щепкина)². Очевидно, речь идет об окончившей Бестужевские курсы в 1882 г. княжне Марии Михайловне Дабиже (урожденной Джексон)³. Она была замужем за А. М. Дабижей,

² РГАЛИ. Ф. 569. Оп. 1. Д. 131. Л. 6 об.

³ Ветвеницкая Н. А. (1903) Памятная книжка окончивших курс на С.-Петербургских высших женских курсах. 1882–1889 гг., 1893–1903 гг. С. 2.

дипломатом, долгие месяцы проводившим в командировках⁴. М. М. Дабижа во время обучения на курсах также работала в качестве ассистента профессора Васильевского. «Превосходно составлявшая и издававшая его лекции, она проявляла своего рода творчество в этом деле»⁵. По мнению Е. Н. Щепкиной, «ясное точное изложение, щедрое на подробности, на указания документов и литературы» в напечатанном курсе лекций по истории средних веков профессора В. Г. Васильевского было в первую очередь заслугой его ученицы [Васильевский, 2008]. Мария Михайловна не смогла продолжить научную карьеру из-за ранней смерти от диабета в 1884 г.

Гораздо более долгую и успешную профессиональную карьеру сделала известная выпускница и первая преподавательница историко-филологического отделения Высших женских курсов в столице Е. Н. Щепкина (1854–1938). Она была одной из самых заметных активисток женского движения в России, членом Петербургского отделения Союза равноправности женщин, членом Центрального бюро Союза равноправности женщин от Петербурга, позже — активной участницей Российской лиги равноправия женщин, где она возглавляла комиссию по пропаганде [Пушкарева, Пушкарева, 2020]. В 1880-е годы она одной из первых прошла обучение на историко-филологических отделениях московских (Герье) и Санкт-Петербургских (Бестужевских) ВЖК, после этого год изучала историю в Сорбонне. Профессор Бертен, читавший курс об исторических мемуарах начала XVIII в., настолько впечатлил ее, что девушка тут же решила подготовить аналогичный курс по русским источникам и читать его на историко-филологическом отделении ВЖК в столице. Главным препятствием для нее была неуверенность в собственных силах. «Допустят ли меня выступить на курсах? Имелись ли прецеденты такой дерзости?» — пишет она в воспоминаниях⁶. В этот период при математическом факультете с курсистками уже работали В. И. Шифф и его ассистентка А. Е. Сердобинская. Огромная радость охватила Е. Н. Щепкину, осмелившуюся написать о своем желании преподавать самому основателю курсов К. Н. Бестужеву-Рюмину, когда он ответил: «Приезжайте, выступайте самостоятельно, так и следует»⁷. Молодая преподавательница остро нуждалась в консультациях и помощи, но о поддержке у своих

**«Женщина
на кафедре —
явление
любопытное»**

⁴ Родословие князей Дабижа (Котроманичей Боснийских) // Бордато Э., Талалай М. Г. Под чуждым небосводом. СПб.: Алетейя, 2009. С. 131–135; РГАЛИ. Ф. 569. Оп. 1. Д. 131. Л. 6 об.

⁵ РГАЛИ. Ф. 569. Оп. 1. Д. 131. Л. 6 об.

⁶ Там же. Л. 37.

⁷ Там же. Л. 37 об.

учителей просить не решалась: «Одиночество, отсутствие добрых советов, а я не иду к людям поискать подходящих». Новость о том, что женщина будет вести курс на историко-филологическом отделении, взволновала петербургскую общественность. «Женщина на кафедре — явление любопытное и до некоторой степени важное в общественности, и слух обо мне быстро получил распространение», — записала позже Е. Н. Щепкина в своих воспоминаниях⁸.

Молодые историки Петербурга были готовы общаться и взаимодействовать с женщиной-историком, приглашали ее на сборы Приютинского братства — объединения выпускников Санкт-Петербургского университета, в которое, в частности, входил медиевист, специалист по истории Римской империи И. М. Гревс [Еремеева, 2007]). Е. Н. Щепкина, смущаясь, читала приглашения — и... не решалась пойти, о чем впоследствии сильно сожалела⁹.

Отдельной проблемой стали для Е. Н. Щепкиной отношения с возглавлявшим кафедру русской истории на курсах¹⁰ С. Ф. Платоновым. Позже она признавалась, что все время стеснялась уточнить у него как у непосредственного начальника свое правовое положение как преподавательницы. С. Ф. Платонов, в отличие от К. Н. Бестужева-Рюмина, достаточно сдержанно отнесся к «женщине на кафедре» и не спешил воспринимать Е. Н. Щепкину как равноправного коллегу. Формальных запретов на допуск женщин к преподаванию не существовало, но... женщин на такую работу никогда не брали, так что Е. Н. Щепкина до последнего оставалась в неведении относительно своего правового статуса на курсах. Велика была радость 29-летней преподавательницы, когда ее все же уведомили, что она может начать чтение лекций с 12 октября 1885 г. Разрабатывая программу, Е. Н. Щепкина стремилась показать эвристический потенциал писем, дневников, мемуаров XVIII в. и через их анализ «раскрыть картину внутреннего развития общества»¹¹.

Позже в мемуарах она подробно описала, как нервничала перед первым своим лекционным выступлением: «Тяжело вспомнить сутки 11-го <октября 1885 г. >. Купила 3 бутылки какого-то русского виноградного и понемногу подкреплялась днем и ночью. Содержание набросала карандашом на листках, усердно и внимательно мысленно изложила все, по памяти наметила

⁸ РГАЛИ. Ф. 569. Оп. 1. Д. 131. Л. 58.

⁹ Там же.

¹⁰ Вероятно, в начале работы курсов эта должность носила неофициальный характер, так как о том, что С. Ф. Платонов возглавлял кафедру, есть информация только в воспоминаниях Е. Н. Щепкиной: [Там же].

¹¹ Там же. Л. 38.

только общие выводы — сами скажутся по ходу дела»¹². На первую лекцию преподавательницы пришли не только слушательницы, но и многие профессора и даже бывший инспектор учебного округа. Первая и последующие лекции удались, курсистки слушали с интересом и обсуждали после лекций поднятые исторические проблемы, интересовались отношением преподавательницы к остро стоявшему в тот период «женскому вопросу», спрашивали даже, почему она не вышла замуж¹³. Анализируя те дни, преподавательница сокрушалась, что сильно чувствовала тогда недостаток общения, советов и помощи. К. Н. Бестужев-Рюмин не стал брать на себя роль наставника молодой коллеги, ограничившись приглашениями на свои «вторники». Чувствуя такую холодность, Е. Н. Щепкина писала, что задумалась тогда о переезде в Москву, надеясь на советы и поддержку там В. И. Герье и В. О. Ключевского.

Выученная беспомощность как следствие воспитания властной матерью¹⁴ имела следствием страхи, что в Москве ее и во все могут не взять преподавать на курсы: «...меня отталкивала Москва. По отношению к женщинам чувствовалось какое-то византийство»¹⁵. Незамужняя 30-летняя женщина мечтала иметь опору в лице научного руководителя, при этом она все время недооценивала себя, резюмируя: «Что я? Репетитор на все руки»¹⁶. Сомнения в выбранном пути все время тогда терзали ее. Стеснительность и «конфузливый характер» не позволяли Е. Н. Щепкиной обращаться к коллегам-мужчинам, принимать от них помощь, в частности от приват-доцента Петербургского университета Е. Ф. Шмурло, который как раз сочувствовал ей и был готов подставить плечо.

В те годы подверженная постоянным сомнениям, Е. Н. Щепкина находила повод для переживаний и в том, что была неплохо обеспечена отцом и, работая на курсах, занимала место тех, кто был лишен финансовой поддержки и вынужден был зарабатывать на жизнь самостоятельно¹⁷. Именно поэтому с 1890-х годов она стала реализовывать себя не столько как историк или просто преподавательница, впрочем, опубликовавшая несколько уникальных научных трудов [Щепкина, 1914], а как организатор образования петербургских рабочих при поддержке Императорского русского технического общества¹⁸. На почве

¹² Там же. Л. 58 об.

¹³ Там же. Л. 59 об.

¹⁴ РГАЛИ. Оп. 2. Д. 3. Л. 61–63.

¹⁵ РГАЛИ. Оп. 1. Д. 131. Л. 61.

¹⁶ Там же. Л. 62 об.

¹⁷ РГАЛИ. Оп. 2. Д. 3. Л. 102 об.

¹⁸ Там же. Д. 16.

общественно-политической деятельности в 1905–1917 гг. она действительно преуспела и стала одной из виднейших ее фигур.

«Усовершенствование в изучении» и профессиональный рост

Пример Е. Н. Щепкиной показывает, что петербургская преподавательская корпорация, представленная либеральными историками, в целом не возражала против включения женщин в свои ряды и такого рода эмансипации. В начале XX в. на Санкт-Петербургских Высших женских курсах было принято решение ежегодно оставлять после завершения обучения от одной до трех курсисток «для усовершенствования в изучении» какой-либо узкой специальности¹⁹. В протоколах заседаний историко-филологического отделения²⁰ используется именно эта формулировка, калька с «оставления при университете для приготовления к профессорскому званию» в университетах — процедуры, аналогичной поступлению в аспирантуру²¹. Тем не менее о каких-либо экзаменационных процедурах, удостоверяющих полученные ими навыки научной и преподавательской работы, речи не шло²².

Отсутствие в формулировке понятия «профессорское звание» было связано с теоретической невозможностью получения его для бывших курсисток, но на практике некоторые женщины обходили бюрократические препоны [Пушкарева, 2012. С. 246]. Так, в декабре 1908 г. на должность, предполагавшую ведение практических занятий и организацию музея искусств и древностей при Бестужевских ВЖК, баллотировалась А. А. Константинова. Ее кандидатура была принята советом факультета²³, но впоследствии «возникли сомнения» и коллеги-мужчины стали оспаривать ее право преподавать²⁴.

¹⁹ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 2.

²⁰ Протоколы заседаний историко-филологического факультета (Санкт-Петербургских высших женских курсов) за 1908–1919 гг. // Центральный государственный исторический архив (ЦГИА). Ф. 113. Оп. 5. Д. 16.

²¹ Сорокин П. А. (1991) Долгий путь: Автобиографический роман. Сыктывкар: Союз Журналистов Коми АССР: Шыпас. С. 68.

²² Прецедент получения допуска к преподавательской деятельности существовал в Российской империи еще с конца XVIII в.: 18 мая 1780 г. С. Я. Румовский передал письмо Марианны Фагод-Порус, урожденной Ариоль, адресованное академической комиссии, с просьбой проэкзаменовать ее по английскому и французскому языкам, истории, географии и минералогии и т. д. В Указе об учреждении Академии наук и художеств и в Регламенте Императорской академии наук и художеств в Санкт-Петербурге не оговаривалось испытание дам; Румовский запросил мнения академиков, и те решили, что женщины, занимающиеся воспитанием юношества, должны, как и мужчины, выдерживать соответствующий экзамен и получать аттестаты [Невская, 2000. С. 669].

²³ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 13.

²⁴ Там же. Л. 22.

Сомнения разрешились после вмешательства декана, который, ссылаясь на некий проект устава о приват-доцентах, заявил, что «совет может приглашать временно для чтения необязательных курсов лиц и не имеющих ученых степеней и не удовлетворяющих условиям обычного преподавательского ценза»²⁵. Эта правовая норма была менее жесткой, чем обычные условия преподавательского ценза, закрепленные ст. 109 Университетского устава 1884 г. (основного нормативно-правового акта, регулировавшего деятельность высших учебных заведений той эпохи). Статья устава гласит: «Приват-доцентами могут быть лица, имеющие ученые степени, профессора других высших учебных заведений, а также лица, приобретшие известность своими научными трудами после пробного чтения с разрешения Министерства народного просвещения, и лица, выдержавшие испытание на степень магистра, но еще не защитившие диссертации, по получении от одного из университетов свидетельства на звание приват-доцента»²⁶.

Иными словами, частные нормативно-правовые акты Бестужевских курсов были призваны облегчать прием молодых преподавателей обоего пола, поскольку не было формального запрета именно для женщин. Хотя, конечно, получение магистерской степени женщинами в России поначалу было невозможно, а позже затруднено. Важными для исследователя являются и слова о праве преподавать «по получении от одного из университетов свидетельства на звание приват-доцента». Именно за такими университетскими подтверждениями выпускницы, оставленные при ВЖК (будущие преподавательницы) отправлялись за рубеж. Любопытно, что для таких поездок предоставлялась стипендия от министерства, курсов или от неких неизвестных частных лиц. Когда в 1911 г. Министерство народного просвещения отказало в выдаче стипендий курсисткам на заграничные поездки, преподаватель Бестужевских ВЖК историк М. И. Ростовцев просил совет факультета разрешить все же курсистке С. В. Меликовой продолжить обучение в Берлине, «предоставив ей сумму в 600 рублей, переданную факультету через него неизвестным лицом»²⁷.

Кроме безусловно важной и необходимой для специалистов в области античности или медиевистики работы с зарубежными источниками женщины-историки имели возможность получить за рубежом научную степень. Так, А. А. Константинова стала доктором в Цюрихском университете, а О. А. Добиаш-Рождествен-

²⁵ Там же.

²⁶ Общие уставы императорских российских университетов 1863 и 1884 гг. Одесса: Типография Акционерного Южно-русского общества печатного дела, 1901. С. 64.

²⁷ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 94.

ская — в Сорбонне. Полученная за рубежом степень имела очень важное в глазах Министерства народного просвещения значение: теоретически становилось возможным получение звания приват-доцента на основании свидетельства из другого университета [Пискунов, 2014. С. 116], облегчалось трудоустройство на курсах (хотя официально зарубежные степени в России, как и сейчас, не признавались и, скажем, О. А. Добиаш-Рождественская заново защищалась на степень магистра всеобщей истории в Петроградском университете в 1915 г. [Косминский, 1945. С. 43]).

Позиция руководства факультета, как и позиция Министерства народного просвещения, не отличалась последовательностью. В 1911 г. на курсы безуспешно пыталась устроиться преподавателем сдавшая магистерские экзамены, но еще не защитившая магистерскую диссертацию М. А. Островская. Пробные лекции, необходимые для получения ученого звания приват-доцента, она готова была читать безвозмездно, но в Протоколах ученого совета факультета зафиксирован отказ в ее просьбе: «Отклонено ввиду принципиальных неудобств такого способа расширения преподавания по основным научным дисциплинам»²⁸. Причина крылась в личном противодействии попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, который высказался против попытки М. А. Островской стать приват-доцентом [Тихонов, Семенова, 2004. С. 13].

**«Женщины могут
приобретать
от университетов
ученые степени»**

Ситуацию изменил закон от 19 декабря 1911 г., по которому женщины «выдержавшие успешно испытание в знании университетского курса» смогли, наконец, «приобретать от университетов ученые степени магистра и доктора». Это был важнейший шаг в эмансипации женщин России от старых запретов. «Дипломы на степени магистра и доктора, — говорилось в документе, — выдаются по правилам, определенным в Уставах университетов для лиц мужского пола и с присвоением прав, представленных сим званием на ученую и учебную деятельность, а также и на службу в учебных заведениях, согласно Устам с их последних»²⁹. Разработка такого законопроекта стала возможной только после назначения министром народного просвещения Л. А. Кассо: предыдущий министр, ставленник П. А. Столыпина А. Н. Шварц, принципиально выступал против совместного обу-

²⁸ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 91.

²⁹ Закон 19 декабря 1911 года и правила об испытаниях лиц женского пола в знании курса высших учебных заведений и о порядке приобретения ученых степеней и звания учительницы средних учебных заведений // Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Т. 31. 1911. № 36226. Санкт-Петербург, 1914. С. 1299–1300.

чения мужчин и женщин и наличия женщин в числе преподавателей³⁰. В соответствии с новым законом после сложной и требовавшей широкого резонанса в академической среде защиты магистерской диссертации в Петербургском университете оказалось возможным стать преподавателем; М. А. Островская им стала.

Закон распахнул для преподавательниц и двери ученых советов. На заседаниях совета историко-филологического факультета стала активно выступать О. А. Добиаш-Рождественская, любимая ученица профессора И. М. Гревса. В ноябре 1912 г. вместе с Л. В. Щербой она внесла предложение ограничить число профессорских кафедр³¹. Смысл этого предложения впоследствии объяснила в своем дневнике жена С. Ф. Платонова Н. Н. Платонова: с помощью своей ученицы И. М. Гревс пытался помешать получению профессорского звания М. В. Клочковым, «которого не выносил»³². Н. Н. Платонова была возмущена тем, что через несколько лет И. М. Гревс сам предложил отменить это правило, чтобы профессорское звание как раз смогла получить его любимица (О. А. Добиаш-Рождественская)³³. Таким образом, едва попав в число членов ученых советов, женщины тут же включились в научные интриги и борьбу между академическими группировками. Не последнюю роль в вовлечении их в подковерную возню сыграл влиятельный мужчина: большинство женщин-историков на ВЖК стали преподавательницами по протекции И. М. Гревса (О. А. Добиаш-Рождественская, Н. С. Враская, А. А. Константинова, А. М. Петрункевич); они стали сразу же и навсегда его верной опорой.

Несомненно, известность в академической среде и значительные профессиональные успехи облегчали женщинам получение профессорского звания и продвижение на курсах. Когда в 1910 г. Харьковский университет присвоил звание *honoris causa* этнографу, исследовательнице истории Украины А. Я. Ефименко (Ставрович), это было отмечено и в столице, ведь она с 1907 г. преподавала «бестужевкам»³⁴. Присвоение звания было приурочено к сорокалетию творческой деятельности историка. Несмотря на его символический характер, звание помогло С. Ф. Платонову при поддержке факультета «возвести ее в за-

³⁰ Шварц А. Н. (1994) Моя переписка со Столыпиным; Мои воспоминания о Государе. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина.

³¹ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 114.

³² Цит. по: Свешников А. В. (2009) Как поссорился Лев Платонович с Иваном Михайловичем (история одного профессорского конфликта) // Новое литературное обозрение. № 96. С. 42–72.

³³ Там же. С. 57.

³⁴ Платонов С. Ф. (1920) Александра Яковлевна Ефименко: Некролог // Дела и дни. Кн. 1. С. 618.

ние профессоров курсов»³⁵ [Козлова, 2008]. О возражениях со стороны Министерства народного просвещения нет данных, хотя А. Я. Ефименко формально не должна была его получить, поскольку не имела профессионального исторического образования. Кроме статуса получение ученого звания означало повышение заработной платы, что было для этой преподавательницы существенно: она находилась в стесненном материальном положении, многочисленная семья жила только на ее заработки и гонорары [Ясь, 2018. С. 176]. После получения звания профессора А. Я. Ефименко, единственная из женщин-преподавательниц, получала жалование 300 руб. в месяц. Остальные женщины зарабатывали наравне с мужчинами-преподавателями, не имевшими профессорского звания, т. е. 200 руб. Загруженность была небольшой: 1 час занятий в неделю, но случалось, что преподавательницы вели занятия до 6 часов в неделю³⁶. При средней профессорской зарплате в 275 руб. в месяц [Шипилов, 2003. С. 38] (по другим оценкам — 250–400 руб. и более в месяц [Кудинов, 2015. С. 84]) и при средней заработной плате учительницы в средних учебных заведениях около 900 руб. в год [Лейкина-Свирская, 1981. С. 62] жалование преподавательниц Бестужевских ВЖК было уникально высоким для женщин-служащих в Российской империи. И если мужчины, как правило, ограничивались преподаванием и выполнением административной работы на высоких должностях (декан получал 1200 руб. в год), женщины на курсах спешили занять вдобавок к преподаванию вспомогательные должности (заведующей семинарской библиотекой, ее помощницы, заведующей музеем искусств и древностей и т. п.).

Таким образом, опираясь на нормативно-правовые акты, регулировавшие получение женщинами образования и их профессиональную деятельность 1870–1910-е годы, тексты протоколов заседаний совета историко-филологического факультета Санкт-петербургских Высших женских курсов (хранятся в ЦГИА СПб) и источники личного происхождения (особенно неопубликованные воспоминания Е. Н. Щепкиной), мы проследили один из вариантов вхождения женщин в профессорско-преподавательскую среду в эпоху ранней женской эмансипации. Обращение к перечисленным источникам показало, что общего «протокола» решения вопроса о допуске женщин к преподаванию не существовало, как не было и формального запрета. Руководство Высших женских курсов склонно было решать вопрос в каждом конкретном случае индивидуально, стараясь принять во внимание противоречивый правовой и общественный статус женщин,

³⁵ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 58.

³⁶ ЦГИА. Ф. 113. Оп. 5. Д. 16. Л. 45–46; 160–162.

получивших высшее образование в России или за рубежом, настроения в Министерстве народного просвещения и в стране в целом. Крайне скупые сообщения о том, как могли складываться личные отношения таких преподавательниц в мужском коллективе, дают пищу к размышлениям о влиянии воспитания и бытовавших в обществе стереотипов, их контаминации с новыми эгалитарными тенденциями. Каждый отдельный случай был каплей, которая точила камень правовых установлений Российской империи, изначально не допускавших для женщин возможности трудиться в качестве преподавательниц высших учебных заведений.

Правовое положение преподавательниц истории на ВЖК было крайне неустойчивым: до 1911 г. не существовало нормативно-правовых актов, которые бы регулировали их профессиональную деятельность, следовательно, в каждом конкретном случае руководство факультета выбирало новую линию поведения, не всегда помогало женщинам в подготовке и получении ученых званий, не способствовало их трудоустройству, при необходимости подтверждая свое решение новым подзаконным правовым актом [Пушкарева, 2012. С. 113]. Но исключения случались и становились тем чаще, чем более профессиональными становились те, кто искал места работы на курсах. Либерально-ориентированная мужская профессорская корпорация все чаще поддерживала стремление женщин к преподавательской работе и профессиональному росту, помогала целеустремленным девушкам (положительные рекомендации при трудоустройстве, средства для заграничных командировок, материальная поддержка в сложных семейных ситуациях). Как и во все времена, трудоустройство женщин-преподавательниц историко-филологического факультета могло зависеть и от личных симпатий профессоров к наиболее талантливым и коммуникабельным ученицам. Не только социально-политическая активность женщин в эпоху российской эмансипации, не только женское движение, подталкивавшее женщин к поиску себя вне узких рамок домашнего и семейного быта, но и простое человеческое участие мужчин-преподавателей в судьбах их учениц помогало женщинам-историкам начала XX в. выходить за рамки архивной и кабинетной работы и получать опыт преподавания исторических дисциплин в высшем учебном заведении.

1. Валькова О. В. (2019) Штурмуя цитадель науки. Женщины-ученые Российской империи. М.: Новое литературное обозрение.
2. Васильевский В. Г. (2008) Лекции по истории Средних веков. СПб.: Алетейя.
3. Вахромеева О. Б. (2018) Преподавание наук на Высших женских (Бестужевских) курсах (1878–1918). М.: Политическая энциклопедия.

Литература

4. Вербловская М. Б. (2006) Судьба четырех «бестужевок» // Публичная библиотека и культура. Три века истории: документы, материалы, исследования. СПб.: Российская национальная библиотека. Вып. 1. С. 136–154.
5. Еремеева С. А. (2007) Приютинское братство как феномен интеллектуальной культуры России последней трети XIX — первой половины XX в.: автореф. дис. ... канд. культурологии. М.: РГГУ.
6. Козлова Л. А. (2008) «Без защиты диссертации». Статусная организация общественных наук в СССР // Овчаренко В. И (ред.) Большеви́стская философия. Т. 2. <https://sites.google.com/site/bolshevistphilosophy/Home/tom-2/soderzanie/kozlova2>
7. Косминский Е. А. (1945) Изучение истории западного средневековья // Вестник АН СССР. № 10. С. 43–60.
8. Кудинов О. А. (2014) Зарплата профессоров дореволюционной России (к обсуждению концепции Кодекса Российской Федерации об образовании) // Экономика образования. № 4. С. 84–85.
9. Лейкина-Свирская В. Р. (1981) Русская интеллигенция в 1900–1917 гг. М.: Мысль.
10. Люблинская А. Д. (1941) О. А. Добиаш-Рождественская как ученый // Ученые записки Ленинградского университета. Сер. ист. наук. Вып. 12. С. 10–26.
11. Невская Н. И. (ред.) (2000) Летопись Российской академии наук. Т. I. 1724–1802. СПб.: Наука.
12. Пискунов И. В. (2014) Правовое положение приват-доцентов российских университетов. 1803–1884 // Вестник ПСТГУ II: История. История Русской православной церкви. Вып. 4 (59). С. 98–116.
13. Пушкарева Н. Л. (2012) Еще раз об огне мыслей и звуках голосов первых русских женщин-историков // А. В. Белова (ред.) Личное есть историческое. Тверь: Тверской государственный университет. С. 109–113.
14. Пушкарева Н. Л. (2012) Женщины-историки в России. 1800–1917 // Вестник Пермского университета. Вып. 1 (18). С. 228–246.
15. Пушкарева И. М., Пушкарева Н. Л. (2020) Политическая составляющая в российском женском движении начала XX в. // Женщина в российском обществе (в печати).
16. Тихонов И. Л., Семенова Е. С. (2004) Первая женщина — преподаватель Санкт-Петербургского университета // Санкт-Петербургский университет. № 6 (5 марта). С. 11–14.
17. Шипилов А. В. (2003) Зарплата российского профессора в его настоящем, прошлом, будущем // Alma mater. Вестник высшей школы. № 4. С. 33–42.
18. Щепкина Е. (1914) Из истории женской личности в России. Лекции и статьи. СПб.: Типография Б. М. Вольфа.
19. Ясь О. (2018) Вступна стаття до розвідки О. Єфименко «Письма из хутора. Об украинской истории» (До 170-річчя О. Єфименко та 100-ліття першої публікації її допису) // Український історичний журнал. № 1. С. 174–179.

Female Lecturers at the Faculty of History and Philology of the Bestuzhev Women's Higher Education Courses as a Manifestation of Russian Emancipation of the Second Half of the 19th—Early 20th Century

Natalya Pushkareva

Authors

Doctor of Sciences in History, Professor, Leading Researcher, Head of the Ethnogender Department, Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences. E-mail: pushkarev@mail.ru

Olga Sekenova

Graduate Student, Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences. E-mail: jkzkray@mail.ru

Address: 32a Leninsky Ave, 119991 Moscow, Russian Federation.

The article describes the phenomenon of female “intrusion” into academia, particularly the social and legal status of the first female historians in Russia who became university lecturers. Analysis of the self-fulfillment strategies that Russian female historians pursued in the second half of the 19th—early 20th century allows to reconstruct the social mechanisms that they used in their zeal to achieve the status of highly-qualified scholars and lecturers at universities. Regulatory documents defining the status of faculty in the Russian Empire, as well as Bestuzhev Courses faculty meeting reports and unpublished memoirs are analyzed to reconstruct the sources and mechanisms of overcoming gender stereotypes, the long way that female historians had to go to be allowed to teach and study the science of teaching, the innovations that they brought to the Bestuzhev Courses teaching practices, the specific aspects of their approach to teaching, and the legal and social norms they had to change to secure themselves a faculty status equal to that of male academics. This article is the first publication analyzing the regulatory enforcement of placing the graduates from the Faculty of History and Philology of the Bestuzhev Courses into jobs. It also addresses for the first time the economic aspects of female teaching and the ways in which female lecturers interacted with course administrators and other faculty staff.

Abstract

female historians, women's higher education courses, legal status, emancipation, gender history, women's history.

Keywords

Eremeeva S. (2007) Priyutinskoe bratstvo kak fenomen intellektualnoy kultury Rossii posledney treti XIX—pervoy poloviny XX v. [Priyutino Brotherhood as a Manifestation of Russian Intellectual Culture of the Last Third of the 19th—First Half of the 20th Century]. Moscow: Russian State University for the Humanities.

References

Kosminsky E. (1945) Izuchenie istorii zapadnogo srednevekovya [Studying the History of Western Medieval Civilization]. *Vestnik AN SSSR*, no 10, pp. 43–60.

Kozlova L. (2008) “Bez zashchity dissertatsii”. Statusnaya organizatsiya obshchestvennykh nauk v SSSR [Non-Thesis Degrees: Making Up the Status of Social Sciences in the Soviet Union]. *Bolshevistskaya filosofiya. T. 2* [Bolshevist Philosophy. Vol. 2] (ed. V. Ovcharenko). Available at: <https://sites.google.com/site/bolshevistphilosophy/Home/tom-2/soderzanie/kozlova2> (accessed 20 January 2020).

Kudinov O. (2014) Zarplata professorov dorevolyutsionnoy Rossii (k obsuzhdeniyu kontseptsii Kodeksa Rossiyskoy Federatsii ob obrazovanii) [The Sala-

- ry of Professors Pre-Revolutionary Russia (to Discuss the Concept of the Code of Education)]. *Ekonomika obrazovaniya/Economics of Education*, no 4, pp. 84–85.
- Leykina-Svirskaya V. (1981) *Russkaya intelligentsiya v 1900–1917 gg.* [Russian Intelligentsia in 1900–1917]. Moscow: Mysl.
- Lyublinskaya A. (1941) O. A. Dobiash-Rozhdestvenskaya kak ucheny [Olga Dobiash-Rozhdestvenskaya as a Scholar]. *Uchenye zapiski Leningradskogo universiteta. Ser. ist. nauk*, iss. 12, pp. 10–26.
- Nevskaya N. (ed.) (2000) *Letopis Rossiyskoy akademii nauk. T. I. 1724–1802* [The Chronicles of the Russian Academy of Sciences. Vol. I. 1724–1802], St. Petersburg: Nauka.
- Piskunov I. (2014) Pravovoe polozhenie privat-dotsentov rossiyskikh universitetov. 1803–1884 [The Legal Status of Privatdozents in Russian Universities]. *St. Tikhon's University Review II: History. History of the Russian Orthodox Church*, iss. 4 (59), pp. 98–116.
- Pushkareva I. , Pushkareva N. Politicheskaya sostavlyayushchaya v rossiyskom zhenskoy dvizhenii nachala XX v. [The Political Component in Russian Women's Movement of the Early 20th Century]. *Rossiyskaya istoriya* (in print).
- Pushkareva N. (2012) Eshche raz ob ogne mysley i zvukakh golosov pervykh russkikh zhenshchin-istorikov [Once Again, about the Fire of Thoughts and the Sound of Voices of the First Russian Women Historians]. *Lichnoe est istoricheskoe* [Personal is Historical] (ed. A. V. Belova), Tver: TGU, pp. 109–113.
- Pushkareva N. (2012) Zhenshchiny-istoriki v Rossii v 1810–1917 gg. [Women-Historians in Russia in 1810–1917]. *Vestnik of Perm University*, iss. 1 (18), pp. 228–246.
- Shchepkina E. (1914) *Iz istorii zhenskoy lichnosti v Rossii. Lektsii i statyi* [On the History of Female Identity in Russia. Lectures and Articles]. St. Petersburg: B. M. Volf Publishing House.
- Shipilov A. (2003) Zarplata rossiyskogo professora v yego nastoyashchem, proshlom, budushchem [Professor Salaries in Russia: The Past, Present, and Future]. *Alma Mater. Higher School Herald*, no 4, pp. 33–42.
- Tikhonov I. , Semenova E. (2004) Pervaya zhenshchina—prepodavatel Sankt-Peterburgskogo universiteta [The First Female Lecturer at Saint Petersburg University]. *Sankt-Peterburgskiy universitet*, no 6 (March 5), pp. 11–14.
- Vakhromeeva O. (2018) *Prepodavanie nauk na Vysshikh zhenskikh (Bestuzhevskikh) kursakh (1878–1918)* [Teaching Sciences in the Bestuzhev Women's Higher Education Courses (1878–1918)]. Moscow: Politicheskaya entsiklopediya.
- Valkova O. (2019) *Shturmuya tsitadel nauki. Zhenshchiny-uchenye Rossiyskoy imperii* [Assaulting the Bastion of Science: Female Scholars in the Russian Empire]. Moscow: New Literary Review.
- Vasilyevsky V. (2008) *Lektsii po istorii Srednikh vekov* [Lectures on Medieval History]. St. Petersburg: Aleteyya.
- Verblovskaya M. (2006) Sudba chetyrekh “bestuzhevok” [The Fates and Fortunes of Four Bestuzhev Students]. *Publitsnaya biblioteka i kultura. Tri veka istorii: dokumenty, materialy, issledovaniya. Vyp. 1* [The Public Library and Culture. Three Centuries of History: Documents, Records, and Publications. Iss. 1] (ed. Y. Gollerbakh), St. Petersburg: National Library of Russia, pp. 136–154.
- Yas O. (2018) Vstupna statyya do rozvidki O. Efimenko “Pisma iz khutora. Ob ukrainskoy istorii” (Do 170-richchya O. Efimenko ta 100-littya pershoi publikatsii ii dopisu) [Introductory Article to Aleksandra Yefimenko's Article *Letters from the Farm. On Ukrainian History* (On the Occasion of the 170th Anniversary of Aleksandra Yefimenko and 100th Anniversary of the First Publication of Her Writing)]. *Ukrainian Historical Journal*, no 1, pp. 174–179.

К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
 - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
 - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
 - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
 - исследовательская часть;
 - система доказательств и научная аргументация;
 - результаты исследования;
 - научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
 - фамилию, имя, отчество автора;
 - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
 - заглавие статьи;
 - аннотацию к статье (200–250 слов);
 - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. (2013) Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. (2008) Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Иванов, 2019. С. 86].

6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru.
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
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

Тираж 400 экз. Заказ №
Отпечатано в ФГУП «Издательство „Наука“»
(Типография «Наука»)
121099, Москва, Шубинский пер., 6