

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

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

1

2021



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow № 1, 2021

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издается с 2004 г.

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

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

Главный редактор Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

Редакционная коллегия

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

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

И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

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

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

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

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

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

Редакционный совет

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

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

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Эгага (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, менеджер М. В. Морозова

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2021

Содержание №1, 2021

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА ОБРАЗОВАНИЕ

- Т. Л. Клячко, А. В. Новосельцев, Е. В. Одоевская,
С. Г. Синельников-Мурылев**
Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение
механизма финансового обеспечения деятельности вузов 8
- Д. М. Рогозин**
Представления преподавателей вузов о будущем дистанци-
онного образования 31
- В. А. Кокшаров, Д. Г. Сандлер, П. Д. Кузнецов,
А. В. Клягин, О. В. Лешуков**
Пандемия как вызов развитию сети вузов в России:
дифференциация или кооперация? 52
- С. К. Бекова, Е. А. Терентьев, Н. Г. Малошонок**
Образовательное неравенство в условиях пандемии
COVID-19: связь социально-экономического положения се-
мьи и опыта дистанционного обучения студентов. 74
- А. В. Петракова, Т. Н. Канонир, А. А. Куликова,
Е. А. Орел**
Особенности психологического стресса у учителей
в условиях дистанционного преподавания во время
пандемии COVID-19 93
- У. С. Захарова, К. А. Вилкова, Г. В. Егоров**
Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специаль-
ности в условиях пандемии. 115
- В. А. Ларионова, Т. В. Семенова, Е. М. Мурзаханова,
Л. В. Дайнеко**
Экономические аспекты вынужденного перехода
на дистанционное обучение, или
Какую цену заплатили вузы за дистант 138
- М. С. Фабрикант**
Эпидемия как история: соотношение структуры и агентности
в нарративах о «черной смерти» в современных русскоязыч-
ных школьных учебниках 158

Н. К. Радина, Ю. В. Балакина	
Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований	178

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, П. А. Морозова	
Обратная связь в обучении глазами российских подростков	195

Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, А. Н. Сиднева	
Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогиче- ский анализ	213

Джой В. Ньондо, Патрицио В. Ланга	
Развитие исследовательских университетов в Африке: расхождения во взглядах на актуальность и опыт (<i>пер. с англ.</i>) .	237

РАЗМЫШЛЕНИЯ О...

А. И. Любжин	
Взаимодействие государственно-правовой, экономиче- ской и культурной сфер в современную эпоху и его влияние на перспективы развития образовательных институтов. <i>Как скрежещут колеса социальных машин</i>	257

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow
No 1, 2021**

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

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/>

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, Managing Editor M. Morozova

Table of contents

No 1, 2021

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON EDUCATION

T. L. Klyachko, A. V. Novoseltsev, E. V. Odoevskaya, S. G. Sinelnikov-Murylev Lessons Learned from the Coronavirus Pandemic and Possible Changes to Funding Mechanisms in Higher Education	8
D. M. Rogozin The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members	31
V. A. Koksharov, D. G. Sandler, P. D. Kuznetsov, A. V. Klyagin, O. V. Leshukov The Pandemic as a Challenge to the Development of University Networks in Russia: Differentiation or Collaboration?	52
S. K. Bekova, E. A. Terentev, N. G. Maloshonok Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning	74
A. V. Petrakova, T. N. Kanonire, A. A. Kulikova, E. A. Orel Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic	93
U. S. Zakharova, K. A. Vilkova, G. V. Egorov It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic	115
V. A. Larionova, T. V. Semenova, E. M. Murzakhanova, L. V. Daineko Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or The Price of Going Online in Higher Education	138
M. S. Fabrykant Epidemic as History: Interplay of Structure and Agency in Narratives of the Black Death in Contemporary Textbooks for Russian Language Schools	158
N. K. Radina, Ju. V. Balakina Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature	178

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

A. A. Azbel, L. S. Ilyushin, P. A. Morozova

Perceptions of Feedback among Russian Adolescents 195

T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, A. N. Sidneva

Assessment of School Student Achievement in Traditional vs.
Developmental Education: Psychological and Pedagogical
Analysis 213

Joy V. Nyondo, Patrício V. Langa

Emerging Research University in Africa: Divergent Views on
Relevance and Experiences. 237

REFLECTIONS ON...

A. I. Lyubzhin

The Interplay of Law, Economics and Culture in the Modern
Era and Its Influence on the Development Prospects of Educa-
tional Institutions.
The Screeching Wheels of Social Machines 257

Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение механизма финансового обеспечения деятельности вузов

Т. Л. Клячко, А. В. Новосельцев, Е. В. Одоевская,
С. Г. Синельников-Мурылев

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2020 г.

Клячко Татьяна Львовна — доктор экономических наук, директор Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, директор по стратегии и методологии Федерального института развития образования РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82, стр. 1. E-mail: tlk@fanera.ru (контактное лицо для переписки)

Новосельцев Алексей Владимирович — проректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 109028, г. Москва, Покровский бульвар, 11. E-mail: anovoseltsev@hse.ru

Одоевская Елена Викторовна — старший помощник ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 109028, г. Москва, Покровский бульвар, 11. E-mail: ekirilyuk@hse.ru

Синельников-Мурылев Сергей Германович — доктор экономических наук, профессор, ректор Всероссийской академии внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации. Адрес: 119285, Москва, Воробьевское шоссе, 6А. E-mail: sinel@vavt.ru

Аннотация

Рассматривается организационно-экономическая реакция системы высшего образования на пандемию коронавируса и вынужденный переход на дистанционное обучение. Проанализирована ситуация, сложившаяся в разных группах вузов, и принятые ими меры в ответ на необходимость закрытия кампусов и перевод преподавателей и студентов на удаленный формат взаимодействия в образовательном процессе. Оценена потребность системы образования в дополнительном бюджетном финансировании на развитие цифровой образовательной среды, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, а также на создание рабочих мест в вузах для студентов, потерявших приработок, который позволял им оплачивать обучение и/или проживание в другом регионе. Показано, что сложившийся с 2013 г. механизм финансового обеспечения реализации государственного задания по образованию и науке в новых условиях становится неэффективным, и предлагаются варианты его совершенствования.

Ключевые слова

система высшего образования, дистанционное обучение, экономические последствия пандемии для вузов, финансовые механизмы, государственное задание, финансовая устойчивость вузов.

Для цитирования

Клячко Т. Л., Новосельцев А. В., Одоевская Е. В., Синельников-Мурылев С. Г. (2021) Уроки пандемии коронавируса и возможное изменение механизма финансового обеспечения деятельности вузов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 8–30. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-8-30>

Lessons Learned from the Coronavirus Pandemic and Possible Changes to Funding Mechanisms in Higher Education

T. L. Klyachko, A. V. Novoseltsev, E. V. Odoevskaya,
S. G. Sinelnikov-Murylev

Tatyana Klyachko, Doctor of Sciences in Economics, Director of the Center for Lifelong Learning Economics, Institute of Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Professor, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 1, 82 Vernadskogo Ave, 119571 Moscow, Russian Federation. E-mail: tlk@ranepa.ru (Corresponding author)

Alexey Novoseltsev, Vice Rector, National Research University Higher School of Economics. Address: 11 Pokrovsky Blvd, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: anovoseltsev@hse.ru

Elena Odoevskaya, Senior Assistant to Rector, National Research University Higher School of Economics. Address: 11 Pokrovsky Blvd, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: ekirilyuk@hse.ru

Sergey Sinelnikov-Murylev, Doctor of Sciences in Economics, Professor, Rector, Russian Foreign Trade Academy of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation. Address: 6A Vorobyevskoe Hwy, 119285 Moscow, Russian Federation. E-mail: sinel@vavt.ru

- Abstract** This paper explores the organizational and economic response of higher education to the coronavirus pandemic and the emergency transition to distance learning. We analyze the situation across different categories of universities as well as how they respond to campus closures and to the urgent transition to remote student-faculty interactions in learning. We also assess the education system's need for additional public funding to promote digital learning environments, foster professional development of faculty members, and create job opportunities for students who have lost their jobs that paid their education and/or accommodation. Improvement scenarios are proposed for the funding mechanisms underlying the fulfillment of government contract for education and science, which have been applied since 2013.
- Keywords** higher education system, distance learning, economic effects of the pandemic on universities, funding mechanisms, government contract, economic resilience of universities.
- For citing** Klyachko T. L., Novoseltsev A. V., Odoevskaya E. V., Sinelnikov-Murylev S. G. (2021) Uroki pandemii koronavirusa i vozmozhnoe izmenenie mekhanizma finansovogo obespecheniya deyatelnosti vuzov [Lessons Learned from the Coronavirus Pandemic and Possible Changes to Funding Mechanisms in Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–30. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-8-30>

Пандемия коронавируса серьезно изменила ситуацию в системе высшего образования, затронув большинство механизмов функционирования данной сферы, в том числе и механизм финансового обеспечения реализации вузами государственного задания [Абанкина и др., 2010; Абанкина, Абанкина, Филатова, 2016; Клячко, Май, 2015а; 2015б]. Она ускорила развитие в высших учебных

заведениях цифровой образовательной среды [Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018; Клячко, Синельников-Мурылев, 2018; Платонова, Кузьминов, Фруммин, 2019; OECD, 2020; Gouëdard, Pont, Viennet, 2020], побудила их обеспечивать дистанционное обучение не на отдельных курсах, а на всей образовательной программе подготовки бакалавров, специалистов и магистров [Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018; Платонова, Кузьминов, Фруммин, 2019; Деброк, 2018]. Вопросы бюджетного финансирования других составляющих образовательной деятельности также встали в повестку дня, поскольку и научные подразделения вузов, и административные службы работали в новом режиме [Абанкина, Абанкина, Филатова, 2016; Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018; Клячко, Синельников-Мурылев, 2012].

Но самое главное — изменилась деятельность преподавателей, как читающих лекции, так и проводящих семинарские (практические, лабораторные) занятия [Баранников и др., 2020]. Потеряло смысл прежнее представление о соотношении численности преподавателей и студентов [Клячко, Синельников-Мурылев, 2018; Деброк, 2018], оказались размыты границы учебных групп, нуждались в пересмотре нормы нагрузки преподавателей, поскольку в *Zoom*, *Skype*, *Webinar* или *MSTeams* слушать лекцию, присоединиться к практическим занятиям в том или ином вузе могли студенты и слушатели других высших учебных заведений [Деброк, 2018; Баранников и др., 2020]. Таким образом, возник прообраз виртуальной академической мобильности студентов и преподавателей, широкого сетевого взаимодействия университетов, а следовательно, потребовался новый подход к построению и реализации образовательного процесса, его бюджетному и внебюджетному финансированию [Клячко, Мау, 2015а; 2015б]. Все указанные новации должны быть осмыслены в рамках создания того финансового механизма высшей школы, который будет необходим не только и не столько в экстремальных ситуациях типа пандемии, но и при выстраивании новых смешанных форматов развития системы высшего образования.

В статье рассматриваются перемены, которые пандемия внесла в функционирование системы высшего образования, а также обсуждаются организационно-экономические преобразования (изменение финансового механизма), которые требуются для ее эффективного функционирования и развития.

**Новая ситуация
в высшем
образовании**

Экстренный переход на дистанционное обучение, который произошёл в России и мире весной, а затем фактически повторился осенью 2020 г. в связи с пандемией коронавируса, должен быть осмыслен как с организационной, так и с экономической точек зрения. С одной стороны, вузы приобрели новый опыт функцио-

нирования, а с другой — перед ними встала задача развития в радикально изменившихся и еще не до конца определившихся условиях. Перемены затронут и внутреннюю вузовскую среду, и внешнюю, поскольку не будет прежним объем ресурсов, которые поступают в систему высшего образования.

Краткосрочные организационно-экономические проблемы в начале пандемии были вызваны необходимостью обеспечить финансовую устойчивость вузов при ожидавшемся весной 2020 г. сокращении по крайней мере внебюджетных доходов вузов и одновременном росте непредвиденных расходов на обеспечение перехода в дистанционный режим обучения студентов и слушателей, девальвацией лимитов расходов, зависящих от курса рубля.

Пандемия коронавируса и вызванный ею экономический кризис привели к ощутимым финансово-экономическим последствиям для вузов. Очевидно, что восстановление уровня внебюджетных доходов вузов будет длительным; отсутствие источников инвестиций в адаптацию персонала вузов к новым условиям и технологиям работы может привести к снижению их кадрового потенциала и качества обучения; сложившийся в последние годы уровень нормативных затрат федерального бюджета на подготовку бюджетных студентов окажется недостаточным для решения новых задач [Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018].

Снижение доступных системе высшего образования ресурсов развития в ситуации пандемии и в обозримом будущем после ее окончания не является специфической проблемой России: аналогичные процессы затронули университеты как развитых, так и развивающихся стран¹.

Усиление дифференциации вузов в условиях перехода на дистанционное обучение

На дистанционное обучение в период пандемии перешли практически все российские вузы. Однако и подходы к его организации, и используемые вузами дистанционные образовательные технологии, и, соответственно, качество дистанционного образования сильно различались, и эти различия сохраняются.

Ряд вузов, в основном из категории ведущих, организовали дистанционное обучение студентов путем резкого расширения возможностей цифровой образовательной среды (ЦОС), при этом значительно интенсифицировав использование в учебном процессе полноценных онлайн-курсов. Преподаватели этих вузов с переходом в дистанционный режим стали размещать в интернете необходимые для освоения учебных дисциплин материалы, читать студентам лекции и вести семинарские занятия, трансли-

¹ См., например, обзоры <https://russiancouncil.ru/analytcs-and-comments/analytcs/covid-19-cto-budet-esli-otpraviv-vsekh-domoy/> или <https://knife.media/universities-and-covid/>

руемые по Сети. Для проведения занятий они широко использовали (и продолжают использовать) такие приложения, позволяющие вести видеоконференции, как *Moodle*, *Zoom*, *MSTeams*, *Webinar* и ряд других. Вузы, развернувшие полноценное дистанционное обучение, резко ускорили работу над созданием современных онлайн-курсов и формированием систем прокторинга для сдачи зачетов и экзаменов.

Многие высшие учебные заведения, не имеющие развитой цифровой образовательной среды, фактически перешли не к дистанционному, а к заочному формату обучения: студентам рассылались задания, а затем выполненные работы собирались на проверку посредством электронной почты.

Основными проблемами для вузов при переходе на дистанционное обучение стали нехватка необходимой инфраструктуры и программного обеспечения; необходимость адаптации учебных курсов к дистанционному формату; недостаточная квалификация преподавателей, отсутствие у них опыта работы в дистанционном режиме; отсутствие у части студентов и преподавателей необходимых технических средств для дистанционного обучения (домашних компьютеров и/или ноутбуков, планшетов, доступа к широкополосному интернету, Wi-Fi-подключения).

Ведущие университеты — 15–20% общего числа вузов — достаточно оперативно решили указанные проблемы. Они быстро нарастили необходимую техническую и информационную инфраструктуру, обеспечили доработку сервисов ЦОС и массивную установку приложений, позволяющих организовывать дистанционное обучение. Они смогли выдать студентам и преподавателям для домашнего использования стационарные компьютеры, ноутбуки, сканеры и, кроме того, предоставили преподавателям субсидии на модернизацию их личных компьютеров (ноутбуков, планшетов) и обновление программного обеспечения для использования в дистанционном обучении. Эти вузы также обеспечили развитие IT-волонтерства со стороны студентов и специалистов, помогавших преподавателям с настройкой и использованием ЦОС и решавших возникающие проблемы. Для облегчения адаптации преподавателей к новым условиям был организован выпуск методических рекомендаций и руководств, IT-подразделения помогли им в проведении дистанционных занятий (площадки, график, тематический план, сроки, подготовка учебных материалов) и в использовании приложений — *Zoom*, *MSTeams*, *LMS* и др.

Очень скоро стало ясно, что даже созданная в ведущих вузах цифровая образовательная среда не может обеспечить весь учебный процесс, поскольку ее мощность не рассчитана на одновременную работу тысяч пользователей. До момента массового перехода на дистант эти технологии использовались при реализации небольшого числа курсов или модулей. Согласно статистическим данным по форме ФСН № ВПО-2 в 2019 г. опыт примене-

ния дистанционных образовательных технологий имели только 58,7% российских вузов. Чтобы организовать дистанционное обучение на том же уровне, что и традиционное очное, вузам в ближайшее время придется затратить дополнительно значительные средства на оборудование, разработку и закупку программного обеспечения, обучение профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала, на создание необходимых в учебном процессе онлайн-курсов или адаптацию курсов, размещенных на открытых платформах, на организацию и проведение вебинаров и т.п. При этом трудозатраты преподавателя при дистанционном обучении в настоящее время не ниже, а существенно выше, чем в традиционном, поскольку от него требуется освоение новых навыков, подготовка иных учебных материалов, другая их подача.

Дистанционное преподавание всех дисциплин практически невозможно организовать в практикоориентированных вузах (медицинских, аграрных, вузах транспорта) и творческих высших учебных заведениях (вузах культуры), а также в большинстве организаций среднего профессионального образования, входящих в состав вузов. Для них переход в дистанционный формат обучения наиболее проблематичен и может негативно отразиться на их деятельности.

Таким образом, в условиях пандемии увеличился разрыв в качестве образования между ведущими вузами, которые смогли перейти к дистанционной форме обучения без значительного снижения качества образования, и остальными высшими учебными заведениями. Кроме того, ускорился процесс дифференциации вузов по ресурсной и технологической оснащенности.

Достаточно серьезные затраты необходимы для выполнения вузами в период пандемии их социально-экономической функции по предотвращению массовой молодежной безработицы. При продолжении пандемии и экономического кризиса от системы высшего образования может потребоваться существенно увеличить прием, прежде всего на бюджетные места, в бакалавриат, специалитет, магистратуру и аспирантуру. Эти меры социально и экономически оправданы: они не только сокращают молодежную безработицу, но и позволяют сохранить и увеличить человеческий капитал, создавая тем самым потенциал эффективного выхода из экономического кризиса после окончания пандемии. Бюджетный прием 2020 г. был увеличен на 33 тыс. человек. Кроме того, вузам пришлось организовывать рабочие места для студентов, которые по разным причинам теряли возможность оплачивать обучение или сопутствующие расходы (сократились доходы семьи, студенты теряли работу и заработок, позволявший им полностью или частично оплачивать обучение, осуществлять необходимые для обучения и проживания расходы), кроме того, вузы оказывали помощь в поиске работы и стажировок своим выпускникам.

В период пандемии была осознана проблема «цифрового неравенства»: многие студенты из малообеспеченных семей, как показал опыт 2020 г., не имеют технических средств для обучения в дистанционном режиме. «Цифровое неравенство» вносит свой вклад в расслоение российского общества по доходному признаку, при этом значение системы высшего образования как социального лифта в современном обществе снижается. В определенной степени данная проблема решается трудоустройством студентов в вузах, но необходимы и иные меры поддержки, включая целенаправленное обеспечение студентов из социально незащищенных семей индивидуальными цифровыми инструментами (ноутбуки, планшеты и т.п.) и оказание им материальной поддержки для оплаты проживания и академической мобильности. В новых условиях на повестку дня снова встал вопрос льготного образовательного кредитования как меры долговременной поддержки указанных категорий студенчества.

Ускоренное развертывание современной модели дистанционного обучения может привести к росту нагрузки на вузы: в дистанционном формате они смогут учить больше студентов, чем раньше. В этом случае в системе высшего образования будет необходимо реализовать определенный комплекс мер. Прежде всего при общем увеличении контрольных цифр приема в бакалавриат и магистратуру нужно обеспечить возможность виртуальной мобильности студентов и сетевого дистанционного взаимодействия вузов. Студентам надо разрешить дистанционно проходить обучение в течение семестра или целого года в вузах, обеспечивающих полноценное дистанционное образование. Они также смогут выбирать в этих вузах определенные курсы (модули) с последующим зачетом соответствующих дисциплин (курсов, модулей) в вузе, где студент учится или куда он поступил. При этом в сложившихся условиях виртуальная мобильность не должна сопровождаться передачей средств от вуза, в который зачислен или в котором учится студент, в принимающий вуз, ведущий полноценное дистанционное обучение. Кроме этого, требуется создать национальную систему управления учебным процессом, обеспечивающую:

- индивидуализацию обучения студентов;
- оценку преподавателей и определение характера их участия в программе академической мобильности (привлечение преподавателя к разработке новых курсов, к ассистированию преподавателям ведущего вуза, к тьюторству и т.п.);
- финансовый механизм, позволяющий осуществлять академическую мобильность студентов и преподавателей, в том числе виртуальную.

Очевидно, что развитие виртуальной мобильности студентов приведет к росту нагрузки на профессорско-преподавательский состав

(ППС) вузов, которые дают полноценное дистанционное образование, поскольку на каждого преподавателя будет приходиться больше студентов. Кроме того, возрастет конкуренция вузов за сильных преподавателей. В связи с этим возникнет необходимость в развитии национальной платформы открытых онлайн-курсов; привлечении преподавателей вузов, теряющих контингент, в качестве ассистентов ППС в вузах, в которых контингент увеличится, для проверки домашних и контрольных работ студентов, для подготовки презентаций и заданий, а также в качестве тьюторов. Одновременно необходимо будет обеспечить повышение квалификации данных преподавателей. Все эти меры важны с точки зрения сохранения в регионах социальной стабильности при продолжении пандемии и экономического кризиса.

**Обеспечение
экономической
устойчивости
системы выс-
шего образова-
ния, создание
новой финансо-
вой модели**

Пандемия будет иметь как образовательные, так и экономические последствия для системы высшего образования. Развитие технологий дистанционного и онлайн-образования, сочетание очного и дистанционного форматов потребуют изменения управленческих и финансовых моделей и при продолжении пандемии, и при выходе из нее.

Согласно принятому федеральному бюджету на 2020 г. и на плановый период 2021–2022 гг. при росте бюджетного контингента бюджетные расходы в расчете на одного бюджетного студента с учетом инфляции снизились бы даже без пандемии коронавируса. С учетом пандемии они могут сократиться еще сильнее. Кроме того, может уменьшиться число платных студентов и снизиться плата за обучение, что ухудшит экономическое положение многих государственных (муниципальных) и частных вузов. Студенты часто воспринимают дистанционное обучение как менее качественное по сравнению с традиционным, что чревато требованиями возратить часть платы за обучение и снизить плату за обучение для студентов второго и последующих курсов. Такие требования выдвигают студенты в большинстве зарубежных университетов [Клячко, Синельников-Мурылев, 2018; 2012].

В связи с резким изменением экономической ситуации необходимо прежде всего обеспечить финансовую и операционную устойчивость вузов. Многие из них могут лишиться значительной части внебюджетных доходов из-за падения показателей платного приема в 2020 г. и последующие годы по причине резкого сокращения платежеспособного спроса на платное обучение в связи с ростом неопределенности и снижением доходов населения; из-за сокращения приема иностранных студентов в силу миграционных ограничений; из-за роста задолженности по оплате обучения, в том числе по причине резкого сжатия рынка труда и потери большинством студентов возможности подработки в период обучения; из-за сокращения (или временного прекращения) фи-

нансирования исследований и экспертизы со стороны корпоративных заказчиков и региональных администраций, что в ближайшие 2–3 года повлечет стагнацию или сокращение доходов вузов от договорных исследований и инновационной деятельности. Вместе с тем, как показал анализ результатов приемной кампании 2020 г., во многих ведущих вузах выросли численность платного контингента и доходы, несмотря на то что они сохранили стоимость обучения на уровне 2019 г.

В тех вузах, где уменьшатся внебюджетные поступления, возникнет необходимость сокращения заработной платы работников и, как следствие, возрастет социальная напряженность в коллективах. Существует реальный риск неисполнения ключевых показателей, установленных Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597. В связи с этим целесообразно сохранить в 2021 г. объемы субсидий на финансовое обеспечение государственного задания вузов вне зависимости от степени его возможного неисполнения — в случаях, когда оно обусловлено такими причинами, как неисполнение квот по приему иностранных студентов, приостановка исследований, вызванная отсутствием доступа к научному оборудованию в период карантина. Кроме того, необходимо создать условия для компенсации выпадающих внебюджетных доходов вузов за счет дополнительных федеральных инициатив.

Стабилизировать финансовое положение вузов позволила бы грантовая поддержка целевых программ, направленных на технологическую модернизацию и развитие кадрового потенциала вузов, на внедрение проектных форм обучения, на участие вузов в региональных проектах развития, на выполнение поисковых исследований и создание научных заделов, на интеграцию с индустриальными партнерами и институтами РАН и т. д. Потребность в ресурсном обеспечении данной меры составляет, по нашим расчетам, около 25 млрд руб.

Стабилизации финансового положения вузов могло бы также способствовать предоставление им возможности применять действующую льготу по налогу на прибыль. В настоящее время большинство вузов не могут использовать ставку 0% по налогу на прибыль из-за того, что доля их доходов, не учитываемых как образовательная и научная деятельность в терминах соответствующего перечня, установленного Правительством Российской Федерации, превышает 10%. В частности, в этот перечень не входят такие виды деятельности, как опытно-внедренческая, экспертно-аналитическая, инновационная, объективно являющиеся частью профильной научно-образовательной деятельности вузов. Сокращение внебюджетных доходов образовательных организаций, помимо общего ухудшения их финансового состояния, влечет изменение структуры таких доходов, делая в принципе невозможным применение действующей льготы по налогу на прибыль. Адекват-

ной мерой является уточнение состава видов деятельности, входящих в перечень профильных для расчета порога применения льготы, за счет включения в него смежных видов деятельности, связанных прежде всего с коммерциализацией результатов интеллектуальной деятельности. Кроме того, необходимо снизить установленный порог с 90 до 75%. Применение только данной меры позволит высвободить средства вузов в объеме не менее 5 млрд руб.

Для того чтобы стабилизировать финансовое положение вузов, было бы целесообразно ввести опережающий график доведения до них субсидии на финансовое обеспечение государственного задания. Такая мера помогла бы вузам, у которых могут возникать временные кассовые разрывы, притом что в целом они сохраняют общую финансовую устойчивость.

Помимо указанных мер, одним из оперативных инструментов стабилизации финансового положения вузов, попавших в группу риска, может быть предоставление им за счет средств федерального бюджета единовременной финансовой помощи в объеме, соответствующем вынужденным расходам, понесенным вузами в связи с противоэпидемическими мероприятиями (обработка помещений, покрытие расходов на содержание объектов инфраструктуры в период простоя, возмещение затрат на обеспечение удаленной работы ППС и т. п.), что позволит восстановить их платежеспособность и избежать кассовых разрывов.

Вместе с тем в ряде случаев не избежать реорганизационных мероприятий. Такие меры могут быть признаны целесообразными учредителем вуза в случае, если вуз допустил потерю финансовой устойчивости, а учредитель не согласен с антикризисным планом, предлагаемым руководством данного высшего учебного заведения.

**Развитие
дистанционных
технологий обу-
чения и онлайн-
образования,
его финансовое
обеспечение**

Развитие дистанционных технологий обучения и онлайн-образования невозможно без совершенствования информационно-коммуникационной инфраструктуры вузов, создания (закупки) специального программного обеспечения, централизованной (для всех вузов) разработки новых программных решений, установления совместимых систем цифровой образовательной среды в разных вузах. Потребуется серьезные финансовые вложения в ускоренное продвижение ЦОС вузов, где данная среда развита недостаточно, в увеличение в вузах численности IT-специалистов, а также в развертывание широкополосного интернета и 5G-сетей во всех регионах, что, кстати, станет крайне важным элементом развития не только системы высшего образования, но и образовательной сферы в целом, даст ощутимый импульс повышению экономической активности в субъектах Российской Федерации.

В целом потребность в бюджетных средствах на ускоренное развитие ЦОС вузов и цифровые платформы общего досту-

па, по нашим расчетам, составит в 2020/2021 учебном году 19,0 и 11,0 млрд руб. соответственно, а на обеспечение студентов и преподавателей стационарными компьютерами, ноутбуками (планшетами) — 15,0 млрд руб. (с учетом увеличения численности бюджетного контингента студентов).

Таким образом, общие расходы на быстрое развитие цифровой образовательной среды вузов могут быть оценены в 45,0 млрд руб. На эту сумму должны быть увеличены расходы национально-го проекта «Цифровая экономика».

**Поддержка
доступно-
сти высшего
образования
и занятости сту-
дентов**

С целью сохранения социальных гарантий и устойчивости финансового состояния образовательных организаций необходим целый комплекс мер государственной поддержки:

- постепенное увеличение бюджетного приема в бакалавриат, специалитет и магистратуру;
- повышение доступности образовательного кредитования с субсидируемой ставкой;
- разработка и реализация программы содействия занятости студентов;
- обеспечение социальных выплат студентам.

Рассмотрим эти меры подробнее. Увеличение бюджетного приема может стать одной из основных форм поддержки доступности высшего образования для молодежи. В 2020 г. контрольные цифры бюджетного приема выросли более чем на 33 тыс. Поставлена задача дальнейшего его увеличения, что может способствовать стабилизации социальной ситуации в российских регионах, в том числе и после завершения пандемии коронавируса.

Для повышения доступности образовательного кредитования с субсидируемой ставкой необходимо обеспечить снижение эффективной процентной ставки, уплачиваемой студентами, до 3% годовых (или 1/2 учетной ставки Центробанка) с нынешних 8,9% годовых и одновременно увеличить срок возврата кредита с 10 до 15 лет после завершения обучения. Данная мера позволит решить проблему оплаты обучения для 15% контингента студентов, обучающихся на платных местах (100 тыс. человек ежегодно). Потребность в средствах федерального бюджета составит 11 млрд руб. в течение 2020–2022 гг.

Правительство уже приступило к реализации этой меры путем резкого улучшения условий кредитования для студентов: издано правительственное Постановление от 19 августа 2020 г. № 1256 «О внесении изменений в Правила предоставления государственной поддержки образовательного кредитования»², согласно ко-

² <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008250021>

торому ставка по образовательному кредиту снижается до тех самых 3% и удлиняются сроки его погашения и льготный период — как и предлагалось. В результате уже сейчас наблюдается взрывной рост числа выданных образовательных кредитов (по данным Сбербанка, только за один месяц выдано более 3 тыс. новых кредитов, что почти в 5 раз превышает прошлогодний показатель за тот же период).

Одной из действенных мер поддержки занятости студентов и одновременно стимулирования платежеспособного спроса должна стать программа содействия занятости студентов в вузах, где они обучаются, с финансированием за счет средств федерального бюджета в течение 2021 г. Выплаты в расчете на одного студента должны составить не менее одного прожиточного минимума в соответствующем регионе (не менее двух — для работ, требующих высокой квалификации). При охвате данной мерой до 120 тыс. студентов потребность в средствах федерального бюджета в 2020–2021 гг. составит, по нашим оценкам, около 20 млрд руб.

В условиях спада российской экономики в ближайшее время ожидается существенное сокращение рабочих мест и вакансий на рынке труда (до 15% от числа занятых). Результатом станет высокая конкуренция, которую большинство выпускников 2020 и 2021 гг. объективно не смогут выдержать — а значит, не смогут трудоустроиться по завершении обучения. Одним из эффективных инструментов вовлечения выпускников вузов в рынок труда являются оплачиваемые стажировки на предприятиях. Форма реализации данной меры — гранты компаниям, нанимающим студентов выпускных курсов для 6-месячных стажировок по профессиям, соответствующим направлениям подготовки (компенсация до 90% расходов на оплату труда выпускников, но не менее 2 прожиточных минимумов на каждого). При расчете такой программы на 25% выпускников 2020/2021 учебного года (около 140 тыс. человек) потребность в ресурсах федерального бюджета составит около 28 млрд руб. в 2021 г.

Снижение доходов домохозяйств приведет к существенному росту числа студентов, имеющих право на государственную социальную стипендию, что повлечет за собой дефицит стипендиальных фондов, выделяемых вузам из федерального бюджета. По текущим оценкам, для сохранения возможности выдачи государственной социальной стипендии в установленном размере с учетом числа получателей совокупный объем выданных субсидий на стипендиальное обеспечение необходимо увеличить на 9,5 млрд руб. в год.

В целом меры по поддержке молодежи за счет расширения доступности для нее высшего образования с целью предотвращения массовой молодежной безработицы могут быть оценены по максимуму в 165 млрд руб., по крайней мере на 2020/2021 учебный

год. По мере восстановления экономики с окончанием пандемии коронавируса эти расходы будут сокращаться.

Расходы на реализацию указанных мер можно будет частично уменьшить, если привлекать для работы ассистентами преподавателей и тьюторами магистрантов и аспирантов, студентов 4-го и 5-го курсов специалитета. При этом для них будут созданы вполне привлекательные с социальной точки зрения рабочие места в условиях экономического кризиса.

Финансирование мероприятий по поддержке отдельных вузов или видов деятельности в сфере высшего образования

Дополнительного финансирования потребуют следующие мероприятия:

- *разработка программ развития* для всех вузов, особенно для находящихся в тяжелом финансовом положении и со слабой материально-технической базой, если подготовка ими кадров необходима для социального и экономического развития страны. Потребность в бюджетных средствах для реализации данной меры может быть оценена в 1–1,5 млрд руб.;
- *расширение во всех вузах масштабов фундаментальных и прикладных исследований*, содействие научно-техническому прогрессу по тематическим планам, приобретение учебно-лабораторного и научного оборудования (в среднем от 50 до 150 млн руб. в расчете на один вуз, или на 200 вузов не менее 10 млрд руб.);
- *разработка ведущими вузами онлайн-курсов для их использования в учебном процессе всеми вузами* (стоимость разработки полноценного онлайн-курса оценивается в 1,2 млн руб., при подготовке 5000 курсов расходы составят 6 млрд руб.);
- *централизованная закупка на уровне государства электронных баз данных книг и журналов и предоставление свободного доступа к ним для всех вузов, государственных и частных* (потребуется не менее 3 млрд руб. в год);
- *повышение квалификации ППС*, в особенности обучение преподавателей вузов работе с дистанционными образовательными технологиями (потребуется дополнительно около 700 млн руб.);
- *подготовка в ведущих вузах управленческих команд остальных вузов и повышение их квалификации* (потребуется дополнительно 300 млн руб.);
- *привлечение к участию в НИР и/или НИОКР ведущих вузов научно-педагогических работников остальных вузов* (10 млн руб. в среднем в расчете на один вуз, или на 200 вузов не менее 2 млрд руб.);
- *создание ведущими вузами современной системы непрерывного образования*, включая развитие школ-интернатов для особо одаренных детей и лицеев для старшеклассников, в том числе дистанционных, отбор талантливых выпускников школ путем

проведения предметных олимпиад, а также отбор выпускников бакалавриата по результатам специальных олимпиад для поступления в магистратуру, в том числе с участием иностранных граждан, выпускников бакалаврских программ зарубежных вузов (1–1,5 млрд руб. в год при создании 3–5 школ-интернатов и ежегодном проведении олимпиад).

В целом дополнительные бюджетные расходы на финансирование перечисленных выше мероприятий составят 24–25 млрд руб.

В 2020/2021 учебном году на полный пакет антикризисных мер, по нашим расчетам, потребуется порядка 165–170 млрд руб.

**Изменение
действующей
модели нор-
мативного
подушевого
финансирования**

Новая ситуация, сложившаяся в период пандемии, не только породила много проблем в системе высшего образования, но и выявила необходимые направления ее развития, связанные с применением дистанционных образовательных технологий. Потребуется серьезные вложения в инфраструктуру вузов, в повышение квалификации преподавателей, в преодоление «цифрового неравенства» в среде и студентов, и преподавателей. Однако ограничиться только выделением дополнительных бюджетных средств не удастся. Необходимо менять действующий механизм финансового обеспечения деятельности высших учебных заведений.

С 2013 г. в России введено нормативное подушевое финансирование вузов, направленное на создание квазирынка высшего образования и квазиценовых стимулов для вузов повышать эффективность своего функционирования [Клячко, Синельников-Мурылев, 2012].

В рамках этой модели вуз получает по конкурсу государственное задание и субсидию на его реализацию, которая рассчитывается на основе величины нормативных затрат на одного студента, при этом в эту субсидию входят практически все затраты на содержание имущества (оплата услуг ЖКХ, затраты на текущий ремонт и т. п.), а также субсидию на иные цели, в том числе на закупку оборудования, программного обеспечения и капитальный ремонт. Новое строительство в вузе финансируется за счет средств Федеральной адресной инвестиционной программы.

Такой подход к бюджетному финансированию высшей школы не учитывает, что образование является социально значимым благом и при этом сильно дифференцировано, поскольку у каждого вуза существует своя ниша и своя рыночная сила [Клячко, Синельников-Мурылев, 2018; 2012; Беляков, Клячко, 2013; Клячко, Мау, 2015а; 2015б].

В последние десятилетия высшее образование становится все более индивидуализированным, и вузы сильно различаются по сложности реализуемых ими программ. Вместе с тем далеко не все расходы вуза зависят от численности студентов, поэтому

включение в нормативы подушевого финансирования расходов, не зависящих от величины бюджетного контингента, приводит к серьезным перекосам в финансировании [Клячко, Синельников-Мурылев, 2012].

Попытка экономически вынудить слабые вузы уйти с рынка приводит только к падению качества образования и, кроме того, к неэффективному использованию государственного имущества [Клячко, Синельников-Мурылев, 2018; 2012]. Если кадры, которые готовит слабый вуз, нужны экономике и социальной сфере, его надо поддерживать (возможно, сменив управленческую и преподавательскую команды), если эти кадры не нужны, вуз необходимо закрывать [Клячко, Синельников-Мурылев, 2018].

Основные направления реформирования модели бюджетного финансирования высших учебных заведений

О необходимости увеличения бюджетного финансирования высших учебных заведений в рамках бюджетного маневра в пользу производительных расходов бюджета профессиональное сообщество говорит в течение последних 10–15 лет. Особенно актуальной эта задача стала в условиях пандемии — при одновременном реформировании модели финансирования вузов. Во-первых, потребности в бюджетном финансировании разных вузов стали еще более дифференцированными, во-вторых, при развитии дистанционных технологий обучения, которые и после окончания пандемии будут применяться значительно шире, чем до нее, расходы вузов все меньше будут зависеть от численности обучающихся [Абанкина, Абанкина, Филатова, 2016; Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018].

Основная развилка при реформировании модели бюджетного финансирования вузов состоит в соотношении долей субсидии на реализацию государственного задания и субсидии на иные цели относительно общего объема бюджетного финансирования образовательной деятельности. Соответственно предлагаются два основных варианта изменений действующего ныне финансового механизма.

Вариант 1 Субсидия на реализацию государственного задания относительно уменьшается, в подушевом нормативе сохраняются только расходы, непосредственно связанные с оказанием образовательной услуги, прежде всего с численностью студентов. Это в основном оплата труда профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, включая увеличение числа ассистентов преподавателей и тьюторов, работающих со студентами в дистанционном формате.

Субсидия на иные цели, напротив, относительно увеличивается, в нее переносятся все расходы, не связанные напрямую с численностью студентов, в том числе расходы, идущие на развитие ЦОС, ее поддержание, создание онлайн-курсов, развитие инфра-

структуры кампусов, не связанное с капитальным строительством, рост обеспеченности вузов современным учебно-лабораторным оборудованием и т. п.

Вариант 2 Относительно увеличивается субсидия на реализацию государственного задания на образование, поскольку в подушевой норматив вводится все больше расходов вузов, в том числе связанных с развитием ЦОС, а субсидия на иные цели, соответственно, относительно уменьшается.

**Основные меры
по реализации
вариантов
изменений
финансового
механизма**

При реализации *варианта 1* предполагается, что государственное задание (контрольные цифры приема) по образованию каждому вузу устанавливает Минобрнауки России с участием учредителя вуза (без конкурса) на три года скользящим образом (конкурс по распределению определенного числа бюджетных мест проводится только среди частных вузов); базовые нормативы бюджетного финансирования включают только переменные затраты (небольшое число компонентов: заработная плата, социальные платежи, расходы на учебную литературу и другие учебные материалы, включая электронные); все остальные расходы вуза с учетом новых потребностей финансируются на основе калькуляции затрат по нормативам по видам затрат (услуги ЖКХ, текущий ремонт, развитие ЦОС, приобретение расходных материалов, затраты на академические обмены, в том числе виртуальные, транспортные расходы и расходы на связь, другие затраты); программы развития вузов финансируются на основе постатейной калькуляции затрат. Показатели программ развития вузов согласовываются с их учредителями; изменение плана финансово-хозяйственной деятельности вуз осуществляет самостоятельно: допускается перераспределение расходов между статьями в зависимости от конкретных условий экономической деятельности; плату за обучение для студентов, которые обучаются на платной основе, вуз устанавливает самостоятельно, отменяется ограничение «не ниже величины бюджетного норматива».

При этом изменяется методика расчета нормативов подушевого финансирования. В новой модели бюджетного финансирования вузов целесообразно в составе базового норматива оставить только затраты на оплату труда и выплаты по оплате труда ППС и других работников образовательной организации, непосредственно связанных с оказанием государственной услуги, а также затраты на приобретение учебной литературы, периодических изданий, издательских и полиграфических услуг, электронных изданий, также непосредственно связанных с оказанием соответствующей государственной услуги.

Базовое значение норматива затрат на оплату труда ППС (с начислениями) в новой модели финансирования должно уста-

навливаться единым по всем образовательным программам бакалавриата и специалитета, единым по всем программам магистратуры — на уровне не менее 110% от базового значения норматива затрат на оплату труда ППС (с начислениями) бакалавриата/специалитета, единым по всем программам третьего уровня высшего образования и равным не менее 130% от базового значения норматива затрат на оплату труда ППС (с начислениями) по образовательным программам магистратуры; базовое значение норматива затрат на оплату труда ППС (с начислениями) по программам ординатуры должно составлять не менее 125% от базового значения норматива затрат на оплату труда ППС (с начислениями) по образовательным программам аспирантуры/адъюнктуры/ассистентуры-стажировки.

Все остальные элементы структуры затрат базового норматива целесообразно перенести в субсидию на иные цели, которая рассчитывается с учетом действующих тарифов (цен) на работы, услуги в субъектах Российской Федерации.

Затраты на оплату труда работников (с начислениями), которые непосредственно не участвуют в оказании государственной услуги по реализации образовательных программ, также рассчитываются на основе калькуляции затрат, поскольку заработная плата административно-хозяйственного персонала связана с обслуживанием зданий и сооружений, организацией текущего и капитального ремонтов и т. п.

Затраты на оплату труда учебно-вспомогательного персонала (с начислениями) привязываются по установленным нормативам к оплате труда ППС, поскольку этот персонал организационно обеспечивает образовательный процесс.

Целесообразно сохранить все действующие отраслевые корректирующие коэффициенты, при этом величина коэффициентов эффективности деятельности вузов может быть изменена.

Коэффициенты на очно-заочную и заочную форму обучения следует увеличить с учетом постепенного их перевода в дистанционный формат с использованием сетевых форм организации образовательного процесса: корректирующий коэффициент на очно-заочную форму образования — с 0,25 до 0,5 в 2021–2022 гг., а корректирующий коэффициент на заочную форму — с 0,1 до 0,15 при увеличении доли дистанционного обучения студентов-заочников до 20% в 2021 г. и до 0,25 при увеличении доли дистанционного обучения до 30% в 2022–2023 гг.

Из установленных в настоящее время двух территориальных коэффициентов по учету требований к величине средней заработной платы ППС вузов рационально сохранить только корректирующий коэффициент, учитывающий средний уровень заработной платы в регионе, для государственных услуг по реализации образовательных программ в сфере высшего образования (устанавливается по всем субъектам Российской Фе-

дерации) вне зависимости от ведомственной принадлежности вуза.

На основе таким образом рассчитываемых подушевых нормативов и среднегодовой приведенной численности студентов определяется общий размер субсидии на выполнение государственного задания.

Содержание всей материально-технической базы государственного вуза, в том числе проведение текущего и капитального ремонта, приобретение оборудования и т. п., осуществляется на основе калькуляции затрат и включается в субсидию на иные цели, поскольку имущество вуза является государственным. Все налоги на имущество и налог на землю также учитываются в субсидии на иные цели без учета коэффициента платной деятельности, который отменяется.

Отдельную часть субсидии на иные цели, как и прежде, составляет финансирование стипендиального обеспечения.

Программы развития вуза финансируются с учетом эффективности реализации вузом предыдущих программ развития или тех или иных элементов указанных программ. Соответствующее финансирование доводится до вуза в форме субсидии на осуществление капитальных вложений (в инвестиционной части программы развития) или в составе субсидии на иные цели.

Вариант 2 предполагает меньше изменений в действующий механизм, при этом предлагается осуществить следующий комплекс мер:

- распространение действия отраслевых коэффициентов качества на все вузы (сейчас они действуют только в отношении вузов, имеющих право на собственные образовательные стандарты в соответствии со ст. 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»);
- обеспечение возможности перейти на повышенный норматив финансирования в зависимости от достижений в образовании и науке и эффективности деятельности, что создаст для любого университета прозрачные и мощные стимулы к содержательной корректировке своей стратегии, повышению кадрового потенциала и технологическому обновлению;
- установление нормативов на весь период обучения взамен ежегодного их расчета на весь контингент студентов — по аналогии с установлением вузами полной стоимости платного обучения на весь период обучения студента согласно норме Закона «Об образовании в Российской Федерации». Данная мера, в частности, позволит сгладить переход к повышенному уровню нормативного финансирования при распространении коэффициентов качества на всю систему высшего образования;
- адаптация структуры нормативов финансирования образовательных услуг к современным образовательным технологиям,

т. е. учет затрат на информационно-технологическое обеспечение учебного процесса, на разработку и обновление цифровых образовательных ресурсов (в том числе через амортизацию), увеличение доли фонда оплаты труда учебно-вспомогательного персонала (включая организационно-методическое сопровождение онлайн-процессов).

Наряду с совершенствованием нормативов, обеспечивающих базовое функционирование системы высшего образования, должны получить развитие механизмы программного и целевого финансирования, позволяющие адресно отвечать на самостоятельные проблемы развития отрасли, например такие, как дальнейшая реструктуризация имущественного обеспечения университетов через формирование стандартов такого обеспечения и оптимизацию состава имущества, не используемого в основной деятельности вузов; удержание в России ученых с международно признанными результатами научной деятельности за счет компенсации затрат вузов, обеспечивающих им конкурентоспособные условия для научной работы; обеспечение размещения иногородних и иностранных студентов за счет реализации программы строительства студенческих городков и внедрения цивилизованных механизмов размещения студентов на рынке арендного жилья с дифференцированными условиями и при участии вузов. Кроме того, необходимо обеспечить поддержку сетевых форм образовательных программ и академической мобильности студентов, в том числе за счет снятия нормативных и экономических барьеров для межвузовской и межотраслевой кооперации в сфере высшего образования, построить мотивационную модель стипендиального обеспечения, реально создающую личные стимулы для обучающихся. Стипендия должна позволять студентам и аспирантам во время обучения посвящать свободное время развитию, а не поиску способов прокормить себя и свою молодую семью. Установление размера стипендии на уровне средней заработной платы начинающих работников получаемой специальности позволит расширить возможности обучающихся в рамках образовательного процесса. Также целесообразно провести эксперимент по внедрению механизмов адресного финансирования государственных образовательных услуг с использованием социальных сертификатов, начав его с распределения бюджетных мест на основе указанных сертификатов для победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников.

В рамках обоих вариантов изменений финансового механизма необходимо осуществить меры, обеспечивающие финансовую поддержку развития науки в вузах, среди которых основными должны стать:

- *внедрение долгосрочных программ научных исследований как формата планирования государственного задания.* Эти программы должны разрабатываться на шесть лет с продлением при выполнении целевых показателей. Объемы государственного задания на науку в вузах к 2024 г. должны достичь не менее 50% госзадания «Образование», к 2030 г. — не менее 100%. Распределение государственного задания должно осуществляться для вузов (и НИИ) на конкурсной основе, а также в рамках Проекта стратегического академического превосходства. При этом проводится независимая экспертиза как заявок, так и результатов научных исследований. К экспертизе привлекаются специалисты, входящие в национальную панель экспертов;
- *запуск нового конкурса институциональных грантов* на развитие научного потенциала вузов. Размер каждого гранта должен, по нашей оценке, составлять не менее 100 млн руб. и выделяться на срок не менее пяти лет. Оператором этого конкурса целесообразно сделать Российский научный фонд;
- *дополнение структуры грантов РФФИ или РНФ* (при вхождении РФФИ в РНФ) инструментами поддержки исследовательских коллективов. Размеры указанных грантов должны составлять не менее 10 млн руб. в год на срок не менее трех лет. При этом рост объема грантовых инструментов должен быть доведен до 12% бюджета Государственной программы научно-технического развития (с 6,5% в 2020 г.);
- *привлечение и удержание ученых с международно признанными результатами научной деятельности.* Для этого необходимо обеспечить вузам (и научным институтам) компенсацию до 50% расходов на оплату их труда в Москве и Санкт-Петербурге и до 100% в регионах. Всего предлагается компенсировать затраты на оплату труда 1500 ученых с мировым именем;
- *реализация программы поддержки молодых исследователей,* в том числе российских постдоков.

Целесообразно также дополнить действующую программу обновления приборной базы инструментами оснащения новых и перспективных направлений исследований, стимулируя одновременно разработку российских приборов исследовательского назначения. Следует продолжить реализацию программ научно-технологической и академической кооперации вузов с корпорациями, региональными кластерами и профильными НИИ. При этом необходимо поддерживать и стимулировать как самостоятельную задачу развитие инновационного предпринимательства.

В обоих вариантах изменений финансового механизма предполагается гибкое сочетание в будущей финансовой модели нормативно-подушевого финансирования образовательных услуг и про-

граммно-целевого финансирования развития и реформ. Такой подход должен обеспечить опережающий рост качества системы высшего образования при приемлемых бюджетных ограничениях.

Заключение Пандемия COVID-19 изменила формат обучения вузами студентов и слушателей и выявила значительную дифференциацию высших учебных заведений по качеству цифровой образовательной среды, по развитости в них цифровой инфраструктуры. Стало очевидным наличие «цифрового неравенства» как среди студентов, так и среди преподавателей. Для преодоления различий в оснащении вузов и «цифрового неравенства» нужны достаточно серьезные бюджетные расходы по дополнительному финансированию системы высшего образования. Финансовый механизм обеспечения доступности дистанционного обучения для студентов требует специального обсуждения, но наиболее эффективной представляется его организации через вузы, как это сделано в отношении социальных стипендий.

Вместе с тем переход в период пандемии к дистанционному обучению показал, что недостаточно предоставить высшей школе дополнительное бюджетное финансирование — необходимо перестраивать сложившийся механизм финансового обеспечения государственного задания по образованию. Предложены два варианта изменения указанного механизма. Первый исходит из сохранения в нормативе подушевого финансирования только оплаты труда ППС и переноса всех остальных расходов вузов в норматив субсидии на иные цели, второй — из увеличения, напротив, состава элементов норматива подушевого финансирования и выведения части затрат из состава расходов, входящих в субсидию на иные цели.

При этом оба варианта предусматривают изменение принципов бюджетного финансирования вузовской науки, повышение социальной стипендии, применение социальных сертификатов, которыми смогут распоряжаться на первом этапе победители и призеры всероссийских олимпиад школьников, создание финансовых условий для привлечения в Россию ученых с мировым именем и удержания их. Это означает, что нормативное подушевое финансирование должно быть дополнено программно-целевым, что позволит более эффективно решать новые задачи, которые встали перед системой высшего образования.

Литература

1. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Николаенко Е. А., Сероштан Э. С., Филатова Л. М. (2010) Экономическое положение вузов в условиях бюджетной реформы, повышения автономии и введения ЕГЭ. М.: ГУ ВШЭ.
2. 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.

3. Баранников К. А., Лешуков О. В., Назайкинская О. Л., Суханова Е. А., Фрумин И. Д. (ред.) Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее (июнь 2020). Аналитический доклад. https://drive.google.com/file/d/1GMcB1oP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view
4. Беляков С. А., Клячко Т. Л. (2013) Российское высшее образование: модели и сценарии развития. М.: Дело.
5. Деброк Л. (2018) Новая эра очного образования: масштабируемая система интерактивного взаимодействия // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 44–59.
6. Клячко Т. Л., Мау В. А. (2015а) Будущее университетов. Статья 1. Глобальные тренды. Общество и реформы // Общественные науки и современность. № 3. С. 5–18.
7. Клячко Т. Л., Мау В. А. (2015б) Будущее университетов. Статья 2. Российские тенденции // Общественные науки и современность. № 4. С. 5–25.
8. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. (2018) Стратегия для России: образование. М.: Дело.
9. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. (2012) О реформировании системы финансирования вузов // Вопросы экономики. № 7. С. 14–32.
10. Платонова Д. П., Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д. (2019) Университеты на перепутье: Высшее образование в России. М.: Изд. дом ВШЭ.
11. Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики (2018) Двенадцать решений для нового образования. Доклад. https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf
12. Gouédard P., Pont B., Viennet R. (2020) Education Responses to COVID-19: Shaping an Implementation Strategy // 2nd Meeting of Country Representatives for the Implementing Education Policies Project (Virtual meeting, 2020, June 10–11). [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RD\(2020\)9&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RD(2020)9&docLanguage=En)
13. OECD (2020) Remote Online Exams in Higher Education during the COVID-19 Crisis. Paris: OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f53e2177-en.pdf?expires=1608971675&id=id&accname=guest&checksum=4A619EF7DB121EE-17585FA51ED5DD77C>

References

- Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M. (2016) Lovushki differentsiatsii v finansirovaniy rossiysskikh vuzov [The Pitfalls of Differentiation in the Financing of Russian Universities]. *Actual Problems of Economics and Law*, vol. 10, no 2, pp. 38–58.
- Abankina I. V., Abankina T. V., Nikolaenko E. A., Seroshtan E. S., Filatova L. M. (2010) *Ekonomicheskoe polozhenie vuzov v usloviyakh byudzhetnoy reform, povysheniya avtonomii i vvedeniya EGE* [The Economic Situation of Universities in the Context of Budget Reform, Increasing Autonomy and the Introduction of the Unified State Exam]. Moscow: HSE.
- Belyakov S. A., Klyachko T. L. (2013) Rossiyskoye vssheye obrazovaniye: modeli i stsenarii razvitiya [Russian Higher Education: Models and Development Scenarios]. Moscow: Delo.
- Barannikov K. A., Leshukov O. V., Nazaykinskaya O. L., Sukhanova E. A., Froumin I. D. (eds) (2020) *Uroki "stress-testa". Vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee. Analiticheskii doklad* [Lessons Learned from the Stress Test: Universities amidst and after the Pandemic. Analytical Report]. Available at: https://drive.google.com/file/d/1GMcB1oP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (accessed 13 January 2021).
- Center for Strategic Research, Higher School of Economics (2018) *Dvenadtsat resheniy dlya novogo obrazovaniya. Doklad* [Twelve Solutions for a New Education. Report]. Available at: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (accessed 12 January 2021).
- DeBrock L. (2018) Novaya era ochnogo obrazovaniya: masshtabiruemaya sistema interaktivnogo vzaimodeystviya [The New Face-to-Face Education Scaling]

- ble Live-Engagement]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 44–59.
- Gouédard P., Pont B., Viennet R. (2020) *Education Responses to COVID-19: Shaping an Implementation Strategy*. Paper presented at the 2nd Meeting of Country Representatives for the Implementing Education Policies Project (Virtual meeting, 2020, June 10–11). Available at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RD\(2020\)9&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/RD(2020)9&docLanguage=En) (accessed 12 January 2021).
- Klyachko T. L., Mau V. A. (2015) Budushchee universitetov. Statya 1. Globalnye trendy. Obshchestvo i reform [The Future of Universities. Article 1. Global Trends. Society and Reforms]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 3, pp. 5–18.
- Klyachko T. L., Mau V. A. (2015) Budushchee universitetov. Statya 2. Rossiyskie tendentsii [The Future of Universities. Article 2. Russian Trends]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 4, pp. 5–25.
- Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S.G. (2018) *Strategiya dlya Rossii: obrazovanie* [Strategy for Russia: Education]. Moscow: Delo.
- Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S.G. (2012) O reformirovanii sistemy finansirovaniya vuzov [About the Higher Education Financial Reform]. *Voprosy ekonomiki*, no 7, pp. 14–32.
- OECD (2020) *Remote Online Exams in Higher Education during the COVID-19 Crisis*. Paris: OECD. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f53e2177-en.pdf?expires=1608971675&id=id&accname=guest&checksum=4A619EF7DB121EE-17585FA51ED5DD77C> (accessed 12 January 2021).
- Platonova D. P., Kuzminov Ya.I., Froumin I. D. (2019) *Universitety na pereputje: Vysshee obrazovanie v Rossii* [Universities at a Crossroads: Higher Education in Russia]. Moscow: HSE.

Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования

Д. М. Рогозин

Статья поступила в редакцию в июне 2020 г.

Рогозин Дмитрий Михайлович — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС, старший научный сотрудник Института социологии ФНИСЦ РАН. Адрес: 119034, Москва, Пречистенская наб., 11, корп. 1. E-mail: rogozin@ranepa.ru

Аннотация

В ходе анкетирования вузовских преподавателей ($n = 33\,987$), проведенного в апреле 2020 г., выявлены преимущественно негативные оценки усвоения студентами учебного материала в условиях дистанционного обучения по сравнению с очным и весьма пессимистичные представления о будущем российского высшего образования. В статье сформулированы гипотезы о причинах таких установок у вузовских преподавателей, приводятся аргументы в пользу возможной трансформации мнений и преодоления сопротивления технологическим изменениям. Основной проблемой является противоречие между ценностным идеологическим принятием цифровых инноваций и отказом от них на уровне личного опыта. Предлагая педагогам в ходе экспертных бесед альтернативные сценарии будущего, автор анализирует, из каких установок и суждений складывается неприятие, какие представления о будущем коррелируют с негативными, а какие — с позитивными оценками дистанционного формата обучения.

Ключевые слова

высшее образование, дистанционный формат, защитный пессимизм, организационные изменения, очное обучение, заочное обучение, ИКТ, свобода преподавателя, сопротивление изменениям, COVID-19.

Для цитирования

Рогозин Д. М. (2021) Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 31–51. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-31-51>

The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members

D. M. Rogozin

Dmitry Rogozin, Candidate of Sciences in Sociology, Leading Research Fellow, Institute for Social Analysis and Forecasting, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Senior Research Fellow, Institute of Sociology, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences. Address: Bld. 1, 11 Prechistenskaya Emb, 119034 Moscow, Russian Federation. E-mail: rogozin@ranepa.ru

- Abstract** A questionnaire survey of 33,987 faculty members in April 2020 revealed predominantly negative evaluations of learning effectiveness in the context of distance learning, as compared to in-person instruction, and a rather pessimistic vision of the future of higher education in Russia. This article formulates hypotheses about the reasons of such attitudes among faculty members and provides arguments for possible opinion shifts and alleviation of resistance to technological change. The paramount problem consists in the contradiction between the acceptance of the idea and value of digital innovation and the rejection of such at the level of personal teaching practices. During expert interviews, faculty members were offered alternative scenarios of the future. The data obtained was then used to analyze the attitudes and beliefs behind their resistance and to find out which perceptions of the future correlated with negative and positive evaluations of distance learning.
- Keywords** higher education, distance learning, defensive pessimism, organizational change, in-person instruction, extramural learning, ICT, academic freedom of faculty members, resistance to change, COVID-19.
- For citing** Rogozin D. M. (2021) Predstavleniya prepodavateley vuzov o budushchem distantsionnogo obrazovaniya [The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 31–51. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-31-51>

Убеждение в неразрывной связи актуального развития образования с цифровыми решениями, усложняющимся миром программных продуктов, интернет-технологий, дистанционных форм коммуникации и массовых открытых онлайн-курсов доминирует сегодня как в научных публикациях и аналитических докладах [Basak, Wotto, Bélanger, 2018; Faisal, Kisman, 2020; Polat, Ekren, 2020; Reinertsen, 2020; Rye, 2013; Васильева, Фефелова, 2019; Войцеховская, 2019; Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики, 2018; Захарова, 2016; Мартынов, 2013], так и в административных актах и журналистских статьях. Но не менее устойчивым остается и скепсис в отношении такого будущего. В частных разговорах, интервью, публичных выступлениях педагоги весьма негативно отзываються о происходящих технологических и организационных изменениях.

Исключения редки и скорее отражают особенности отбора респондентов, чем мнение некоторой устойчивой совокупности преподавателей. Так, вполне позитивная картина адаптации к самоизоляции и вынужденному переходу на дистанционный формат образования в период эпидемии коронавируса представлена Е. А. Терентьевым и У. С. Захаровой [2020. С. 77–79]. По их мнению, преподаватели смогли мобилизоваться для деятельности в новых условиях, и в первые же недели такой работы сложились модели выбора коммуникативных платформ. Тем не менее авторы фиксируют значительные психологические трудности и проблемы, упоминают о нарастающей социальной изоляции, сложностях работы из дома, отсутствии определенности и возможности плани-

ровать будущее. Насколько в таком психологическом состоянии можно говорить о мобилизации—этот вопрос остается открытым.

Эпидемия весны 2020 г. заставила вузы практически всех стран перейти на удаленный формат обучения [Tesar, 2020. P. 557]. Дистанционное образование из гипотетического, вспомогательного способа обучения в одночасье стало безальтернативным и доминирующим. К безальтернативности добавились неопределенность, страх перед будущим, которое может развиваться по прогнозируемым сценариям. Меры по предотвращению заражения принимались административно, сверху, с ними же стал ассоциироваться переход на дистанционное образование. Низовые инновации, самостоятельность, инициатива отошли на второй план, временно были вытеснены текущей, весьма агрессивной повесткой быстрой адаптации к форс-мажорным условиям.

Свершился колоссальный скачок в распространении дистанционного образования, который не может не сопровождаться такой же силы сопротивлением и неприятием. И никакие формы поддержки [Клягин, Макарьева, 2020] не могут заместить прошлый опыт личной коммуникации, привычку непосредственного общения лицом к лицу. Без осмысления и принятия дистанционных практик экстренный переход в онлайн вызывает лишь раздражение и желание поскорее вернуться к привычным образовательным форматам¹.

Любые значимые изменения в информационных технологиях встречают сопротивление [Bauer, 1991; Hirschheim, Newman, 1988; McCabe, Ciuk, Gilbert, 2019], но не каждое изменение принимается по сути, идеологически и отрицается в частности, практически. Именно так относятся к дистанционному образованию большинство преподавателей. Они не возражают против информационных технологий и дистанционных форматов в принципе, но не готовы применять их в своей работе со студентами, не готовы одномоментно отказаться от практик аналогового преподавания, складывающихся десятилетиями. Исследование двойственности отношения преподавателей к происходящим переменам и ценностной амбивалентности их установок—задача данной статьи.

Недостаточно лишь зафиксировать неприятие дистанционного формата, неоспоримый приоритет личного, непосредственного присутствия в аудиториях. Необходимо разобраться в причинах такого неприятия, в установках и ожиданиях, связанных с отказом от общения лицом к лицу или радикальным сокращением такого общения, оценить соотношение восприятия дистанционного образования с ожиданиями и представлениями о будущем высшего образования в целом. Основной исследовательский вопрос состо-

¹ Федорук М. «Разговариваешь с ящиком»: ректор НГУ о сложностях онлайн-обучения // РБК-Новосибирск. 2020. 5 июня. <https://nsk.rbc.ru/nsk/05/06/2020/5ed8b03e9a79477260724ceb>

ит в следующем: какого рода ожидания усиливают, а какие ослабляют неприятие дистанционного формата? На основании ответа на него предполагается сконструировать проблемное поле дальнейших социальных исследований.

**Метод сбора
и анализа
данных**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации и РАНХиГС при Президенте Российской Федерации 10–15 апреля 2020 г. провели опрос вузовских преподавателей. В обследовании приняли участие 58 612 человек, из них не прошли условия отбора (ППС вузов) 20 273 человека. Из удовлетворяющих критериям отбора респондентов лишь 6% отказались участвовать в опросе и 5% прервали заполнение анкеты. Всего собрано 33 987 полных анкет.

Выборка — неслучайная потоковая (подробнее о методологии неслучайных выборок см. [Американская ассоциация исследователей общественного мнения, 2016]), сформирована по трем основаниям. Первое основание — административное, заключается в обращении к руководству вузов с просьбой организовать сплошной опрос профессорско-преподавательского состава. Второе — рекомендательное, в методической литературе оно называется методом «снежного кома». Третье — таргетированное, отбор посредством размещения информационных баннеров в социальных сетях *Facebook* и «ВКонтакте»².

В отличие от случайных выборок, общей теоретической рамки как для построения [Там же. С. 138], так и для анализа данных, собранных посредством неслучайного отбора, не существует. Такой отбор обусловлен решениями скорее отбираемых, чем отбирающих к участию в опросе. Традиционные статистические методы, основанные на вероятностных оценках, позволяют проверять гипотезы о неслучайной природе выявляемых зависимостей. Однако в неслучайных выборках концепт «случайности» становится весьма проблематичным. С. Чесноков предложил альтернативный способ анализа социальных данных, назвав его детерминационным [Чесноков, 2009]. В его основе лежит представление о том, что все ответы не случайны и требуется обнаруживать зависимости и закономерности, исходя из прямого расчета различных наборов признаков. Поиск статистического детерминизма и выявление правил, лежащих в основе выбора тех или иных ответов, определяют теоретический подход Чеснокова.

Большие неслучайные выборки оптимальны для детерминационного анализа, поскольку позволяют не оценивать среднее

² Подробнее о методологии опроса и особенностях выборки см.: Rogozin D. M. Методическое описание исследования: Массовый опрос профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений Российской Федерации о развитии онлайн-среды в условиях коронавирусной инфекции (COVID-19), 10–15 апреля 2020 г. М: ИнСАП РАНХиГС, 2020. 23 апреля (рукопись).

и отклонения от среднего, не анализировать корреляции между различными признаками, а рассчитывать точные, однозначные распределения осмысленных наборов признаков. Другими словами, в больших по объему выборках появляется возможность анализировать подвыборки, конструируемые различными выборками респондентов.

Анализ данных построен на расчете всех возможных сочетаний значимых для нас признаков оценки будущего, которые затем сопоставляются с целевым параметром — представлениями преподавателей об эффективности очного и онлайн-образования. Эти представления оценивались по ответам на вопрос «Как вы считаете, качество усвоения материала студентами в онлайн по сравнению с очными занятиями выше, ниже или одинаковое?». Мы не проблематизируем различие онлайн-ового и дистанционного форматов, рассматривая их в этой статье как синонимы.

Набор представлений о будущем составлен на основании материалов экспертных дискуссий с преподавателями Института общественных наук РАНХиГС, Московской высшей школы социальных и экономических наук (Шанинка) и исследовательским коллективом Института социального анализа и прогнозирования РАНХиГС. Выделены шесть значимых признаков таких представлений: индивидуализация образовательных траекторий, развитие онлайн-среды, рост конкуренции, разработка новых методик оценивания, усиление государственного контроля, повышение свободы преподавателя в выборе методов обучения.

Представленная операционализация значимых признаков имеет ряд существенных ограничений, в первую очередь связанных с риском неполноты и непредставимости будущего в экспертных оценках. От респондентов требовалось лишь согласиться или не согласиться с предлагаемыми прогнозами. Сами прогнозы были сформулированы заранее и представляют собой детерминированные, контекстуально обусловленные экспертные суждения. Вместе с тем такой механизм построения массива данных через закрытые вопросы позволяет снизить когнитивную нагрузку на респондента и сократить затраты времени на участие в опросе.

Негативное будущее

Сначала мы спрашивали вузовских преподавателей в общем, безотносительно ко времени: как вы считаете, качество усвоения материала студентами в онлайн-режиме по сравнению с очными занятиями выше, ниже или одинаковое? 70% опрошенных ответили, что ниже. Лишь 2% преподавателей сказали, что выше, 15% сочли качество усвоения материала одинаковым, и 13% затруднились с ответом. Большинство признает приоритет за очным форматом.

Затем преподавателей спрашивали о будущем системы образования, в котором доля дистанционного обучения, как уже для

всех очевидно, существенно увеличится: как вы считаете, сегодняшняя ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией, через год приведет к улучшению качества высшего образования в России, к его ухудшению или никак не повлияет? Лишь 15% преподавателей утверждают, что качество образования улучшится, 43% считают, что оно ухудшится, 20% полагают, что не изменится, и 23% отказываются отвечать на этот вопрос. В текущей ситуации слова привычной организации труда, смешения домашнего времени с рабочим, ограничений в передвижении и, самое главное, несвободы в условиях самоизоляции сложно усмотреть какие бы то ни было улучшения и вряд ли можно уверенно прогнозировать их в будущем. Пессимизм в отношении будущего влияет на переживание настоящего [Seginer, 2000. Р. 308], формирует негативные представления не только о текущих событиях, но и о людях и действиях, направленных на преодоление разрушительных эффектов пандемии.

Кроме общей оценки будущего системы образования в стране преподавателям предлагали также высказать свое отношение к шести возможным сценариям развития высшего образования в ближайший год: с каждым из них можно было согласиться или не согласиться (табл. 1).

В столь неопределенной ситуации, как та, которая сложилась сегодня, будущее видится весьма размыто, поэтому преподаватели редко прибегают к категоричным суждениям. Лишь со сценарием перевода большинства лекций в онлайн-среду значительное число преподавателей (24%) высказывает полное несогласие, в остальных случаях столь определенных ответов меньше в 2 и более раза. В тотальный онлайн верят немногие: 67% опрошенных говорят «нет» или «скорее нет». Такие суждения вполне правомерны, поскольку дистанционное образование не связано с принудительным полным разрушением очного формата.

С тем, что образование пойдет по пути индивидуализации и подстройки под каждого студента, соглашались 36% опрошенных, не соглашались 46% (объединены ответы «полностью согласен» и «скорее согласен», «полностью не согласен» и «скорее не согласен»). С переводом большинства лекций и семинаров в онлайн соглашались 22% опрошенных, не соглашались 67%. С оттоком студентов в глобальные университеты соглашались 38% опрошенных, не соглашались 43%. С внедрением новых методик оценивания студентов соглашались 63% опрошенных, не соглашались 22%. С усилением государственного контроля над образованием соглашались 51%, не соглашались 26%. С увеличением свободы преподавателя в выборе способов и приемов обучения соглашались 41%, не соглашались 43%.

Три суждения разделяют выборку преподавателей почти пополам. Рост индивидуализации образовательных траекторий: 30% скорее согласны, и 34% скорее не согласны. Рост международной

Таблица 1. **Шесть предположений о будущем высшего образования, % по строке**

Вопрос: Если представить, каким будет высшее образование в России через год, насколько вы согласны со следующими высказываниями?

	Полностью согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Полностью не согласен	Затрудняюсь ответить
Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента	6	30	34	12	17
Подавляющее большинство лекций и семинаров будет проводиться дистанционно, в онлайн-среде	3	19	43	24	11
Сократится приток студентов в региональные университеты за счет обучения на глобальных онлайн-рынках	8	29	32	9	21
Будут введены новые методики оценивания студентов, больше связанные с самостоятельной работой	9	54	17	5	15
Усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования	11	40	20	6	23
Увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения	6	35	31	12	16

конкуренции и снижение притока студентов в региональные вузы: 29% скорее согласны, и 32% скорее не согласны. Рост свободы преподавателя в выборе способов и приемов обучения: 35% скорее согласны, и 31% скорее не согласны.

Наконец, два суждения находят больше сторонников, чем противников: 40% преподавателей считают, что усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования, и 54% — что будут введены новые методики оценивания студентов. Большинство тех, кто опасается будущего, прежде всего ожидают усиления государственного контроля и изменения контроля собственного, т. е. методик оценивания студентов. Негативное будущее ассоциируется скорее с контролем, чем со свободой.

Вариативность будущего в ответах

Рассмотрим все возможные сочетания ответов — «согласен», «не согласен» и «затрудняюсь ответить» — на предложенные преподавателям шесть суждений о будущем высшего образования, объединив категории «согласен» и «скорее согласен», а также «не согласен» и «скорее не согласен». Всего из шести вопросов по три варианта ответа на каждый возможны 650 сочетаний. Именно столько уникальных групп можно выделить в выборке. Всего в анализируемом массиве 30779 преподавателей. Из них 79 выбрали уникальную комбинацию ответов, которая не повторилась

Таблица 2. **Наборы представлений преподавателей вузов о будущем высшего образования, % по строке**

Вопрос: Как вы считаете, сегодняшняя ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией, через год приведет к улучшению качества высшего образования в России, к его ухудшению или никак не повлияет?

Код комбинации ответов*	К улучшению	К ухудшению	Никак не повлияет	Затрудняюсь ответить	Число преподавателей
111111**	43	25	20	12	1613
222222	3	67	23	7	1258
111221***	35	23	30	12	1073
211122	5	70	16	9	899
211222	8	52	27	13	891
212222	4	60	28	8	839
000000	1	18	8	73	804
111121	29	37	21	13	793
111222	16	44	27	14	630
111211	43	15	30	12	616
221122	4	73	16	7	530
211121	20	44	21	15	509
211111	28	39	20	13	501
211221	25	33	28	14	497
111122	9	60	19	12	472
222122	2	83	11	4	464
221222	5	56	31	7	459
121222	12	48	31	10	448
121221	39	21	29	10	431
122222	8	54	29	9	364
211112	6	66	16	11	343
121111	38	32	20	10	334
112222	8	49	29	14	329
212122	2	77	14	7	314
000020	3	27	17	53	289
121122	6	72	16	6	286
121121	32	39	22	8	274
111112	10	57	19	14	211
000022	4	61	13	22	186
112221	22	31	37	10	181
221112	5	71	14	10	174

Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования

Код комбинации ответов*	К улучшению	К ухудшению	Никак не повлияет	Затрудняюсь ответить	Число преподавателей
111011	31	13	21	35	170
111021	25	23	17	36	163
211211	30	29	23	19	162
202222	2	52	29	17	161
221221	20	38	29	12	156
200022	2	64	11	24	152
212221	18	32	40	10	147
221121	23	55	16	5	146
221111	15	60	18	7	141
002222	2	53	21	24	129
101222	18	37	20	25	127
001000	4	23	10	63	123
101221	33	14	20	33	123
222221	18	47	29	7	120
121112	14	61	16	9	119
121211	52	16	20	12	119
122221	27	35	32	6	118
211022	5	46	22	28	116
222022	2	76	13	9	113
211212	9	55	24	12	105
000220	3	22	21	53	103
101111	28	18	21	34	101
210022	4	68	9	19	101

* Коды определяют позицию вопроса и вариант ответа: позиция 1 — вопрос об индивидуальном образовании, 10 — о переводе большинства лекций в онлайн, 100 — о сокращении поступления в региональные вузы, 1000 — о новых методиках оценивания студентов, 10000 — об усилении государственного контроля и 100000 — об увеличении свободы преподавателя. Вариант ответа кодируется как 1 — согласен, 2 — не согласен, 0 — затрудняюсь ответить. Сложив в матрице данных все ответы, получаем коды наборов ответов, которые позволяют однозначно идентифицировать выбранные каждым респондентом варианты ответов. Например, код 0 означает, что респондент затруднился ответить на все вопросы; код 111111 — согласился со всеми предположениями; 222222 — не согласился ни с одним из предположений. А код 111221 означает следующее представление о будущем высшего образования: возрастет свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения (код 1000000), одновременно усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования (код 100000), будут введены новые методики оценивания студентов (код 1000), но приток студентов в региональные вузы не сократится (код 200) и подавляющее большинство лекций и семинаров не будет переведено в онлайн (код 20), однако обучение станет более индивидуальным (код 1).

** Коды с одинаковыми наборами ответов (в нашем исследовании 111111, 222222, 000000) могут отражать значительные ошибки измерения, связанные с невнимательным или намеренно неискренним заполнением анкеты. Такие ответы требуют дополнительной проверки, и поскольку у нас нет переменных, позволяющих оценить искренность ответов на эти наборы, мы решили исключить их из рассмотрения.

*** **Жирным** шрифтом выделены наборы ответов, в которых доминирует оптимистическая позиция относительно будущего высшего образования, *курсивом* — пессимистическая.

в массиве больше ни у кого. 233 комбинации ответов были выбраны от 2 до 9 раз, 284 комбинации повторялись от 9 до 99 раз включительно. Это редкие комбинации ответов, которые могут отражать случайность или небрежность заполнения анкеты, и нас они не интересуют. Куда информативней комбинации, которые повторяются у многих, отражают некоторые общие тенденции и закономерности. Таких комбинаций, встречающихся более чем у 100 преподавателей, из 650 набралось 54.

То есть в 54 комбинациях, или в 8% всех возможных комбинаций, представлены мнения 20027 преподавателей, или 65% всех ответивших на вопросы анкеты (табл. 2).

В среднем по выборке ухудшение качества высшего образования прогнозируют 43% преподавателей, однако в отдельных группах с разной комбинацией выборов будущих сценариев доля пессимистов доходит и до двух третей.

Максимум негатива

В пяти группах доля пессимистов превышает 70% (табл. 3). Общим для этих групп является согласие с тем, что в региональных вузах сократится приток студентов за счет обучения на глобальных онлайн-рынках, и несогласие с прогнозами индивидуализации обучения и роста свободы преподавателя.

Пессимизм в отношении дистанционного образования связан с исключением себя из происходящего, отчуждением от изменений и трансформаций, инициированных распоряжениями и указами. Навязываемые извне изменения вызывают раздражение и апатию.

В ответах на открытый вопрос о будущем образования противники дистанционного формата категоричны и безапелляционны. Их комментарии адресованы фактически дистанционному образованию 30-летней давности, когда технологии были еще настолько неразвиты, что не приходилось говорить о какой-либо интерактивности, индивидуальности и коммуникативности [Curran, 1987; Rampal, 1989], или к заочной форме обучения.

Без непосредственного общения со студентами невозможно формирование и воспитание личности. Дистанционное образование — это воплощение в жизнь ущербной для страны стратегической концепции высшего образования. Нам не нужны творцы, а лишь эксплуатанты зарубежного технического оборудования (доктор наук, Санкт-Петербургский политехнических университет им. Петра Великого).

Примитивизация образования, ликвидация университетской среды как таковой. Возможна полная ликвидация высшего образования, его замена суррогатом (доктор наук, вуз не указан).

Таблица 3. Пять групп преподавателей с наиболее выраженным пессимизмом

Вопрос: Если представить, каким будет высшее образование в России через год, насколько вы согласны со следующими высказываниями?

	Доля опрошенных в группе с негативным набором представлений о будущем*, %				
	70 (211122)**	71 (221112)	72 (121122)	73 (221122)	77 (212122)
Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
Подавляющее большинство лекций и семинаров будет проводиться дистанционно, в онлайн-среде	Нет	Да	Нет	Нет	Нет
Сократится приток студентов в региональные университеты за счет обучения на глобальных онлайн-рынках	Да	Да	Да	Да	Да
Будут введены новые методики оценивания студентов, больше связанные с самостоятельной работой	Да	Да	Да	Да	Нет
Усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования	Да	Нет	Нет	Нет	Да
Увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет

* Ответ «ухудшится» на анкетный вопрос: «Как вы считаете, сегодняшняя ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией, через год приведет к улучшению качества высшего образования в России, к его ухудшению или никак не повлияет?».

** Код комбинации ответов (см. сноску к табл. 2).

Обезличивание процесса обучения и крайняя степень «оцифровки» любого общения, ведущая к окончательному разобщению социума (кандидат наук, Московская международная высшая школа бизнеса МИРБИС).

Уйдет человеческий фактор педагога и усилится формализм обучения; дистанционное обучение ограничит творчество (доктор наук, Мордовский государственный педагогический институт).

Подавление инициативы преподавателя за счет жесткого и некомпетентного контроля со стороны государства и администрации (доктор наук, Иркутский государственный университет).

Несвобода, отсутствие индивидуальных решений, обезличенность, пассивное отношение к внешним факторам формируют антиинновационное поведение, подталкивают преподавателей к скрытому протесту и саботажу любых технологических изменений.

Вряд ли правомерно делать вывод об отсутствии у критиков дистанционного обучения основных мотивов, свойственных новаторам: главенства самостоятельности, поиска нового, универсализма и благожелательности к окружению [Хавенсон, Королева,

Лукина, 2018. С. 8–9]. Скорее речь идет о неверии в себя, отсутствии шансов проявить перечисленные выше установки, об отказе от самой возможности выбора и изменения ситуации, о восприятии дистанционного образования как навязываемого сверху, нежелательного административного решения.

Р.Хиршхайм и М.Ньюман выделяют девять причин сопротивления развитию цифровых технологий: 1) инерция и консерватизм, привязанность к прошлому опыту и сформированным привычкам; 2) отсутствие в изменениях явных выгод для участников или невозможность оценить эти выгоды; 3) неопределенность, невозможность спрогнозировать будущее, неуверенность в завтрашнем дне; 4) низкая вовлеченность в изменение, неучастие в принятии решений, восприятие себя в позиции подчинения; 5) риск неконтролируемого перераспределения ресурсов, потери текущей позиции; 6) несоответствие предлагаемых изменений сложившейся организационной структуре, культурным паттернам взаимодействия; 7) отсутствие поддержки со стороны администрации и высшего управленческого персонала, замена сотрудничества контролем и учетом; 8) низкий уровень компьютерной грамотности; 9) личностные, психологические характеристики участников изменений [Hirschheim, Newman, 1988. P. 399–400].

В данном исследовании не проводилась столь дифференцированная диагностика сопротивления изменениям, однако из имеющихся ответов респондентов уже можно выделить характерные черты текущего неприятия дистанционного образования и, следовательно, латентного сопротивления цифровым инновациям. Прежде всего это переживание неопределенности, невовлеченность, страх потери статуса и денег, а также убежденность в росте контроля и надзора за преподавательской деятельностью.

Минимум негатива

В пяти группах респондентов доля негативных оценок минимальна и составляет от 14 до 23% (табл. 4). Для них характерно несогласие с прогнозами сокращения притока студентов в региональные центры и убежденность в том, что образование станет индивидуальным и возрастет свобода преподавателя. Кроме того, они полагают, что будут введены новые методики оценивания студентов, больше связанные с самостоятельной работой.

Вряд ли в условиях пандемии можно ожидать оптимизма в оценке ситуации, разве что в некоторых ответах, высказанных с позиции административного одобрения: «У нас все хорошо! Никаких проблем не вижу, со всеми решениями согласен». Но в таких репликах куда больше ухода от ответа, чем оптимизма. Даже позитивные суждения строятся через преодоление и напряжение, вопреки опасениям перед внешней угрозой. Поэтому группы респондентов с относительно низким уровнем негативных оценок будем называть пессимистами с новой перспективой, или неопес-

Таблица 4. Пять групп преподавателей с наименее выраженным пессимизмом

Вопрос: Если представить, каким будет высшее образование в России через год, насколько вы согласны со следующими высказываниями?

	Доля опрошенных в группе с негативным набором представлений о будущем*, %				
	14 (101221)**	15 (111211)	16 (121211)	21 (121221)	23 (111221)
Обучение станет более индивидуальным, настроенным на образовательную траекторию каждого студента	Да***	Да	Да	Да	Да
Подавляющее большинство лекций и семинаров будет проводиться дистанционно, в онлайн-среде	Нет	Да	Да	Нет	Нет
Сократится приток студентов в региональные университеты за счет обучения на глобальных онлайн-рынках	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
Будут введены новые методики оценивания студентов, больше связанные с самостоятельной работой	Да	Да	Да	Да	Да
Усилится государственный контроль за содержанием и методикой образования	Н/З	Да	Нет	Нет	Да
Увеличится свобода преподавателя в выборе способов и приемов обучения	Да	Да	Да	Да	Да

* Ответ «ухудшится» на анкетный вопрос: «Как вы считаете, сегодняшняя ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией, через год приведет к улучшению качества высшего образования в России, к его ухудшению или никак не повлияет?».

** Код комбинации ответов (см. сноску к табл. 2).

*** Ответ на вопрос по строке. Таким образом, по столбцу отражена комбинация ответов, соответствующая коду, указанному по столбцу.

симистами. В такой позиции много общего с феноменом защитного пессимизма [Saana et al., 2006; Seginer, 2000; Spencer, Norem, 1996] как способа сопротивления будущим или настоящим угрозам. В русской культуре она отражается в поговорках «Береженого бог бережет», «Не угадаешь, где упадешь, где встанешь», «Что на людях живет, то и нас не минет» и т. д.

Преподаватели-неопессимисты как подвыборка совокупности респондентов в данном исследовании практически не отличаются от других групп по полу, возрасту, наличию ученых званий и степеней, но значительно отличаются по предпочитаемым приемам преподавания и отношению к процессу обучения. Так, 76% преподавателей-неопессимистов используют в текущем преподавании онлайн-материалы, в то время как в целом по выборке этот показатель составляет 62%. Среди них 54% считают, что учебные материалы должны быть открыты для всех, в общей выборке таких 39%. Среди преподавателей-неопессимистов 49% готовы или скорее готовы включать в свои курсы дополнительные материалы на иностранных языках, в целом по выборке — 40%. Таким образом, не молодость и навыки пользования компьютерными

технологиями определяют позитивный взгляд в будущее, потенциальную поддержку внедрения онлайн-технологий, а разделяемое представление о возможности свободной, не подчиненной административному диктату образовательной деятельности.

Неопессимисты готовы осваивать цифровые технологии и расширять коммуникативное пространство для обучения и научной деятельности.

Дистанционное образование расширяет сотрудничество профессорско-преподавательских коллективов всей страны, стимулирует обмен достижениями для поиска и выбора методов и приемов ведения образовательной деятельности по одинаковым направлениям подготовки и специальностям в развивающейся дистанционной среде (доктор наук, Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина).

Больше возможности в развитии заинтересованных в знаниях студентов и большой отсев слабых, в этом вижу основную идею (нет ученой степени, Кузбасский технический университет).

Нам может грозить формализация, схематизация, упрощение знаний, например в области филологии, дефицит общения с преподавателем, отсутствие живой реакции студентов, которая нужна лектору. И одновременно можно ожидать большую организованность студентов, их самостоятельность в учебе, хотя неизвестно, насколько это хорошо. Студентам нужен наставник постоянный до определенного момента (кандидат наук, Санкт-Петербургский государственный экономический университет).

Дистанционный формат делает общение со студентами индивидуальным, им легче общаться через Сеть. Но жесткий контроль со стороны министерства лишит преподавателя возможности перестраивать содержание курсов лекций. Поменьше бы министерских в нашем деле (кандидат наук, РХТУ им. Д. И. Менделеева).

Дистант — это возможность для преподавателя находить новые способы подачи материала и контроля знаний, навыков, чтобы потом использовать эти способы очно. Монитор все же разделяет преподавателя и студента, и это психологически большой вред (нет ученой степени, Московский государственный университет геодезии и картографии).

Неопессимисты не выступают апологетами внеличных форм обучения. Для них дистанционное образование — это новая и еще не освоенная образовательная технология, дополняющая и развивающая очное обучение, а значит, всегда представляемая в свободном и комбинированном виде, с учетом контекста и особенностей аудитории. Именно в адаптивности цифровых дизайнов

[Prasad et al., 2014; Montanana et al., 2015]; геймификации учебного процесса [Joseph et al., 2013]; организации многоплановой, продолженной во времени дискуссии [Zhao, Okamoto, 2009]; алгоритмическом представлении накопления знаний [George, 2019; Weng, Zhu, Cheng, 2009]; возможности дистанционных экспериментов [Oguz, 2016; Polat, Ekren, 2020]; пошаговой комплексной системе формирования и оценивания полученных навыков [Кауа, Тап, 2014; Nickels, 2000] видят преимущества цифрового дистанционного образования исследователи.

Предположительно среди неопессимистов и преобладают исследователи. Дистанционное высшее образование окончательно размывает границы между образовательной и исследовательской деятельностью. Само преподавание мыслится не как передача некоторого набора знаний, а как совместное проведение экспериментальной работы, проверка гипотез, решение сложных задач, поиск оптимальных решений. Традиционное деление на теоретическую, фундаментальную науку и прикладные исследования подвергается кардинальному пересмотру, ибо целостное знание о мире всегда одновременно теоретическое и прикладное.

Дистанционное, или цифровое, противостоит не личному обучению, а аналоговому, ограниченному знанию. В свою очередь личные, очные формы обучения традиционно противопоставляются заочным. Именно смешение дистанционного и заочного форматов питает сопротивление, подталкивает преподавателей видеть в дистанционном формате деградацию высшей школы. На деле дистанционный формат может реализовываться в очной, богатой коммуникативными практиками форме³. М. Джордж перечисляет базовые дистанционные технологии, позволившие ему без каких-либо сложностей пережить пандемию коронавируса: 1) учебная онлайн-платформа; 2) электронный учебник с интерактивными связями между теоретическими блоками и прикладными задачами; 3) визуальный электронный интерактивный справочник; 4) электронная навигация по всем ресурсам курса; 5) видеолекции в *YouTube*; 6) консультации по электронной почте; 7) электронные оценочные листы; 8) онлайн-тесты и ребусы; 9) система обратной связи и финальное тестовое задание; 10) комбинированные образовательные ресурсы, такие как *Zoom* и *Blackboard* [George, 2020. P. 8–13]. Расширение образовательных инструментов в рамках только одного курса колоссальное. Нет и намека на заочность, деградацию и примитивизацию обучения, о которой упоминают преподаватели-пессимисты.

³ «Мы учим лучше, чем в США»: ректор ВШЭ Ярослав Кузьминов о революции в высшем образовании, вузах для элиты и итогах пандемии // Forbes. 2020. 18 июня. [https://www.forbes.ru/biznes/403155-my-uchim-luchshe-chem-v-ssha-rektor-vshe-o-revolyucii-v-vysshem-obrazovanii-vuzah-dlya](https://www.forbes.ru/biznes/403155-my-uchim-luchshe-chem-v-ssha-rektor-vshe-o-revolyucii-v-vysshem-obrazovanii-vuzah-dlya-elity-i-itozh-pandemii)

Столь масштабное расширение образовательной практики имеет и два существенных ограничения, или условия: индивидуальные траектории студентов и свободу преподавателя. Именно о них упоминают неопессимисты. С одной стороны, цифровой формат индивидуален и плохо реализуем на потоковых аудиториях, поэтому ожидание удешевления цифрового образования — иллюзия. С другой стороны, образование в дистанционном формате невозможно без предоставления преподавателю свободы. Последняя нужна в любом типе образования, но традиционный формат многие годы позволял скрывать реальные практики за аналоговым, закрытым от посторонних взаимодействием. Центральная идеология дистанционного образования — педагогическая свобода и открытость.

Из текущего опроса можно выделить три типа педагогических свобод. Во-первых, коллаборативная, или индивидуализация студенческих образовательных траекторий, наделение студентов субъектностью, возможностью выбора. Во-вторых, методическая — свобода в выборе подходов и приемов обучения, принятие самостоятельных решений в организации образовательного процесса. В-третьих, организационная свобода, или отсутствие страха перед международной конкуренцией, рассмотрение текущих вызовов, развития открытых цифровых курсов [Кузьминов и др., 2019. С. 78] в качестве ресурса для собственного вуза, а не преграды в его деятельности и не угрозы сокращения притока студентов. Свобода в суждениях и свободная среда — ключевые признаки системы образования в будущем с точки зрения преподавателей с минимальным уровнем негатива в отношении настоящего и пессимизма в отношении будущего.

Проблемное поле дальнейших исследований

Опрос преподавателей проводился в середине апреля, в первые недели самоизоляции и вынужденного ведения лекций и семинаров из дома. Не последнюю роль в возникновении негативных прогнозов сыграли вынужденность и безальтернативность дистанционного преподавания. Новые замеры будут проведены позднее, после снятия обязательной изоляции, когда возникнет некоторая дистанция от шокового опыта, появится возможность взвешенно и неэмоционально высказаться о текущем и будущем состоянии образования.

Возможно, изменятся оценки будущего, снизится уровень пессимизма и отчуждения. Постпандемийные опросы помогут понять, с чем связаны страхи и негативные переживания, в результате проведения каких мер или отсутствия таковых у преподавателей возникает неприятие современных технологий. Они дадут возможность уточнить представления преподавателей о развитии дистанционного образования в их вузах, о международных открытых онлайн-курсах, о транспарентной образовательной среде. Эти опросы

позволят выяснить, сохраняют ли актуальность ожидания корректировки стоимости обучения и изменений в кадровой политике вузов. Сейчас важны не столько факты, сколько настроения и ожидания, поскольку через них формируется общественное мнение, осуждающее или поддерживающее изменения. Будет или не будет развиваться дистанционный формат обучения, в наибольшей степени зависит от преподавателей, и наша задача — не только услышать их голоса, но и сформировать коммуникативную среду для обсуждения и конструирования совместного будущего.

Более полувека назад Дж. Брунер сформулировал четыре значимые перемены в образовательной практике тех лет, сейчас бы мы сказали «инновации». Во-первых, изменилось представление о человеке обучающемся, возникла комплексная педагогическая наука. Во-вторых, исследователи научились интерпретировать и понимать ментальные процессы. В-третьих, пришло понимание содержания процесса обучения, чему способствовали многочисленные образовательные эксперименты. В-четвертых, произошло переопределение того, как необходимо учить молодежь, каким образом образование может опережать настоящее, заглядывать в будущее [Bruner, 1966. P. 22–23]. Сегодня можно с уверенностью повторить на новом этапе все четыре пункта. За эти годы прогресс на международном образовательном рынке очевиден: мы больше стали знать о человеке, ментальных процессах, процедурах обучения, лучше осознавать потребности молодежи. Но к сказанному Брунером следует добавить пятый пункт: мы стали больше ценить свободу как необходимое и достаточное условие любого образования. Только в свободной, децентрализованной, включенной в международное сообщество среде может формироваться современное образовательное сообщество. И только дистанционное образование отвечает всем критериям свободы, делает не только среду, но и само образование востребованным, осмысленным и чрезвычайно полезным. Дело за малым: преодолеть негативные переживания и страхи, дистанцироваться от административного произвола и посвятить себя свободному образованию.

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Основные тезисы статьи впервые представлены на круглом столе «Уроки пандемии: новые риски и возможности для образования», организованном Институтом образования НИУ ВШЭ 16 июня 2020 г.

Литература

1. Американская ассоциация исследователей общественного мнения (2016) Отчет рабочей группы AAPOR о неслучайных выборках: июнь 2013. М.: Общественное мнение. <https://fomlabs.ru/files/BOOK-otchet-aapor-o-nesluchaynykh-vyborkakh.pdf>
2. Васильева М. Р., Фефелова Ю. А. (2019) Применение дистанционного курса по дисциплине «Патофизиология, клиническая патофизиология» в профес-

- сиональном обучении студентов медицинского вуза // Открытое и дистанционное образование. № 3. С. 14–20.
3. Войцеховская М. Ф. (2019) Критерии оценки электронных курсов как средство управления качеством электронной информационно-образовательной среды вуза // Открытое и дистанционное образование. № 4. С. 34–39.
 4. Захарова У. С. (2016) Актуальные тенденции применения MOOK в высшем образовании европейских стран: обзор публикаций Европейского саммита участников MOOK-проектов 2015 г. // Открытое и дистанционное образование. № 1. С. 20–23.
 5. Клягин А. В., Макарьева А. Ю. (2020) Федеральные институциональные решения // А. А. Клягин, Е. С. Абалмасова, К. В. Гарев и др. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ. С. 29–46.
 6. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Абанкина И. В. и др. (2019) Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? М.: НИУ ВШЭ.
 7. Мартынов К. К. Дистанционная Coursera // Отечественные записки. 2013. № 4. С. 307–316.
 8. Терентьев Е. А., Захарова У. С. (2020) «Это работает!»: переход на удаленный режим работы и дистанционное обучение в оценках преподавателей российских университетов // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ. С. 67–79.
 9. Хавенсон Т. Е., Королева О. Д., Лукина А. А. (2018) Актеры образовательных инноваций: ценности и мотивация. М.: НИУ ВШЭ.
 10. Центр стратегических разработок, Высшая школа экономики (2018) Двенадцать решений для нового образования. Доклад. https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf
 11. Чесноков С. (2009) Детерминационный анализ социально-экономических данных. М.: Либроком,
 12. Basak S.K, Wotto M, Bélanger P. (2018) E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual Definition and Comparative Analysis // E-Learn Digit Media. Vol. 15. No 4. P. 191–216.
 13. Bauer M. (1991) Resistance to Change: A Monitor of New Technology // System Practice. Vol. 4. No 3. P. 181–196.
 14. Bruner J. (1966) Towards a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University.
 15. Curran Ch.C. (1987) Dealing with the Distant Learner as Part-Time Learner // Journal of Education for Library and Information Science. Vol. 27. No 4. P. 240–246.
 16. Faisal P., Kisman Z. (2020) Information and Communication Technology Utilization Effectiveness in Distance Education Systems // International Journal of Engineering Business Management. Vol. 12. No 2. P. 1–9.
 17. George M. (2020) Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions // Journal of Educational Technology Systems. Vol. 49. No 8. P. 1–26.
 18. George M. (2019) Port Mapping Tool for Digital Logic Development // i-Manager's Journal on Software Engineering. Vol. 14. No 1. P. 20–39.
 19. Hirschheim R. A., Newman M. (1988) Information Systems and User Resistance: Theory and Practice // Computer Journal. Vol. 31. No 5. P. 398–408.
 20. Joseph S., Schumm M., Rummel O. et al. (2013) Teaching Finite State Machines with Case Method and Role Play // 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (Berlin, 2013, March 13–15). P. 1305–1312.
 21. Kaya Z., Tan S. (2014) New Trends of Measurement and Assessment in Distance Education // Turkish Online of Distance Education. Vol. 15. No 1. P. 206–217.
 22. McCabe D., Ciuk S., Gilbert M. (2019) 'There Is a Crack in Everything': An Ethnographic Study of Pragmatic Resistance in a Manufacturing Organization // Human Relations. Vol. 73. No 7. P. 953–980.
 23. Montanana J. M., Lemus-Zunigab L.G., Garzac A. A., Benlloch-Dualdeb J.V. (2015) Teaching Strategy on VHDL Course Based on Participative Learning // 2015 In-

- ternational Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET) (Lisbon, 2015, June 11–13). P. 1–6.
24. Nickels K. (2000) Pros and Cons of Replacing Discrete Logic with Programmable Logic in Introductory Digital Logic Courses // American Society for Engineering Education Annual Conference (Springfield, MS, 2000).
 25. Oguz Y. (2016) Designing a Real-Time Remote-Control System for Undergraduate Engineering and Engineering Technology Students // Journal of Engineering Technology. Vol. 33. No 1. P. 34–43.
 26. Polat Z., Ekren N. (2020) Remote Laboratory Trends for Distance Vocational Education and Training (D-VET): A Real-Time Lighting Application // International Journal of Electrical Engineering and Education. <https://doi.org/10.1177/0020720920926679>
 27. Prasad P. W. C., Alsadoon A., Beg A., Chan A. (2014) Incorporating Simulation Tools in the Teaching of Digital Logic Design // 2014 IEEE International Conference on Control System, Computing and Engineering (ICCSCE) (Penang, Malaysia, 2014, November 28–30). P. 18–22.
 28. Rampal A. (1989) Distant Learning and Distancing the Learner // Social Scientist. Vol. 17. No 9/10. P. 96–99.
 29. Reinertsen A. B. (2020) Fuzzytechie Linguaging and Consilience: Dataphilosophy and Transdisciplinary Digital Force for Justice // Policy Future in Education. Vol. 18. No 4. P. 453–466.
 30. Rye S. A. (2013) Learning about Distant Places through the Internet: Young Students as Global Citizens? // Norwegian Journal of Geography. Vol. 67. No 3. P. 148–156.
 31. Sanna L. J., Chang E. C., Carter S. F., Small E. M. (2006) The Future Is Now: Prospective Temporal Self-Appraisals among Defensive Pessimists and Optimists // Personality and Social Psychology Bulletin. Vol. 32. No 6. P. 727–739.
 32. Seginer R. (2000) Defensive Pessimism and Optimism Correlates of Adolescent Future Orientation: A Domain-Specific Analysis // Journal of Adolescent Research. Vol. 15. No 3. P. 307–326.
 33. Spencer S. M., Norem J. K. (1996) Reflection and Distraction Defensive Pessimism, Strategic Optimism, and Performance // Personality and Social Psychology Bulletin. Vol. 22. No 4. P. 354–365.
 34. Tesar M. (2020) Towards a Post-COVID-19 'New Normality'? Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education // Policy Future in Education. Vol. 18. No 5. P. 556–559.
 35. Weng T., Zhu Y., Cheng C. K. (2009) Enhancing Learning Effectiveness in Digital Design Course through the Use of Programmable Logic Boards // IEEE Transactions in Education. Vol. 52. No 1. P. 151–156.
 36. Zhao X., Okamoto T. (2009) An E-mail-Based Discussion Learning System with Ubiquitous Device Support // 4th International Conference on Computer Science and Education (Nanning, China, 2009, July 25–28). P. 1420–1424.

References

- American Association for Public Opinion Research (2016) *Otchet rabochey gruppy AAPOR o nesluchjnykh vyborkakh: iyun 2013* [Report of the AAPOR Task Force on Non-Probability Sampling: June 2013]. Available at: <https://fomlabs.ru/files/BOOK-otchet-aapor-o-nesluchaynykh-vyborkakh.pdf> (accessed 12 January 2021).
- Basak S. K., Wotto M., Bélanger P. (2018) E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual Definition and Comparative Analysis. *E-Learn Digit Media*, vol. 15, no 4, pp. 191–216.
- Bauer M. (1991) Resistance to Change: A Monitor of New Technology. *System Practice*, vol. 4, no 3, pp. 181–196.
- Bruner J. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University.
- Center for Strategic Research, Higher School of Economics (2018) *Dvenadtsat resheniy dlya novogo obrazovaniya. Doklad* [Twelve Solutions for a New Education. Report]. Available at: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (accessed 12 January 2021).

- Chesnokov S. (2009) *Determinatsionny analiz sotsialno-ekonomicheskikh dannykh* [Determination Analysis of Socioeconomic Data]. Moscow: Librokom.
- Curran Ch.C. (1987) Dealing with the Distant Learner as Part-Time Learner. *Journal of Education for Library and Information Science*, vol. 27, no 4, pp. 240–246.
- Faisal P., Kisman Z. (2020) Information and Communication Technology Utilization Effectiveness in Distance Education Systems. *International Journal of Engineering Business Management*, vol. 12, no 2, pp. 1–9.
- George M. (2020) Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 49, no 8, pp. 1–26.
- George M. (2019) Port Mapping Tool for Digital Logic Development. *i-Manager's Journal on Software Engineering*, vol. 14, no 1, pp. 20–39.
- Hirschheim R.A., Newman M. (1988) Information Systems and User Resistance: Theory and Practice. *Computer Journal*, vol. 31, no 5, pp. 398–408.
- Joseph S., Schumm M., Rummel O. et al. (2013) Teaching Finite State Machines with Case Method and Role Play. Proceedings of the 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (Berlin, 2013, March 13–15), pp. 1305–1312.
- Kaya Z., Tan S. (2014) New Trends of Measurement and Assessment in Distance Education. *Turkish Online of Distance Education*, vol. 15, no 1, pp. 206–217.
- Khavenson T.E., Koroleva O.D., Lukina A.A. (2018) *Aktory obrazovatelnykh innovatsiy: tsennosti i motivatsiya* [Actors of Educational Innovation: Values and Motivations]. Moscow: HSE.
- Klyagin A.V., Makaryeva A.Yu. (2020) Federalnye institutsionalnye resheniya [Federal Institutional Decisions]. *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic], Moscow: HSE, pp. 29–46.
- Kuzminov Ya.I., Froumin I.D., Abankina I.V. et al. (2019) *Kak sdelat obrazovanie dvigatelem sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya?* [How to Make Education a Driver of Socioeconomic Development?]. Moscow: HSE.
- Martynov K.K. (2013) Distantionnaya Coursera [University Coursera]. *Otechestvennyye zapiski*, no 4, pp. 307–316.
- McCabe D., Ciuk S., Gilbert M. (2019) 'There Is a Crack in Everything': An Ethnographic Study of Pragmatic Resistance in a Manufacturing Organization. *Human Relations*, vol. 73, no 7, pp. 953–980.
- Montanana J.M., Lemus-Zunigab L.G., Garzac A.A., Benloch-Dualdeb J.V. (2015) Teaching Strategy on VHDL Course Based on Participative Learning. Proceedings of the 2015 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET) (Lisbon, 2015, June 11–13), pp. 1–6.
- Nickels K. (2000) *Pros and Cons of Replacing Discrete Logic with Programmable Logic in Introductory Digital Logic Courses*. Paper presented at American Society for Engineering Education Annual Conference (Springfield, MS, 2000).
- Oguz Y. (2016) Designing a Real-Time Remote-Control System for Undergraduate Engineering and Engineering Technology Students. *Journal of Engineering Technology*, vol. 33, no 1, pp. 34–43.
- Polat Z., Ekren N. (2020) Remote Laboratory Trends for Distance Vocational Education and Training (D-VET): A Real-Time Lighting Application. *International Journal of Electrical Engineering and Education*. Available at: <https://doi.org/10.1177/0020720920926679> (accessed 12 January 2021).
- Prasad P.W.C., Alsadoon A., Beg A., Chan A. (2014) Incorporating Simulation Tools in the Teaching of Digital Logic Design. Proceedings of the 2014 IEEE International Conference on Control System, Computing and Engineering (ICCSCE) (Penang, Malaysia, 2014, November 28–30), pp. 18–22.
- Rampal A. (1989) Distant Learning and Distancing the Learner. *Social Scientist*, vol. 17, no 9/10, pp. 96–99.
- Reinertsen A.B. (2020) Fuzzytechie Linguaging and Consilience: Dataphilosophy and Transdisciplinary Digital Force for Justice. *Policy Future in Education*, vol. 18, no 4, pp. 453–466.

- Rye S.A. (2013) Learning about Distant Places through the Internet: Young Students as Global Citizens? *Norwegian Journal of Geography*, vol. 67, no 3, pp. 148–156.
- Sanna L.J., Chang E.C., Carter S.F., Small E.M. (2006) The Future Is Now: Prospective Temporal Self-Appraisals among Defensive Pessimists and Optimists. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 32, no 6, pp. 727–739.
- Seginer R. (2000) Defensive Pessimism and Optimism Correlates of Adolescent Future Orientation: A Domain-Specific Analysis. *Journal of Adolescent Research*, vol. 15, no 3, pp. 307–326.
- Spencer S.M., Norem J.K. (1996) Reflection and Distraction Defensive Pessimism, Strategic Optimism, and Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 22, no 4, pp. 354–365.
- Terentev E.A., Zakharova U.S. (2020) “Eto rabotaet!”: perekhod na udalenny rezhim raboty i distantsionnoe obuchenie v otsenkakh prepodavateley rossiyskikh universitetov [Transition to Remote Working and Distance Learning as Perceived by Russian Faculty Members]. *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic], Moscow: HSE, pp. 67–79.
- Tesar M. (2020) Towards a Post-COVID-19 ‘New Normality’? Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Future in Education*, vol. 18, no 5, pp. 556–559.
- Vasilyeva M.R., Fefelova Yu.A. (2019) Primenenie distantsionnogo kursa po distsipline “Patofiziologiya, klinicheskaya patofiziologiya” v professionalnom obuchenii studentov meditsinskogo vusa [Application of a Distance Course “Pathophysiology, Clinical Pathophysiology” for Professional Training of Medical University Students]. *Open and Distance Education*, no 3, pp. 14–20.
- Voytsekhovskaya M.F. (2019) Kriterii otsenki elektronnykh kursov kak sredstvo upravleniya kachestvom elektronnoy informatsionno-obrazovatelnoy sredy vuza [The Criteria for Electronic Courses Assessing as a Means of Managing the Electronic Information Quality and Educational Environment at the University]. *Open and Distance Education*, no 4, pp. 34–39.
- Weng T., Zhu Y., Cheng C.K. (2009) Enhancing Learning Effectiveness in Digital Design Course through the Use of Programmable Logic Boards. *IEEE Transactions in Education*, vol. 52, no 1, pp. 151–156.
- Zakharova U.S. (2016) Aktualnye tendentsii primeneniya MOOK v vysshem obrazovanii evropejskikh stran: obzor publikatsiy Evropejskogo sammita uchastnikov MOOK-proektov 2015 g. [Current Trends of Using MOOCs in European Higher Education: The European MOOC Stakeholder Summit 2015 Review]. *Open and Distance Education*, no 1, pp. 20–23.
- Zhao X., Okamoto T. (2009) An E-mail-Based Discussion Learning System with Ubiquitous Device Support. Proceedings of the *4th International Conference on Computer Science and Education (Nanning, China, 2009, July 25–28)*, pp. 1420–1424.

Пандемия как вызов развитию сети вузов в России: дифференциация или кооперация?

В. А. Кокшаров, Д. Г. Сандлер, П. Д. Кузнецов,
А. В. Клягин, О. В. Лешуков

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2020 г.

Кокшаров Виктор Анатольевич — кандидат исторических наук, ректор Уральского федерального университета им. Первого президента России Б. Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: v.a.koksharov@urfu.ru

Сандлер Даниил Геннадьевич — кандидат экономических наук, первый проректор по экономике и стратегическому развитию, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени Первого президента России Б. Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: d.g.sandler@urfu.ru

Кузнецов Павел Дмитриевич — директор Центра мониторинга науки и образования, старший преподаватель кафедры международной экономики и менеджмента Института экономики и управления Уральского федерального университета имени Первого президента России Б. Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: pavel.kuznetcov@urfu.ru

Клягин Александр Владимирович — ведущий эксперт проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: aklyagin@hse.ru

Лешуков Олег Валерьевич — заведующий проектно-учебной лабораторией «Развитие университетов» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: oleshukov@hse.ru (контактное лицо для переписки).

Аннотация

Неизбежным эффектом политики последних двух десятилетий в области высшего образования в Российской Федерации стало, с одной стороны, появление новых университетов-лидеров, в том числе за пределами Москвы и Санкт-Петербурга, с другой — усиление вертикальной дифференциации системы высшего образования. При этом неоднородность образовательных мощностей имеет выраженный региональный аспект, что оказывает значительное отсроченное влияние на ресурсы социально-экономического развития в регионах. Разница в потенциале университетов повлияла на возможности адаптации образовательных, научных и управленческих процессов к условиям пандемии, соответственно увеличился разрыв в качестве образовательного и исследовательского результата между вузами. В отдельных регионах может возрасти отток талантливой молодежи в ведущие и даже просто в столичные вузы, и результатом будут ограничения на перспективы социально-экономического развития субъектов РФ.

Пандемия послужила катализатором обсуждений данной проблемы, продемонстрировала готовность университетов к совместным действиям. Возникли предпосылки для проведения политики, направленной на формирование кооперационной сети вузов и их стейкхолдеров, что позволит сократить межвузовскую

дифференциацию, стимулировать трансфер опыта и компетенций вузов внутри системы высшего образования.

В статье проанализированы основные характеристики вертикальной дифференциации в секторе высшего образования в РФ, которые сложились на момент возникновения пандемии и способствовали успеху перехода на дистанционные методы обучения в одних университетах и неудаче в других. Рассмотрено влияние карантинных мер и их экономических последствий на вузы разных типов. Обсуждаются направления работы и конкретные меры по расширению кооперации между университетами и вовлечению стейкхолдеров в развитие вузов.

Ключевые слова система высшего образования, вертикальная дифференциация, влияние пандемии на высшее образование, сеть организаций высшего образования.

Для цитирования Кокшаров В. А., Сандлер Д. Г., Кузнецов П. Д., Клягин А. В., Лешуков О. В. (2021) Пандемия как вызов развитию сети вузов в России: дифференциация или кооперация? // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 52–73. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-52-73>

The Pandemic as a Challenge to the Development of University Networks in Russia: Differentiation or Collaboration?

V. A. Koksharov, D. G. Sandler, P. D. Kuznetsov,
A. V. Klyagin, O. V. Leshukov

Viktor Koksharov, Candidate of Sciences in History, Rector, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. Address: 19 Mira Str., 620002 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: v.a.koksharov@urfu.ru

Daniil Sandler, Candidate of Sciences in Economics, First Vice Rector for Economics and Strategic Development, Head Researcher, Research Laboratory of University Development Problems, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. Address: 19 Mira Str., 620002 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: d.g.sandler@urfu.ru

Pavel Kuznetsov, Head of the Center for Monitoring of Science and Education, Senior Lecturer, Department of International Economics and Management, Graduate School of Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. Address: 19 Mira Str., 620002 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: pavel.kuznetcov@urfu.ru

Alexander Klyagin, Leading Expert, Laboratory for University Development, National Research University, Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: aklyagin@hse.ru

Oleg Leshukov, Head of the Laboratory for University Development, National Research University, Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: oleshukov@hse.ru (Corresponding author)

Abstract As an inevitable result of Russia's higher education policies of the past two decades, new university leaders in and outside of Moscow and St. Petersburg have emerged, and vertical differentiation has increased. Inequality of educational potential has a strong regional dimension, exerting a considerable delayed impact on regional socioeconomic development. Differences in universities' resources affected their ability to adapt their instructional, research, and administrative processes to change during the pandemic, thus broadening the education and research quality gap in higher edu-

cation. Some regions may face an increased outflow of youth talent to leading universities or just any colleges based in Moscow and St. Petersburg, which will certainly weaken the socioeconomic growth prospects of Russia's regions.

The pandemic accelerated the debate over this problem and demonstrated readiness of universities for joint efforts. Groundwork was laid for deploying a policy to create a cooperative network of universities and their stakeholders so as to reduce institutional differentiation and promote exchange of experience and competence among universities.

This paper investigates into the main characteristics of vertical differentiation in Russian higher education that had been in place when the pandemic broke out and determined whether universities succeeded or failed in switching to distance learning. Furthermore, lockdown measures and their economic impact on different types of universities are analyzed. Finally, we discuss possible avenues and specific considerations for expanding cross-institutional collaboration and engaging stakeholders in university development.

Keywords higher education, vertical differentiation, the COVID-19 pandemic's impact on higher education, university networks.

For citing Koksharov V. A., Sandler D. G., Kuznetsov P. D., Klyagin A. V., Leshukov O. V. (2021) Pandemiya kak vyzov razvitiyu seti vuzov v Rossii: differentsiatsiya ili kooperatsiya? [The Pandemic as a Challenge to the Development of University Networks in Russia: Differentiation or Collaboration?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 52–73. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-52-73>

1. Региональная дифференциация в высшем образовании

В последние несколько десятилетий в мире отмечается беспрецедентный рост спроса на высшее образование. Так, темпы роста численности студентов за 50 лет более чем в 3 раза превышают темпы роста численности населения планеты [Габдрахманов, Никифорова, Лешуков, 2019]. В результате появились так называемые массовые (охват высшим образованием — 15–50% возрастной когорты) и универсальные (охват — более 50%) системы высшего образования [Trow, 2007]. Организационный ландшафт образовательных систем усложняется, растет диверсификация сети организаций высшего образования. Для систем высшего образования с массовым охватом характерно усиление вертикальной и горизонтальной дифференциации [Cantwell, Marginson, Smolentseva, 2018].

Под вертикальной дифференциацией обычно понимают различия вузов по качеству подготовки, селективности приема, ресурсному обеспечению, репутации [Teichler, 2008], под горизонтальной — различия по специализации в направлениях подготовки, форматам обучения, функциональному предназначению [Малиновский, Шибанова, 2020].

Во многих странах эволюционное развитие сети организаций высшего образования приводит к вертикальной дифференциации вузов как минимум на нескольких уровнях, среди которых, в частности, выделяются селективные и массовые университеты. Так, по некоторым оценкам, к категории элитных, селективных отно-

сятся от 2 до 5% общего количества университетов в мире [Altbach, Reisberg, de Wit, 2017]. Селективные университеты предоставляют так называемые позиционные услуги [Marginson, 2006] — товары и услуги, обеспечивающие окончившим их доступ к особым возможностям. Селективные вузы конкурируют с другими вузами не на всем рынке абитуриентов, они ориентируются исключительно на талантливых студентов с высокими запросами.

Усложнение организационного ландшафта характерно и для российской системы высшего образования. Так, число вузов с 1991 по 2009 г. выросло более чем в 2 раза, а с учетом роста филиальной сети — более чем в 4 раза. Безусловно, такой рост привел к формированию новых типов вузов и усилению как вертикальной, так и горизонтальной дифференциации. Исследования по дифференциации вузовской сети [Кузьминов, Семенов, Фруммин, 2013; Князев, Дрантусова, 2013; Платонова, 2015] свидетельствуют о том, что региональный аспект неравенства сети является одним из наиболее актуальных для анализа — не только с точки зрения развития системы высшего образования, но и как потенциальный вызов для устойчивого развития регионов и городов страны. Пандемия послужила катализатором обсуждений неравенства организаций высшего образования в региональном разрезе. Данная работа дополняет исследовательский дискурс и экспертные дискуссии в части оценки влияния пандемии на рост дифференциации региональных систем высшего образования.

2. Закономерности региональной дифференциации в высшем образовании в РФ

Исторически существовавший разрыв в качестве подготовки абитуриентов, селективности приема, ресурсном обеспечении между вузами, расположенными в разных частях страны, существенно увеличился за последние 15 лет. Так, судя по динамике среднего балла ЕГЭ поступающих, в 2011–2017 гг. в совокупной выборке российских вузов увеличивалась академическая неоднородность, в то время как в национальных исследовательских университетах, федеральных университетах, вузах — участниках Проекта «5–100» наблюдалась гомогенизация студенческого контингента по уровню их академической подготовки. Причина, возможно, состоит в действии механизма самоподдержки: с одной стороны, абитуриенты стали воспринимать эти университеты как более престижные и качественные, а с другой — университеты повышали качество приема одновременно с ростом качества образования в них [Загирова, Романенко, Макарьева, 2019]. В итоге сегодня в половине российских регионов нет высокоселективных университетов, в которых средний балл ЕГЭ приема превышает 70 [Малиновский, Шибанова, 2020]. Лишь 5% государственных головных вузов, не относящихся к категории ведущих, имеют доходы от НИОКР выше 10% и средний балл приема выше 65 [Платонова, Кузьминов, Фруммин, 2019]. Приведенные данные свидетельствуют об устой-

чивой поляризации университетов в системе высшего образования страны.

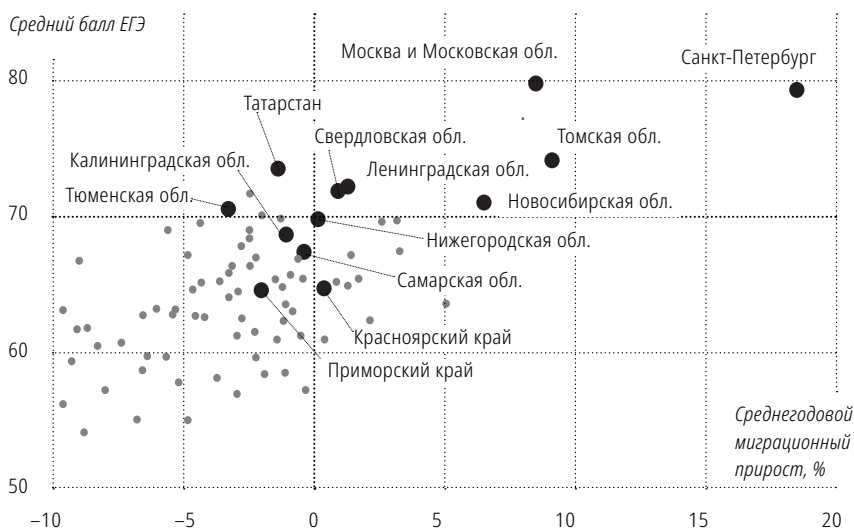
Выдвинув перед системой высшего образования задачу создания современных исследовательских университетов, государство выделило наиболее готовые к трансформации вузы — национальные исследовательские университеты, федеральные университеты, университеты с особым статусом — и оказывает им приоритетную поддержку [Froumin, Povalko, 2014]. Кульминацией этих усилий стал запуск программы академического превосходства — Проекта «5–100». Реализованные меры оказали значительное влияние на объемы и структуру исследований [Matveeva, Sterligov, Yudkevich, 2019], сформировали ряд сильных исследовательских университетов, которые не только вносят вклад в научно-техническое развитие страны и подготовку кадров для экономики, но и стимулируют социально-экономическое развитие своих регионов и макрорегионов. Проводимые государством реформы объединяет общая цель — размежевание институционального ландшафта, что упрощает управление сложносоставными системами высшего образования с высоким уровнем охвата населения [Платонова, 2015].

С 2005 г. не менее 37 схожих инициатив были запущены и реализованы в мире [Salmi, 2015]. Закономерным следствием такой политики стало усиление вертикальной дифференциации в национальных системах высшего образования. Россия не стала исключением. Расширение списка участников Проекта «5–100» и запуск программы опорных университетов — важные инициативы в трансформации вузов, но они имеют весьма ограниченный охват: не больше 10% российских государственных университетов.

Постсоветские трансформации по-разному сказались и на развитии отраслевых вузов, многие из которых потеряли связь с профильными ведомствами и прямую поддержку [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013]. В итоге эволюционный сценарий развития сети организаций высшего образования привел к увеличению разрыва между вузами в качестве подготовки абитуриентов, селективности приема, ресурсном обеспечении [Абрамова и др., 2020]. Региональный аспект этого разрыва обусловлен в том числе социально-экономическими условиями в регионах: различия в финансовом состоянии регионов обуславливают различия в качестве образования и усиливают дифференциацию в доступе к качественному образованию [Adrian, Бентабет, Винокур, 2000]. Высокий уровень социально-экономического развития обеспечивает более высокий уровень жизни и является необходимым условием для концентрации ресурсов, в том числе и человеческого капитала.

Верна и обратная логика: вузы обеспечивают серьезный вклад в развитие регионов [Valero, van Reenen, 2019; Лешуков, Фрумин, 2017; Беляков, Клячко, 2016]. Фактически запускается самоподдерживающийся механизм усиления вертикальной дифференциации:

Рис. 1. Соотношение среднегодового миграционного прироста абитуриентов в возрасте 18 лет за 2017–2018 гг. и среднего балла ЕГЭ по регионам (бюджет, 2019 г.)



Источник: Составлено авторами.

качественное высшее образование стимулирует развитие региона [Agasisti et al., 2020], а регион предоставляет университету все больше ресурсов для развития — как финансовых, так и человеческих. В результате усиливаются позиции одних регионов и возникают долгосрочные риски для устойчивого социально-экономического развития других субъектов РФ. Смириться с ускоряющимся расслоением в системе высшего образования означает принять разрывы в качестве жизни и социально-экономическом развитии регионов страны.

Одним из долгосрочных следствий расслоения системы высшего образования является усиливающееся однонаправленное перетекание в несколько регионов талантливых абитуриентов, не имеющих возможности получить образование, соответствующее их амбициям, там, где они родились. На рис. 1 представлена связь между средним баллом ЕГЭ и показателем образовательной миграции. В 2017–2018 гг. в 65 регионах наблюдался миграционный отток населения в возрасте 18 лет, при этом из 20 регионов — практически из каждого третьего — в результате миграции уехали более 5% населения соответствующего возраста. В отдельных удаленных регионах до 30–40% выпускников школ уезжают учиться в другие субъекты Федерации [Габдрахманов, Никифорова, Лешуков, 2019].

Отъезд успешных выпускников школ обостряет конкуренцию в регионах — реципиентах миграции, повышая в них тем самым

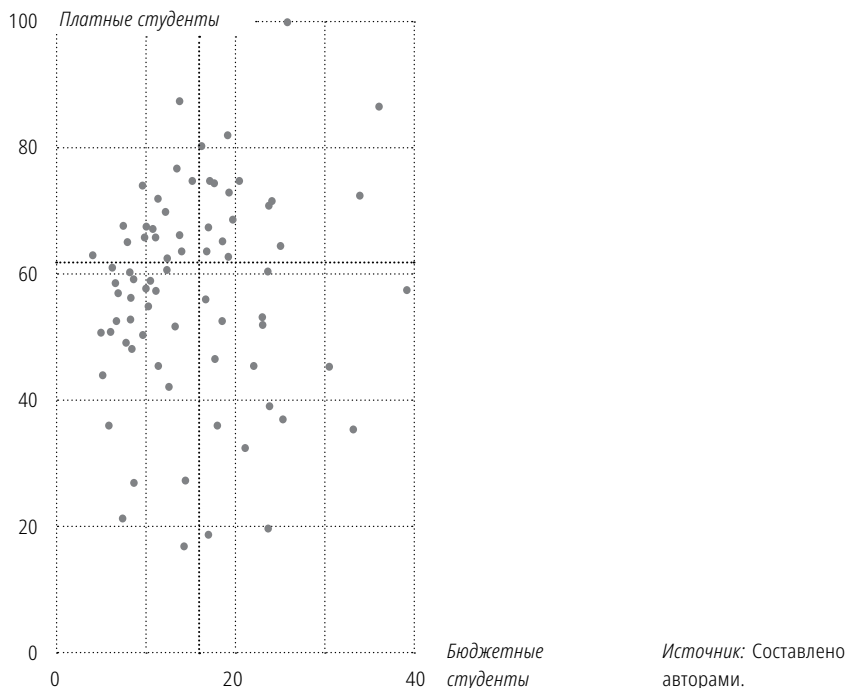
качество высшего образования, и оказывает обратное воздействие на регионы, откуда они уезжают. Для экономики принимающих регионов студенты создают как краткосрочный эффект в период обучения, так и долгосрочный, когда, окончив университет, остаются работать и жить в регионе.

Важными факторами образовательной миграции являются доступность бюджетного образования и распределение контрольных цифр приема в вузы. Политика государства направлена на обеспечение доступности качественного образования при эффективном использовании ресурсов. При этом доступность образования должна сочетаться с расширением возможностей образовательного выбора для учащихся и повышением автономии учебных заведений. Решение этих задач было одной из целей перехода на нормативно-подушевое финансирование [Абанкина и др., 2016]. Принцип конкурсного распределения бюджетного набора в зависимости от результатов деятельности организаций в целом принимается университетами и академическим сообществом [Зарубина, 2016]. Однако остается много вопросов по конкретным механизмам и практике применения конкурсного распределения бюджетных мест, оживленную дискуссию вызывают его последствия для системы высшего образования [Нуриева, Киселев, 2019].

В распределении бюджетных мест среди региональных систем высшего образования существует значительный дисбаланс [Габдрахманов, Лешуков, Платонова, 2019]. Норматив «800 мест на 10 тыс. населения в возрасте от 17 до 30 лет» выдерживается на национальном уровне, но не в полной мере транслируется на региональный. Только в 20 регионах фактическое число студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, находится в пределах 10%-ного отклонения от норматива, а в большинстве регионов это отклонение намного больше. Ярким примером является Томская область, где отклонение от норматива «800 мест на 10 тыс. населения» составляет более 100%. Дисбаланс в значительной степени обусловлен присутствием в регионе ведущих университетов, имеющих много бюджетных мест. Их наличие закрепляет существующие региональные диспропорции, дополнительно стимулируя абитуриентов высокими шансами на поступление.

Распределение контрольных цифр приема по регионам характеризуется дисбалансом не только по числу выделяемых мест, но и по их структуре. Наиболее ярко структурный дисбаланс проявляется в распределении бюджетных мест в общественно-гуманитарных направлениях подготовки. Эти направления традиционно привлекательны для абитуриентов, несмотря на потенциальные проблемы с трудоустройством по специальности. Бюджетных мест в них относительно немного — около 16% всех выделяемых мест. В результате платные студенты, обучающиеся по общественно-

Рис. 2. Соотношение доли платных и бюджетных студентов, поступивших на социально-гуманитарные специальности в 2019 г., по регионам, %



гуманитарным направлениям подготовки, составляют более 60% всех студентов-контрактников.

Соотношение платных и бюджетных студентов также сильно различается в разных регионах. Из 76¹ проанализированных в 44 регионах это соотношение можно считать сравнительно сбалансированным: в них платный и бюджетный набор одновременно выше средних (таких 17) или ниже средних показателей (таких 27). В 17 регионах наблюдается относительный дефицит бюджетных мест на направлениях подготовки в области социально-гуманитарных наук (рис. 2). Наиболее ярким примером является Брянская область, где в 2019 г. на социально-гуманитарные направления поступили 4,1% всех бюджетных студентов и 63% всех платных. В результате 88% студентов на социально-гуманитарных направлениях подготовки обучались в регионе на платных местах.

В регионах, подобных Брянской области, экономическая эффективность действующих университетов в значительной степе-

¹ Для исключения выбросов не учитывались регионы с небольшим объемом набора (менее 100 студентов, поступающих на бюджет, и менее 50 — на платное обучение).

ни зависит от рыночных обстоятельств. Особенно это касается небольших региональных вузов, где на отдельную программу (направление) выделяется лишь несколько бюджетных мест. Экономическая эффективность таких направлений подвержена серьезным рискам. В таких случаях функция контрольных цифр приема как способа поддержки вуза через государственный заказ получает приоритет перед их функцией как фактора предложения.

Важные закономерности в деятельности российского высшего образования, в том числе в проявлении неравенства региональных систем и университетов, выявил эпидемический кризис 2020 г. Так как для российской образовательной системы характерен изоморфизм университетов, локализованных в пределах одной территории [Маскаев, Савко, Оганесян, 2017], актуальным оказывается анализ неоднородности на уровне региональных систем высшего образования и влияния пандемии на положение вузов в субъектах РФ. Эта тема значима и в более широком контексте, так как последствия расслоения в системе высшего образования усиливают разрывы в социально-экономическом потенциале регионов, создают риски для устойчивого развития территорий страны.

3. Вызовы пандемии для регионального неравенства сети университетов

Пандемия стала «стресс-тестом» [Баранников и др., 2020] для всех вузов страны, но скорость адаптации к ней университетов сильно различалась по причине неравенства в уровне технического и компетентностного развития организаций. Эти расхождения имеют выраженный региональный характер и связаны с разрывами в уровне как общего, так и высшего образования. Пандемия стала шоком, который сделал накопившиеся дисбалансы более заметными. Она потребовала от университетов быстрой реакции для адаптации к новым условиям работы, и с этим легче справились университеты, которые запустили процессы трансформации раньше.

Например, Уральский федеральный университет в 2020 г. уже планировал перевод до 20% всего образовательного контента на дистанционный формат и провел подготовку к внедрению новых технологий обучения. В университете еще до пандемии использовалась система управления учебным процессом *Moodle*, система «Гиперметод», и многие преподаватели уже успели получить опыт работы в этих системах. В результате университет концентрировал свои усилия на решении проблем с масштабированием систем, дозакупке необходимых лицензий и обеспечении контроля за проведением экзаменов дистанционно [Кокшаров, Загайнова, 2020].

Далее мы рассмотрим более детально дифференциацию вузовской сети по наличию и использованию цифровой инфраструктуры, по использованию практик поддержки образовательного

процесса и по влиянию кризиса на ресурсное состояние университетов, определяющее возможность устойчивого развития любой организации.

3.1. Дифференциация цифровой инфраструктуры вузов

Активная трансформация ведущих университетов, подкрепленная существенной, по сравнению с основной массой вузов, финансовой поддержкой, позволила им не только обновить старую и создать новую инфраструктуру, но и наработать новые компетенции. В результате был создан значительный задел, который позволил им запустить процессы цифровизации образования: создание IT-инфраструктуры, выстраивание коммуникаций с сотрудниками и студентами на основе цифровых платформ, обучение преподавателей, создание и распространение цифрового образовательного контента.

Карантин обнаружил неготовность систем управления обучением (LMS) во многих университетах. Более 88% вузов отчитались о внедрении LMS-платформ, но только в 45% университетов они оказались работоспособными в стрессовых условиях [Абрамова и др., 2020], в остальных система была введена формально, фрагментарно или экспериментально [Карлов, Швиндт, Гарев, 2020]. 19% университетских преподавателей на момент запуска карантинных мер испытывали трудности в использовании необходимой для работы техники. За первые два месяца пандемии их доля сократилась только на треть.

К началу карантина в 15% вузов не была настроена даже рабочая система электронной коммуникации со студентами, что серьезно ограничило возможности их информирования в критических условиях [Абрамова и др., 2020]. Даже в университетах, имеющих такие системы, студенты и преподаватели часто не были поставлены в известность о новом расписании, о новых требованиях. Лишь 60% университетов создали специальные сайты или разделы официальных сайтов для информирования и помощи преподавателям и сотрудникам.

В вузах с особым статусом до пандемии была создана цифровая инфраструктура, которая дала возможность оперативно перейти на массовое дистанционное обучение. Так, во всех ведущих вузах, участвовавших в опросе о состоянии цифровой инфраструктуры, установлены высокопроизводительные каналы доступа в интернет. Они имеются только в 11% всей выборки вузов. 94% опорных вузов имеют производительность каналов связи на среднем уровне и выше, в то время как в совокупной выборке таких 77%. Во всех ведущих вузах — участниках опроса имеются системы хранения данных на среднем уровне и выше. В совокупной выборке таких 37%. Наконец, студенты вузов без статуса чаще (54% респондентов) отмечают возникновение технических проблем и перебоев с интернетом. В ведущих вузах о таких затруднениях сообщают 48% студентов.

Способность даже ведущих вузов обеспечивать качественное онлайн-образование, особенно по инженерным и естественнонаучным направлениям, безусловно, не стоит переоценивать, но эти университеты, заранее и планомерно развивавшие инфраструктуру и повышавшие квалификацию преподавателей, имеют больше инструментов для быстрой адаптации к дистанту. Устаревшая, часто избыточная и дорогая в содержании инфраструктура университетов в регионах с недостаточным числом абитуриентов скорее ограничивает их возможности, чем помогает в кризисной ситуации.

3.2. Дифференциация в практиках обеспечения образовательного процесса

От адаптации университетов к дистанционному обучению зависело сохранение качества образования для студентов. При этом до пандемии 60% преподавателей практически не имели опыта обучения дистанционно. По итогам первых месяцев не смогли освоить необходимые инструменты для организации обучения около 5% преподавателей в более успешных вузах и до 30% — в рядовых. Последствия таких различий в освоении дистанционного формата для организации обучения в университете весьма значительны. Если к новым условиям не смогли приспособиться 5% преподавателей, качество образования практически не изменится: им помогут более подготовленные коллеги или волонтеры в области цифровых технологий. Подобная дополнительная нагрузка невозможна, если к дистанту не смогла адаптироваться треть преподавательского состава. В таком случае университет фактически переходит на заочный формат обучения со всеми его недостатками, углубляя тем самым дифференциацию внутри системы высшего образования.

За последние несколько лет цифровые компетенции российской системы высшего образования существенно выросли, но они оказались сосредоточены в очень небольшом числе университетов. Так, на трех платформах — «Открытое образование», *Coursera*, *EdX* — уже размещены почти 1000 российских курсов. Однако в их разработке принимали участие менее 20 университетов, хотя соответствующий опыт имеют преподаватели многих университетов, создававшие цифровые образовательные материалы для внутренних нужд (табл. 1). Из 18 университетов, разместивших свои курсы на одной из платформ, только шесть находятся за пределами Москвы и Санкт-Петербурга. При этом пять из них — участники Проекта «5–100». С одной стороны, очевидны эффекты проекта, предоставившего лучшим региональным вузам ресурсы на стратегическое развитие и позволившего им на равных конкурировать с университетами Москвы и Санкт-Петербурга, а с другой — его результатом стало усиление региональной дифференциации системы высшего образования: ускорение развития университетов Москвы, Санкт-Петербурга и регионов — участников Проекта «5–100» и увеличение их отрыва от других вузов.

Таблица 1. Российские курсы на платформах «Открытое образование», Coursera и EdX, первая половина 2020 г.

Вузы	Количество курсов на платформе			Общее число курсов
	«Открытое образование»	Coursera	EdX	
Санкт-Петербургский государственный университет	131	61	–	192
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	100	74	–	174
Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ	34	28	25	87
ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого	67	16	–	83
Томский государственный университет	23	54	–	77
Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет) МФТИ	20	48	–	68
Университет ИТМО	52	–	14	66
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина	52	–	6	58
Национальный исследовательский технологический университет МИСиС	37	–	2	39
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова	37	–	–	37
Московский государственный институт международных отношений	–	20	–	20
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	–	18	–	18
Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет ЛЭТИ им. В. И. Ульянова-Ленина	13	–	–	13
Тюменский государственный университет	8	–	–	8
Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королева	8	–	–	8
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана	4	–	–	4
Тюменский индустриальный университет	2	–	–	2
Российский университет транспорта МИИТ	1	–	–	1

Источник: Составлено авторами.

Однако цифровые учебные материалы — только один, хотя и ключевой, элемент в организации дистанционного обучения. Проведенный в первые недели объявления карантина опрос студентов показал, что в 67 вузах из 355 участвовавших в опросе (18,9%) часть курсов не может быть реализована в дистанционном или онлайн-формате силами университета. Из-за специфики образовательных программ 6,5% студентов в принципе не могут завершить обучение в удаленном режиме. Наибольшие сложности

возникли у обучающихся по направлениям, требующим специального оборудования, лабораторий, по творческим направлениям и у будущих работников социальной инфраструктуры [Шибанова и др., 2020].

3.3. Дифференциация университетов по ресурсному обеспечению

С точки зрения долгосрочных последствий пандемии значительным риском для университетов является угроза падения доходов населения. Оно может привести к снижению спроса на образование, особенно среди уязвимых групп населения, а кроме того, повлечь за собой сокращение расходов компаний на подготовку кадров и НИОКР. К тому же с введением дистанционного обучения началась широкая публичная дискуссия о том, насколько справедливы прежние цены на образование в новых условиях. В ходе опросов 80% студентов отмечают, что их однокурсники, обучающиеся платно, ожидают трудностей в оплате обучения [Абрамова и др., 2020]. При этом в связи с пандемией и переходом в онлайн себестоимость образовательных услуг в 2020 г. выросла на 15–20% [Баранников и др., 2020].

Более трети ректоров университетов ожидают, что в 2020 и 2021 гг. совокупный бюджет вуза уменьшится более чем на 10%². Сильнее всего сократятся бюджеты небольших вузов, имеющих малые объемы государственного задания, а также вузов, которым не достало ресурсов и компетенций на полноценную адаптацию к новым условиям. В результате можно ожидать усиления вертикальной дифференциации системы образования. Первые итоги приемной кампании показывают, что примерно в трети российских университетов снизился средний балл поступающих на платное обучение, в то время как среди ведущих университетов (МГУ, СПбГУ, 21 университет — участник Проекта «5–100», национальные исследовательские университеты) снижение среднего балла произошло лишь в каждом восьмом.

В новых условиях стоит ожидать и изменения паттернов образовательной миграции. Пандемия повышает стоимость и риски переезда в другой город в силу ухудшения экономического положения семей, опасений, связанных с распространением заболевания, а также восприятия электронных форматов обучения как менее ценных [Малиновский, Шибанова, 2020]. Согласно результатам опросов, многие вузовские управленцы полагают, что региональные вузы получают дополнительный приток абитуриентов: выпускники школ будут не готовы к переезду, в первую очередь в такие мегаполисы, как Москва и Санкт-Петербург. Соответственно, снизится социальная мобильность абитуриентов из небольших городов и отдаленных территорий, спектр образовательных

² Опрос ректоров, проведенный в рамках подготовки аналитического доклада «Уроки „стресс-теста“. Вузы в условиях пандемии и после нее» [Баранников и др., 2020].

возможностей для них сузятся. Именно в этих поселениях экономические трудности семей с наибольшей вероятностью приведут к снижению спроса населения на высшее образование. Образовательные и карьерные траектории будут меняться в пользу раннего выхода на рынок труда и выбора организаций среднего профессионального образования вместо вузов.

4. Перспективы развития сети организаций высшего образования после пандемии

Усиление вертикальной дифференциации высшего образования является одним из возможных следствий пандемии. В то же время пандемия обострила потребность в кооперации между университетами. Активная позиция университетов и государственных регуляторов позволяет ожидать, что «шок» от карантинных мер будет способствовать переходу системы высшего образования из состояния совокупности слабо взаимодействующих университетов и академических институтов — квазиконкурентов к развитию сети организаций высшего образования. Данная сеть может формироваться на основе принципов кооперации с учетом мировых практик и расширения участия стейкхолдеров.

Опыт первых месяцев карантина показал готовность университетов поддерживать друг друга в кризисной ситуации. Распространенным способом проявить солидарность стал перевод в бесплатный открытый доступ разработанных университетами онлайн-курсов. Об этом объявили многие университеты как в Москве и Санкт-Петербурге, например НИУ ВШЭ³, СПбГУ⁴, так и в регионах: УрФУ⁵, Томский государственный университет⁶. Министерство науки и высшего образования РФ сформировало перечень онлайн-курсов, реализуемых на безвозмездной основе, — 581 курс от 19 университетов⁷.

Однако для преодоления неравенства организаций высшего образования этого недостаточно. Для реализации кооперационного сценария развития системы высшего образования необходимо проработать системные решения, которые создали бы воз-

³ К бесплатным онлайн-курсам Вышки подключился первый зарубежный университет. <https://www.hse.ru/news/edu/357674294.html>

⁴ Эксперт СПбГУ на ПМЮФ: «Пандемия требует солидарности вузов». <https://spbu.ru/news-events/novosti/ekspert-spbgu-na-pmyuf-pandemiya-trebuuet-solidarnosti-vuzov>

⁵ Уральский федеральный университет открыл жителям бесплатный доступ к своим онлайн-курсам. <https://tass.ru/ural-news/8086803>

⁶ ТГУ открыл студентам РФ бесплатный доступ к своим онлайн-курсам. <https://www.riatomsk.ru/article/20200316/tgu-besplatnij-dostup-studentov-rf-k-onlajn-kursam/>

⁷ Минобрнауки России сформировало перечень бесплатных онлайн-курсов. <http://neorusedu.ru/news/minobrnauki-rossii-sformirovalo-perechen-besplatnyh-onlajn-kursov/>; Список онлайн-курсов, реализуемых на безвозмездной основе. <https://www.minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2020/03/Spisok-onlajn-kursov-20200315-01.pdf>

возможность эффективных коллабораций не только вузов, но и их стейкхолдеров. Важно ведь не только получить контент безвозмездно, но и суметь им воспользоваться, т. е. иметь подготовленных преподавателей, выстроенную управленческую логику, адаптировать портфель программ к разным форматам обучения в мобилизационных условиях и т. п.

Для достижения этой цели необходимо действовать в трех основных направлениях: устранить существующее инфраструктурное неравенство; создать условия для повышения общего уровня образования во всех вузах; пересмотреть некоторые принципы функционирования системы высшего образования. Рассмотрим эти направления деятельности подробнее.

Значение устранения существующего инфраструктурного неравенства показала работа в условиях пандемии: неспособность многих университетов оперативно перестроиться на дистанционный формат во многом была связана с отсутствием необходимой техники, программ и технологий. Доступность инфраструктуры — это базовое условие, без которого сглаживание существующего регионального неравенства не представляется возможным.

Для устранения различий в уровне инфраструктурного обеспечения вузов в первую очередь требуется активность самих университетов. Аудит имеющихся мощностей, оптимизация их использования и расходов на содержание, организация совместного использования инфраструктуры с другими университетами — возможные варианты таких мер.

Созданию условий для повышения уровня образования во всех вузах системы высшего образования будет способствовать системная поддержка распространения опыта ведущих университетов, что позволит сократить образовавшийся разрыв в качестве образования между университетами. Необходимо расширить доступ к передовым наработкам российских университетов, например посредством создания национальной сети, агрегирующей цифровые решения и технологии (тренажеры, симуляторы и т. д.) и обеспечивающей возможность их использования для университетов, научных институтов, а в перспективе — для общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций.

Той же цели будет служить выработка единого во всех университетах подхода к ряду элементов образовательного процесса в условиях карантинных мер, включая правила организации производственных и учебных практик, проведения лабораторных и практических работ с использованием оборудования, осуществления контрольных мероприятий. Тем самым будет обеспечена единая необходимая минимальная планка качества для дистанционного формата обучения. Данная мера направлена на усиление коммуникаций между университетами. Расширение программ

межрегиональных и внутрирегиональных партнерств университетов (научных институтов) позволит не только наладить обмен опытом, но и формировать образовательные и исследовательские платформы для новых сетевых образовательных программ мирового уровня.

Схожей, но более широкой мерой является создание территориальных научно-образовательных кластеров на основе ведущих и опорных вузов. Использование возможностей, которыми располагают эти университеты, обеспечит других участников кластера технологической платформой, методической базой и организационными решениями для предоставления качественного образования. Также одной из важных мер федерального уровня может стать создание сети региональных ресурсных центров для методического сопровождения и предоставления доступа к оборудованию для проведения лабораторных и практических работ как в онлайн-, так и в офлайн-режиме. Перевод в онлайн-формат практических занятий в инженерных и естественнонаучных направлениях стал наиболее сложной задачей в период карантина для всех университетов.

Пересмотр некоторых принципов функционирования системы высшего образования требует участия не только вузов и Министерства науки и высшего образования РФ, но и широкого круга стейкхолдеров университетов. Необходимо сформировать более гибкую и устойчивую систему распределения контрольных цифр приема, которая, с одной стороны, предоставляет больше свободы выбора абитуриенту, а с другой — предусматривает механизмы частичного удержания талантливых выпускников школ в регионе. Чтобы запустить такие механизмы, потребуется создать правовые условия для участия стейкхолдеров университета в его развитии.

Чтобы расширить возможности для получения высшего образования, в первую очередь необходима прямая и косвенная поддержка тех, кто желает его получить: сертификаты на частичную оплату обучения, долгосрочные кредиты с субсидируемой процентной ставкой и др. Такие меры будут способствовать снижению рисков уменьшения спроса на высшее образование в результате пандемии, а также дадут возможность более гибкой поддержки региональных университетов. В частности, это могут быть академические сертификаты для талантливых абитуриентов, которые решили продолжить свое образование в регионе.

Целесообразно рассмотреть возможность увеличения контрольных цифр приема в предметных областях с высоким платным набором и высоким качеством программ (программы, прошедшие общественно-профессиональную аккредитацию, участники программ академического превосходства) с учетом приоритетов развития территорий и сложившихся диспропорций между регионами в разрезе технических и социально-гуманитарных спе-

циальностей. При распределении контрольных цифр приема необходимо исключить ситуации, когда число выделяемых университету мест слишком мало, так что фактически невозможно набрать полноценную учебную группу и без значительного числа платных студентов не обеспечивается минимальная экономическая эффективность реализуемой программы.

Кооперационная сеть, способная сократить вертикальную дифференциацию университетов, должна включать не только университеты, но и широкий спектр стейкхолдеров. Важным шагом в этом направлении является законодательное расширение для местных стейкхолдеров возможностей участвовать в управлении и поддержке деятельности университета: софинансировать вузы федерального подчинения из региональных бюджетов и бюджетов отраслевых программ, передавать региональную инновационную инфраструктуру в ведение университетов и т. д.

Часть предложенных мер может найти свое отражение в широко обсуждаемом проекте, инициированном Министерством науки и высшего образования РФ. Первоначальное рабочее название проекта — Программа стратегического академического лидерства. Ее целью является формирование группы университетов — национальных лидеров для научного, технологического и кадрового обеспечения экономики и социальной сферы. Приоритетом проекта станет создание консорциумов университетов, научных организаций, а также предприятий реального сектора экономики, что позволит сформировать новые и расширить существующие сети кооперации.

Важным нововведением программы является практика выделения вузов-кандидатов, которые в данный момент не соответствуют исходным критериям, но имеют потенциал и получают финансовую поддержку для реализации своей программы развития. Такая практика расширит пул университетов, заинтересованных в программе. Для участия в ней предполагается отобрать 100–120 организаций высшего образования, что составляет 16% общего числа российских университетов, или 9% общей сети организаций высшего образования (если учитывать головные университеты и филиалы). Существенное расширение числа участников практически невозможно ввиду отсутствия вузов, располагающих необходимыми компетенциями и ресурсами для эффективного участия в программе. Важной составляющей подготовки программы является обсуждение мер поддержки и развития всех региональных сетей организаций высшего образования для подготовки кратких программ развития образования в каждом регионе с привлечением министерства, регионального правительства, ведущих региональных университетов и местных стейкхолдеров. Данные программы должны послужить основой для программы федерального уровня, увязать потенциал и приоритеты развития образования на уровне регионов между собой и с федеральными приоритетами развития.

5. Заключение Вертикальная дифференциация является неизбежным и необходимым условием функционирования системы высшего образования. Однако слишком сильная дифференциация несет значительные риски и издержки как для самой системы, так и для устойчивости социально-экономического развития регионов. Активная политика в сфере высшего образования последних десятилетий достигла многих целей, но и с неизбежностью углубила разрывы между университетами.

Пандемия сделала очевидной разницу в возможностях университетов, в способности разных элементов системы адаптироваться к новым условиям. Ведущие университеты в основном сохранили высокий уровень образования, в то время как во многих других качество образования резко снизилось. В результате пандемия усугубила дифференциацию между вузами, и продолжающийся кризис может закрепить этот разрыв.

С другой стороны, обнажив проблемы, пандемия запустила активные дискуссии и попытки найти решения проблемы, многие университеты продемонстрировали готовность к взаимной поддержке в кризисной ситуации. Сложилась благоприятная ситуация для трансформации системы образования в эффективную кооперационную сеть, способную снизить вертикальную дифференциацию. Развитие сетевого взаимодействия университетов — это задача, актуальность которой подчеркивается в течение ряда лет и которая касается всего университетского сообщества [Лобанов, 2016]. Особенностью текущего момента является возможность значительно продвинуться по пути этой трансформации.

В этом направлении уже реализуются определенные шаги. По решению руководства страны увеличиваются контрольные цифры приема, в том числе в регионах. Параметры проекта Программы стратегического академического лидерства позволяют рассчитывать, что определенный шаг в снижении разрывов будет сделан за счет и этой инициативы. Решение накопившихся и ярко проявившихся в период пандемии проблем должно стать частью долгосрочной государственной образовательной политики. Представленные в работе меры являются важными элементами такой политики.

Литература

1. Абанкина И. В., Алашкевич М. Ю., Винарик В. А. и др. (2016) Анализ нормативного подушевого финансирования общего образования в субъектах Российской Федерации. М.: НИУ ВШЭ.
2. Абрамова М. А., Акоев М. А., Анисимов Н. Ю. и др. (2020) Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы. Аналитический доклад. http://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf
3. Adrian J., Бентабет Э., Винокур А. (2000) Белая книга российского образования. Ч. I. М.: МЭСИ.
4. Баранников К. А., Лешуков О. В., Назайкинская О. Л., Суханова Е. А., Фрумин И. Д. (ред.) (2020) Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и по-

- сле нее. Аналитический доклад. https://drive.google.com/file/d/1GMcBIOp8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view
5. Беляков С. А., Клячко Т. Л. (2016) Оценка вклада высшего и среднего профессионального образования в экономику российских регионов. М.: Дело.
 6. Габдрахманов Н. К., Лешуков О. В., Платонова Д. П. (2019) Обеспеченность бюджетными местами региональных систем высшего образования с учетом демографических трендов // Университетское управление: практика и анализ. Т. 23. № 4. С. 32–45.
 7. Габдрахманов Н. К., Никифорова Н. Ю., Лешуков О. В. (2019) «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России. М.: НИУ ВШЭ.
 8. Загирова Ф. Р., Романенко К. Р., Макарьева А. Ю. (2019) «И все такие разные». Академическая неоднородность студентов: анализ, восприятие, практики // Современная аналитика образования. 2019. № 4. С. 4–32.
 9. Зарубина Н. К. (2016) Исторические и методологические аспекты планирования контингента студентов при приеме в вуз // Международный студенческий научный вестник. № 2. <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15141>
 10. Карлов И. А., Швиндт А. Н., Гарев К. В. (2020) Готовность цифровой инфраструктуры вузов // Клягин А. В., Абалмасова Е. С., Гарев К. В. и др. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ. С. 80–88.
 11. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. (2013) Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 6–17.
 12. Кокшаров В. А., Загайнова Е. В. (2020) Как меняется управление университетами в период пандемии // Университетское управление: практика и анализ. Т. 24. № 2. С. 6–14.
 13. Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. (2013) Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–63.
 14. Лешуков О. В., Фрумин И. Д. (2017) Флагманские университеты: от советского опыта к поиску новой модели // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 4 (110). С. 22–29.
 15. Лобанов И. В. (2016) Новая модель повышения качества образования в российских вузах культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. № 3. С. 11–18.
 16. Малиновский С. С., Шибанова Е. Ю. (2020) Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. М.: НИУ ВШЭ.
 17. Маскаев А. И., Савко П. О., Оганесян А. А. (2017) Сравнительный анализ институциональных инноваций в вузах: федеральный vs опорный // Вопросы регулирования экономики. Т. 8. № 4. С. 67–79.
 18. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. (2019) Распределение контрольных цифр приема в вузы: проблемы конкурсного отбора // Образование и наука. Т. 21. № 6. С. 46–71.
 19. Платонова Д. П. (2015) Горизонтальная и вертикальная дифференциация системы высшего образования в России // Университетское управление: практика и анализ. № 4 (98). С. 19–30.
 20. Платонова Д. П., Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д. (2019) Университеты на перепутье: Высшее образование в России. М.: Изд. дом ВШЭ.
 21. Шибанова Е. Ю., Абалмасова Е. С., Егоров А. А., Захарова У. С., Семенова Т. В. (2020) Оценка возможности перевода курсов на дистанционные формы обучения // Клягин А. В., Абалмасова Е. С., Гарев К. В. и др. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ. С. 46–54.
 22. Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. (2020) Efficiency of Regional Higher Education Systems and Regional Economic Short-Run Growth: Empirical Evidence from Russia // Industry and Innovation. March. P. 1–28.

23. Altbach P. G., Reisberg L., de Wit H. (eds) (2017) *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Boston: Boston College Center for International Higher Education.
24. Cantwell B., Marginson S., Smolentseva A. (eds) (2018) *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford: Oxford University.
25. Froumin I., Povalko A. (2014) *Top Down Push for Excellence: Lesson from Russia* // Y. Cheng, N. C. Liu (eds) *How World-Class Universities Affect Global Higher Education. Influences and Responses*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. Vol. 30. P. 47–64.
26. Marginson S. (2006) *Dynamics of National and Global Competition in Higher Education* // *Higher Education*. Vol. 52. No 1. P. 1–39.
27. Matveeva N., Sterligov I., Yudkevich M. (2019) *The Russian University Excellence Initiative: Is It Really Excellence that Is Promoted?* Higher School of Economics Research Paper no WP BRP 49/EDU/2019. Moscow: HSE.
28. Salmi J. (2015) *Excellence Initiatives and World Class Universities* // *International Conference on World Class University (Shanghai, China, 2015, November 1–4)*. Vol. 6. P. 53.
29. Teichler U. (2008) *Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education* // *Higher Education*. Vol. 56. No 3. C. 349–379.
30. Trow M. (2007) *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII* // J. J. F. Forest, P. Altbach (eds) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer. P. 243–280.
31. Valero A., van Reenen J. (2019) *The Economic Impact of Universities: Evidence from Across the Globe* // *Economics of Education Review*. Vol. 68. Iss. C. P. 53–67.

References

- Abankina I. V., Alashkevich M. Yu., Vinarik V. A. et al. (2016) *Analiz normativnogo podushevogo finansirovaniya obshchego obrazovaniya v subjektakh Rossiyskoy Federatsii* [Analysis of Normative per Capita Financing of General Education in the Subjects of the Russian Federation]. Moscow: HSE.
- Abramova M. A., Akoev M. A., Anisimov N. Yu. et al. (2020) *Vysshee obrazovanie: uroki pandemii. Operativnye i strategicheskie mery po razvitiyu sistemy. Analiticheskiy doklad* [Higher Education: Lessons from the Pandemic. Operational and Strategic Measures for the Development of the System. Analytical Report]. Available at: http://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf (accessed 20 January 2021).
- Adrian J., Bentabet E., Vinokur A. (2000) *Belaya kniga rossiyskogo obrazovaniya* [White Book of Russian Education]. Part I. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics.
- Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. (2020) *Efficiency of Regional Higher Education Systems and Regional Economic Short-Run Growth: Empirical Evidence from Russia*. *Industry and Innovation*. March, pp. 1–28.
- Altbach P. G., Reisberg L., de Wit H. (eds) (2017) *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Boston: Boston College Center for International Higher Education.
- Barannikov K. A., Leshukov O. V., Nazaykinskaya O. L., Sukhanova E. A., Froumin I. D. (eds) (2020) *Uroki "stress-testa". Vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee. Analiticheskiy doklad* [Lessons Learned from the Stress Test: Universities amidst and after the Pandemic. Analytical Report]. Available at: https://drive.google.com/file/d/1G-McB1oP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (accessed 13 January 2021).
- Belyakov S. A., Klyachko T. L. (2016) *Otsenka vklada vysshego i srednego professionalnogo obrazovaniya v ekonomiku rossiyskikh regionov* [Assessment of the Contribution of Higher and Secondary Vocational Education to the Economy of Russian Regions]. Moscow: Delo.

- Cantwell B., Marginson S., Smolentseva A. (eds) (2018) *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford: Oxford University.
- Froumin I., Povalko A. (2014) Top Down Push for Excellence: Lesson from Russia. *How World-Class Universities Affect Global Higher Education. Influences and Responses* (eds Y. Cheng, N. C. Liu), Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, vol. 30, pp. 47–64.
- Gabdrakhmanov N. K., Leshukov O. V., Platonova D. P. (2019) Obespechennost byudzhetnymi mestami regionalnykh system vysshego obrazovaniya s uchetom demograficheskikh trendov [Accessibility of Regional Higher Education Systems in Accordance with Demographic Trends]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 23, no 4, pp. 32–45.
- Gabdrakhmanov N. K., Nikiforova N. Yu., Leshukov O. V. (2019) "Ot Volgi do Eniseya...": obrazovatel'naya migratsiya molodezhi v Rossii ["From the Volga to the Yenisei...": Educational Migration of Young People in Russia]. Moscow: HSE.
- Karlov I. A., Shvindt A. N., Garev K. V. (2020) Gotovnost tsifrovoy infrastruktury vuzov [The Readiness of the Digital Infrastructure of Universities] *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic] (A. V. Klyagin, E. S. Abalmasova, K. V. Garev et al.), Moscow: HSE, pp. 80–88.
- Knyazev E. A., Drantusova N. V. (2013) InstitutSIONalnaya dinamika v rossiyskom vysshem obrazovanii: mekhanizmy i traektorii [Institutional Dynamics in Russian High Education: Machinery and Trajectory]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 6–17.
- Koksharov V. A., Zagainova E. V. (2020) Kak menyaetsya upravlenie universitetami v period pandemii [How University Management Changes during the Pandemic Period]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no 2, pp. 6–14.
- Kuzminov Ya., 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.
- Leshukov O. V., Froumin I. D. (2017) Flagmanskii universitet: ot sovet'skogo opyta k poisku novoy modeli [Flagship Universities: From Soviet Experience to Searching for New Model]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 4 (110), pp. 22–29.
- Lobanov I. V. (2016) Novaya model povysheniya kachestva obrazovaniya v rossiyskikh vuzakh kultury [The New Model of Quality Improvement of Education in Russian University of Culture and Art]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, no 3, pp. 11–18.
- Malinovskiy S. S., Shibanova E. Yu. (2020) *Regional'naya differentsiatsiya dostupnosti vysshego obrazovaniya v Rossii* [Regional Differentiation of Access to Higher Education in Russia]. Moscow: HSE.
- Marginson S. (2006) Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, vol. 52, no 1, pp. 1–39.
- Maskaev A. I., Savko P. O., Oganetsyan A. A. (2017) Sravnitelny analiz institutionalnykh innovatsiy v vuzakh: federalny vs oporny [Comparative Analysis of Institutional Innovations in Higher Education: Federal vs Flagship]. *Journal of Economic Regulation*, vol. 8, no 4, pp. 67–79.
- Matveeva N., Sterligov I., Yudkevich M. (2019) The Russian University Excellence Initiative: Is It Really Excellence that Is Promoted? Higher School of Economics Research Paper no WP BRP 49/EDU/2019. Moscow: HSE.
- Nurieva L. M., Kiselev S. G. (2019) Raspredelenie kontrolnykh tsifr priema v vuzy: problema konkursnogo otbora [Distribution of University Admission Quotas: Problems of Competitive Selection Process]. *The Education and Science Journal*, vol. 21, no 6, pp. 46–71.
- Platonova D. P. (2015) Gorizontalnaya i vertikal'naya differentsiatsiya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii [Horizontal and Vertical Diversity in Russian Higher Education]. *University Management: Practice and Analysis*, no 4 (98), pp. 19–30.

- Platonova D. P., Kuzminov Ya. I., Froumin I. D. (2019) *Universitety na pereputje: Vysshee obrazovanie v Rossii* [Universities at a Crossroads: Higher Education in Russia]. Moscow: HSE.
- Salmi J. (2015) Excellence Initiatives and World Class Universities. Proceedings of the *International Conference on World Class University (Shanghai, China, 2015, November 1–4)*, vol. 6, pp. 53.
- Shibanova E. Yu., Abalmasova E. C., Egorov A. A., Zakharova U. S., Semenova T. V. (2020) Otsenka vozmozhnosti perevoda kursov na distantsionnye formy obucheniya [Assessment of the Possibility of Transferring Courses to Distance Learning]. *Shtorm peryykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic] (A. V. Klyagin, E. S. Abalmasova, K. V. Garev et al.), Moscow: HSE, pp. 46–54.
- Teichler U. (2008) Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education. *Higher Education*, vol. 56, no 3, pp. 349–379.
- Trow M. (2007) Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. *International Handbook of Higher Education* (eds J. J. F. Forest, P. Altbach), Dordrecht: Springer, pp. 243–280.
- Valero A., van Reenen J. (2019) The Economic Impact of Universities: Evidence from Across the Globe. *Economics of Education Review*, vol. 68, iss. C, pp. 53–67.
- Zagirova F. R., Romanenko K. R., Makareva A. Yu. (2019) "I vse takie raznye". *Akademicheskaya neodnorodnost studentov: analiz, vospriyatie, praktiki* [Academic Heterogeneity of Students: Analysis, Perceptions, Practices]. Moscow: HSE.
- Zarubina N. K. (2016) Istoricheskie i metodologicheskie aspekty planirovaniya kontingenta studentov pri prieme v vuz [Historical and Methodological Aspects of Planning of Number of Students for Admission to the University]. *International Student Scientific Bulletin*, no 2. Available at: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15141> (accessed 13 January 2021).

Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов

С. К. Бекова, Е. А. Терентьев, Н. Г. Малошонок

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2020 г.

Бекова Сауле Каэржановна — PhD, научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: sbekova@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Терентьев Евгений Андреевич — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eterentev@hse.ru

Малошонок Наталья Геннадьевна — кандидат социологических наук, директор Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

Аннотация

Экстренный переход к массовому дистанционному высшему образованию в марте 2020 г. актуализировал дискуссии о влиянии новой образовательной реальности на образовательное неравенство. Проведено исследование с целью оценить связи между характером трудностей, возникающих у студентов в условиях дистанционного обучения, и их социально-экономическим статусом. Эмпирической базой послужили данные всероссийского опроса студентов, реализованного в конце марта — начале апреля 2020 г. группой исследователей из нескольких российских университетов. Выявлены значимые различия в масштабах трудностей, с которыми столкнулись студенты из семей с разным уровнем дохода. Среди студентов из малообеспеченных семей отмечается наибольшая доля тех, кто испытывал трудности технического характера, а также проблемы с организацией своего обучения и нехватку навыков, необходимых для успешного обучения в дистанционном формате. Полученные результаты свидетельствуют о важности выработки систематических решений для обеспечения равенства возможностей студентов из разных социально-экономических групп при обучении в дистанционном формате.

Ключевые слова

дистанционное обучение, COVID-19, образовательное неравенство, цифровизация образования, студенческий опыт, социальная изоляция, саморегуляция в обучении.

Для цитирования

Бекова С. К., Терентьев Е. А., Малошонок Н. Г. (2021) Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>

Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning

S. K. Bekova, E. A. Terentev, N. G. Maloshonok

Saule Bekova, PhD, Research Fellow, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: sbekova@hse.ru (Corresponding author)

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. E-mail: eterentev@hse.ru

Natalia Maloshonok, Candidate of Sciences in Sociology, Director of the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: nmaloshonok@hse.ru
Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The urgent transition to distance education in March 2020 revitalized the debate on the influence of a new educational reality on the educational inequality. A study was performed to measure the relationship between the difficulties experienced by students during distance learning and their socioeconomic status. Data from a nationwide survey of students administered in late March—early April 2020 by a team of researchers from a few Russian universities was used as empirical basis of this study. Results demonstrate significant differences in obstacles faced by students from families with different levels of income. Students from low-income families were the most likely to have technical and self-regulation problems and to lack skills required for effective distance learning. Findings indicate the importance of finding system-level solutions to ensure equal opportunities for students in distance learning, regardless of their socioeconomic status.

Keywords distance learning, COVID-19, educational inequality, digitalization of education, student experiences, social isolation, academic self-regulation.

For citing Bekova S. K., Terentev E. A., Maloshonok N. G. (2021) *Obrazovatel'noe neravenstvo v usloviyakh pandemii COVID-19: svyaz' sotsial'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i i opyta distantsionnogo obucheniya studentov* [Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>

В марте 2020 г. российская высшая школа перешла на дистанционный режим работы в связи с угрозой распространения COVID-19. Массовый перевод большинства очных программ в онлайн-среду, совершенный в максимально короткие сроки, не только оказался непростой задачей для вузов, но и стал вызовом для студентов, которым пришлось адаптироваться к новой образовательной реальности.

Невозможность очного обучения в течение продолжительного периода времени актуализировала вопрос о том, как массовое дистанционное обучение повлияет на проблему неравенства в высшем образовании [Lederman, 2020; Williamson, Eynon, Potter, 2020;

Chan, 2020; Arnove, 2020; Aucejo et al., 2020; Soria, Chirikov, Jones-White, 2020]. Зарубежные исследования показывают, что студенты, переведенные на дистанционное обучение, сталкиваются с недостатком мотивации для эффективной учебы в новом формате [Soria, Chirikov, Jones-White, 2020; Means, Neisler, 2020], страдают от изоляции и нехватки общения с однокурсниками и преподавателями [Soria, Chirikov, Jones-White, 2020], испытывают повышенный уровень стресса [Soria et al., 2020; Chirikov et al., 2020], им требуется больше времени на подготовку к занятиям [Aucejo et al., 2020]. Все эти изменения в учебной деятельности могут негативно сказаться на их образовательных результатах. При этом у учащихся с низким социально-экономическим статусом возникает больше трудностей, и они могут оказаться в более уязвимом положении по сравнению с одноклассниками из благополучных семей [Soria, Chirikov, Jones-White, 2020]. Эта проблема не менее актуальна и для российских студентов.

Данной работой мы вносим вклад в дискуссию о том, как переход на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID-19 повлиял на ситуацию с неравенством в высшем образовании, на примере российских вузов. На данных всероссийского опроса студентов, проведенного в марте-апреле 2020 г. по поручению Министерства науки и высшего образования, мы анализируем различия между группами студентов с разным социально-экономическим статусом: как они переживали переход на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19, с какими сложностями столкнулись. На основании результатов исследования будут сформулированы гипотезы о том, какие особенности дистанционного обучения приводят к усилению образовательного неравенства между студентами с разным социально-экономическим статусом, а также предложены возможные пути их преодоления.

1. Цифровые технологии и образовательное неравенство: обзор литературы

От онлайн-обучения, в частности от массовых открытых онлайн-курсов, ожидали снижения неравенства в доступе к образованию [Бекова и др., 2020], однако эмпирические исследования показали, что обучение в таком формате не только не уменьшает, а скорее может усиливать неравенство, увеличивая разрыв в образовательных результатах между учащимися с разным социально-экономическим статусом [Hansen, Reich, 2015; Kizilces, Davis, Cohen, 2017]. В условиях пандемии массовый переход на дистанционный формат стал единственным способом продолжить учебный процесс, при этом возникли риски усиления неравенства, причем в разных его измерениях.

Первое измерение неравенства связано с техническими ограничениями доступа к интернету и наличия необходимой техники. В России, согласно исследованиям, охват молодежи в возрасте

до 30 лет интернетом в 2018 г. достиг 99%¹. Однако это не означает отсутствия технических проблем в обучении. Во-первых, среди молодежи велика доля тех, кто пользуется мобильным интернетом, и рост охвата интернетом связан с увеличением именно этого сегмента². Среди молодежи 41% пользователей выходят в интернет с мобильных устройств³, которые не являются оптимальными для полноценного обучения. Во-вторых, скорость интернета, его стоимость и проникновение сильно разнятся как в разных регионах России, так и внутри каждого из них в зависимости от размеров населенного пункта⁴. В-третьих, исследования показывают, что доступ к интернету и различным техническим средствам (компьютерам, ноутбукам и т.д.) неодинаков в группах, различающихся по типу поселения, доходу [Сабельникова и др., 2018].

Второе измерение неравенства — индивидуальные различия в пользовании интернетом, в силу которых люди, даже имея одинаковые технические возможности доступа в интернет, приходят к разным результатам. Исследования показывают, что в условиях повсеместного внедрения интернета люди используют его неодинаково: имеющие более высокий уровень образования — для обучения и карьерного продвижения, более низкий — для развлечения [Hargittai, Hinnant, 2008; Волченко, 2016]. При этом различия наблюдаются не только в поведении в Сети в целом, но даже в использовании одного и того же ресурса [Smirnov, 2018].

Переход в дистанционный формат потребовал от студентов, а также от преподавателей и других сотрудников освоения новых площадок взаимодействия и нового уровня цифровой грамотности. Современных студентов, и в целом людей, родившихся в 1980–1994 гг., зачастую описывают как «поколение Сети» (*net generation*) или «выросших на цифре» (*digital native*), так как они с раннего возраста знакомы с компьютерными технологиями [Bennett, Maton, Kervin, 2008]. Однако исследования показывают, что на деле знания молодежи в сфере технологий нередко ограничиваются простыми операциями: поиск информации в интернете, написание писем, использование базовых программ [Kirschner, Van Merriënboer, 2013]. Исследования свидетельству-

¹ ГФК (2019) Проникновение интернета в России: итоги 2018 г. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2405078/cms-pdfs/fileadmin/user_upload/dyna_content/ru/documents/press_releases/2019/gfk_rus_internet_audience_in_russia_2018.pdf

² <https://mediascope.net/news/1067271/>

³ ГФК (2019) Проникновение интернета в России: итоги 2018 г. https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2405078/cms-pdfs/fileadmin/user_upload/dyna_content/ru/documents/press_releases/2019/gfk_rus_internet_audience_in_russia_2018.pdf

⁴ Яндекс (2016) Развитие интернета в регионах России. https://yandex.ru/company/researches/2016/ya_internet_regions_2016#stoimostiskorostdostupavinternet; Speedtest (2018) Краткий анализ рынка России и результаты Speedtest на 2018 г. <https://www.speedtest.net/reports/ru/russia/>

ют, что у респондентов с высоким уровнем владения технологиями возникает значительно меньше барьеров в коммуникации на онлайн-платформе, они проще относятся к административным и техническим проблемам [Muilenburg, Berge, 2005]. При этом у многих современных студентов на 1-м курсе слабо развита компьютерная грамотность, несмотря на распространенное мнение, что они должны хорошо разбираться в компьютерных технологиях [Keating, 2014]. Кроме того, для обучения в дистанционном формате нужны специфические навыки, опыт и знания, в частности способность самостоятельно поддерживать необходимый уровень мотивации и выстраивать стратегию своего обучения [Milligan, Littlejohn, 2013; 2014], развитые навыки критического мышления [Schunk, Zimmerman, 2008; Artino, Stephens, 2009], наличие опыта обучения в подобном формате [Wang, Newlin, 2002; Lim, Yoon, Morris, 2009]. Исследования российских студентов, проходящих онлайн-курсы во время обучения в университете, показали значимость для успешного обучения таких факторов, как способность организовать рабочее пространство при обучении онлайн, выделение достаточного времени для освоения материала в таком формате, а также способность ставить цели и рефлексивно относиться к процессу обучения и собственному прогрессу [Бекова и др., 2020].

Исследования фиксируют существенную вариативность в масштабах трудностей, которые испытывают студенты при переходе на дистанционное обучение, в зависимости от уровня и года обучения, направления подготовки. В числе наиболее уязвимых групп оказываются первокурсники [Soria et al., 2020], студенты бакалавриата [Chirikov et al., 2020] и студенты естественнонаучных и инженерных направлений подготовки, а также обучающиеся по таким направлениям, как искусство и дизайн [Soria, Chirikov, Jones-White, 2020]. Кроме того, переживание и оценка опыта дистанционного обучения значимо различаются в зависимости от социально-экономического положения респондентов. Так, результаты опроса более 22 тыс. студентов в 10 ведущих исследовательских университетах США показывают, что среди учащихся из семей с низким уровнем дохода значительно больше тех, кто испытывал трудности с доступом к технологиям, необходимым для дистанционного обучения, и с нахождением подходящего места для организации обучения в дистанционном формате [Ibid., 2020]. В этой группе студентов существенно больше тех, у кого во время пандемии COVID-19 возникли финансовые проблемы. Кроме того, была обнаружена значимая связь между выраженностью симптомов депрессии и уровнем дохода семьи [Soria, Horgos, 2020]. Исследование, проведенное в одном из крупнейших американских исследовательских университетов, показало, что студенты с низким уровнем дохода чаще ожидают, что им придется отложить завершение обучения из-за пандемии [Aucejo et al., 2020].

В данной статье на базе срезового опроса российских студентов мы выясним, как различаются студенты с разным социально-экономическим статусом по измерениям неравенства: по техническим возможностям и условиям обучения, а также по навыкам, полезным при дистанционном обучении.

2. Данные Эмпирическую базу исследования составили данные всероссийского опроса студентов, проведенного в период с 25 марта по 3 апреля 2020 г. межвузовской группой социологов, представлявших НИУ ВШЭ, ИТМО, УрФУ и ТГУ, по поручению Министерства образования и науки РФ. Сбор данных был реализован в онлайн-формате двумя разными способами: во-первых, ссылка на анкету распространялась в социальной сети «ВКонтакте» в виде контекстной рекламы, которая показывалась пользователям в возрасте от 17 до 23 лет, во-вторых, ссылку на опрос распространяли среди своих студентов администрации отдельных вузов — в виде новости на сайте университета или с помощью e-mail-рассылки. Пройти опрос мог любой пользователь, получивший ссылку.

Всем респондентам, перешедшим по ссылке, задавались скрининговые вопросы. Прохождение анкеты продолжалось только для тех респондентов, кто указал, что учится в вузе на очной или очно-заочной программе.

Более 11,5 тыс. человек прошли скрининговые вопросы и дошли до конца анкеты. Поскольку в опросе участвовало непропорциональное число респондентов из разных вузов, выборка была скорректирована. Так, в двух вузах, где численность ответивших превысила 500 человек, 50% случайным образом отобранных анкет были исключены из анализа, чтобы нивелировать эффект вуза. Итоговую базу данного исследования составили ответы 10 018 студентов из 647 российских университетов. Анкета полностью была посвящена использованию вузами дистанционных технологий обучения и мерам, принимаемым в условиях угрозы распространения вируса COVID-19. В Приложении представлены описательные статистики для выборки.

3. Переменные и анализ Для оценки технических возможностей и условий обучения были использованы следующие показатели:

- имеющаяся в пользовании студента техника («Выберите все виды техники, которые находятся в вашем личном пользовании»; «Кто, кроме вас, пользуется этой техникой?»);
- оценка техники («Отвечает ли техника, доступная вам в данный момент, всем функциональным требованиям для обучения?»);
- характеристики и оценка доступного интернета («Есть ли у вас доступ в интернет в вашем текущем месте жительства?»; «Воз-

никают ли у вас технические проблемы и перебои с интернетом?»);

- общая оценка технических сложностей («С какими техническими ограничениями вы столкнулись в ходе учебы после перехода на онлайн-обучение?»).

Для оценки сложностей, с которыми сталкиваются студенты при дистанционном обучении, задавался вопрос «Вызывает ли у вас какие-либо сложности дистанционный формат обучения?». Респондентам предлагалось выбрать все подходящие варианты ответа из следующего списка высказываний.

1. Мне сложно найти удобное место для занятий в дистанционном формате.
2. Меня смущает, когда преподаватель просит включить веб-камеру.
3. У меня нет подходящих устройств (например, компьютера с подключением к интернету), который я бы мог(ла) использовать для обучения в дистанционном формате.
4. Мне сложно разобраться с интерфейсом онлайн-курсов и программ, используемых для дистанционного формата обучения.
5. Мне сложно удерживать внимание при просмотре видеолекций.
6. Мне сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала.
7. Мне сложно задавать вопросы преподавателю при отсутствии очных занятий.
8. Мне сложно отвечать на вопросы преподавателя и уточнять то, что мне непонятно, в онлайн-формате.
9. Я не могу обсудить с одногруппниками изучаемый материал.
10. Мне не хватает общения с одногруппниками.
11. Мне не хватает очных дискуссий с преподавателями.
12. Я чувствую себя более одиноким(ой), изолированным(ой) при дистанционном формате обучения.
13. Мне сложно учиться в домашней обстановке.
14. Возникают технические проблемы и перебои с интернетом.
15. Дистанционный формат обучения никаких сложностей у меня не вызывает.

Социально-экономический статус студента оценивался по покупательской возможности семьи. Для ответа на вопрос «Как вы оцениваете материальное положение вашей семьи?» предлагались следующие варианты ответа:

- Живем крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности (1-я группа);

Рис. 1. Доли студентов, испытывающих трудности из-за дистанционного обучения, %



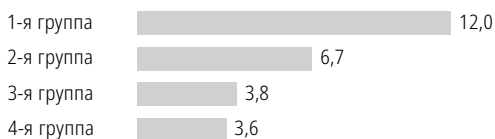
- На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична (2-я группа);
- В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т.д.) без обращения к кредиту или предварительного накопления (3-я группа);
- Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых (4-я группа по уровню дохода).

4. Результаты опроса

4.1. Трудности при обучении в дистанционном формате

Результаты опроса показали, что переход на дистанционное обучение привел к появлению у студентов целого ряда трудностей, и многие из них были широко распространены (рис. 1). Только четверть опрошенных отметили, что у них не возникало никаких проблем при переходе на дистанционный формат обучения. В число наиболее распространенных попали как технические трудности обучения в дистанционном формате, так и проблемы, связанные со спецификой самого дистанционного формата и отсутствием навыков, необходимых для успешного обучения в таком формате.

Рис. 2. Доля студентов, не имеющих техники для обучения, по доходным группам (1-я группа — самая низкодоходная), %



Составлено
с помощью
Datwrapper

В частности, более трети студентов отмечали, что им не хватает общения с одногруппниками и преподавателями, что у них возникают проблемы и перебои с интернетом. В целом такая картина соответствует результатам зарубежных исследований, которые показывают, что нехватка общения со сверстниками и преподавателями становится для студентов одним из важнейших барьеров, препятствующих эффективному обучению в дистанционном формате (например, [Soria, Chirikov, Jones-White, 2020]). Вместе с тем данные по России свидетельствуют о значительной распространенности технических проблем, связанных с доступом к необходимым устройствам и интернету. Далее мы отдельно рассмотрим две группы трудностей — связанные с техническими условиями перехода к дистанционному обучению и с особенностями самого дистанционного формата и отсутствием необходимых навыков — и покажем, есть ли различия в масштабе этих проблем в зависимости от социально-экономического статуса обучающихся.

4.2. Технические условия

Данные онлайн-опроса не позволяют получить полноценную оценку технической составляющей неравенства в доступе к обучению в условиях дистанционного формата. Однако на базе опроса мы можем оценить различия в технических условиях обучения у студентов из разных социально-экономических групп. В среднем по выборке доля студентов, не имеющих никакой техники для занятий онлайн, кроме телефона, составляет 6%, однако в группе с самыми низкими доходами эта доля в 2 раза выше средней, а в самой высокодоходной — в 2 раза ниже ($\chi^2 = 123,773$, $p < 0,000$) (рис. 2).

Фактически 12% малообеспеченных студентов не имеют компьютера, ноутбука или планшета и используют для обучения телефон, также они реже используют проводной интернет и чаще — мобильный: 43% против 33% в верхней группе по доходу ($\chi^2 = 19,942$, $p < 0,000$). При этом у них в период дистанционного обучения чаще возникали технические проблемы и перебои с интернетом (40,5% против 27,6% в верхней группе по доходу, $\chi^2 = 43,636$, $p < 0,000$).

Студенты из наиболее высокодоходной группы обеспечены лучше других по всем видам техники (рис. 3). Как результат, сре-

Рис. 3. Обеспеченность техникой по доходным группам, %

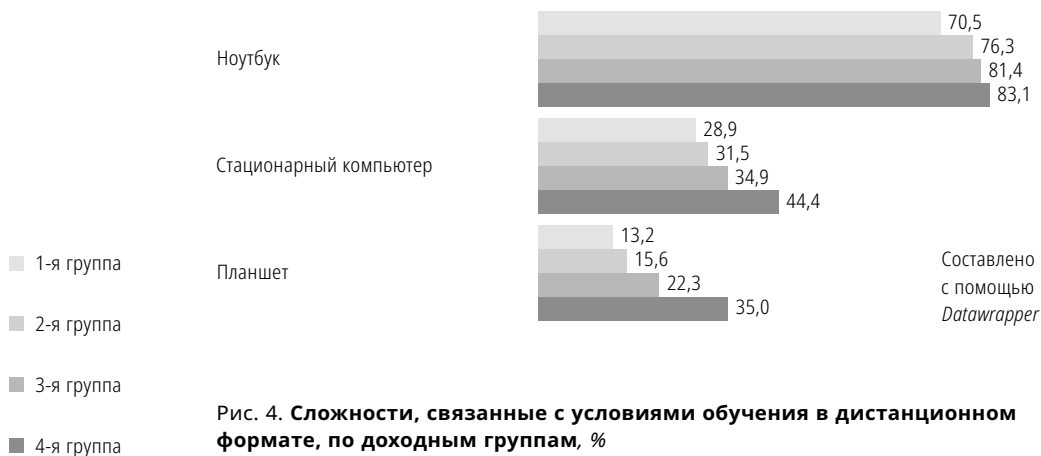
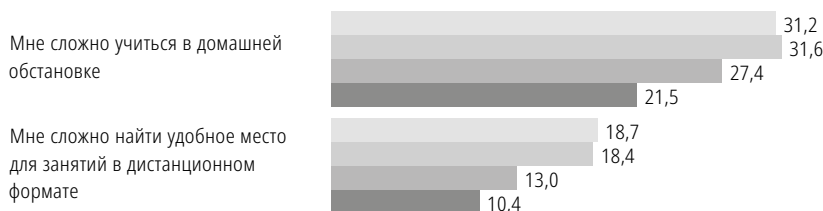


Рис. 4. Сложности, связанные с условиями обучения в дистанционном формате, по доходным группам, %



ди них значительно выше доля тех, кто не сталкивался с техническими сложностями при переходе на дистанционный формат (78,3% против 62,8% в нижней группе по доходу, $\chi^2 = 99,631$, $p < 0,000$).

4.3. Трудности, связанные со спецификой дистанционного формата

Помимо технических средств для успешного дистанционного обучения необходимо выполнение еще нескольких условий. Первое из них касается условий обучения. Для эффективного обучения в онлайн-формате необходимо комфортное пространство для занятий, где были бы сведены к минимуму отвлекающие факторы и студент мог бы полностью сосредоточиться на образовательном процессе [Бекова и др., 2020].

Опрос показал существенные различия по этому параметру между студентами из разных доходных групп (рис. 4). Так, в самой низкодходной группе больше доля тех, кому сложно учиться в домашней обстановке ($\chi^2 = 31,409$, $p < 0,000$), и тех, кому непросто найти оптимальное место для занятий ($\chi^2 = 53,159$, $p < 0,000$).

Второе условие эффективного дистанционного обучения — определенный уровень владения технологиями [Martin, 2012; Bali, 2014]. Недостаток у студента навыков, необходимых для успешного обучения в дистанционном формате, статистически значимо свя-

Рис. 5. Трудности при переходе на дистанционный формат обучения в зависимости от уровня дохода семьи студента, %

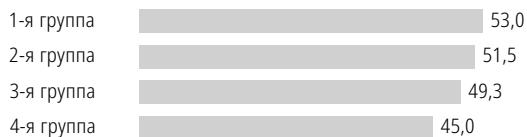


зан с уровнем дохода семьи (рис. 5). Студенты из малообеспеченных семей значительно чаще сталкиваются с трудностями из-за нехватки навыков эффективного обучения в дистанционной среде: им сложнее отвечать на вопросы преподавателей и уточнять непонятные вещи в онлайн-формате (26,4% по сравнению с 20,4% в группе наиболее обеспеченных, $\chi^2 = 11,430$, $p < 0,05$); им сложнее сосредоточиться при самостоятельном изучении материала (30,2% по сравнению с 22,7% в группе наиболее обеспеченных, $\chi^2 = 23,068$, $p < 0,000$); они чаще испытывают сложности при работе с интерфейсом онлайн-курсов и программ (17,9% по сравнению с 12,2% в группе наиболее обеспеченных, $\chi^2 = 23,383$, $p < 0,000$); они чаще в дистанционном формате откладывают выполнение заданий на потом (44,7% по сравнению с 38,0% в группе наиболее обеспеченных, $\chi^2 = 15,594$, $p < 0,01$).

4.4. Самооценка эффективности дистанционного обучения

Результаты исследования дают основания выдвинуть гипотезу, что различия в условиях и опыте обучения в дистанционном формате у студентов с разным социально-экономическим статусом могут приводить к неравенству образовательных результатов (рис. 6). Хотя исследование не предполагало сбора данных об успеваемости студентов или других объективных показателей академической успешности, анкета содержала вопрос о субъективной оценке эффективности дистанционного формата. Эти оценки значительно различаются в зависимости от уровня дохода семьи студента: 53% студентов из группы с наиболее низким доходом согласились с высказыванием, что их обучение в дистанционном формате стало менее эффективным, притом что в группе с наиболее высоким уровнем семейного дохода таких оказалось 45% ($\chi^2 = 11,883$, $p < 0,01$).

Рис. 6. Самооценка эффективности обучения в дистанционном формате в зависимости от уровня дохода семьи студента, %



5. Заключение и дискуссия

Вынужденный тотальный переход на дистанционный формат обучения в марте 2020 г. в условиях пандемии COVID-19 стал своеобразным стресс-тестом для российской системы высшего образования [Баранников и др., 2020]. Он актуализировал, а в некоторых случаях и обострил те дискуссии, которые ведутся вокруг высшей школы, проблем и перспектив ее развития. Одна из важнейших — не только в России, но и по всему миру — дискуссия о влиянии повсеместного перехода на дистанционное обучение и удаленную работу университетов на проявление неравенства в доступе к высшему образованию [Lederman, 2020; Williamson, Eynon, Potter, 2020; Chan, 2020; Arnove, 2020].

Представленное исследование вносит вклад в развитие этой дискуссии, показывая на эмпирических данных, что переход на дистанционный формат обучения может приводить к обострению неравенства образовательных возможностей у студентов с разным социально-экономическим статусом. В целом полученные данные соответствуют результатам некоторых зарубежных исследований, где установлено, что студенты из малообеспеченных семей столкнулись с большим количеством проблем при переходе на дистанционный формат, чем их одноклассники из обеспеченных семей [Aucejo et al., 2020; Soria, Chirikov, Jones-White, 2020; Soria, Horgos, 2020]. В частности, были обнаружены существенные различия в уровне технической оснащенности студентов из разных доходных групп, а также в масштабе трудностей, которые они испытывали в связи с отсутствием по месту жительства условий для организации обучения и с недостатком специфических навыков, необходимых для успешного обучения в таком формате.

Ограниченный доступ к техническим средствам, пригодным для дистанционного обучения, а также сложности с условиями для обучения у студентов из низкодоходных групп понятны и объяснимы. Различия в оснащенности со студентами из высокодоходных групп могут впоследствии сказаться на результатах обучения. Для нивелирования эффектов указанных различий вузы могут принять ряд мер: мониторинг обеспеченности техникой студентов и выявление уязвимых групп; обеспечение техникой студентов, проживающих в общежитиях; разработка индивидуальных

учебных планов для студентов с учетом технических возможностей дистанционного обучения.

Преподавателям также необходимо учитывать указанные ограничения: при проведении занятий, формировании домашних заданий и контрольных мероприятий следует иметь в виду, что часть аудитории может использовать мобильные устройства, не требовать, если это возможно, включения камеры во время занятий, чтобы не создавать риск обнаружения невысокого экономического статуса студента, сложных условий проживания, что может иметь долгосрочные негативные психологические последствия⁵.

Различия в навыках между студентами с разным уровнем дохода могут быть связаны с разными паттернами информационного потребления: сложности с освоением платформ и с онлайн-форматом могут сигнализировать о том, что для студентов с низким социально-экономическим статусом обучение не является привычной целью при нахождении онлайн. Студенты, несмотря на активное использование технологий в жизни, затрудняются в освоении конкретных платформ. Чтобы эти затруднения не становились фактором, снижающим образовательные результаты, вузы могут предложить студентам короткие адаптивные курсы, различные инструкции по освоению новых практик. Целесообразно также сократить вариативность платформ и программ, используемых для преподавания, чтобы снизить нагрузку на студента.

Данное исследование имеет ряд особенностей, которые накладывают ограничения на интерпретацию полученных данных. Во-первых, выборка студентов является доступной и не может репрезентировать всех студентов российских вузов. Студенты некоторых вузов, направлений подготовки, курсов и форм обучения представлены в ней в большей степени, в то время как другие вузы не представлены вовсе или представлены в недостаточной мере. Специфика организации исследования не позволяет контролировать эти смещения при анализе и, соответственно, считать, что выводы, полученные на данной выборке, характеризуют всю совокупность российских студентов. Однако данная выборка позволяет осуществлять сравнение групп студентов по разным показателям, что и производилось в рамках исследования.

Во-вторых, у нас нет возможности оценить эффективность дистанционного обучения для тех или иных категорий студентов по успешности освоения курсов и образовательным результатам. Мы только можем предположить на основании предыдущих исследований, что существует взаимосвязь между возникновением сложностей при прохождении обучения в дистанционном формате и образовательными результатами студентов.

⁵ <https://www.stanforddaily.com/2020/06/01/please-let-students-turn-their-videos-off-in-class/>

В-третьих, оценка технических возможностей ограничена тем, что опрос проводился онлайн и, таким образом, уже включал только тех студентов, кто имел доступ к интернету, какому-либо техническому средству и к социальным сетям. В силу метода сбора в опросе не приняли участие те, кто не имел доступа к перечисленным возможностям. Участие таких студентов в опросе позволило бы корректнее оценить масштабы технических сложностей при переходе на дистанционный формат обучения. Онлайн-формат сбора данных был выбран как наименее затратный по времени и ресурсам, а также наиболее безопасный в период пандемии.

Несмотря на перечисленные недостатки, данное исследование позволяет описать ситуацию, с которой столкнулись учащиеся вузов в этом году, и сформулировать гипотезы о возможных ее последствиях в виде усугубления неравенства образовательных результатов. При этом остаются без ответа и требуют дальнейшего исследования следующие вопросы: неравенство студентов по территориальному признаку и по типу вуза, где студент обучается; связь между экономическими последствиями пандемии и образовательными траекториями студентов из разных доходных групп; различия в образовательных результатах между студентами с разным социально-экономическим статусом.

Приложение 1 Таблица 1. Основные характеристики выборки

Переменные	Доля в выборке, %
Пол	
Мужской	30
Женский	70
Форма обучения	
Очная	98
Очно-заочная	2
Направление подготовки	
Естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)	10
Математика	2
Экономика и менеджмент	15
Компьютерные науки	7
Инженерное дело, технологии, технические науки	18
Социальные науки (социология, психология и т. п.)	11
Образование и педагогические науки	8
Гуманитарные науки (философия, филология и т. п.)	14

Переменные	Доля в выборке, %
Искусство и культура	3
Здравоохранение и медицинские науки	6
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	2
Оборона и безопасность государства, военные науки	1
Затрудняюсь ответить	2
Уровень образования	
Бакалавриат	76
Специалитет	17
Магистратура	7
Курс обучения	
Выпускной курс	18
Статус вуза	
Вуз — участник Проекта «5–100»	14
Национальный исследовательский университет	12
Федеральный вуз	7
Опорный вуз	12
Вуз без специального статуса	67
Как вы оцениваете материальное положение вашей семьи?	
Живем крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности	12
На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична	23
В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту	57
Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых	8

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-10127 «Цифровая трансформация образовательной системы: изучение инновационного потенциала, распространения инноваций на микро, мезо и макроуровнях и разработка механизмов сопровождения реформ».

Литература

1. Бекова С. К., Вилкова К. А., Джафарова З. И. и др. (2020) Онлайн без паники. Модели и эффективность внедрения массовых онлайн-курсов в российских университетах. Современная аналитика образования. Экспресс-вып. № 11. М.: НИУ ВШЭ.

2. Баранников К. А., Лешуков О. В., Назайкинская О. Л., Суханова Е. А., Фруммин И. Д. (ред.) (2020) Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее (июнь 2020). Аналитический доклад. https://drive.google.com/file/d/1G-McB1oP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view
3. Волченко О. В. (2016) Динамика цифрового неравенства в России // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. № 5. С. 163–182.
4. Клягин А. В., Абалмасова Е. С., Гарев К. В. и др. (2020) Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ.
5. Сабельникова М. А., Абдрахманова Г. И., Гохберг Л. М., Дудорова О. Ю. (2018). Информационное общество в Российской Федерации. 2018: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/info-ob2018.pdf>
6. Arnove R. F. (2020) Imagining What Education Can Be Post-COVID-19 // Prospects. June. P. 1–4.
7. Artino A. R., Stephens J. M. (2009) Academic Motivation and Self-Regulation: A Comparative Analysis of Undergraduate and Graduate Students Learning Online // The Internet and Higher Education. Vol. 12. No 3. P. 146–151.
8. Aucejo E. M., French J. F., Ugalde Araya M. P., Zafar B. (2020) The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. NBER Working Paper No 27392. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
9. Bali M. (2014) MOOC Pedagogy: Gleaning Good Practice from Existing MOOCs // Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 10. No 1. P. 44–56.
10. Bennett S., Maton K., Kervin L. (2008) The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence // British Journal of Educational Technology. Vol. 39. No 5. P. 775–786.
11. Chan R. Y. (2020) Studying Coronavirus (COVID-19) and Global Higher Education: Evidence for Future Research and Practice. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3622751
12. Chirikov I., Soria K. M., Horgos B., Jones-White D. (2020) Undergraduate and Graduate Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw>
13. Hansen J. D., Reich J. (2015) Democratizing Education? Examining Access and Usage Patterns in Massive Open Online Courses // Science. Vol. 350. No 6265. P. 1245–1248.
14. Hargittai E., Hinnant A. (2008) Digital Inequality Differences in Young Adults' Use of the Internet // Communication Research. Vol. 35. No 5. P. 602–621.
15. Keating J. (2014) Online Courses—What Is Lost, What is Gained and What about Something Called Rigor? <https://tomprof.stanford.edu/posting/1385>
16. Kirschner P. A., van Merriënboer J. J. (2013) Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education // Educational Psychologist. Vol. 48. No. 3. P. 169–183.
17. Kizilcec R. F., Davis G. M., Cohen G. L. (2017) Towards Equal Opportunities in MOOCs: Affirmation Reduces Gender & Social-Class Achievement Gaps in China // Fourth ACM Annual Conference on Learning at Scale (L@S) (Cambridge, MA, 2017, April 20–21). P. 121–130.
18. Larionova V., Semenova T., Bystrova T., Tretyakov V. (2018) Models of Using MOOCs in Higher Education: Organization and Finance Aspects // 12th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, 2018, March 5–7). P. 9223–9229.
19. Lederman D. (2020) The Shift to Remote Learning: The Human Element // Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/25/how-shift-remote-learning-might-affect-students-instructors-and>
20. Lim D. H., Yoon W., Morris M. L. (2009) Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment // Educational Technology & Society. Vol. 12. No 4. P. 282–293.

21. Martin F. G. (2012) Will Massive Open Online Courses Change How We Teach? // Communications of the ACM. No 55. P. 26–28.
22. Means B., Neisler J. (2020) Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic. San Mateo, CA: Digital Promise.
23. Milligan C., Littlejohn A. (2014) Supporting Professional Learning in a Massive Open Online Course // The International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 15. No 5. P. 197–213.
24. Milligan C., Littlejohn A. (2013) Patterns of Engagement in Connectivist MOOCs // Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 9. No 2. P. 149–159.
25. Muilenburg L. Y., Berge Z. L. (2005) Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study // Distance Education. Vol. 26. No 1. P. 29–48.
26. Nunnally J. C. (1967) Psychometric Theory. New York, NY: McGraw-Hill.
27. Schunk D. H., Zimmerman B. J. (eds) (2008) Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
28. Smirnov I. (2018) Predicting PISA Scores from Students' Digital Traces // International AAAI Conference on Web and Social Media (Palo Alto, 2018, June). P. 360–364.
29. Soria K. M., Chirikov I., Jones-White D. (2020) The Obstacles to Remote Learning for Undergraduate, Graduate, and Professional Students. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. <https://escholarship.org/uc/item/5624p4d7>
30. Soria K. M., Horgos B. (2020) Social Class Differences in Students' Experiences during the COVID-19 Pandemic. Berkeley: SERU Consortium, University of California — Berkeley and University of Minnesota. <https://cshe.berkeley.edu/seru-covid-survey-reports>
31. Soria K. M., Horgos B., Chirikov I., Jones-White D. (2020) First-Generation Students' Experiences during the COVID-19 Pandemic. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. <https://escholarship.org/uc/item/19d5c0ht>
32. Wang A. Y., Newlin M. H. (2002) Predictors of Web-Student Performance: The Role of Self-Efficacy and Reasons for Taking an Online Class // Computers in Human Behavior. No 18. P. 151–163.
33. Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020) Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency // Learning, Media and Technology. Vol. 45. No 2. P. 107–114.

References

- Arnové R. F. (2020) Imagining What Education Can Be Post-COVID-19. *Prospects*, June, pp. 1–4.
- Artino A. R., Stephens J. M. (2009) Academic Motivation and Self-Regulation: A Comparative Analysis of Undergraduate and Graduate Students Learning Online. *The Internet and Higher Education*, vol. 12, no 3, pp. 146–151.
- Aucejo E. M., French J. F., Ugalde Araya M. P., Zafar B. (2020) *The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey*. NBER Working Paper no 27392. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Bali M. (2014) MOOC Pedagogy: Gleaning Good Practice from Existing MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 10, no 1, pp. 44–56.
- Barannikov K. A., Leshukov O. V., Nazaykinskaya O. L., Sukhanova E. A., Froumin I. D. (eds) (2020) *Uroki "stress-testa". Vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee. Analiticheskii doklad* [Lessons Learned from the Stress Test: Universities amidst and after the Pandemic. Analytical Report]. Available at: https://drive.google.com/file/d/1G-McBIoP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (accessed 13 January 2021).
- Bekova S. K., Vilkoval K. A., Dzhafarova Z. I. et al. (2020) *Onlain bez paniki. Modeli i effektivnost vnedreniya massovykh onlain-kursov v rossiyskikh universitetakh* [Online, Don't Panic! Models and Effectiveness of Ontegration of Massive Open Online Courses into Russian Universities]. *Modern Analytics of Education*. Express iss. no 11. Moscow: HSE.

- Bennett S., Maton K., Kervin L. (2008) The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, no 5, pp. 775–786.
- Chan R. Y. (2020) *Studying Coronavirus (COVID-19) and Global Higher Education: Evidence for Future Research and Practice*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3622751 (accessed 14 January 2021).
- Chirikov I., Soria K. M., Horgos B., Jones-White D. (2020) *Undergraduate and Graduate Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw> (accessed 14 January 2021).
- Hansen J. D., Reich J. (2015) Democratizing Education? Examining Access and Usage Patterns in Massive Open Online Courses. *Science*, vol. 350, no 6265, pp. 1245–1248.
- Hargittai E., Hinnant A. (2008) Digital Inequality Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, vol. 35, no 5, pp. 602–621.
- Keating J. (2014) *Online Courses—What Is Lost, What is Gained and What about Something Called Rigor?* Available at: <https://tomprof.stanford.edu/posting/1385> (accessed 14 January 2021).
- Kirschner P. A., van Merriënboer J. J. (2013) Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational psychologist*, vol. 48, no 3, pp. 169–183.
- Kizilcec R. F., Davis G. M., Cohen G. L. (2017) Towards Equal Opportunities in MOOCs: Affirmation Reduces Gender & Social-Class Achievement Gaps in China. Proceedings of the *Fourth ACM Annual Conference on Learning at Scale (L@S) (Cambridge, MA, 2017, April 20–21)*, pp. 121–130.
- Klyagin A. V., Abalmasova E. S., Garev K. V. et al. (2020) *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic]. Moscow: HSE.
- Larionova V., Semenova T., Bystrova T., Tretyakov V. (2018) Models of Using MOOCs in Higher Education: Organization and Finance Aspects. Proceedings of the *12th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, 2018, March 5–7)*, pp. 9223–9229.
- Lederman D. (2020) The Shift to Remote Learning: The Human Element. *Inside Higher Ed*. Available at: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/25/how-shift-remote-learning-might-affect-students-instructors-and> (accessed 14 January 2021).
- Lim D. H., Yoon W., Morris M. L. (2009) Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, vol. 12, no 4, pp. 282–293.
- Martin F. G. (2012) Will Massive Open Online Courses Change How We Teach? *Communications of the ACM*, no 55, pp. 26–28.
- Means B., Neisler J. (2020) *Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic*. San Mateo, CA: Digital Promise.
- Milligan C., Littlejohn A. (2014) Supporting Professional Learning in a Massive Open Online Course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 15, no 5, pp. 197–213.
- Milligan C., Littlejohn A. (2013) Patterns of Engagement in Connectivist MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 9, no 2, pp. 149–159.
- Muilenburg L. Y., Berge Z. L. (2005) Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education*, vol. 26, no 1, pp. 29–48.
- Nunnally J. C. (1967) *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sabelnikova M. A., Abdrakhmanova G. I., Gokhberg L. M., Dudorova O. Yu. (2018) *Informatsionnoe obshchestvo v Rossiyskoy Federatsii. 2018. Statisticheskiy sbornik* [Information Society in the Russian Federation. 2018: Statistical Collection]. M.: HSE. Available at: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/info-ob2018.pdf> (accessed 14 January 2021).
- Schunk D. H., Zimmerman B. J. (eds) (2008) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Smirnov I. (2018) Predicting PISA Scores from Students' Digital Traces. Proceedings of the *Twelfth International AAAI Conference on Web and Social Media (ICWSM 2018) (Palo Alto, 2018, June)*, pp. 360–364.
- Soria K. M., Chirikov I., Jones-White D. (2020) *The Obstacles to Remote Learning for Undergraduate, Graduate, and Professional Students*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/5624p4d7> (accessed 14 January 2021).
- Soria K. M., Horgos B. (2020) *Social Class Differences in Students' Experiences during the COVID-19 Pandemic*. Berkeley: SERU Consortium, University of California—Berkeley and University of Minnesota. Available at: <https://cshe.berkeley.edu/seru-covid-survey-reports> (accessed 14 January 2021).
- Soria K. M., Horgos B., Chirikov I., Jones-White D. (2020) *First-Generation Students' Experiences during the COVID-19 Pandemic*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/19d5c0ht> (accessed 14 January 2021).
- Volchenko O. V. (2016) Dinamika tsifrovogo neravenstva v Rossii [Dynamics of the Digital Inequality in Russia]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 5, pp. 163–182.
- Wang A. Y., Newlin M. H. (2002) Predictors of Web-Student Performance: The Role of Self-Efficacy and Reasons for Taking an Online Class. *Computers in Human Behavior*, no 18, pp. 151–163.
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020) Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no 2, pp. 107–114.

Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19

А. В. Петракова, Т. Н. Канонир, А. А. Куликова, Е. А. Орел

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2020 г.

Петракова Анастасия Владимировна — PhD, научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: apetrakova@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Канонир Татьяна Николаевна — PhD, доцент Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tkanonir@hse.ru

Куликова Алена Александровна — кандидат наук об образовании, младший научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aponomareva@hse.ru

Орел Екатерина Алексеевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eorel@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

Аннотация

По данным современных исследований, учителя подвержены стрессу больше, чем представители многих других профессий. С целью изучения особенностей психологического стресса и способов совладания с ним в условиях резкого перехода на дистанционное преподавание из-за пандемии COVID-19 проведены полуструктурированные интервью с 14 учителями из разных регионов России. При дистанционном обучении перед учителями встает задача реализовывать образовательную программу, несмотря на собственные тревоги, вызванные пандемией, эмоционально поддерживать учеников, стимулировать их мотивацию к учебе. Факторами, усиливающими стресс у преподавателей, судя по результатам интервью, являются отсутствие или недостаточная поддержка со стороны администрации школы, существенно возросшая рабочая нагрузка, обусловленная необходимостью искать новые средства преподавания и подготовки материалов с учетом дистанционного формата, увеличившимся объемом коммуникации с учениками и их родителями, ростом количества домашних заданий для проверки. Специфическим для исследуемой ситуации фактором стресса является новый формат работы из дома и изменившийся баланс рабочего и личного времени. Наиболее распространенные стратегии совладания со стрессом и уменьшения его последствий — поиск в происходящем позитивного смысла и/или новых возможностей, общение с близкими, обращение за помощью к коллегам, физическая активность, хобби.

Ключевые слова

психологический стресс, копинг-стратегии, учителя, COVID-19.

Для цитирования

Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. (2021) Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 93–114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>

Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic

A. V. Petrakova, T. N. Kanonire, A. A. Kulikova, E. A. Orel

Anastasia Petrakova, PhD, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: apetrakova@hse.ru (Corresponding author)

Tatjana Kanonire, PhD, Assistant Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tkanonir@hse.ru

Alena Kulikova, PhD HSE in Education, Junior Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: aponomareva@hse.ru

Ekaterina Orel, Candidate of Sciences in Psychology, Senior Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: eorel@hse.ru

Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract Recent studies show that stress levels are higher among teachers than in many other occupational groups. Semi-structured interviews with 14 teachers from various regions of Russia were conducted to investigate the characteristics of psychological stress and coping strategies in the context of the abrupt transition to distance learning imposed by the COVID-19 pandemic. In remote schooling, teachers have to implement education programs despite their own pandemic anxiety, provide emotional support to students, and stimulate their motivation for learning. It appears from the interview data that teacher stress is elevated by the absence or lack of support from school administrators and a substantial increase in teacher workload, caused by the need to search for new techniques of teaching and preparing for classes from a distance, intensified communication with students and their parents, and the growing amount of homework assignments to review. The stress factors specific to the pandemic include the new work-from-home setup and changes in the work-life balance. The most common strategies of coping with stress and reducing its consequences include an effort to search for the silver lining and/or new opportunities, seeking social and emotional support, physical exercise, and hobby activities.

Keywords psychological stress, coping strategies, teachers, COVID-19.

For citing Petrakova A. V., Kanonire T. N., Kulikova A. A., Orel E. A. (2021) Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 93–114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>

В начале 2020 г. учителям, ученикам, родителям учащихся, школьной администрации пришлось быстро осваивать новые инструменты и форматы работы, находясь при этом под сильнейшим давлением внешних обстоятельств, вызванных пандемией COVID-19. Проведено качественное исследование с целью установить, как сказываются такие условия деятельности на субъективном благополучии и эмоциональном статусе учителей и какие стратегии они используют для преодоления негативных состояний.

Учителя — представители одного из наиболее напряженных видов социальной деятельности, которая часто сопровождается

состоянием психологического стресса [Реан, Коломинский, 2000; Регуш, Реан, Рогов, 2007]. По данным современных международных исследований, они подвержены стрессу больше, чем представители других профессий [Schonfeld, Bianchi, Luehring-Jones, 2017]. Среди основных факторов, вызывающих стресс у учителей, выделяют условия труда, такие как большая нагрузка, отсутствие поддержки со стороны школы [Guglielmi, Tatrow, 1998], и чрезмерную эмоциональную вовлеченность в отношения с учениками, коллегами, родителями учащихся [Kokkinen et al., 2014; Schonfeld et al., 2010]. Ряд лонгитюдных исследований, проведенных в Австралии, Швеции, Финляндии, Великобритании, Израиле, США и других странах, показал, что указанные факторы постепенно приводят к депрессии, раздражительности, снижают самооценку и удовлетворенность выбранной профессией, вызывают психосоматическую симптоматику, могут способствовать появлению зависимостей [Schonfeld, Bianchi, Luehring-Jones, 2017]. Все это — симптомы эмоционального выгорания, одного из наиболее тяжелых последствий длительных стрессовых переживаний, сутью которого является психологическая невозможность справиться с трудностями, связанными с работой [Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001]. Риски эмоционального выгорания особенно высоки в условиях пандемии, вынужденной изоляции и необходимости быстро освоить новые методы и инструменты работы. Поэтому изучение стратегий преодоления стресса — важная предпосылка к разработке рекомендаций для учителей по поддержанию субъективного благополучия в сложных условиях.

Благополучие учителя во многом определяет качество современного образовательного процесса, в центре которого — создание для учащихся развивающей, творческой, безопасной среды как для обучения, так и для социализации [Зарецкий, 2020; Заусенко, 2012; 2013]. Педагоги, которые сами оценивают свою жизнь как благополучную и умеют заботиться о своем душевном комфорте, гораздо успешнее формируют качества, необходимые для достижения этих результатов, у своих учеников [Заусенко, 2013].

Выбору подходящих стратегий заботы о себе, способов поведения в сложных ситуациях, приемов защиты от психологического стресса посвящено много исследований [Griffith, Steptoe, Copley, 1999; Liao et al., 2012; Вачков, Савенкова, 2019; Гуриева, Афанасьева, 2019]. Тем не менее единое представление об эффективных стратегиях поведения учителя в ситуации неопределенности еще не сложилось [Вачков, Савенкова, 2019; Рассказова, Гордеева, 2011].

В данной работе исследуются особенности психологического стресса и способов совладания с ним в уникальных условиях — в период резкого перехода на дистанционное преподавание из-за пандемии COVID-19. Полученные данные можно использовать и в других ситуациях, характеризующихся неопределенностью, высоким уровнем стресса и повышением нагрузки.

1. Психологический стресс и стратегии его преодоления

Физиологически стресс — это неспецифический ответ организма на любое внешнее воздействие, направленный на то, чтобы восстановить свое исходное состояние [Селье, 1979]. В реакциях на те или иные воздействия (стрессоры) важную роль играют когнитивные процессы и эмоции, от них в значительной степени зависит качество процесса восстановления [Fink, 2009]. Состояние, являющееся продуктом когнитивных процессов, образа мыслей и оценки ситуации, знания собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам управления ситуацией и стратегии поведения в непривычных условиях, их адекватному выбору, представляет собой психологический стресс [Лазарус, 1970]. Это состояние можно описать как два субпроцесса: оценка воздействия (стрессора) и действия, связанные с его преодолением.

Преодолеть угрозы, вызывающие психологический стресс, позволяют особые стратегии поведения — копинги [Lazarus, Folkman, 1984]. Р.Лазарус и С.Фолькман выделяли две основные функции копингов: регулирование отрицательных эмоций и изменение ситуации, вызывающей сильные негативные переживания. В соответствии с этими функциями они различают два типа копингов: эмоционально фокусированный (например, позитивная переоценка ситуации или, наоборот, агрессивное реагирование) и проблемно ориентированный (например, планирование решения проблемы) [Ibid.]. Теоретический подход Р.Лазаруса и С.Фолькман стал основой как для диагностики копингов [Carver, Scheier, Weintraub, 1989], так и для работы психологов-практиков.

Альтернативой теории Р.Лазаруса и С.Фолькман является представление о необходимости разграничивать личностные особенности человека и копинги, а также о важности целостного подхода при выделении у человека тех или иных стратегий поведения в стрессовых ситуациях [Наан, 1963; Крюкова, 2004; Нартова-Бочавер, 1997; Сергиенко, 2007]. Оба подхода имеют своих сторонников [Битюцкая, 2011; Соколова, 2007], и каждый из них требует особого исследовательского дизайна. Проведенное исследование посвящено выявлению способов преодоления стресса в конкретной ситуации — при переходе на дистанционное преподавание из-за пандемии. Действия, которые предпринимали информанты для преодоления стресса, мы квалифицируем на основании стратегий преодоления, описанных Р.Лазарусом и С.Фолькман. При этом мы не оценивали индивидуальные характеристики респондентов, поэтому опираемся в нашей работе на парадигму названных авторов.

2. Современные исследования психологического стресса и копинг-стратегий у учителей

Влияние психологического стресса и трудностей в его преодолении на жизнедеятельность человека было неоднократно продемонстрировано эмпирически: стресс снижает общее психологи-

ческое благополучие [Fry, 1995; Kuiper, Martin, 1998] и сказывается на эффективности профессиональной деятельности [Brown, Westbrook, Challagalla, 2005; Леонова, Багрий, 2009]. Учителя как профессиональная группа подвержены стрессу в большей степени, чем представители многих других специальностей, например медики [Ingersoll, 2003], работники социальных служб [Kokkinen et al., 2014]. У них чаще, чем у представителей других профессий, возникают функциональные нарушения: сниженное настроение, психосоматическая симптоматика и др. [Schonfeld, Bianchi, Luehring-Jones, 2017]. Актуальные тенденции в развитии систем образования — внедрение новых форм обучения и информационных технологий, требующих от учителей освоения дополнительных навыков и повышения цифровой грамотности, — стали для многих учителей наряду с уже упомянутыми условиями труда и чрезмерной эмоциональной вовлеченностью стрессовым фактором, часто провоцирующим стратегию избегания [Дмитриева, Качановецкая, 2013]. Современный учитель крайне нуждается в поддержке, и поиск наиболее подходящих стратегий преодоления стрессовых переживаний в профессиональной деятельности учителя является актуальным направлением исследований.

Наиболее популярной у учителей стратегией поведения в сложной ситуации является поиск социальной помощи [Aldrup, Klusmann, Lüdtke, 2017; Clipa, 2017; Sandilos et al., 2018; Дмитриева, Качановецкая, 2013; Осадчая, 2018]. Эта стратегия может относиться и к эмоционально фокусированному копингу, и к проблемно ориентированному, так как с ее помощью могут достигаться разные цели: решение проблемы, получение информации (проблемно ориентированный копинг), успокоение, отвлечение, эмоциональная разрядка (эмоционально фокусированный копинг). Исследование учителей в США и Великобритании показало, что неэффективными для регуляции эмоционального состояния являются такие стратегии, как избегание, проявление агрессии, принятие на себя слишком большой ответственности; наиболее эффективна и полезна физическая активность [Austin, Shah, Muncer, 2005]. Чем выше педагогический стаж, тем больше эффективных стратегий совладания в арсенале учителя. Однако те же авторы, которые выявили данную закономерность, показали, что именно опытные педагоги чаще переживают эмоциональное выгорание [Alhija, 2015; Кухтерина, Федина, 2016; Озеров, 2011]. Таким образом, вопрос об эффективных копинг-стратегиях в деятельности учителя, которые помогли бы ему на протяжении длительного времени, до сих пор остается открытым.

Данная работа продолжает линию исследований об особенностях психологического стресса и способах его преодоления у учителей, а также дополняет исследования, посвященные воздействию изменения условий жизни в связи с пандемией COVID-19 на психологическое состояние и эффективность деятельности учи-

телей [Петриков и др., 2020; Рассказова, Леонтьев, Лебедева, 2020; Харламенкова и др., 2020].

Запрос на интервью, в которых респонденты могли бы обсудить с психологами свои переживания в сложной ситуации пандемии, исходил от самих учителей, поэтому практическая цель работы заключалась в том, чтобы оказать им при необходимости посильную психологическую помощь. Интервьюером в этом проекте выступила одна из соавторов статьи, специалист в области клинической психологии, обладающая необходимым уровнем квалификации для проведения подобного рода поддерживающих интервью.

Исследовательская цель работы состояла в анализе совладания с психологическим стрессом у учителей и организации ими своей деятельности в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19.

3. Методология исследования

В исследовании использована качественная методология с применением полуструктурированного интервью. Интервью проводились в соответствии со специально разработанным гайдом, при этом использовались техники психологической поддержки, например техника активного слушания, техника отзеркаливания, использование метафор. Гайд строился таким образом, чтобы раскрыть следующие темы: уровень переживаемого респондентами стресса, факторы, которые могли отягощать или смягчать переживание стресса, а также стратегии, применяемые для совладания со стрессом. Гайд включал три блока вопросов:

- изменение контекста работы и жизни в период пандемии COVID-19 (время, проведенное в самоизоляции, использование инструментов дистанционной работы, в том числе цифровых, коммуникация с учениками, коллегами и родителями учащихся, техническая и психологическая поддержка со стороны школы, изменения в распорядке дня, взаимодействие с собственной семьей);
- субъективная оценка уровня стресса и используемые копинг-стратегии (границы между работой и личной жизнью в условиях самоизоляции, практики для поддержания оптимального состояния, режим дня, питание, сон, общение с родными и друзьями, физическая активность);
- представления о будущем (возвращение к прежнему укладу жизни, какие практики самоизоляции кажутся полезными для будущего, изменения в отношениях с учениками, их родителями и коллегами).

Респондентами выступили 14 учителей (13 женщин и 1 мужчина) из 8 городов России: Москвы, Химок, Железнодорожска (Краснояр-

ский край), Омска, Воркуты, Саратова, Шахт, Ярославля. Педагогический стаж информантов — от 3 до 40 лет. Семь учителей работают в основной школе, трое — в начальной, трое ведут уроки и в начальной, и в основной, и один занимается управленческой работой. Шестеро из опрошенных учителей являются классными руководителями. Помимо учителей-предметников (история, иностранные языки и др.) в выборку вошли социальный педагог, педагог-психолог, завучи.

Время, проведенное в режиме самоизоляции и дистанционной работы, на момент интервью составляло от одной недели до двух месяцев. Такой разброс связан с тем, что интервью проводились в течение двух месяцев (апрель-май 2020 г.), а также с тем, что в разных регионах власти выставляли разные требования к самоизоляции и организации дистанционной работы, в том числе в образовательных учреждениях.

Интервью проводились онлайн. Все респонденты дали свое согласие на участие в исследовании и запись интервью. Эти записи расшифровывались и анализировались с помощью контент-анализа.

Посредством контент-анализа выделены следующие ключевые темы: психологический стресс (имеет ли место, как и насколько остро переживается); факторы, которые смягчали или отягощали его воздействие/переживание; стратегии совладания со стрессом. По этим темам будут представлены результаты.

4. Переживание стресса в период дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19

Часть респондентов отметили, что внезапный переход к дистанционному обучению воспринимался ими как угроза их психологическому благополучию и здоровью в целом.

Для нашей школы это был шок (респондент № 1, три недели удаленной работы).

Мы все настолько неподготовленные пришли к этому дистанционному обучению, вот просто неподготовленные никакие (респондент № 2, две недели удаленной работы).

Для некоторых особенно неприятным оказалось переживание неопределенности.

Все время состояние неопределенности, потому что непонятно, что будет дальше (респондент № 2, две недели удаленной работы).

Резкая смена условий работы у некоторых респондентов стала причиной острых эмоциональных переживаний.

И вот тут у меня началась истерика, потому что вот это напряжение, это не из-за того, что там, а это перегруз эмоциональный <...> К концу недели я чувствовала себя как выжатый лимон, я просто рыдала, я истерила, ну, чисто от перегруза (респондент № 4, две недели удаленной работы).

Учителя, которые изначально не восприняли переход на дистанционное преподавание как угрозу или нашли в себе ресурсы, чтобы справиться с ситуацией, практически не отмечали у себя состояний психологического стресса.

Я дома, и я контролирую своего ребенка, я понимаю, что где нужно сделать, вот поэтому я очень комфортно себя ощущаю в этой форме (респондент № 5, около месяца удаленной работы).

Для меня вообще это привычный формат, я очень много и часто работаю из дома, с детьми, в том числе и поэтому. Просто пришел, включил компьютер, как всегда, сел возле него и пошел работать дальше <...> Да, я лежу на диване! Я могу не краситься! А могу даже, страшные слова, не расчесываться! А еще собака со мной рядом сидит. У меня сплошные плюсы (респондент № 6, три недели удаленной работы).

Нет такого четкого, что встал с утра и бежишь на работу в любую погоду — дождь ли, снег ли. А тут погода плохая, а ты дома, вот уже плюс, а такие мелочи... Это удобно. Для меня в этом плане не особо было страшно дома оставаться, как-то дома привычно находиться. Психологически все-таки мне более комфортно и спокойно. Работа без напряжения (респондент № 7, около месяца удаленной работы).

Судя по результатам интервью, для тех учителей, кто оценивал ситуацию как угрожающую, источником угрозы была не пандемия как таковая (страх за свое здоровье или здоровье близких), а внезапность перехода с обычного режима на дистанционный и неопределенность в отношении того, как долго этот режим продлится.

5. Факторы, смягчающие или отягчающие переживание стресса

5.1. Поддержка школы

Поддержка школы может выражаться в тактичном и продуманном способе сообщения учителям о переходе на новый режим обучения, в проведении подготовки к такому переходу, в техническом и информационном обеспечении, в организации психологической поддержки со стороны коллег и руководства.

Анализ интервью позволил выявить разные стратегии поддержки учителей, применяемые школами при переходе к дистантному обучению, — от сильной вовлеченности до полного отсутствия поддержки. Часть учителей сообщили, что школьная

администрация организовала для них мастер-классы и консультации по использованию различных платформ, обмен опытом среди педагогов, репетиции онлайн-уроков. Учителя, у которых была возможность обратиться за консультацией к техническим специалистам или к учителям информатики, высоко оценили такую поддержку.

Репетиции-отыгрывания онлайн-уроков начались накануне карантина еще на рабочих местах. Кто не освоил что-то на таких занятиях — есть возможность консультаций со специалистами... Наши технические специалисты в этом плане просто молодцы. Круглосуточная поддержка, доступ, с ними есть специальные чатики... (респондент № 8, три недели удаленной работы).

Однако часть учителей не почувствовала поддержки школы.

Я не такой продвинутый пользователь, я оказалась в панике. Потом я связывалась со своими коллегами, у которых были такие же проблемы, все проблемы решали сами, кому взрослые дети помогли, другим еще кто-то помог. Общей поддержки не было (респондент № 9, полтора месяца удаленной работы).

Нам просто дают рекомендации, на какие платформы мы можем обратиться и что порекомендовать, допустим, ребятам, но для начальной школы мало что есть (респондент № 10, месяц удаленной работы).

Некоторые учителя характеризовали стратегию школы при переходе к дистанту как предоставление учителям полной свободы, однако фактически она означала отсутствие поддержки.

С одной стороны, нам свободу дали, а с другой стороны, о нас будто не позаботились. С нами никто не обсудил, как это все будет, то есть просто команду дали — и все (респондент № 2, две недели удаленной работы).

Характеризуя поддержку от школы, почти все респонденты обращали внимание на технические возможности школы и предыдущий опыт учителей и школы в целом в использовании онлайн-платформ. Так, в одной из школ и до пандемии регулярно работали с платформой *Discord*, в условиях дистанционного обучения ее применяли как основную. Но были и школы, в которых переход на дистанционное обучение осуществлялся только за счет личных ресурсов учителей.

В нашей школе не во всех кабинетах, в общем-то, даже есть интернет. Мы в принципе остались с той техникой, которая у нас

была дома. Хорошо, что был ноутбук дома, хорошо, что есть телефон, который периодически приходится чистить, потому что он перегружен (респондент № 10, месяц удаленной работы).

Выбор инструментов дистанционного преподавания и коммуникации с учащимися и их родителями зависел от возможностей семей и возраста и опыта учащихся. Те из респондентов, кто достаточно быстро отобрал инструменты для коммуникации и преподавания, сообщали о меньшем уровне стресса.

5.2. Нагрузка Возросшая нагрузка на учителей в условиях дистанционного обучения вызвана не только необходимостью искать новые средства преподавания, готовить материалы с учетом дистанционного формата, но и увеличившимся объемом коммуникации с учениками и их родителями, большим количеством домашних заданий для проверки. Некоторые привычные задачи в дистанционном формате стало выполнять сложнее, например проверять работу каждого ученика и готовить для него обратную связь. Чаще всего об этом говорили учителя начальной школы и классные руководители.

Каждый день до двух ночи, до четырех утра у меня рабочий день получается. Проверить работы, если дети присылают все работы. 60 человек присылают работы, и вкладка, допустим, 7 файлов или 4 файла — в зависимости от... Кто-то не смотрит, что задание стоит на контроле, и присылает вообще всю работу, которую они дома сделали. Ну, посмотреть же нужно, потому что, если они присылают, значит, им, наверное, нужна моя помощь или поддержка: правильно, неправильно? (респондент № 10, месяц удаленной работы).

Я могу сказать только одно, что я не меньше чем 12–14 часов в сутки провожу у компьютера (респондент № 11, два месяца удаленной работы).

Тут каждую работу нужно проверить лично, причем все с монитора. Либо распечатывать все эти бумаги нужно, либо постоянно смотреть в монитор — это тоже дискомфортно (респондент № 12, полтора месяца удаленной работы).

Наиболее интенсивно общаются с родителями учеников учителя начальных классов.

У нас сегодня 1 мая, у меня на *WhatsApp* со вчерашнего вечера, причем вечером уже достаточно поздно стали поступать сообщения, у меня там сто с лишним сообщений <от родителей> (респондент № 10, месяц удаленной работы).

Некоторые учителя считают, что в условиях дистанта роль родителей учащихся в обучении выросла, и упоминают, что надеялись на их поддержку. Другие рассказывают, что сами поддерживали родителей, особенно в первые дни карантина.

Они звонят и по поводу того, как справиться с домашним заданием, или если у них в семье какая-то возникла ситуация (респондент № 10, месяц удаленной работы).

При дистанционном обучении учителя много времени тратили на поиск форматов, которые позволят лучше донести учебную программу и поддержать благополучие детей.

Большинство детей... им требуется наша мимика, наши губы, когда они следят за нами, и они поэтому понимают... Я записываю либо аудиосообщение, либо видеосообщение и бросаю в группу <родителей> для всех, чтобы они могли прослушать, увидеть, как я что-то объясняю, и потом показать это детям либо самим что-то рассказать. (респондент № 10, месяц удаленной работы).

Четко дала рамки временные: дается задание, через два дня нужно выполнить и мне прислать. Я список для них составляю, указываю параграф, тему, туда же прикрепляю ссылку, если ссылка не работает, то видео или презентацию, по теме задание в тетради, если нет тестовых заданий, необходимо поработать просто с параграфами (респондент № 7, около месяца удаленной работы).

Приходится заранее продумывать моменты, предусматривать сложности, которые могут у детей возникнуть на понимание, чисто дидактические моменты. Более серьезно продумывать упражнения, какие-то вопросы на понимание задавать в большем количестве, нежели обычно (респондент № 13, три недели удаленной работы).

Мы собираемся <с детьми> в системе *Zoom* на такие небольшие беседы, потому что мне важно посмотреть, как ребенок себя чувствует. Потому что в системе самоизоляции очень серьезные взаимоотношения с семьями, вот у некоторых социально-экономические проблемы, трудности. Поэтому мне нужно посмотреть, как чувствуют себя дети. Мне важно это <...> И сейчас практически каждый день мы встречаемся в 20 часов тоже в *Zoom*. И у нас есть проект «Сказки на ночь». Мы сейчас читаем Винни Пуха (респондент № 1, три недели удаленной работы).

Учителя пробовали разные форматы для своих занятий: какие-то занятия вели онлайн по видеоконференциям (иногда онлайн проводили только консультации или классные часы), организовывали обсуждения, записывали видео с объяснениями.

Мы реально разбирали кейсы Конституционного суда. Я за голову хваталась, мне было очень страшно, но у меня нет других путей. Читать учебник бесполезно, потому что там «вода», рассказывать тоже бесполезно, поэтому мы разбирались с кейсами (респондент № 8, три недели удаленной работы).

Принципиальным результатом моей работы я считаю момент, когда ребенок без меня сможет сам организовать и сделать работу. Во-первых, я декларирую эту цель. Во-вторых, сама организация занятий имеет изначально платформу «перевернутого класса». Как раз важнее вытащиться на вопрос, на разговор. Продолжаю использовать приемы групповой работы, ученики общаются как по группам, то есть для групп выделяются разные комнаты (респондент № 6, три недели удаленной работы).

Больше внимания учителя стали уделяли обратной связи для детей.

Если ребенок понимает, что его работа будет просмотрена и оценена, это его однозначно мотивирует. Я очень досконально проверяю работы, они это знают (респондент № 10, месяц удаленной работы).

5.3. Личное и рабочее время

Переход в новый формат и возросшая нагрузка сказались на балансе рабочего и личного времени. Трудности, связанные с сохранением личного пространства, для многих наших респондентов выступили фактором стресса.

Просто до 1 мая мы постоянно получали в *WhatsApp* всякие инструкции, просьбы. Постоянно были на связи с директором. Ей уже кто-то написал, чтобы она дала отдохнуть в воскресенье. Потому что это постоянно, этот *WhatsApp*, телефон, это вечная работа (респондент № 9, полтора месяца удаленной работы).

Для некоторых респондентов выделение личного пространства стало как сложной задачей, так и источником ресурсов.

У меня еще со времен офлайна английский язык. Вот это мое, у меня есть четко запланированное время, вот у меня английский — и точка. Это сильно отвлекает, мне просто становится легче. В каком бы ты состоянии ни пришел, просто чтобы мозг перестроился на другой язык... Для меня это принципиально (респондент № 8, три недели удаленной работы).

Причем они же не понимают, родители, что я не могу сидеть без вылазно за компьютером <...> и вот уже после, наверное, двух недель я написала в группу: уважаемые родители, давайте с двена-

дцати до часу у нас будет вот такой перерыв (респондент № 10, месяц удаленной работы).

Таким образом, у учителей смягчали или усиливали переживание стресса при переходе на дистанционное обучение поддержка школы или ее отсутствие, возросшая нагрузка, вызванная необходимостью искать новые форматы преподавания и коммуникации с детьми и увеличением интенсивности взаимодействия с родителями, а также нарушение баланса личного и рабочего времени.

6. Стратегии совладания со стрессом

Несколько респондентов на протяжении всего периода преподавания в условиях самоизоляции пытались найти в происходящем позитивный смысл.

Я человек все-таки верующий, и поэтому я понимаю, что если какая-то ситуация посылается — значит, она нужна, значит, ее нужно прожить <...> Я думаю, что, когда люди останутся, именно в этот период затишья, люди должны где-то что-то поймать на уровне «Я вас всех люблю» и немножко стать другими (респондент № 4, две недели удаленной работы).

Я поймала себя на такой мысли: подхожу к светофору, а светофор прямо передо мной меняется с зеленого на красный. При обычной жизни сожалеешь, думаешь: «Вот не успела, какая досада». А тут я думаю: «Хорошо-то как, сейчас постою целую минуту на солнышке» (респондент № 3, две недели удаленной работы).

Почти все респонденты рассказали, что видят в сложившейся ситуации хорошую возможность освоить новые навыки работы с современными технологиями и применения практик дистанционного преподавания. Особенно значимой такая возможность оказалась для представителей тех регионов России, где долгие зимы и особенно сильные морозы.

Для нашего региона, безусловно, это улучшит эффективность именно в активированные дни¹, когда по погоде не учимся, то есть вот этот опыт дистанта переложить на активированные дни. Это будет большой плюс, и наши учителя, освоив уже образовательные платформы, в активированные дни будут вести более эффективный процесс обучения (респондент № 5, около месяца удаленной работы).

¹ Активированные дни — дни, в которые возможно непосещение учебных занятий учащимися общеобразовательных учреждений по неблагоприятным погодным условиям.

Мы живем в Сибири, у нас бывают морозы, и у нас типа дистанционное, но дети не учатся, потому что мы не знали, что с ними делать. А теперь уже по крайней мере мы представляем (респондент № 2, две недели удаленной работы).

Еще одной стратегией преодоления стресса было посвящение времени хобби.

У меня есть увлечение. Я вышиваю брошки из бисера, и я сейчас учусь на дистанционном курсе. Преподаватель сейчас живет в Израиле, поэтому мы учимся через гугл-форму, через гугл-класс, уроки делаю (респондент № 2, две недели удаленной работы).

Я достала сегодня вязание, я мечтала несколько месяцев сесть и повязать перед телевизором. Ура, теперь я это сделаю! (респондент № 3, две недели удаленной работы).

Респонденты выходили на более долгие, чем обычно, прогулки с домашними животными, некоторые начали заниматься спортом.

Мы с семьей нашли в интернете латиноамериканские танцы и танцуем. Это смешно, весело, какая-то разрядка (респондент № 1, три недели удаленной работы).

Общение с близкими и друзьями также выступило фактором, смягчающим негативные переживания.

Я звоню моей маме больше, чем раньше, потому что я понимаю, что ей тоже как-то надо общаться. Она выходит на балкон с трубкой в руках и гуляет по балкону — он у нее большой. Говорит мне: «Так, я гуляю, давай разговаривай со мной» (респондент № 3, две недели удаленной работы).

Сильно спасает общение с друзьями в *Skype*, *Telegram*. Только необходим именно тот пул людей, с которыми хочется общаться (респондент № 8, три недели удаленной работы).

Большинству респондентов удалось найти для себя «позитивные» способы преодоления стресса. Тем не менее тревога по поводу дистанционного преподавания и неопределенность будущего профессии подталкивали некоторых респондентов к стратегии агрессивного реагирования.

Все говорят, что это — будущее, это дистанционное обучение, но мне кажется, не в моей жизни. Должен быть учитель, а не просто красивая двигающаяся кукла! (респондент № 9, полтора месяца удаленной работы).

Я не оптимист! Я прекрасно знаю, что образование постепенно будет загоняться в виртуальную среду! <...> Нужен человек рядом, и вот это меня очень беспокоит. Как только человек исчезнет из цепочки непосредственной передачи социокультурного опыта, этот человек перестанет быть человеком (респондент № 14, полтора месяца удаленной работы).

Таким образом, по результатам интервью можно выделить следующие основные стратегии совладания со стрессом: попытка переоценить ситуацию, найти в ней что-то положительное или даже полезное для себя, занятия любимыми хобби и физическая нагрузка, а также общение с близкими. В некоторых случаях использовалась стратегия агрессивного реагирования.

7. Особенности психологического стресса и способы совладания с ним при переходе на дистанционное преподавание

Источником психологического стресса в период пандемии COVID-19 были уже сами условия жизни — постоянный риск заражения, в связи с которым вводился режим самоизоляции [Харламенкова и др., 2020]. При этом учителя должны были в кратчайшие сроки освоить современные технологии и педагогические практики для дистанционного преподавания, а также постоянно поддерживать учеников и их родителей, мотивировать их к учебе.

Принявшие участие в исследовании учителя на момент проведения интервью по-разному оценивали уровень переживаемого ими психологического стресса. При этом его источником выступала не пандемия как таковая, не угроза здоровью, а внезапный переход на дистанционный режим преподавания и связанная с ним неопределенность.

В результате исследования были выделены факторы, усиливающие стресс: отсутствие или недостаточность поддержки от школы, отсутствие подготовительной работы перед переходом на дистанционный режим обучения, отсутствие или недостаточность технической и информационной поддержки, а также невозможность получить психологическую помощь от коллег и руководства.

Важным фактором стресса выступила существенно возросшая нагрузка на учителей, которая проявлялась как в необходимости искать новые средства преподавания и подготовки материалов с учетом дистанционного формата, так и в увеличившемся объеме коммуникации с учениками и их родителями, в большом количестве домашних заданий для проверки. Усиление нагрузки особенно отмечали учителя начальной школы и классные руководители, что, возможно, связано со спецификой их работы и возрастом детей, с которыми они работают. Анализ связи нагрузки и специфики работы учителя может стать направлением будущих исследований.

Полученные данные в целом согласуются с результатами предыдущих исследований, согласно которым факторами, провоци-

рующими стресс у учителей, являются условия труда (большая нагрузка, отсутствие поддержки со стороны школы) и чрезмерная эмоциональная вовлеченность в отношения с учениками и их родителями, с коллегами) [Schonfeld et al., 2010; Багнетова, 2017]. Однако с переходом на дистанционный формат преподавания появился усиливающий стресс фактор, который специально не выделялся в предыдущих исследованиях: новый формат работы из дома и возросшая нагрузка серьезно сказались на балансе рабочего и личного времени. Трудности, связанные с сохранением личного пространства, могут являться фактором стресса и требуют дальнейшего исследования.

Дизайн нашего исследования не позволяет делать выводы о связи личных характеристик учителей, таких как стаж работы, продолжительность дистанционного преподавания, регион проживания, и факторов, усиливающих стресс. Их возможное взаимное влияние также является перспективным направлением исследования.

Судя по результатам интервью, учителя используют разнообразные стратегии совладания со стрессом и уменьшения его последствия. Одна из них — поиск в происходящем позитивного смысла и/или новых возможностей, или позитивная переоценка, — пример эмоционально фокусированного копинга по Р.Лазарусу и С. Фолькман. Другим примером того же вида копинга является стратегия агрессивного реагирования, когда учитель выделяет в сложившейся ситуации прежде всего негативные обстоятельства.

Хобби и физическая активность отвлекали учителей от трудностей, связанных с работой, помогли заряжаться энергией, что согласуется с данными о том, что физическая активность является одной из самых эффективных эмоционально фокусированных копинг-стратегий [Austin, Shah, Muncer, 2005].

Общение с близкими и друзьями, а также обращение за помощью к коллегам (обращение за социальной поддержкой, в терминах Р.Лазаруса и С. Фолькман) может рассматриваться и как эмоционально фокусированная и как проблемно ориентированная стратегия — как средство самоуспокоения и как поиск поддержки при решении конкретных задач. В нашем исследовании эта стратегия также имела двойное значение: часть респондентов говорили о взаимодействии с близкими, друзьями и коллегами как о приятном времяпрепровождении, компенсирующем негативные эмоции, вызванные карантином (эмоционально фокусированный копинг), при этом многие рассматривали общение как возможность получить необходимую информацию, справиться с новыми технологиями (проблемно ориентированный копинг).

Дизайн исследования не дает возможности судить о распространенности эмоционально фокусированного и проблемно ориентированного копинга у учителей. Ответ на этот вопрос может стать предметом исследования с количественным дизайном.

8. Выводы На основании анализа интервью с учителями выделены факторы, связанные с переживанием психологического стресса у учителей, и стратегии совладания с ним в нестандартной ситуации — при переходе к дистанционному преподаванию в связи с пандемией COVID-19. Следующим шагом может стать исследование, позволяющее оценить роль каждого фактора с точки зрения уровня переживаемого психологического стресса, распространенность и эффективность различных стратегий совладания со стрессом.

Но уже исходя из результатов данного исследования можно говорить о необходимости создания системы психологической помощи учителям, которая видится авторам статьи как необходимый элемент обеспечения эффективности образования как с позиции образовательных результатов, так и с позиции благополучия всех участников процесса обучения.

Авторы выражают глубокую признательность стажерам-исследователям Центра психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ С. А. Некрасовой, Н. В. Пилюя, Ю. С. Хиль, а также магистрантке образовательной программы «Доказательное развитие образования» Т. П. Щербаковой за трудоемкую работу по расшифровке интервью.

Литература

1. Багнетова Е. (2017) Факторы профессионального стресса педагогов общеобразовательных школ // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. № 3 (48). С. 84–88.
2. Битюцкая Е. В. (2011) Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 1. С. 100–111.
3. Вачков И. В., Савенкова М. А. (2019) Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. № 3 (49). С. 84–95.
4. Гуриева С. Д., Афанасьева Ю. (2019) Копинг-поведение педагога в контексте профессионального стресса // Мир педагогики и психологии. № 5 (34). С. 162–168.
5. Дмитриева Н. Ю., Качановецкая Н. И. (2013) Различные копинг-стратегии преподавателей в зависимости от уровня мотивации к инновационной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Экология и безопасность жизнедеятельности. № 3. С. 55–60.
6. Зарецкий Ю. В. (2020) Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн // Консультативная психология и психотерапия. Т. 28. № 2 (108). С. 137–150.
7. Заусенко И. В. (2013) Психологическое благополучие школьников и педагогов в период введения Федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. № 4. С. 196–199.
8. Заусенко И. В. (2012) Психологическое благополучие педагога // Педагогическое образование в России. № 2. С. 28–31.
9. Крюкова Т. Л. (2004) Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул.
10. Кухтерина Г. В., Федина Л. В. (2016) Стратегии защитно-совладающего поведения педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. Т. 4. № 2. С. 57–65.

11. Лазарус Р. (1970) Теория стресса и психофизиологические исследования // Л. Леви (ред.) Эмоциональный стресс. Л.: Медицина. С. 178–208.
12. Леонова А. Б., Багрий М. А. (2009) Синдромы профессионального стресса у врачей разных специализаций // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 3. С. 44–53.
13. Нартова-Бочавер С. К. (1997) Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. Т. 18. № 5. С. 20–30.
14. Озеров Д. Б. (2011) Особенности копинг-стратегий у педагогов с разным типом субъектной регуляции и стажем работы // Актуальные вопросы педагогики и психологии: Материалы Международной заочной научно-практической конференции (Новосибирск, 1 августа 2011 г.). Новосибирск: ЭНСКЕ. С. 80–85.
15. Осадчая Е. А. (2018) Особенности копинг-стратегий педагогов // Молодой ученый. № 30. С. 154–157.
16. Петриков С. С., Холмогорова А. Б., Суроегина А. Ю. и др. (2020) Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 // Консультативная психология и психотерапия. Т. 28. № 2. С. 8–45.
17. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. (2011) Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. № 3. С. 4.
18. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. (2020) Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. Т. 28. № 2. С. 90–108.
19. Реан А. А., Баранов А. А. (1997) Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. № 1. С. 45–54.
20. Реан А. А., Коломинский Я. Л. (2000) Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер.
21. Ругуш Л. А., Реан А. А., Рогов Е. И. (2007) Практикоориентированная концепция психологической подготовки педагогов // Вестник практической психологии образования. № 1. С. 39–42.
22. Селье Г. (1979) Стресс без дистресса. М.: Прогресс.
23. Сергиенко Е. (2007) Субъектная регуляция и совладающее поведение // Психология совладающего поведения. Материалы Международной научно-практической конференции (Кострома, 16–18 мая 2007 г.). С. 64–66.
24. Соколова Е. Т. (2007) Феномен психологической защиты // Вопросы психологии. № 4. С. 66–79.
25. Харламенкова Н., Быховец Ю., Дан М., Никитина Д. (2020) Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19. М.: Институт психологии РАН. http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html
26. Aldrup K., Klusmann U., Lüdtke O. (2017) Does Basic Need Satisfaction Mediate the Link between Stress Exposure and Well-Being? A Diary Study among Beginning Teachers // Learning and Instruction. Vol. 50. November. P. 21–30.
27. Alhija F. N.-A. (2015) Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics // Procedia—Social and Behavioral Sciences. Vol. 185. May. P. 374–380.
28. Austin V., Shah S., Muncer S. (2005) Teacher Stress and Coping Strategies Used to Reduce Stress // Occupational Therapy International. Vol. 12. No 2. P. 63–80.
29. Brown S. P., Westbrook R. A., Challagalla G. (2005) Good Cope, Bad Cope: Adaptive and Maladaptive Coping Strategies Following a Critical Negative Work Event // Journal of Applied Psychology. Vol. 90. No 4. P. 792–798.
30. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. (1989) Assessing Coping Strategies: A theoretically Based Approach // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 56. No 2. P. 267–283.
31. Clipa O. (2017) Teacher Stress and Coping Strategies // O. Clipa (ed.) Studies and Current Trends in Science of Education. Suceava, Romania: LUMEN Proceedings. P. 120–128.

32. Fink G. (2009) Stress: Concepts, Definition and History // L.R.Squire (ed.) Encyclopedia of Neuroscience. New York: Academic Press. P. 549–555.
33. Fry P.S. (1995) Perfectionism, Humor, and Optimism as Moderators of Health Outcomes and Determinants of Coping Styles of Women Executives // Genetic, Social, and General Psychology Monographs. Vol. 121. No 2. P. 211–245.
34. Griffith J., Steptoe A., Cropley M. (1999) An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers // British Journal of Educational Psychology. Vol. 69. No 4. P. 517–531.
35. Guglielmi R. S., Tatrow K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis // Review of Educational Research. Vol. 68. No 1. P. 61–99.
36. Haan N. (1963) Proposed Model of Ego Functioning: Coping and Defense Mechanisms in Relationship to IQ Change // Psychological Monographs: General and Applied. Vol. 77. No 8. P. 1–23.
37. Ingersoll R.M. (2003) Why Schools Have Difficulty Staffing their Classrooms with Qualified Teachers // Educational Leadership. Vol. 60. No 8. P. 30–33.
38. Kokkinen L., Kouvonen A., Koskinen A., Varje P., Väänänen A. (2014) Differences in Hospitalizations between Employment Industries, Finland 1976 to 2010 // Annals of Epidemiology. Vol. 24. No 8. P. 598–605.
39. Kuiper N.A., Martin R.A. (1998) Laughter and Stress in Daily Life: Relation to Positive and Negative Affect // Motivation and Emotion. Vol. 22. No 2. P. 133–153.
40. Lazarus R.S., Folkman S. (1984) Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
41. Liao C.-W., Chen C.-H., Tien L.-C., Lai F.-P. (2012) A Study on Teaching Problems and Coping Strategies of Social Study Field Teachers // Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC'12). P. 121–129.
42. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001) Job Burnout // Annual Review of Psychology. Vol. 52. P. 397–422.
43. Sandilos L.E., Goble P., Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. (2018) Does Professional Development Reduce the Influence of Teacher Stress on Teacher–Child Interactions in Pre-Kindergarten Classrooms? // Early Childhood Research Quarterly. Vol. 42. March. P. 280–290.
44. Schonfeld I.S., Bianchi R., Luehring-Jones P. (2017) Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers // T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis (eds) Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being. Springer. P. 55–75.
45. Schonfeld I.S., Farrell E., Ganster D.C., Perrewé P.L. (2010) Qualitative Methods Can Enrich Quantitative Research on Occupational Stress: An Example from One Occupational Group // New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress. Vol. 8. P. 137–197.

References

- Aldrup K., Klusmann U., Lüdtke O. (2017) Does Basic Need Satisfaction Mediate the Link between Stress Exposure and Well-Being? A Diary Study among Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, vol. 50, November, pp. 21–30.
- Alhija F.N.-A. (2015) Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 185, May, pp. 374–380.
- Austin V., Shah S., Muncer S. (2005) Teacher Stress and Coping Strategies Used to Reduce Stress. *Occupational Therapy International*, vol. 12, no 2, pp. 63–80.
- Bagnetova E.A. (2017) Faktory professionalnogo stressa pedagogov obshcheobrazovatelynykh shkol [Factors of Professional Stress of Educators in General Education Schools]. *The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, no 3 (48), pp. 84–88.
- Bityutskaya E.V. (2011) Sovremennye podkhody k izucheniyu sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami [Modern Approaches to the Research of Coping with the Difficult Life Situations]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 1, pp. 100–111.
- Brown S.P., Westbrook R.A., Challagalla G. (2005) Good Cope, Bad Cope: Adaptive and Maladaptive Coping Strategies Following a Critical Negative Work Event. *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, no 4, pp. 792–798.

- Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. (1989) Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, pp. 267–283.
- Clipa O. (2017) Teacher Stress and Coping Strategies. *Studies and Current Trends in Science of Education* (ed. O. Clipa), Suceava, Romania: LUMEN Proceedings, pp. 120–128.
- Dmitrieva N. Yu., Kachanovetskaya N. I. (2013) Razlichnye koping-strategii prepodavateley v zavisimosti ot urovnya motivatsii k innovatsionnoy deyatel'nosti [Various Coping-Strategy of Teachers Depending on Motivation Level to Innovative Activity]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Ekologiya i Bezopasnost' Zhiznedeyatel'nosti / RUDN Journal of Ecology and Life Safety*, no 3, pp. 55–60.
- Fink G. (2009) Stress: Concepts, Definition and History. *Encyclopedia of Neuroscience* (ed. L. R. Squire), New York: Academic Press, pp. 549–555.
- Fry P. S. (1995) Perfectionism, Humor, and Optimism as Moderators of Health Outcomes and Determinants of Coping Styles of Women Executives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, vol. 121, no 2, pp. 211–245.
- Griffith J., Steptoe A., Cropley M. (1999) An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 69, no 4, pp. 517–531.
- Guglielmi R. S., Tatrov K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 68, no 1, pp. 61–99.
- Gurieva S. D., Afanasyeva Ju. A. (2019) Koping-povedenie pedagoga v kontekste professional'nogo stressa [Coping -Behavior of Teacher in the Context of Professional Stress]. *Mir pedagogiki i psikhologii*, no 5 (34), pp. 162–168.
- Haan N. (1963) Proposed Model of Ego Functioning: Coping and Defense Mechanisms in Relationship to IQ Change. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 77, no 8, pp. 1–23.
- Ingersoll R. M. (2003) Why Schools Have Difficulty Staffing their Classrooms with Qualified Teachers. *Educational Leadership*, vol. 60, no 8, pp. 30–33.
- Kharlamenkova N., Bykhovets Yu., Dan M., Nikitina D. (2020) *Perezhivanie neopredelenosti, trevogi, bespokojstva v usloviyakh COVID-19* [Experiencing Uncertainty, Anxiety, and Worry in the Context of COVID-19]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. Available at: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_pl/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html (accessed 12 January 2021).
- Kokkinen L., Kouvonen A., Koskinen A., Varje P., Väänänen A. (2014) Differences in Hospitalizations between Employment Industries, Finland 1976 to 2010. *Annals of Epidemiology*, vol. 24, no 8, pp. 598–605.
- Kryukova T. L. (2004) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of Coping Behavior]. Kostroma: Avantitul.
- Kuiper N. A., Martin R. A. (1998) Laughter and Stress in Daily Life: Relation to Positive and Negative Affect. *Motivation and Emotion*, vol. 22, no 2, pp. 133–153.
- Kukhterina G. V., Fedina L. V. (2016) Strategii zashchitno-sovladayushchego povedeniya pedagogov v zavisimosti ot stazha professional'noy deyatel'nosti [Strategy Protective-Coping Behavior of Teachers with Different Experience of Professional Activities]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 4, no 2, pp. 57–65.
- Lazarus R. (1970) Teoriya stressa i psikhofiziologicheskie issledovaniya [Theory of Stress and Psychophysiological Research]. *Emotsionalny stress* [Emotional Stress] (ed. L. Levi), Leningrad: Meditsina, pp. 178–208.
- Lazarus R. S., Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leonova A. B., Bagriy M. A. (2009) Sindromy professional'nogo stressa u vrachey raznykh spetsializatsiy [Occupational Stress among Different Doctor's Specializations]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 3, pp. 44–53.
- Liao C.-W., Chen C.-H., Tien L.-C., Lai F.-P. (2012) A Study on Teaching Problems and Coping Strategies of Social Study Field Teachers. *Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC'12)*, pp. 121–129.

- Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 397–422.
- Nartova-Bochaver S.K. (1997) Coping behavior v sisteme ponyatiy psikhologii lichnosti [Coping Behavior in the System of Concepts of Personality Psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 18, no 5, pp. 20–30.
- Osadchaya E. A. (2018) Osobennosti koping-strategiy pedagogov [Features of Teachers' Coping Strategies]. *Molodoy ucheny*, no 30, pp. 154–157.
- Ozerov D. B. (2011) Osobennosti koping-strategiy u pedagogov s raznym tipom subjektnoy regulyatsii i stazhem raboty [Features of Coping Strategies for Teachers with Different Types of Subject Regulation and Work Experience]. *Aktualnye voprosy pedagogiki i psikhologii: Materialy Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Novosibirsk, 1 avgusta 2011 g.)* [Topical Issues of Pedagogy and Psychology: Materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference (Novosibirsk, 2011, 1 August), Novosibirsk: ENSKE.
- Petrikov S. S., Kholmogorova A. B., Suroegina A. Yu. et al. (2020) Professionalnoe vygoranie, simptomy emotsionalnogo neblagopoluchiya i distressa u meditsinskikh rabotnikov vo vremya epidemii COVID-19 [Professional Burnout, Symptoms of Emotional Disorders and Distress among Healthcare Professionals during the COVID-19 Epidemic]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya / Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 28, no 2, pp. 8–45.
- Rasskazova E. I., Gordeeva T. O. (2011) Koping-strategii v psikhologii stressa: podkhody, metody i perspektivy issledovaniy [Coping Strategies in the Psychology of Stress: Approaches, Methods, Perspectives]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, no 3, p. 4.
- Rasskazova E. I., Leontiev D. A., Lebedeva A. A. (2020) Pandemiya kak vyzov cubjektivnomu blagopoluchiyu: trevoga i sovladanie [Pandemic as a Challenge to Subjective Well-Being: Anxiety and Coping]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya / Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 28, no 2, pp. 90–108.
- Rean A. A., Baranov A. A. (1997) Faktory stressoustoychivosti uchiteley [Factors of Stress Resistance of Teachers]. *Voprosy psikhologii*, no 1, pp. 45–54.
- Rean A. A., Kolominskiy Ya. L. (2000) *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social Pedagogical Psychology]. St. Petersburg: Piter.
- Regush L. A., Rean A. A., Rogov E. I. (2007) Praktiko-orientirovannaya kontseptsiya psikhologicheskoy podgotovki pedagogov [Practice-Oriented Concept of Psychological Training of Teachers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya / Bulletin of Psychological Practice in Education*, no 1, pp. 39–42.
- Sandilos L. E., Goble P., Rimm-Kaufman S. E., Pianta R. C. (2018) Does Professional Development Reduce the Influence of Teacher Stress on Teacher-Child Interactions in Pre-Kindergarten Classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 42, March, pp. 280–290.
- Schonfeld I. S., Bianchi R., Luehring-Jones P. (2017) Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers. *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (eds T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis), Springer, pp. 55–75.
- Schonfeld I. S., Farrell E., Ganster D. C., Perrewé P. L. (2010) Qualitative Methods Can Enrich Quantitative Research on Occupational Stress: An Example from One Occupational Group. *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress*, vol. 8, pp. 137–197.
- Selye H. (1979) *Stress bez distressa* [Stress without Distress]. Moscow: Progress.
- Sergienko E. (2007) Subjektivnaya regulyatsiya i sovladayushchee povedenie [Subject Regulation and Coping Behavior]. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Kostroma, 16–18 maya 2007 g.)* [Psychology of Coping Behavior. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Kostroma, May 16–18, 2007)], pp. 64–66.
- Sokolova E. T. (2007) Fenomen psikhologicheskoy zashchity [The Phenomenon of Psychological Defense]. *Voprosy psikhologii*, no 4, pp. 64–66.
- Vachkov I. V., Savenkova M. A. (2019) Osobennosti emotsionalnogo vygoraniya pedagogov s raznymi vidami koping-strategiy [Features of Emotional Burnout of Teachers with Different Types of Coping Strategies]

- ers with Different Types of Coping Strategies]. *Vestnik of Moscow City University. Ser. Pedagogy and Psychology*, no 3 (49), pp. 84–95.
- Zareskii Yu. V. (2020) Opyt psikhologicheskogo konsultirovaniya uchiteley, rabotayushchikh v rezhimakh onlain i oflain [Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya / Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 28, no 2 (108), pp. 137–150.
- Zausenko I. V. (2013) Psikhologicheskoe blagopoluchie shkolnikov i pedagogov v period vvedeniya Federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta [Psychological Well-Being of Pupils and Teachers during the Period of Introduction of the Federal State Educational Standard]. *Pedagogical Education in Russia*, no 4, pp. 196–199.
- Zausenko I. V. (2012) Psikhologicheskoe blagopoluchie pedagoga [Psychological Well-Being of a Teacher]. *Pedagogical Education in Russia*, no 2, pp. 28–31.

Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии

У. С. Захарова, К. А. Вилкова, Г. В. Егоров

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2020 г.

Захарова Ульяна Сергеевна — кандидат филологических наук, научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: uzakharova@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Вилкова Ксения Александровна — аспирант и младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: kvilkova@hse.ru

Егоров Геннадий Викторович — кандидат психологических наук, директор Института дистанционного образования, образовательное частное учреждение высшего образования «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет». Адрес: 115184, Москва, ул. Новокузнецкая, 23 Б. E-mail: egorov.g@pstgu.ru

Аннотация

Перевод учебного процесса на дистанционные форматы в условиях режима самоизоляции весной 2020 г. стал испытанием для всей системы образования, в том числе для высшего. При этом прикладные специальности единогласно признавались наиболее пострадавшими в силу фокуса на освоении практических навыков, тесной связи с инфраструктурой образовательной организации и слабым покрытием учебного плана имеющимися цифровыми решениями. В статье на основе 30 интервью со студентами, обучающимися на таких направлениях подготовки, как инженерное дело, технологии и технические науки, здравоохранение и медицинские науки, искусство и культура, дается описание их учебного опыта в весеннем семестре 2019/2020 учебного года. Анализируется реализация лекционных и практических занятий, прохождение производственной практики и выполнение дипломных работ, а также взаимодействие с преподавателями. На основании полученных данных авторы выражают согласие с активно обсуждаемым в профессиональном сообществе представлением об обучении в условиях карантина в связи с пандемией не как о дистанционном, а как об экстренном удаленном, требующем восстановительных мер для компенсации упущенного времени в обучении, а также решения технических и методических проблем.

Ключевые слова

COVID-19, высшее образование, студенческий опыт, дистанционное обучение, прикладные специальности.

Для цитирования

Захарова У. С., Вилкова К. А., Егоров Г. В. (2021) Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 115–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137>

It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic

U. S. Zakharova, K. A. Vilкова, G. V. Egorov

Ulyana Zakharova, Candidate of Sciences in Philology, Research Fellow, 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: uzakharova@hse.ru (Corresponding author)

Ksenia Vilкова, Postgraduate Student, Junior Research Fellow, 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: kvilkova@hse.ru

Gennadiy Egorov, Candidate of Sciences in Psychology, Director of Online Education Institute, Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities. Address: 23B Novokuznetskaya Str., 115184 Moscow, Russian Federation. E-mail: egorov.g@pstgu.ru

Abstract Transition to distance learning during the COVID-19 lockdown in spring 2020 was a challenge to the education system in general and higher education in particular. Applied Sciences were unanimously recognized as the most affected due to their focus on practical skills, being closely tied to the institutional infrastructure, and a moderate curriculum digitalization. This article describes student experiences during the spring semester of academic year 2019/20, using data obtained from 30 interviews with students in Engineering, Technology & Applied Sciences, Health & Medical Sciences, and Arts & Culture degrees. Delivery of lectures and practical classes, placements, dissertations, and faculty-student interactions are analyzed. Findings are consistent with the widely discussed perception of education during the pandemic not as distance learning but rather as emergency remote teaching that requires supportive measures to compensate for time loss in learning as well as solutions to technical and methodological issues.

Keywords COVID-19, higher education, student experience, distance learning, online learning, applied sciences.

For citing Zakharova U. S., Vilкова K. A., Egorov G. V. (2021) Etomu nevozmozhno obuchit onlain: prikladnye spetsialnosti v usloviyakh pandemii [It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 115-137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137>

Экстренный переход на дистанционные форматы обучения в условиях пандемии COVID-19 стал сложной задачей для системы высшего образования. Большинство студентов ранее не имели опыта дистанционного обучения [Ценер, Ошкина, 2020]. Исследования, проведенные во время пандемии COVID-19, показывают, что студенты столкнулись с целым рядом трудностей. В первую очередь они отмечают проблемы, вызванные низким качеством интернет-соединения и отсутствием необходимых технических устройств [Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020; Ценер, Ошкина, 2020; Karasia et al., 2020]. Обучаясь дистанционно, студенты стали меньше взаимодействовать с одногруппниками и преподавателями, чаще испытывали чувство одиночества [Груздев, Камальдинова,

Калинин, 2020; Elmer, Mepham, Stadtfeld, 2020]. У многих студентов в условиях самоизоляции выявились проблемы с самоорганизацией [Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020; Karasia et al., 2020]. Переход на дистанционные формы обучения сказался на ментальном здоровье студентов [Алешковский и др., 2020; Elmer, Mepham, Stadtfeld, 2020].

Вынужденный переход на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 имеет ряд долгосрочных последствий. Так, часть студентов откладывают свой выпуск из университетов и выход на рынок труда, поскольку не могут завершить курсы в срок [Aucejo et al., 2020]. Почти треть учащихся опасаются, что будут получать меньшую заработную плату.

Наиболее уязвимую группу составляют студенты прикладных направлений подготовки: несмотря на развитие технологий, переход на дистанционные форматы обучения стал сложной задачей для вузов, которые готовят специалистов в области инженерного дела, медицины и искусства. Ввиду практической ориентации этих направлений подготовки процесс обучения в сильной степени зависит от материально-технической базы вуза или партнерского предприятия. В период пандемии COVID-19 доступ к инфраструктуре вуза и предприятий был ограничен или исключен. Большинство образовательных программ прикладного характера невозможно реализовать дистанционно или онлайн [Шибанова и др., 2020]. Исследователи подчеркивают важность очного контакта студентов прикладных направлений подготовки с преподавателями [Абрамян, Катасонова, 2020; Леванов, Перевезенцев, Гаврилова, 2020], в дистанционном формате такой контакт сильно ограничен. Изменился не только формат проведения занятий, но и способ сдачи итоговых экзаменов. Студенты художественных направлений отмечали, что онлайн-формат не позволяет получить адекватное представление о качестве их работы¹, а для студентов-медиков невозможность практической аттестации может негативно сказаться на будущем трудоустройстве по профессии [Chandratre, 2020; Choi et al., 2020; Hilburg et al., 2020].

Многие исследователи считают, что сложившиеся в период пандемии образовательные практики нельзя назвать качественным онлайн-обучением. Новое явление получило название *Emergency Remote Teaching and Learning*² или *Emergency Remote Teaching* (ERT) (экстренное удаленное преподавание) [Hodges et al., 2020]. ERT не является полноценным эквивалентом ни очного, ни дистанционного образования. Если целью онлайн-обучения является

¹ Toner P. (2020) How Are Final Year Art School Students Dealing with the Impact of COVID-19 on their Education? <https://www.10magazine.com/arts/covid-19-fashion-art-design-students-csm-lcf/>

² Milman N. B. Pandemic pedagogy // Phi Delta Kappan. <https://kappanonline.org/pandemic-pedagogy-covid-19-online-milman/>

воссоздание полноценной образовательной среды, то ERT является временным переходом в альтернативный формат преподавания в связи с чрезвычайной ситуацией [Hodges et al., 2020]. Авторы приведенных исследований солидарны в том, что при отсутствии внятной теоретической рамки для описания экстренного удаленного преподавания на первый план выходит нарратив участников и главными задачами становятся анализ ситуации и выработка рекомендаций на будущее [Bozkurt et al., 2020; Hodges et al., 2020]. Целью данной статьи является анализ опыта студентов прикладных направлений подготовки в условиях пандемии COVID-19.

1. Отражение опыта дистанционного обучения в опросах студентов

Еще до завершения периода дистанционного обучения появилось немало исследований образовательного опыта студентов в период пандемии COVID-19 весной 2020 г., проведенных как за рубежом [Aucejo et al., 2020; Elmer, Mepham, Stadtfeld, 2020; Karasia et al., 2020], так и в России [Алешковский и др., 2020; Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020; Ценер, Ошкина, 2020]. В них анализируются организация учебного процесса, а также трудности, с которыми столкнулись студенты. Представленные исследования носят описательный характер, поскольку изменения, произошедшие в образовании, столь радикальны, что не укладываются в существующие теоретические модели.

Опрос студентов Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики [Ценер, Ошкина, 2020] показал, что до пандемии только 5% опрошенных имели опыт дистанционного обучения. При этом 92% студентов считают, что «очное обучение является более качественным». Аналогичные результаты были получены в Индии: подавляющее большинство студентов-медиков (84%) считают дистанционное обучение неэффективным [Kumar et al., 2020].

Возможно, причина неудовлетворенности студентов дистанционным обучением заключается в пассивной позиции, которую они занимают в рамках такого формата получения образования [Алешковский и др., 2020]. Однако в опросах они указывают и конкретные характеристики организации дистанционных занятий, которые, на их взгляд, снижают качество и эффективность обучения. Согласно опросу студентов российских университетов [Алешковский и др., 2020], лишь некоторые лекции проводились синхронно в формате вебинаров и были доступны в записи или заменялись ресурсами иных организаций с открытых платформ, большинство же лекций было переведено в формат самостоятельного изучения студентами по предложенным преподавателем текстам и презентациям к ним или по источникам из рекомендуемого списка. При этом исследование изменений, произошедших в инженерном образовании в период пандемии, показало, в частности, что, несмотря на развитие цифровых технологий и оснащенность

университетов, формирование навыков у учащихся инженерных направлений в обычное время происходит исключительно при очном контакте с преподавателем [Абрамян, Катасонова, 2020].

Что касается организации сессии, около 40% студентов не заметили особых различий между очным и дистанционным экзаменами, для 28% экзамены на дистанте оказались более легкими, а для 20% — более трудными [Ценер, Ошкина, 2020].

Проведенные опросы позволяют судить об эмоциональном состоянии студентов и о субъективно воспринимаемой эффективности обучения. Так, не более трети студентов позитивно оценивают полученный опыт, половина респондентов «испытывают смешанные чувства», и каждый пятый называет свои переживания негативными [Алешковский и др., 2020]. Исследование швейцарских студентов показало, что за время дистанционного обучения социальные связи между ними ослабли: студенты стали чаще чувствовать себя одиночками [Elmer, Mepham, Stadtfeld, 2020]. Всероссийский опрос студентов университетов зафиксировал аналогичные результаты [Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020]. Среди наиболее значимых трудностей студенты называли недостаток общения с одноклассниками, а также отсутствие очных дискуссий с преподавателями [Там же]. Отсутствие привычного общения сказалось на ментальном здоровье студентов: они чаще отмечали симптомы депрессии, стресса и тревожности [Elmer, Mepham, Stadtfeld, 2020]. Одной из возможных причин ухудшения ментального здоровья студентов исследователи называют необходимость быстрой и самостоятельной адаптации к новому формату обучения [Horita, Nishio, Yamamoto, 2020]. Студентам пришлось учиться в одиночку и самостоятельно организовывать учебный процесс; в этих условиях стал очевиден недостаточный уровень саморегуляции у многих из них.

Существенные трудности возникли с техническим оснащением. Студентам зачастую пришлось самостоятельно осваивать новые инструменты [Ценер, Ошкина, 2020], у многих из них дома не было подходящего места или технического устройства для учебы [Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020; Karasia et al., 2020]. Проблемы с качеством интернет-соединения отмечали не только россияне [Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020; Ценер, Ошкина, 2020], но и студенты из Индии [Karasia et al., 2020] и Непала [Koirala et al., 2020].

Зарубежные исследователи отмечают, что уровень стресса, связанного с пандемией, у студентов-медиков был намного выше, чем у других групп населения. Клиническая практика составляет значительную часть обучения будущих врачей, самые важные экзамены также сдаются в клиниках. Невозможность посещать лечебные учреждения поставила под вопрос как практическую подготовку студентов, так и их официальную аттестацию, что может негативно повлиять на перспективы трудоустройства [Chandratre,

2020; Choi et al., 2020, Hilburg et al., 2020]. Несмотря на происходящее в последние годы внедрение элементов дистанционного обучения, система медицинского образования оказалась не готова к экстренному переходу на дистант [Hilburg et al., 2020]. Обследование пациентов заменялось обработкой клинических данных. Преподаватели рекомендовали студентам отрабатывать практические навыки на родственниках и друзьях, иногда использовались компьютерные симуляции, но исследователи отмечают неадекватность этих средств в качестве замены опыта работы с реальными пациентами. Многие преподаватели-практики оказались перегружены работой в больницах, поэтому не могли уделять организации дистанционного обучения студентов должного внимания [Ibid.]. Преподаватели медицинского университета по результатам работы в дистанционном режиме сделали вывод, что расписание очных занятий является важным мотивирующим и организационным фактором для студентов, а переход на коммуникацию посредством мессенджеров зачастую заставляет преподавателей подстраиваться под график студентов, создавая им проблемы в планировании трудовой деятельности [Леванов, Перевезенцев, Гаврилова, 2020].

Единственной реальной возможностью для студентов-медиков получить практический опыт было добровольчество в отделениях для больных COVID-19, не дающее, однако, знаний и навыков за пределами конкретной специализации [O'Byrne, Gavin, McNicholas, 2020]. Закрытие общежитий и необходимость для иногородних уезжать домой также ограничивали доступ к клинической практике [Lucey, Johnston, 2020]. Чтобы решить проблему нехватки медицинских кадров и избежать сложностей организации удаленного обучения, во многих медицинских учебных заведениях США и Великобритании выпуск был осуществлен на два месяца раньше срока [Flotte et al., 2020; Macdougall et al., 2020]. При этом многие выпускники испытывали неуверенность в своей готовности к практической работе [Chandratre, 2020; Choi, 2020].

Студенты музыкальных и художественных направлений столкнулись, помимо общих, со специфическими трудностями, связанными с особенностью их подготовки. Пение или игра на музыкальных инструментах в домашних условиях доставляли неудобства остальным жильцам и порождали конфликты. Критическим для музыкантов было качество интернет-связи, так как помехи в трансляции звука делали занятия невозможными [Ozer, Ustun, 2020]. У художников и дизайнеров выполнение практических работ нередко возможно только на студийном или промышленном оборудовании, поэтому студенты выпускных курсов не могли завершить дома свои проекты. Защита дипломных проектов обычно проходит в присутствии потенциальных работодателей, и выпускники имели все основания сомневаться в том, что онлайн-презент-

тации позволят заинтересованным лицам сделать адекватное заключение о качестве и особенностях их работы³.

Таким образом, обучение в условиях карантина представляет особую сложность для студентов прикладных специальностей в силу необходимости освоения практических навыков, зависимости от инфраструктуры вуза и слабого покрытия их учебных программ существующими цифровыми образовательными ресурсами [Шибанова и др., 2020]. При этом вопрос организации лабораторных занятий и практик перечисленные исследования не затрагивают.

Целью данного исследования было раскрыть условия обучения будущих медиков, инженеров, художников и музыкантов до объявления режима самоизоляции, организацию перехода на дистанционные форматы обучения и опыт обучения на карантине, включающий такие элементы учебного процесса, как лекционные и практические занятия, работа над курсовыми и дипломными проектами, прохождение производственной практики.

2. Организация исследования

2.1. Рекрутинг информантов

Эмпирической базой исследования послужили полуструктурированные интервью со студентами пяти российских вузов. Опираясь на результаты исследования Е. Ю. Шибановой с коллегами [2020], мы сформировали перечень направлений подготовки, студенты которых не смогут завершить курсы в дистанционном формате: в первую очередь это направления подготовки, связанные с инженерным делом, технологиями и техническими науками, со здравоохранением и медицинскими науками, а также с искусством и культурой. Представители вузов рекрутировали для прохождения интервью студентов, обучающихся на данных направлениях подготовки. Контакты студентов предоставляли преподаватели, заместители деканов, проректоры.

2.2. Выборка

Выборка сформирована по критериальному принципу: таким образом, чтобы в ней в равной степени были представлены студенты трех избранных укрупненных направлений подготовки. Объем выборки определялся на основании критерия максимизации получаемой информации — насыщения: когда мы стали получать от информантов ответы, аналогичные уже имеющимся, было принято решение остановить сбор данных.

Выборка исследования состоит из 30 студентов, 16 из них — девушки, средний возраст информантов — 21 год ($SD=1,97$). Они представляют пять российских вузов: один гуманитарный, два медицинских и два технических. Среди информантов 10 студен-

³ Toner P. How Are Final Year Art School Students Dealing with the Impact of COVID-19 on their Education? <https://www.10magazine.com/arts/covid-19-fashion-art-design-students-csm-lcf/>

тов являются представителями направлений подготовки, связанных с инженерным делом, технологиями и техническими науками, 11 — со здравоохранением и медицинскими науками, и 9 — с искусством и культурой. Более подробно характеристики информантов представлены в приложении.

2.3. Процедура интервью Интервью проводили в июле 2020 г. в онлайн-формате с применением сервисов видео- и аудиосвязи, таких как *Skype, Zoom, WhatsApp*. Информанты дали согласие на использование аудиозаписи и транскрипта интервью для исследовательских целей. Для обеспечения конфиденциальности собранных данных мы не раскрываем имена студентов и названия университетов. Интервью продолжались от 37 до 90 минут, в среднем около часа. Гайд интервью состоял из следующих блоков вопросов: биографическая информация; студенческий опыт до и во время пандемии; прогнозы на студенческий опыт после пандемии.

2.4. Анализ данных Для анализа данных использовался метод категоризации [Квале, 2003]. Сначала были определены основные категории, которые отражают студенческий опыт: времяпрепровождение, работа/практика по специальности, практикоориентированное обучение, учебный процесс во время пандемии, коммуникация с одногруппниками и преподавателями, навыки саморегуляции и прогнозы на будущее. Затем каждая из категорий подразделялась на субкатегории, и интервью были закодированы в соответствии с выбранными субкатегориями. На первом этапе два эксперта выполняли эту процедуру независимо друг от друга. На втором этапе эксперты обсуждали полученные результаты, в случае расхождений к кодированию присоединялся третий эксперт.

3. Результаты

3.1. «Была всего пара дисциплин, где мы просто сидели»: обучение до пандемии Типичный учебный день студента до ухода вузов на карантин включал посещение занятий в учебных корпусах или в других организациях (у медиков — клиник и детских садов, у художников — музеев). Студенты активно пользовались возможностями, предоставляемыми им университетом: музыкальными инструментами и расходными материалами в мастерских, библиотеками с анатомическими атласами, с которыми работать «удобнее, чем с электронными», и оборудованными лабораториями, компьютерами с установленным дорогостоящим лицензионным программным обеспечением для инженерных работ. Свободное от занятий время информанты посвящали выполнению домашних заданий, дополнительным курсам, активности в научных обществах и исследовательских кружках, а в основном — работе. Студенты инженерных специальностей до получения квалификации зачастую работают не по профессии, и эта деятельность у них занимает немного времени, в отличие от студентов медицинских

и художественных направлений. Медики, как правило, работают по профессии, посменно, часто «в ночь», а художники и музыканты — по контракту, за символическую плату или на волонтерских началах.

Использование современных образовательных технологий до карантина студенты оценивают весьма сдержанно, многие не могут припомнить какие бы то ни было цифровые инструменты. Некоторые информанты называют типичными технологиями на своих «допандемийных» занятиях передачу преподавателем учебных материалов на электронном носителе или по электронной почте, а также демонстрацию презентации в *PowerPoint*. Использование электронных носителей не всегда приветствовалось преподавателями из опасения за интеллектуальные права, а демонстрация презентаций в *PowerPoint* не всегда полноценно обеспечивалась вузом.

Я помню, у нас однажды экрана не было, и нам пришлось стелить большую простынь (интервью № 30, здравоохранение и медицинские науки, 6-й курс).

Другие технологии, за исключением организационной переписки с преподавателем в различных мессенджерах, использовались в учебном процессе редко, и потому особенно запомнились единичные случаи их применения, например, видеofilmы с хирургических операций или записанные преподавателями видеолекции, занятия в формате вебинаров в случае болезни преподавателя, интерактивная доска, мгновенные опросы на смартфонах, приложения для изучения работы мышц у медиков.

Наибольший интерес студенты проявляли к практическим занятиям, на которых они осваивали профессиональные навыки «в жизни» — в наблюдении за преподавателем, практикующим инженером, врачом, музыкантом или художником, или в совместной с ним работе, будь то общение с пациентами, манипуляции с оборудованием, выезды на художественные объекты или исполнение в музыкальных коллективах вне стен вуза, в ходе индивидуальных занятий с преподавателем.

Была всего пара дисциплин на четвертом курсе, где мы просто сидели, — «Общественное здоровье и здравоохранение» и «Инновационный менеджмент», но он прошел дистанционно (В период карантина. — *Примеч. авт.*) (интервью № 12, здравоохранение и медицинские науки, 4-й курс).

**3.2. «Казалось, ненадолго»:
переход
на дистанционное обучение**

Новость о закрытии вузов студенты встретили по-разному. Одних она застала врасплох: студенты узнали об объявлении карантина, придя на занятия, которые были отменены в связи с вышедшим постановлением, или получив уведомление от наставников о воз-

можной отмене планирующихся мероприятий. Некоторые информанты испытали радость, получив двухнедельную передышку в насыщенном учебном графике: «казалось, ненадолго» (интервью № 29, здравоохранение и медицинские науки, 2-й курс), другие удивлялись беспрецедентным мерам, расстраивались, предполагая, что «нормального обучения не будет, что придется самому в основном учиться» (интервью № 17, инженерное дело, технологии и технические науки, 2-й курс).

Большой эмоциональный стресс мы все перенесли, потому что это напряжение, которое в СМИ передавалось <...> И все мы ходили, не знали что делать, к чему это приведет (интервью № 13, искусство и культура, 3-й курс).

Некоторые студенты следили за событиями в стране и мире, зная, что их знакомые в других вузах уже перестали посещать занятия, ждали соответствующих объявлений от руководства своего университета. Студенты медицинских направлений возмущались продолжению практических занятий в клиниках, так как это повышало риски заражения для их родных и близких. Несколько студентов планировали занять освободившееся от посещений вуза время работой.

Все начали очень сильно хаять университет: почему они ничего не делают, хотя приказ из министерства уже пришел. Я, как человек прагматичный, понимаю, что это система и время. Я очень спокойно отреагировала (интервью № 30, здравоохранение и медицинские науки, 6-й курс).

Все работало по расписанию. <Название вуза> быстро перестроился на *Mirapolis*, и мы спокойно учились. И вообще период карантина попал нам на преддипломную практику, то есть на конец прямо преддипломной практики. Все предприятия закрыли, нам быстро отдали дневники, и все это буквально через два дня уже было закрыто (интервью № 20, инженерное дело, технологии и технические науки, 4-й курс).

Учебные взаимодействия переводились в дистанционный формат разными способами и с разной успешностью. Некоторые дисциплины начали реализовываться в новых условиях не сразу. Студенты связывают такое промедление с трудностью реализации ключевых активностей удаленно и посредством цифровых технологий, а также с преклонным возрастом преподавателей, которым потребовалось осваивать незнакомые прежде инструменты. Однако на осень дисциплины переносились крайне редко: вузы предпочитали проводить курсы, заложенные в учебный план весеннего семестра, пусть и в усеченном виде.

3.3. «Как преподаватель был настроен, так и проходила пара»: лекции в условиях самоизоляции

Лекционные занятия в условиях самоизоляции проводились в разном формате и с применением разных технологий. Основные способы — синхронные занятия с преподавателем в формате вебинаров и самостоятельное освоение студентами учебных материалов.

Лекция-вебинар — формат, максимально приближенный к привычному взаимодействию студентов с преподавателем в рамках теоретических занятий, он дает возможность задать вопрос и тут же получить на него ответ, и не требует существенной перестройки материала. Вебинары проводились с использованием таких программных решений, как *Zoom*, *Skype*, *Mirapolis*, *Megafon*. Помимо изображения и голоса лектора они позволяют демонстрировать слайды презентации или экран преподавателя. Условиями успешного применения данного формата являются наличие у участников, в первую очередь у преподавателя, умения работать с программой веб-конференции, исправные веб-камеры и микрофоны, а также надежное интернет-соединение и качественная работа программы.

С подачи университета всех преподавателей обязали четко по расписанию выходить на видеосвязь, пользовались платформой *Zoom*. Мы обязательно присутствовали с включенным видео. Это как раз таки достаточно дисциплинировало (интервью № 22, здравоохранение и медицинские науки, 5-й курс).

На теоретических лекциях нам фактически ничего не задавали — мы слушали. Мы только слушали (интервью № 10, искусство и культура, 4-й курс).

При кажущейся простоте такого формата ряд информантов сообщили, что преподаватели не практиковали его.

Если бы мы проводили пары в *Zoom*, было бы лучше. На анатомии с этими тестами, на топографической анатомии тоже... В общем, нам нужно было как-то правильнее проводить пары, потому что предмет тяжелый, а мы просто заходили на сайт, отвечали по вопросам, проходили тему — и все (интервью № 25, здравоохранение и медицинские науки, 3-й курс).

Если преподаватель избирал в качестве способа проведения лекции самостоятельное освоение студентами учебных материалов, он размещал в системе дистанционного обучения или отправлял студентам по почте свои презентации, статьи и учебники. Некоторые студенты считают, что этот прием применялся «ввиду некоторой недобросовестности преподавателя» (интервью № 15, инженерное дело, технологии и технические науки, 2-й курс). Многие студенты отмечают, что зачастую эти материалы были слишком велики по объему, и объясняют такую высокую учебную нагрузку

стремлением преподавателей просто занять их на время самоизоляции или неопытностью преподавателей в дистанционном обучении. Преподаватели, задействованные в программах заочного отделения, по их опыту, точнее рассчитывают учебную нагрузку при организации самостоятельной работы студентов.

Кто-то на всю неделю нам давал задание. Это, конечно, неплохо. И еще шесть книжек в придачу, но, опять-таки, мы же учимся, и нужно как-то и что-то <нам> рассказывать (интервью № 30, здравоохранение и медицинские науки, 6-й курс).

Форма отчетности в данном сценарии — высланные фотографии конспекта или сданный тест по теме. Качество выполненной работы во многом зависело от поддержки преподавателя — от возможности задать ему уточняющий вопрос и получить оперативный ответ. Так как некоторые преподаватели отвечали на вопросы только по электронной почте, а не в мессенджерах или соцсетях, время ответа могло затянуться на неизвестный срок. Если уверенности в том, что преподаватель ответит, не было, студенты затрачивали дополнительное время на самостоятельный поиск решения или обращались за помощью друг к другу, объединяли усилия.

Возникает какой-то непонятный момент, и спросить не у кого. Не растягивать же написание конспекта, который через 20 минут уже допишешь. Преподаватель непонятно, когда ответит. Думаешь: «Да и ладно, будем думать, что я это понял». И пишешь дальше. На этом примере <видно, что> эффективность явно снижается (интервью № 19, инженерное дело, технологии и технические науки, 3-й курс).

Студенты отмечают, что качество освоения материала при его конспектировании дома значительно ниже, чем при очной лекции, так как нет концентрации и вовлеченности: нередко конспектирование сопровождалось прослушиванием музыки или просто мыслями не об учебе, потому что сама обстановка этому не способствовала. Более того, даже написание конспекта не гарантировало знаний, так как времени хватало лишь на создание конспекта, но не на его заучивание.

Другая форма отчетности — выполнение теста по изученному материалу. При использовании автоматически оцениваемых тестовых заданий нередко имел место бездумный перенос ответов из учебного материала в тест без должной проработки.

Нужно было просто открыть презентацию — найти слайд с ответом на два-три вопроса и написать (интервью № 12, здравоохранение и медицинские науки, 4-й курс).

Если проверяемый материал был большого объема, студенты искали ответы у студентов групп, которые прошли тему раньше, или делили материал между собой для поиска ответов и затем объединяли решения. Сами студенты критично высказывались о таком формате проверки знаний, считая, что результаты тестов говорят исключительно о запоминании, а важно понимать материал, и для этого требуются другие проверочные задания. Некоторые информанты сообщали, что получали за тесты, сданные в условиях карантина, значительно более низкие оценки, чем за очные устные или письменные ответы до пандемии, хотя они более сложны и глубоки. Плохие результаты, считают они, не в последнюю очередь объясняются особенностями программирования тестов преподавателем или техническим несовершенством системы дистанционного обучения.

Потом были тесты в Google-форме, мы их заполняли, и тесты казались сложнее, потому что нужно было в тестах указывать несколько правильных ответов, и если ты из трех правильных не угадал хотя бы один, то это уже ноль баллов (интервью № 25, здравоохранение и медицинские науки, 3-й курс).

Если отчетность по изучению того или иного материала не требовалась, студенты откладывали эту задачу «на потом», отдавая предпочтение тем дисциплинам, по которым было необходимо выполнить проверочную работу к определенному сроку. В таких случаях до отложенного материала очередь могла так и не дойти.

Из ответов студентов можно сделать вывод, что инфраструктура дистанционного обучения, существовавшая в университетах до пандемии, оказалась не в состоянии выдержать возросшую нагрузку.

У нас существовал сайт дистанционного обучения вуза. У него была проблема большая, и до сих пор она остается. Когда туда заходит очень много народу, он перегружается и отказывается работать (интервью № 12, здравоохранение и медицинские науки, 4-й курс).

Многие преподаватели не умеют пользоваться университетской системой дистанционного обучения, поэтому либо игнорируют ее, либо используют только самые элементарные функции.

Некоторые <преподаватели> активно пользуются этим сайтом, потому что считают, что им как бы проще там. Кто-то даже не пользовался вообще ни разу этим сайтом: нам скидывали просто задания в pdf или word — и все (интервью № 17, инженерное дело, технологии и технические науки, 2-й курс).

3.4. «И так зачтут, и так сойдет»: Студенты прикладных специальностей считают практические занятия неотъемлемой частью подготовки профессионала. Во время интервью информанты отмечали, что в очном формате такие занятия составляют большую часть учебного процесса.

освоение практических навыков на карантине

Для медицины практикоориентированное обучение — это все. Можно прочитать все, что угодно, но если у тебя плохо с фантазией, то представить это невозможно <...> Чтобы провести операцию самостоятельно, ее нужно увидеть не один раз (интервью № 11, здравоохранение и медицинские науки, 6-й курс).

Студенты не считают дистанционное обучение эффективным. Основными проблемами этого формата являются недоступность лабораторий и мастерских, невозможность отработки практических навыков, а также отсутствие прямого контакта с преподавателем.

Очень помогает, когда преподаватель приходит и делает какой-то кусочек в твоей работе. Маленькую какую-нибудь виноградинку в натюрморте, но он тебе сделает, покажет, что он конкретно имеет в виду. Иногда рассказами не поможешь, потому что ты просто не понимаешь, о чем говорит преподаватель, и он не понимает, чего конкретно ты не понимаешь, и это просто сломанный телефон (интервью № 5, искусство и культура, 5-й курс).

Изменение формата практических занятий сказалось на их содержании. Занятия в дистанционном формате стали более общими и ориентированными скорее на освоение теории.

Мы понимали с одногруппниками <...> если сравнивать с очным занятием, мы практически ничего нового для себя не вынесли <...> мы, по сути, разбирали одно и то же каждый день, какие-то моменты, которые и ежу понятны. А вот на практических очных занятиях мы больше затрагивали какие-то нюансы, там уже понятно было, зачем мы этим занимались <...> Мы все понимали, что при очных занятиях мы вынесли бы больше (интервью № 26, здравоохранение и медицинские науки, 5-й курс).

Новый формат практических занятий сказался на учебной мотивации студентов: они отмечали, что стали менее вовлеченными в учебный процесс.

Стало меньше практики, меньше какой-то отдачи, меньше требований. Я считаю, что это из-за неудобства. Заниматься дирижированием по видео — это неудобно, там нужен концертмейстер <...> Для меня это неэффективно <...> Мне казалось, что и так зачтут, и так сойдет (интервью № 10, искусство и культура, 4-й курс).

Некоторые студенты считают, что за время дистанционного обучения их практические навыки остались на одном и том же уровне, другие отмечали потери. Студенты первых курсов подчеркивали, что пока не успели освоить практические навыки в достаточном объеме, поэтому их потери были невелики. Студенты же старших курсов уже довели многие практические навыки до автоматизма. Однако они отмечали, что дистанционное обучение может сказаться на их будущей работе по специальности.

Да, ты можешь знать, как выглядит патология, но все люди разные, и нет одинаковых болячек, поэтому надо хоть один раз увидеть <...> В этом плане морально мне было тяжело, ведь мы еще даже детей в глаза не видели, а нам уже скоро выпускаться (интервью № 30, здравоохранение и медицинские науки, 6-й курс).

3.5. «Мы сидим, читаем»: дипломные и курсовые работы, производственные практики

Студенты, успевшие выйти на подготовку диплома и больше не нуждающиеся в инфраструктуре вуза или партнерского предприятия, были рады: им было удобно работать дома, а консультацию руководителя можно было получить дистанционно. Более того, один студент-инженер отметил, что в условиях карантина сэкономил деньги на печати вариантов чертежей по итогам проверки научным наставником: отправка электронных вариантов не требовала таких расходов. В то же время продемонстрировать свои наработки руководителю дистанционно было неудобно, так как преподаватель еще не привык к новым технологиям. Особые сложности испытали студенты-художники, которые не всегда могли забрать курсовую работу домой из-за ее размеров или запрета на вынос предмета, с которым они работают, из здания университета. Для таких студентов работа над курсовыми проектами была приостановлена на весь период самоизоляции.

Я — одна из немногих студентов, которые смогли забрать вещь с кафедры и заниматься с ней дома. Но у всех остальных не было такой возможности, просто мне повезло так с людьми, которые владеют данной вещью, и меня курировали мои преподаватели все это время (интервью № 8, искусство и культура, 4-й курс).

Производственные практики, запланированные на весенне-летний семестр, также претерпели изменения. Часть из них была отменена, другие перенесены на осень, третьи реализованы в формате изучения текстовых материалов и заполнения дневника без посещения производства и фактического выполнения работы.

Сейчас у нас должна была быть практика первая производственная <...> Мы должны были трудоустроиваться на завод и в течение месяца проходить практику на установке. Каждый на своей <...> а мы ее в итоге в дистанционном формате проходим. Про-

сто нам выслали задания, как курсовик, и мы сидим, читаем (интервью № 16, инженерное дело, технологии и технические науки, 3-й курс).

Студенты ждут возвращения в лаборатории и мастерские. У части студентов-медиков есть возможность отработки практических навыков во время летней практики, кто-то старается реализовать эту задачу на своем рабочем месте. Студенты-художники и инженеры отмечали, что в новом учебном году они потратят существенную часть времени на восполнение упущенных практических занятий.

До объявления карантина в принципе мы успевали бы <...> к концу четвертого курса какие-то вещи сдать вовремя, чтобы на следующий курс взять новые <курсовые работы>. А тут получается, что у нас следующий год уходит на доделывание старых курсовых работ, а новые нам давать уже не будут (интервью № 6, искусство и культура, 4-й курс).

Ввиду невозможности организовать практические занятия проверка навыков была исключена из программы выпускного экзамена.

У них не было ничего — <дипломный концерт> отменили. Они писали просто диплом (интервью № 10, искусство и культура, 4-й курс).

4. Уроки пандемии

Активная цифровизация образования и профессиональной деятельности порождает решения, которые оптимизируют и расширяют возможности человека. Однако даже при наличии виртуальных лабораторий, симуляционного оборудования и богатого предложения на рынке онлайн-обучения ряд учебных специальностей оказался недостаточно обеспечен цифровыми образовательными технологиями для завершения учебного года в условиях пандемийного форс-мажора. В данном исследовании проблемы, с которыми столкнулись в условиях карантина вузы, реализующие подготовку врачей, инженеров, музыкантов и художников, рассмотрены через призму студенческого опыта до, во время и после пандемии COVID-19.

До пандемии COVID-19 использование цифровых технологий для подготовки студентов прикладных специальностей в российских невысокоселективных вузах сводилось к минимуму. Отработка практических навыков, как правило, осуществлялась либо в учебных лабораториях, либо в местах практики по принципу «как в жизни». Системы дистанционного обучения в университетах существовали, но при обучении студентов-прикладников на очном отделении не использовались или в отдельных случаях

применялись в качестве электронного репозитория учебных материалов и для проведения тестирования. Эти выводы о системе цифровых образовательных технологий в вузах до пандемии согласуются с результатами, полученными на материале интервью с преподавателями [Абрамов и др., 2020].

При экстренном переходе на удаленное обучение стали применяться средства коммуникации, привычные преподавателям, — мессенджеры, электронная почта. Позже к ним присоединились системы телеконференций, в первую очередь *Zoom* и *Mirapolis*, при этом использовалась лишь их базовая функция — прямой видеотрансляции. Применение веб-конференции вместо очной лекции предполагает минимальную перестройку занятия, в отличие от других цифровых форматов, тем не менее даже она была доступна не всем студентам. Причина — в недостаточной технической и информационной обеспеченности преподавателей. Сходные результаты получены в других исследованиях [Алешковский и др., 2020; Леванов, Перевезенцев, Гаврилова, 2020]. Проведенные интервью позволяют предположить, что при условии хорошей связи студенты проявляют гораздо больше энтузиазма в отношении синхронных занятий, чем преподаватели, для которых такая форма занятий дискомфортна.

В собранном материале заметно преобладание суммативного оценивания над формативным. Отдельные случаи использования последнего неизменно вызывали одобрение студентов и повышали авторитет преподавателя в их глазах. Многие преподаватели испытывали затруднения в планировании и организации самостоятельной работы студентов в условиях самоизоляции. Для них трудоемкость курса по-прежнему синоним аудиторной нагрузки, а не количества времени, необходимого студенту для выполнения всех необходимых для его освоения операций. Студенты нуждаются в помощи в организации их самостоятельной работы, поскольку привыкли к внешней регламентации своей деятельности, в первую очередь через расписание, и испытывают трудности в самоорганизации [Груздев, Камальдинова, Калинин, 2020].

Замещение практических занятий обработкой эмпирических данных, оформлением сопутствующей документации и видеодемонстрацией реальных процессов не решает проблему формирования профессиональных навыков. Среди представленных в работе прикладных направлений подготовки в наибольшей степени от перехода на дистанционные образовательные форматы пострадали программы в области медицины и искусства, меньше — инженерные, связанные с расчетами и компьютерным моделированием. Прямым следствием невозможности формировать и отрабатывать практические навыки было исключение соответствующих разделов из программы промежуточной и итоговой аттестации, в некоторых случаях — запланированный перенос занятий на следующий семестр. При этом сами студенты не считали

ущерб, понесенный за период весенних карантинных ограничений, непоправимым, если в осеннем семестре они смогут приступить к занятиям и работе в обычном режиме.

Поскольку ограничительные меры были продлены, наверстывание упущенного в весеннем семестре не состоялось, а для выпускников 2020 г. уже невозможно, возникла необходимость в новых исследованиях с целью установить, как с приходом очередной волны вируса и карантинных мер изменилось восприятие студентами условий обучения, диктуемых пандемией, и усилий вузов по перестройке учебного процесса.

Представления участников исследования о том, что и вуз, и образование, и их профессиональная деятельность, к которой они уже в разной степени приступили, после пандемии вернуться к прежнему состоянию без существенных перемен, и их желание, чтобы события развивались именно по такому сценарию, очевидно идут вразрез с текущими экспертными прогнозами.

Активно обсуждаемое мнение, что резкое увеличение доли дистанционной работы в образовании станет новой нормой, не находит отклика среди информантов. Студенты прикладных направлений подготовки и их преподаватели единодушно считают, что в онлайн можно перевести дисциплины общекультурного блока, а практические навыки могут быть реализованы только при очном взаимодействии [Захарова, Вилкова, 2020]. В основании этой позиции, на наш взгляд, могут лежать отсутствие качественных альтернатив очному обучению на рынке цифровых образовательных технологий, недостаточная компетентность участников учебного процесса — и студентов, и преподавателей, и администраторов — в использовании имеющихся решений, а также профессионализация высшего образования, в результате чего дисциплины, направленные на становление человека и гражданина, представляются наименее значимыми и, следовательно, рассматриваются как легко оптимизируемые. Более детальный анализ оснований скепсиса студентов прикладных направлений и их преподавателей в отношении дистанционного обучения — перспективное направление исследований.

Судя по результатам проведенных интервью, во всех университетах, где обучаются информанты, за крайне редким исключением, не выходящим, по-видимому, за рамки кафедры или даже деятельности отдельных преподавателей, мы имеем дело не с дистанционным обучением, а с экстренным удаленным преподаванием. Поэтому высказываемые оценки и сравнения не следует относить собственно к дистанционному обучению. Университеты нашли более или менее успешные способы завершить учебный год, однако эти способы не могут обеспечить полноценную подготовку студентов прикладных специальностей. Очевидно, что дело здесь не только в недостаточности технической базы или подготовки преподавателей, но и в отсутствии в арсенале классическо-

го дистанционного образования необходимых для этого средств. В период удаленного обучения прикладные дисциплины преподавались аналогично теоретическим, без должного учета их специфики.

Проведенное исследование имеет ряд методологических ограничений, которые в то же время представляют собой перспективные направления изучения проблемы. Во-первых, в ходе интервью недостаточно внимания было уделено конкретным устройствам и средствам коммуникации, которые использовали студенты. Получение такой информации позволит оценить различия в организации учебного процесса в зависимости от технических средств, которыми располагали студенты. Во-вторых, использованная в исследовании качественная методология дала возможность лишь описать события экстренного перехода на дистанционный формат обучения. Для надежных выводов необходимы количественные данные, в том числе «цифровые следы» участников учебного процесса.

Авторы выражают благодарность Е. Г. Мягковой (Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого), П. А. Ухову (Московский авиационный институт), а также коллегам из Омского государственного технического университета и Сибирского государственного медицинского университета за помощь в организации исследования.

Приложение Таблица 1. Характеристики информантов исследования

№ интервью	Профиль вуза	Узкое направление подготовки	Курс	Возраст, лет	Пол
1	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	2	19	Муж.
2	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	2	20	Муж.
3	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	2	19	Муж.
4	Гуманитарный	Искусство и культура	3	21	Жен.
5	Гуманитарный	Искусство и культура	5	22	Жен.
6	Гуманитарный	Искусство и культура	4	26	Жен.
7	Гуманитарный	Искусство и культура	4	21	Жен.
8	Гуманитарный	Искусство и культура	4	22	Жен.
9	Гуманитарный	Искусство и культура	2	22	Жен.
10	Гуманитарный	Искусство и культура	4	23	Жен.
11	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	6	25	Жен.
12	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	4	21	Муж.
13	Гуманитарный	Искусство и культура	3	23	Жен.

№ интервью	Профиль вуза	Узкое направление подготовки	Курс	Возраст, лет	Пол
14	Гуманитарный	Искусство и культура	1	21	Жен.
15	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	2	19	Муж.
16	технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	3	20	Муж.
17	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	2	19	Муж.
18	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	4	22	Жен.
19	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	3	20	Муж.
20	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	4	22	Муж.
21	Технический	Инженерное дело, технологии и технические науки	1	18	Муж.
22	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	5	22	Жен.
23	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	1	19	Муж.
24	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	4	22	Муж.
25	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	3	23	Жен.
26	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	5	25	Муж.
27	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	5	22	Жен.
28	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	4	22	Муж.
29	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	2	20	Жен.
30	Медицинский	Здравоохранение и медицинские науки	6	24	Жен.

Литература

- Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А., Захарова У. С., Григорьева А. В. (2020) Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Университетское управление: практика и анализ. Т. 24. № 2. С. 59–74.
- Абрамян Г. В., Катасонова Г. Р. (2020) Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии // Современные проблемы науки и образования. № 3. С. 1–9.
- Алешковский И. А., Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В., Нарбут Н. П., Савина Н. Е. (2020) Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. № 10. С. 86–100.
- Груздев И. А., Камальдинова Л. Р., Калинин Р. Г. (2020) Результаты опроса студентов российских вузов, осуществляющих переход на дистанционный формат обучения // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. Вып. 6 (36). М.: НИУ ВШЭ. С. 62–67.
- Захарова У. С., Вилкова К. А. (2020) Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей // Современная зарубежная психология. Т. 9. № 3. С. 87–96.
- Квале С. (2003) Исследовательское интервью. М.: Смысл.
- Леванов В. М., Перевезенцев Е. А., Гаврилова А. Н. (2020) Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. № 2. С. 3–9.

8. Шибанова Е. Ю., Абалмасова Е. С., Егоров А. А., Захарова У. С., Семенова Т. В. (2020) Оценка возможности перевода курсов на дистанционные формы обучения // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. Вып. 6 (36). М.: НИУ ВШЭ. С. 46–54.
9. Ценер Т. С., Ошкина А. В. (2020) Особенности обучения в онлайн-формате в высшей школе в форсированных условиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. № 5–3 (44). С. 170–177.
10. Aucejo E. M., French J., Araya M. P. U., Zafar B. (2020) The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey // Journal of Public Economics. Vol. 191. November. Art. No 104271.
11. Bozkurt A., Jung I., Xiao J. et al. (2020) A Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis // Asian Journal of Distance Education. Vol. 15. No 1. P. 1–126.
12. Chandratre S. (2020) Medical Students and COVID-19: Challenges and Supportive Strategies // Journal of Medical Education and Curricular Development. Vol. 7. June. <https://www.researchgate.net/publication/342434351>
13. Choi B., Jegatheeswaran L., Minocha A., Alhilani M., Nakhoul M., Mutengesha E. (2020) The Impact of the COVID-19 Pandemic on Final Year Medical Students in the United Kingdom: A National Survey // BMC Medical Education. Vol. 20. No 1. P. 1–11.
14. Elmer T., Mepham K., Stadtfeld C. (2020) Students under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health before and during the COVID-19 Crisis in Switzerland // Plos One. Vol. 15. No 7. Art. No 0236337.
15. Flotte T. R., Larkin A. C., Fischer M. A. et al. (2020) Accelerated Graduation and the Deployment of New Physicians during the COVID-19 Pandemic // Academic Medicine. Vol. 95. No 10. P. 1492–1494.
16. Hilburg R., Patel N., Ambruso S., Biewald M. A., Farouk S. S. (2020) Medical Education during the Coronavirus Disease-2019 Pandemic: Learning from a Distance // Advances in Chronic Kidney Disease. Vol. 27. No 5. P. 412–417.
17. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020) The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning // EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
18. Horita R., Nishio A., Yamamoto M. (2020) The Effect of Remote Learning on the Mental Health of First Year University Students in Japan // Psychiatry Research. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178120332224>
19. Kapasia N., Paul P., Roy A. et al. (2020) Impact of Lockdown on Learning Status of Undergraduate and Postgraduate Students during COVID-19 Pandemic in West Bengal, India // Children and Youth Services Review. No 116. Art. No 105194.
20. Koirala D., Silwal M., Gurung S., Bhattarai M., Kumar V. (2020) Perception towards Online Classes during COVID-19 among Nursing Students of a Medical College of Kaski District, Nepal // Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences. <https://www.jelsciences.com/articles/jbres1151.pdf>
21. Kumar P., Kumar A., Rahul S. et al. (2020) Preferred Online Teaching and Assessment Methods among Indian Medical Graduates in Coronavirus Disease Era // National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology. Vol. 11. No 2. <https://www.researchgate.net/publication/345144484>
22. Lucey C. R., Johnston S. C. (2020) The Transformational Effects of COVID-19 on Medical Education // The Journal of American Medical Association. Vol. 324. No 11. P. 1033–1034.
23. Macdougall C., Dangerfield P., Katz D., Strain W. (2020) The Impact of COVID-19 on Medical Education and Medical Students. How and When Can They Return to Placements? // MedEdPublish. Vol. 9. No 1. <https://www.mededpublish.org/manuscripts/3207>

24. O'Byrne L., Gavin B., McNicholas F. (2020) Medical Students and COVID-19: The Need for Pandemic Preparedness // *Journal of Medical Ethics*. Vol. 46. No 9. P. 623–626.
25. Ozer B., Ustun E. (2020) Evaluation of Students' Views on the COVID-19 Distance Education Process in Music Departments of Fine Arts Faculties // *Asian Journal of Education and Training*. Vol. 6. No 3. P. 556–568.

References

- Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V. (2020) Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora [University Professors and the Digitalization of Education: On the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no 2, pp. 59–74.
- Abramyan G. V., Katasonova G. R. (2020) Osobennosti organizatsii distantsionnogo obrazovaniya v vuzakh v usloviyakh samoizolyatsii grazhdan pri virusnoy pandemii [Peculiarities of the Organization of Remote Education in Higher Education Institutions under Conditions of Self-Insulation of Citizens under the Viral Pandemia]. *Modern Problems of Science and Education*, no 3, pp. 1–9.
- Aleshkovskiy I. A., Gasparishvili A. T., Krukhmaleva O. V., Narbut N. P., Savina N. E. (2020) Studenty vuzov Rossii o distantsionnom obuchenii: otsenka i vozmozhnosti [Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, no 10, pp. 86–100.
- Aucejo E. M., French J., Araya M. P. U., Zafar B. (2020) The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of Public Economics*, vol. 191, November, art. no 104271.
- Bozkurt A., Jung I., Xiao J. et al. (2020) A Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, vol. 15, no 1, pp. 1–126.
- Chandratre S. (2020) Medical Students and COVID-19: Challenges and Supportive Strategies. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, vol. 7, June. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/342434351> (accessed 20 January 2021).
- Choi B., Jegatheeswaran L., Minocha A., Alhilani M., Nakhoul M., Mutengesa E. (2020) The Impact of the COVID-19 Pandemic on Final Year Medical Students in the United Kingdom: A National Survey. *BMC Medical Education*, vol. 20, no 1, pp. 1–11.
- Elmer T., Mepham K., Stadtfeld C. (2020) Students under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health before and during the COVID-19 Crisis in Switzerland. *Plos One*, vol. 15, no 7, art. no 0236337.
- Flotte T. R., Larkin A. C., Fischer M. A. et al. (2020) Accelerated Graduation and the Deployment of New Physicians during the COVID-19 Pandemic. *Academic Medicine*, vol. 95, no 10, pp. 1492–1494.
- Gruzdev I. A., Kamal'dinova L. R., Kalinin R. G. (2020) Rezultaty oprosa studentov rossiyskikh vuzov, osushchestvlyayushchikh perekhod na distantsionny format obucheniya [Results from a Survey of Russian University Students Transitioning to Distance Learning]. *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic], Moscow: HSE, pp. 62–67.
- Hilburg R., Patel N., Ambruso S., Biewald M. A., Farouk S. S. (2020) Medical Education during the Coronavirus Disease-2019 Pandemic: Learning from a Distance. *Advances in Chronic Kidney Disease*, vol. 27, no 5, pp. 412–417.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020) The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed 20 January 2021).
- Horita R., Nishio A., Yamamoto M. (2020) The Effect of Remote Learning on the Mental Health of First Year University Students in Japan. *Psychiatry Research*. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111> (accessed 20 January 2021).

- ble at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165178120332224> (accessed 20 January 2021).
- Kapasia N., Paul P., Roy A. et al. (2020) Impact of Lockdown on Learning Status of Undergraduate and Postgraduate Students during COVID-19 Pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, vol. 116, art. no 105194.
- Koirala D., Silwal M., Gurung S., Bhattarai M., Kumar V. (2020) Perception towards Online Classes during COVID-19 among Nursing Students of a Medical College of Kaski District, Nepal. *Journal of Biomedical Research & Environmental Sciences*. Available at: <https://www.jelsciences.com/articles/jbres1151.pdf> (accessed 20 January 2021).
- Kumar P., Kumar A., Rahul S. et al. (2020) Preferred Online Teaching and Assessment Methods among Indian Medical Graduates in Coronavirus Disease Era. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, vol. 11, no 2. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/345144484> (accessed 20 January 2021).
- Kvale S. (2003) *Issledovatel'skoe intervyyu* [Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing]. Moscow: Smysl.
- Levanov V. M., Perevezentsev E. A., Gavrilova A. N. (2020) Distantionnoe obrazovanie v meditsinskom vuze v period pandemii COVID-19: pervy opyt glazami studentov [Distance Education in a Medical University during a Pandemic COVID-19: The First Experience through the Eyes of Students]. *Journal of Telemedicine and E-Health*, no 2, pp. 3–9
- Lucey C. R., Johnston S. C. (2020) The Transformational Effects of COVID-19 on Medical Education. *The Journal of American Medical Association*, vol. 324, no 11, pp. 1033–1034.
- Macdougall C., Dangerfield P., Katz D., Strain W. (2020) The Impact of COVID-19 on Medical Education and Medical Students. How and When Can They Return to Placements? *MedEdPublish*, vol. 9, no 1. Available at: <https://www.mededpublish.org/manuscripts/3207> (accessed 20 January 2021).
- O'Byrne L., Gavin B., McNicholas F. (2020) Medical Students and COVID-19: The Need for Pandemic Preparedness. *Journal of Medical Ethics*, vol. 46, no 9, pp. 623–626.
- Ozer B., Ustun E. (2020) Evaluation of Students' Views on the COVID-19 Distance Education Process in Music Departments of Fine Arts Faculties. *Asian Journal of Education and Training*, vol. 6, no 3, pp. 556–568.
- Shibanova E. Yu., Abalmasova E. S., Egorov A. A., Zakharova U. S., Semenova T. V. (2020) Otsenka vozmozhnosti perevoda kursov na distantionnye formy obucheniya [Assessing the Possibility of Converting Courses to Distance Learning Formats]. *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic], Moscow: HSE, pp. 62–67.
- Zakharova U. S., Vilkova K. A. (2020) Subyektnost studentov v usloviyakh ochnogo i distantionnogo obucheniya: vzglyad prepodavateley [Student Agency in Traditional and Distance Learning from Their Instructors' Perspective]. *Journal of Modern Foreign Psychology/Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, vol. 9, no 3, pp. 87–96.
- Zener T. S., Oshkina A. B. (2020) Osobennosti obucheniya v onlain-formate v vysshey shkole v forsirovannykh usloviyakh [Peculiar Features of Remote Learning at the University under Forced Conditions]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no 5–3 (44), pp. 170–177.

Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант

В. А. Ларионова, Т. В. Семенова, Е. М. Мурзаханова,
Л. В. Дайнеко

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2020 г.

Ларионова Виола Анатольевна — кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель проректора по образовательным технологиям, заведующая кафедрой Института экономики и управления, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: v.a.larionova@urfu.ru (контактное лицо для переписки)

Семенова Татьяна Вадимовна — научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: tsemenova@hse.ru

Мурзаханова Елена Михайловна — аспирант Института экономики и управления, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: e.m.babenkova@urfu.ru

Дайнеко Людмила Владимировна — старший преподаватель Института экономики и управления, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: l.v.daineko@urfu.ru

Аннотация

В связи с переходом в марте 2020 г. из-за угрозы распространения COVID-19 на дистанционный формат обучения у студентов контрактной формы финансирования появились сомнения относительно справедливости стоимости обучения в данный период. В представленных ими петициях подчеркивалось, что дистанционный формат неправомерно считать аналогом очной формы обучения, что образовательные услуги оказываются не в полной мере, что качество обучения снизилось. На этом основании выдвигались требования пересмотреть стоимость обучения: по мнению студентов, она должна быть равна стоимости очно-заочного или заочного обучения. Чтобы определить, могут ли университеты пойти на перерасчет стоимости обучения, авторы оценили, во что обошелся вузам переход на дистанционный формат.

Использованы данные мониторинга учебной и учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава ($n = 4099$) Уральского федерального университета, проведенного с 23 марта по 21 июня 2020 г., а также материалы финансовой отчетности отдельных подразделений этого университета. Исследование показало, что при дистанционном формате в условиях пандемии объем учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава (ППС) снизился на 15%, а объем синхронной работы со студентами — в 1,7 раза. Однако общий объем тру-

дозатрат ППС по итогам проведения занятий в дистанционном формате вырос в 1,5 раза — прежде всего за счет увеличения в 2,4 раза объема учебно-методической работы. Таким образом, переход на дистанционный формат привел к значительному увеличению нагрузки на ППС с учетом сохранения контактных часов со студентами. Кроме того, университет инвестировал в переход на дистанционное обучение и поддержание учебного процесса в условиях COVID-19 значительную сумму, в частности финансировал создание нового подразделения по цифровизации учебного процесса.

Авторы делают вывод, что дистанционное обучение в условиях пандемии не свелось к очно-заочному или заочному формату. Решение о пересмотре стоимости обучения студентов-контрактников необходимо принимать на уровне университета с учетом объема трудозатрат ППС, а также расходов на цифровизацию.

Ключевые слова дистанционное обучение, пандемия COVID-19, стоимость обучения, прямые затраты, косвенные затраты.

Для цитирования Ларионова В. А., Семенова Т. В., Мурзаханова Е. М., Дайнеко Л. В. (2021) Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 138–157. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>

Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or The Price of Going Online in Higher Education

V. A. Larionova, T. V. Semenova, E. M. Murzakhanova,
L. V. Daineko

Viola Larionova, Candidate of Sciences in Mathematical Physics, Assistant Professor, Deputy Vice Rector for Education Technology, Head of the Department of Economics and Management, Ural Federal University named after the 1st President of Russia B. N. Yeltsin. Address: 19 Mira Str., 620002 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: v.a.larionova@urfu.ru (Corresponding author)

Tatiana Semenova, Research Fellow, Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: tsemenova@hse.ru

Elena Murzakhanova, Postgraduate Student, Department of Economics and Management, Ural Federal University named after the 1st President of Russia B. N. Yeltsin. Address: 19 Mira Str., 620002 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: e.m.babenkova@urfu.ru

Liudmila Daineko, Senior Lecturer, Department of Economics and Management, Ural Federal University named after the 1st President of Russia B. N. Yeltsin. Address: 19 Mira Str., 620002 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: l.v.daineko@urfu.ru

Abstract As Russian universities switched to distance education in March 2020 to prevent COVID-19 from spreading, self-paying students started questioning the fairness of tuition fees during the pandemic. They filed petitions, emphasizing that distance learning could not be equated to traditional classroom-based learning, that educational services were not delivered to the full extent, and that educational quality had decreased. On those grounds, students required cutting tuition fees down to the size of those in part-time or extramural education. To understand whether universities can afford making this step, we undertake to measure the price that they have paid for the transition to distance learning.

For this purpose, we use data from a survey of faculty teaching and curriculum organization practices carried out at a federal university between March 23, 2020 and June 21, 2020, which involved 4,099 faculty members, as well as financial records of some departments within that university. Findings show that teaching workload reduced by 15% with distance learning during the pandemic, and the number of contact hours decreased 1.7 times. However, the overall amount of faculty workload increased by 50%, first of all due to a 2.4-time rise in curriculum organization activities. Therefore, the transition to distance education led to a significant increase in faculty workload, given that contact hours were preserved. Furthermore, the university invested heavily in the transition to distance learning and continuity of educational processes during the pandemic, in particular by financing the establishment of a new department for digitalization of learning processes.

An inference is made that distance education imposed by the pandemic has not been reduced to part-time or extramural studies. Decisions about cutting tuition fees for self-paying students should be made at the institutional level, with due regard for faculty workload and digitization costs.

Keywords distance education, COVID-19 pandemic, tuition fees, direct expenses, indirect expenses.

For citing Larionova V. A., Semenova T. V., Murzakhanova E. M., Daineko L. V. (2021) *Ekonomicheskie aspekty vyzhdenogo perekhoda na distantsionnoe obuchenie, ili Kakuyu tsenu zaplatili vuzy za distant* [Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or The Price of Going Online in Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 138–157. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>

В марте 2020 г. вслед за большинством образовательных организаций мира российские университеты полностью перевели обучение в дистанционный формат. Согласно Приказу Министерства науки и высшего образования от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» в целях сохранения здоровья преподавательского состава и обучающихся образовательным организациям рекомендовано проводить все учебные занятия с использованием средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

На протяжении последних трех лет вопросы создания современной цифровой образовательной среды в РФ¹ и внедрения онлайн-обучения в вузах и других образовательных организациях активно решались на государственном уровне, тем не менее экстренный переход на дистант стал настоящим вызовом для всей

¹ Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. № 9.

системы образования. Университетам пришлось закупать технику, программное обеспечение для реализации обучения в дистанционном режиме, выстраивать новую инфраструктуру и системные процессы для поддержания учебного процесса, а также проводить консультации для преподавателей, которые не смогли самостоятельно перевести свои курсы в онлайн-формат [Клягин и др., 2020; Баранников и др., 2020]. Преподаватели столкнулись с увеличением нагрузки, с трудностями перестройки учебного процесса в середине учебного года, а также с необходимостью освоения новых цифровых технологий для ведения занятий. Особенно тяжело пришлось преподавателям, которые ранее не использовали вебинарные платформы и другие сервисы для организации онлайн-занятий, а таких во многих вузах оказалось до 25%². У студентов вырос объем самостоятельной работы, возникли технические затруднения, многие из них испытывали трудности в выстраивании самостоятельной траектории обучения по курсам [Клягин и др., 2020; Баранников и др., 2020].

Университетам была предоставлена полная свобода в выборе моделей реализации обучения с использованием дистанционных технологий. Вузы использовали разнообразные варианты проведения занятий: от сохранения лекций и семинаров, которые перенесли в онлайн-среду (например, с помощью видеоконференцсвязи) и применения онлайн-курсов до рассылки материалов курса на самостоятельное изучение без возможности прямого взаимодействия с преподавателем [Там же]. Фактически использование синхронных или асинхронных технологий зависело от инфраструктуры вуза и компетентности его преподавательского состава, а также от администраторов, которые должны были сопровождать учебный процесс. Поэтому в ряде вузов по многим дисциплинам удалось сохранить очную форму учебного процесса за счет использования синхронных технологий, а другие вузы по многим дисциплинам были вынуждены перейти на очно-заочную форму обучения с увеличением самостоятельной работы студентов и снижением количества контактных часов с преподавателем [Баранников и др., 2020].

Из-за перехода на дистанционный режим у студентов и их родителей появились сомнения в справедливости размеров платы за обучение в весеннем семестре. Петиции³, адресованные Мин-

² Подцероб М., Бершидский М., Петрова Ю. Российские вузы рапортуют о переходе в онлайн // Ведомости. 2020. 26 марта. <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2020/03/25/826230-rossiiskie-vuzi>

³ См. например, петиции, размещенные на портале change.org: «За снижение стоимости обучения для студентов-контрактников МГУ на время пандемии!» (адресована ректору МГУ, президенту РФ и председателю правительства РФ); «Снижение стоимости образования» (адресована ректору ДГТУ); «Требуем возместить студентам-контрактникам РГГУ плату за обучение» (адресована ректору РГГУ); «Пересчитать стоимость обучения и проживания в общежи-

обнауки, ректорам университетов и другим чиновникам с просьбой пересмотреть стоимость обучения для студентов, обучающихся на контрактной основе, набрали более 25 тыс. подписей⁴. В петициях обосновывалась необходимость пересмотра стоимости обучения в весеннем семестре, а также предлагались конкретные способы перерасчета оплаты. В качестве причин пересмотра стоимости указывались экономические проблемы, связанные прежде всего с общим экономическим кризисом в стране, материальными проблемами в семье, ростом дополнительных затрат и рисков, с которыми столкнулись студенты, особенно обучающиеся на платных местах (<обучение> «в условиях пандемии переводит студентов контрактной формы обучения в социально незащищенное положение»). В петициях подчеркивалось, что дистанционное обучение не является аналогом очного обучения («дистанционное обучение <...> не может рассматриваться как полноценная замена очной формы обучения»), поэтому «образовательные услуги <...> не оказываются в полном объеме», а следовательно, оплата обучения на дистанционной форме обучения должна быть соразмерна плате за очно-заочную или заочную формы, что представляется справедливым решением («наше предложение — простое по своей сути, и считаем, что честное»).

Из петиций следует, что студенты рассматривают дистанционное обучение как форму обучения, отличную от очной. Однако в «Законе об образовании» 2012 г. под дистанционным образованием понимаются «дистанционные образовательные технологии», которые могут применяться вузами при реализации образовательных программ любых форм обучения: очного, очно-заочного и заочного. При этом в приказе Минобрнауки РФ от 23 августа 2017 г. № 816, которым определен порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, указано, что вузы вправе самостоятельно определять «соотношение объема занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».

Не совсем корректно употребляя понятие «дистанционное обучение», авторы петиций в то же время указывают, что «часть за-

тиях для студентов СО» (адресована министру науки и высшего образования РФ); «За предоставление скидки студентам-платникам в связи с введением дистанционного обучения» (адресована ректору НИУ ВШЭ); «Снизить плату за обучение в текущем учебном семестре» (адресована ректору НГУЭУ).

⁴ Для сравнения: петиции студентов вузов Великобритании набрали более 200 тыс. подписей (см., например: <https://petition.parliament.uk/petitions/302855> и <https://petition.parliament.uk/petitions/306494>).

ятий ведется не в соответствии с очной и очно-заочной программой обучения», так как были занятия, которые проводились только в письменной форме, или состояли в выполнении заданий, размещенных на учебном портале, или не проводились совсем («кто-то может забыть о паре, кто-то — скинуть текст лекции и задание со словами „изучайте“»). На этом основании авторы петиций утверждают, что качество дистанционного обучения уступает очному не только из-за снижения количества контактных часов с преподавателем вследствие использования асинхронных технологий для ведения занятий (при этом увеличивается дистанция между студентами и преподавателями, что может привести к коммуникативному разрыву и формированию чувства потерянности у студентов [Offir, Lev, Bezalel, 2008]). Качество дистанционного обучения ниже, чем очного, считают авторы петиций, и в условиях сохранения количества контактных учебных часов.

Могут ли университеты пойти на перерасчет стоимости обучения в период реализации дистанционного обучения? Превышает ли экономия на затратах, связанных с использованием аудиторного фонда, издержки на ускоренную цифровизацию? В данной работе мы покажем, какую цену заплатил вуз за эту вынужденную меру, на примере одного из федеральных университетов России. Гипотеза исследования состоит в следующем: затраты на дистанционное обучение, реализованное университетами в условиях вынужденных ограничительных мер в период пандемии COVID-19, не ниже затрат на традиционное обучение. При этом мы будем анализировать изменения прямых и косвенных затрат, связанные с применением дистанционных образовательных технологий при очной форме обучения.

Мы ставим своей целью сравнить реальные трудозатраты преподавателей на обеспечение образовательного процесса в дистанционном формате с традиционным обучением и оценить дополнительные инфраструктурные издержки на поддержание учебного процесса. В качестве исходных используются данные мониторинга реализации дистанционного обучения, полученные из еженедельных отчетов преподавателей Уральского федерального университета о проделанной работе, и данные финансовой отчетности отдельных подразделений университета, отвечающих за организационно-техническую поддержку образовательного процесса.

1. Прямые и косвенные затраты вуза на дистанционное обучение

Согласно исследованиям зарубежных ученых [Рубин, 2005; Bates, 2005; Jones, 2004], затраты на дистанционное обучение существенно превосходят расходы на реализацию традиционного обучения в связи с тем, что требуют дополнительных издержек на привлечение технических специалистов, на содержание IT-инфраструктуры, и продолжительного времени на создание электронных учебных

курсов или онлайн-курсов. Уменьшение издержек можно прогнозировать лишь после наступления полной окупаемости инвестиций в такие курсы при достаточно большой численности обучающихся и сохранении актуальности контента.

Для оценки прямых и косвенных затрат на дистанционное обучение определим факторы, влияющие на формирование себестоимости образовательных услуг. Главные среди них — объем трудозатрат профессорско-преподавательского состава по реализации всех видов учебной и учебно-методической работы, направленной на достижение студентами результатов обучения, затраты на оплату услуг другой образовательной организации, предоставляющей онлайн-курс для использования в рамках сетевого договора, а также инфраструктурные затраты по созданию технических условий для реализации дистанционного обучения [Седун, Горбачева, 2010].

К косвенным затратам университета относят средства, выделяемые на содержание административно-управленческого персонала, накладные и прочие расходы [Высотская, 2013]. При реализации дистанционного обучения можно ожидать сокращения косвенных затрат на:

- оплату труда хозяйственно-операционного персонала;
- канцелярские товары;
- материалы и предметы для текущих и хозяйственных целей;
- оплату коммунальных услуг;
- текущий ремонт зданий и помещений;
- текущий ремонт оборудования и инвентаря (кроме ПК и сетевого оборудования);
- представительские расходы.

К прямым затратам относят: заработную плату преподавателей, расходы на поддержку платформ управления учебным процессом, на сопровождение техническими специалистами и тьюторами образовательного процесса, на организацию мероприятий по итоговой аттестации в онлайн-формате с идентификацией личности обучающегося и на оплату сетевого договора (при наличии)⁵.

Прямые затраты, составляющие себестоимость дистанционного обучения, как правило, разделяют на единовременные и текущие. Затраты, связанные с разработкой электронных учебных курсов или онлайн-курсов, относят к единовременным. Текущие — это затраты на реализацию образовательного процесса, сопро-

⁵ Методика определения нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ высшего образования по специальностям (направлениям подготовки) и укрупненным группам специальностей (направлений подготовки) (утверждена приказом Министерства образования и науки РФ от 30 октября 2015 г. № 1272). <http://base.garant.ru/71265064/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz6cQ2y5xhw>

вождение обучения и актуализацию образовательных ресурсов [Колецкая, Ловчинская, Побирухина, 2011]. Единовременные затраты могут быть отнесены на себестоимость одного курса в полном объеме или по частям в зависимости от выбранной учетной политики. На размер единовременных затрат влияют такие факторы, как сложность и степень востребованности курса, численность и квалификация разработчиков, объем и формат учебного материала, стоимость используемых технических средств и программных комплексов.

Большую долю текущих расходов составляют расходы на заработную плату преподавателей— авторов курса, а также, в отличие от традиционного обучения, расходы на привлечение технических специалистов и покупку программного обеспечения и оборудования. Объем текущих расходов включается в стоимость реализации одной дисциплины в полном объеме.

Согласно исследованию *Educause* [Grajek, 2020] в 2020–2021 гг. прогнозируется существенное снижение затрат на развитие IT-технологий в связи с:

- запретами на поездки (командировки);
- замораживанием найма сотрудников;
- снижением расходов на повышение квалификации персонала;
- отсрочкой расходов на плановые работы.

Наиболее приемлемыми стратегиями для оптимизации расходов на IT-технологии стали пересмотр плановых расходов, контрактов, лицензий и сокращение объемов инвестирования в цифровую трансформацию при отказе от снижения заработной платы, увольнений и аутсорсинга [Ibid.].

С переходом на дистанционное обучение большинство университетов столкнулось с проблемами в сфере IT: с замедлением роста и в некоторых случаях сокращением численности технического персонала при плановом ее увеличении; уменьшением IT-бюджета; оттоком IT-специалистов в условиях высокого спроса и конкуренции за кадры; вынужденным сокращением затрат на внедрение и апробацию новых технологий.

В связи с тем, что некоторые университеты в период пандемии COVID-19 испытывают дефицит денежных средств, их IT-отделы пересматривают бюджетную политику. Руководители более устойчивых в финансовом отношении университетов могут сократить прибыль, придерживаясь стратегии инвестирования в технологии. Университеты, которые располагают минимальными ресурсами и находятся в уязвимом положении, испытывают большие потребности в дополнительном финансировании на развитие технологий.

Для оценки изменений в структуре затрат университета проведен анализ факторов, влияющих на объем прямых и косвенных затрат, которые понесли университеты в период пандемии COVID-19.

2. Методология исследования

Оценка изменений прямых затрат проводилась на основе мониторинга учебной и учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава (ППС) Уральского федерального университета в период с 23 марта по 21 июня 2020 г. Уже в первую неделю экстренного перехода на дистанционное обучение руководство университета приняло решение о проведении такого мониторинга с целью выявления проблем и оперативного на них реагирования. Для учета еженедельных активностей преподавателей разработана база данных, включающая сведения о плановой учебной нагрузке преподавателей по рабочим планам образовательных программ (количество часов очного чтения лекций, проведения очных семинарских занятий, лабораторных практикумов и численности студентов в группах) и о фактической учебной нагрузке преподавателей при дистанционном обучении.

В базу вошли данные обо всех видах учебной и учебно-методической работы преподавателей при дистанционном обучении, которые могут заменить работу преподавателя в традиционном формате без потери качества обучения (табл. 1). Еженедельно преподаватели вносили данные об объемах выполненных работ и передавали информацию руководству институтов, после чего она аккумулировалась в сводном отчете по университету.

В мониторинге приняли участие 4099 преподавателей. База состоит из 3 364 590 записей, включающих объемы работ, выполненных преподавателями и студентами, в соответствующих единицах измерения. Все поля таблицы имеют числовой формат и количественно характеризуют выполненные работы, например продолжительность лекционного вебинара, проведенного с использованием рекомендуемой вебинарной платформы, или количество выложенных тестовых материалов, или продолжительность записанной и выложенной на платформу видеолекции. Большинство данных можно было проверить через используемые в образовательном процессе LMS-платформы и сервисы, а часть информации была непроверяемой (трудно проверяемой) и собиралась со слов преподавателей.

Для повышения достоверности результатов мониторинга данные были очищены (нерелевантные данные удалены или приведены к требуемому формату) и преобразованы в сопоставимый вид. Для расчета трудозатрат по всем видам деятельности применялись актуальные нормы времени, утвержденные приказом ректора университета. При отсутствии соответствующих норм времени для особых видов работ преподавателя, возникших в связи с переходом на дистант, использовались данные хронометража, проведенного с привлечением активных преподавателей, имеющих опыт работы в дистанционном обучении. Собранные данные обрабатывались методами описательной статистики.

Анализ косвенных затрат проводился на основе данных финансовой отчетности отдельных подразделений университе-

Таблица 1. Соответствие видов нагрузки ППС в традиционном и дистанционном форматах обучения

Вид нагрузки	Традиционное обучение	Экстренное дистанционное обучение
Лекции		
Учебная нагрузка	Чтение лекций в очном формате Проведение текущих консультаций	Проведение лекционных вебинаров Проведение консультаций в формате вебинаров
Учебно-методическая нагрузка	Подготовка к чтению лекций в очном формате	Подготовка к проведению лекционных вебинаров Создание и публикация видеолекций Подготовка и публикация текстовых материалов в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) Разработка и публикация тестов для самоконтроля Разработка и публикация контрольных вопросов в ЭИОС Ответы на вопросы студентов в чате или в LMS Выставление оценок в ЭИОС Сопровождение студентов в онлайн-курсе (содержательное)
Практические / семинарские занятия		
Учебная нагрузка	Проведение семинарских занятий в очном формате Проведение текущих консультаций	Проведение семинарских занятий в форме вебинаров Проведение консультаций в формате вебинаров
Учебно-методическая нагрузка	Подготовка к проведению семинарских занятий в очном формате	Подготовка к проведению семинарских занятий в форме вебинаров Подготовка и публикация учебных заданий в ЭИОС Написание рецензий на работы студентов Ответы на вопросы студентов в чате или по электронной почте Разработка и публикация домашних заданий в ЭИОС Выставление оценок в ЭИОС Сопровождение студентов в онлайн-курсе (содержательное)
Лабораторные занятия		
Учебная нагрузка	Проведение лабораторных занятий в очном формате Проведение текущих консультаций	Проведение лабораторного практикума с использованием симуляторов и виртуальных лабораторных работ Проведение консультаций в формате вебинаров
Учебно-методическая нагрузка	Подготовка к проведению лабораторных занятий в очном формате	Разработка и публикация методических указаний по выполнению лабораторных работ в ЭИОС Проверка отчетов по лабораторным работам Ответы на вопросы студентов в чате или по электронной почте Выставление оценок в ЭИОС

**3. Анализ
 трудозатрат преподавателей на
 основе мониторинга их учебной
 и учебно-методической
 деятельности**

та, отвечающих за организационно-техническую поддержку дистанционного обучения. Данные приводятся за период с марта по октябрь 2020 г. и сравниваются с аналогичным периодом предыдущего финансового года.

Нагрузка профессорско-преподавательского состава по сравнению с традиционным обучением, судя по данным мониторинга, изменилась весьма существенно. В частности, снизилось количе-

ство синхронной работы со студентами: вместо запланированных 140 836 часов очных занятий (лекционных, семинарских, лабораторных) проведен 83 561 час занятий в форме вебинаров через различные платформы. Преподаватели подготовили и выложили в ЭИОС видеолекции общим объемом 4762 часа, опубликовали 1 688 371 страницу конспектов лекций и дополнительных текстовых материалов (учебников и учебно-методических пособий), 112 432 страницы методических указаний по выполнению лабораторных практикумов, 43 239 тестов для самоконтроля, 91 346 контрольных вопросов, 48 126 домашних заданий, 72 099 учебных заданий.

Для контроля результатов обучения преподаватели еженедельно выдавали студентам вопросы для самоконтроля, учебные, домашние и контрольные задания по завершении разделов дисциплин — всего более 350 000 заданий. Они выставили студентам 147 745 оценок (рецензий) по контрольным вопросам и домашним заданиям, 176 632 — по учебным заданиям, подготовили 64 061 ответ на вопросы студентов, проверили 60 583 лабораторные работы. Ответы на вопросы студентов в группах в социальных сетях не учитывались. Не бралась в расчет также работа по промежуточной аттестации, так как трудозатраты на прием зачетов и экзаменов в дистанционном формате несущественно отличаются от традиционной формы.

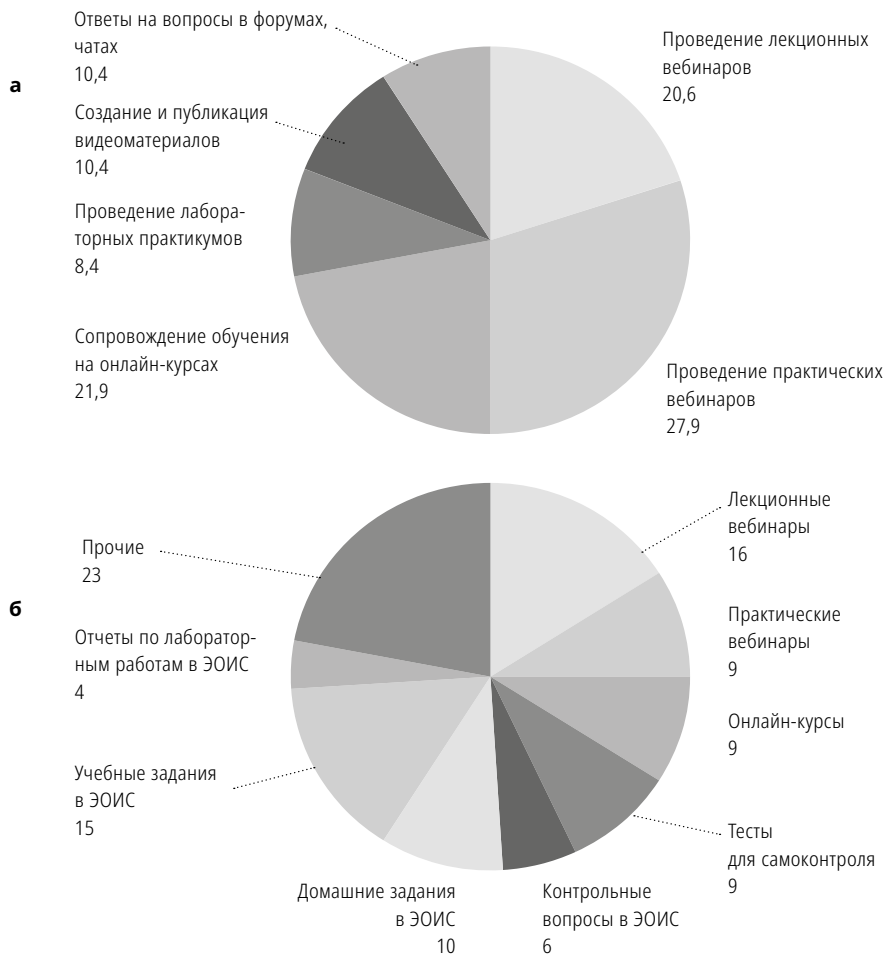
По результатам мониторинга были построены диаграммы распределения учебной нагрузки преподавателей и студентов в период дистанционного обучения в весеннем семестре 2019/2020 учебного года. Как видно из рис. 1а, примерно 50% времени преподаватели тратили на проведение синхронных занятий на вебинарных платформах; около 20% учебной нагрузки приходилось на сопровождение обучения студентов на онлайн-курсах, 9% — на ответы на вопросы в чатах и форумах на платформе открытого образования. Оставшееся время было распределено между проведением лабораторных практикумов на основе симуляторов и в виртуальных лабораториях и созданием видеолекций и публикацией их в ЭИОС.

Студенческая активность складывалась из участия в лекционных и практических вебинарах (25%), выполнения учебных, контрольных и домашних заданий и тестов для самоконтроля (38%), подготовки отчетов по лабораторным работам (4%), прохождения онлайн-курсов (9%) (рис. 1б).

С использованием норм времени и примерных трудозатрат на отдельные виды работ рассчитаны общие трудозатраты преподавателей. В табл. 2 приведен расчет объемов работ преподавателей в формате дистанционного обучения. Для сравнения приведены трудозатраты при традиционном обучении.

Помимо представленной в табл. 2 учебной нагрузки преподаватели выполняли большой объем организационно-методиче-

Рис. 1. Распределение учебной нагрузки преподавателей (а) и студенческой активности (б) в период экстренного перехода на дистанционное обучение, %



ской работы, необходимой для организации обучения через интернет, в том числе:

- организацию лекционных и семинарских вебинаров, лабораторных практикумов и консультаций через *Zoom*, *Google Meet*, *Ms Teams* и пр.;
- рассылку информационных писем студентам с указанием даты и времени лекционных и семинарских вебинаров, лабораторных практикумов и консультаций;
- помощь студентам в регистрации на образовательных платформах;

Таблица 2. Расчет нагрузки ППС в период экстренного перехода на дистанционное обучение

Показатели	Данные мониторинга
Аудиторных часов по плану (включая лекционные, семинарские, лабораторные занятия), часов	140 836
Лекционных вебинаров проведено, часов	29 279
Видеоматериалов опубликовано в ЭИОС, часов	4 762
Текстовых материалов опубликовано в ЭИОС, страниц	1 668 371
Количество опубликованных в ЭИОС тестов для самоконтроля, штук	43 239
Количество опубликованных в ЭИОС контрольных вопросов, штук	91 346
Число студентов, давших ответы на контрольные вопросы в ЭИОС, человек	89 218
Количество домашних заданий, выданных студентам в ЭИОС, штук	48 126
Количество оценок (рецензий) по домашним заданиям, выставленных преподавателем в ЭИОС, штук	147 745
Практических вебинаров проведено, часов	42 273
Количество учебных заданий, выданных студентам в ЭИОС, штук	72 099
Кол-во оценок (рецензий), выставленных преподавателем в ЭИОС, штук	176 632
Количество ответов на вопросы, заданные студентами в форумах в ЭИОС, штук	64 061
Сопровождение обучения студентов на онлайн-курсах, человек	13 831
Проведение лабораторного практикума с использованием симуляторов и виртуальных лабораторных работ, часов	10 917
Методических указаний по выполнению лабораторных работ опубликовано в ЭИОС, страниц	112 432
Количество отчетов по лабораторным работам, проверенных преподавателем в ЭИОС, штук	60 583
ИТОГО	

- настройка оборудования для дистанционного обучения (веб-камер, микрофонов);
- освоение новых цифровых сервисов и платформ для проведения обучения;
- ведение общих чатов, групп в социальных сетях;
- мониторинг активности и успеваемости обучающихся;
- предоставление еженедельных отчетов о ходе обучения в дистанционном формате.

В табл. 3 приведены итоговые объемы учебной и учебно-методической нагрузки ППС при традиционном обучении и в период вынужденного перехода на дистанционный формат.

Как показал расчет, при дистанционном обучении общий

и в традиционном формате

Подготовка к занятиям		Публикация материалов в ЭИОС		Проверка заданий		Учебная нагрузка ППС	Учебно-методическая нагрузка ППС
Норматив	Трудозатраты	Норматив	Трудозатраты	Норматив	Трудозатраты		
Традиционное обучение							
1	140 836					167 836*	140 836
Дистанционное обучение							
1	29 279					29 279	29 279
3	14 287	0,1	476			14 763	
0,05	83 419						83 419
0,15	6 486	0,1	4 324				10 810
0,15	702	0,1	9 135				2 2837
				0,2	17 844		17 844
0,15	7219	0,1	4 813				12 032
				0,2	29 549		29 549
1	42 273					42 273	42 273
0,15	10 815	0,1	7 210				18 025
				0,2	35 326		35 326
				0,2	12 812	12 812	
						31 120**	
1	10 917	0,1	1 092			12 009	12 009
		0,1	11 243				1 243
				0,2	12 117		12 117
	218 397		38 293		107 648	142 256	336 763

* С учетом текущих консультаций в объеме 4–7 мин. на одного студента на одну зачетную единицу.

** Согласно нормам времени 0,5 часа на одного студента на одну зачетную единицу онлайн-курса.

объем трудозатрат преподавателей вырос примерно в 1,5 раза. Объем учебной нагрузки при этом снизился незначительно — на 15%, в то время как количество учебно-методической работы существенно возросло — в 2,4 раза. Такое перераспределение нагрузки и ее рост связаны прежде всего с необходимостью разрабатывать электронные ресурсы для обеспечения всех видов учебной деятельности студентов и регулярно контролировать результаты их обучения. Большинство преподавателей справились с поставленными задачами, но лишь немногие смогли воспользоваться готовыми онлайн-курсами на Национальной платформе открытого образования и международных

Таблица 3. Сравнение объемов нагрузки ППС в традиционном и дистанционном обучении

Показатель	Традиционное обучение	Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий в период пандемии COVID-19	Объем нагрузки ППС после экстренного перехода на дистанционное обучение по отношению к традиционному обучению
Объем учебной нагрузки ППС, включая текущие консультации, часов	167 836	142 256	0,85
Объем учебно-методической нагрузки ППС, часов	140 836	336 763	2,40
ИТОГО	308 672	479 019	1,55

платформах. Бесплатный доступ к онлайн-курсам на этих платформах позволил университету ограничиться выделенным финансированием без увеличения прямых затрат на реализацию программ.

4. Оценка изменений прямых и косвенных затрат на реализацию дистанционного обучения

На основе организационно-финансовых моделей онлайн-обучения проведен расчет объема дополнительных затрат, которые возникли у университета в условиях COVID-19. В УрФУ утверждены и используются в образовательном процессе четыре модели онлайн-обучения:

- модель 1 — смешанное обучение с проведением части занятий на основе онлайн-курса (Онлайн-курс разработан преподавателем УрФУ, прошел экспертизу и получил соответствующий статус. Сохраняется 70% нагрузки преподавателя в традиционном формате);
- модель 2 — исключительно электронное обучение с использованием онлайн-курса УрФУ (Онлайн-курс разработан преподавателями УрФУ, реализующими дисциплину, прошел экспертизу и получил соответствующий статус. Сохраняется 50% нагрузки преподавателя в традиционном формате);
- модель 3 — исключительно электронное обучение с использованием онлайн-курса университета-партнера в рамках сетевого договора (Онлайн-курс разработан другим университетом. Заключен договор о сетевой форме реализации образовательной программы. Нагрузка преподавателя не сохраняется);
- модель 4 — реализация дисциплины с применением электронного обучения (Используется электронный учебный курс на LMS-платформе, который прошел экспертизу и получил соответствующий статус. Нагрузка преподавателя сохраняется в полном объеме).

Наибольшую популярность среди преподавателей получила модель 4, при использовании которой нагрузка преподавателя не меняется и он может без привлечения технических специалистов наполнять электронный ресурс на LMS-платформах. 63% дисциплин (их общее количество — 13 777) реализовывалось в данной модели (без учета практик и научно-исследовательской работы студентов). Для обеспечения равномерной нагрузки серверов использовались несколько платформ: «Гиперметод», три платформы *Moodle*, различающиеся модификациями, а также портал информационно-образовательных ресурсов.

Для обеспечения функционирования платформ и расширения серверного пространства к работе были привлечены технические специалисты Дирекции информационных технологий, Института технологий открытого образования и Центра независимой оценки результатов обучения. Служба технической поддержки оказывала помощь преподавателям и студентам. Дополнительно распределялось компьютерное оборудование для работы преподавателей на дому. Нагрузка технических специалистов возросла в несколько раз.

Возникла необходимость в создании нового подразделения по разработке сервисов сопровождения основных процессов деятельности университета. Для финансирования его деятельности выделено около 11 млн руб. В модернизацию системы резервирования и хранения данных частного «облака» университета и в работы по обеспечению одновременного доступа большого числа студентов к контенту инвестированы 28 млн руб. Институтам на локальную цифровую инфраструктуру и цифровизацию образовательных процессов выделено 40 млн руб.

Модели смешанного и исключительно электронного обучения с использованием онлайн-курсов также активно применялись в учебном процессе в весеннем семестре 2020 г. Численность студентов университета, обучавшихся на собственных онлайн-курсах УрФУ и курсах университетов-партнеров, возросла в 1,7 раза. При этом более чем в 7 раз увеличилась численность студентов других вузов на курсах УрФУ. Соответственно выросли затраты на организационно-техническое сопровождение студентов и на прокторинг (идентификацию личности в процессе итоговой аттестации). Благодаря бесплатному доступу к внешним онлайн-курсам на Национальной платформе открытого образования и *Coursera* университет избежал увеличения затрат на покупку курсов в рамках сетевых договоров. Однако в условиях вынужденного перехода на дистант возросли прямые расходы на:

- техническую поддержку и мониторинг обучения студентов — в 2,3 раза;
- создание онлайн-курсов — в 1,8 раза;

Таблица 4. Анализ косвенных затрат УрФУ с марта по октябрь в 2019 и в 2020 гг.

Направления расходов	Расходы в марте—октябре		Экономия	Пере- расход
	2019 г.	2020 г.		
Потребление энергоресурсов, всего	115 881 541	99 543 231	16 338 310	
Электроэнергия	55 740 751	46 301 166	9 439 585	
Теплоэнергия	45 350 139	41 546 466	3 803 673	
ГВС	5 162 106	3 528 438	1 633 668	
ХВС	9 628 545	8 167 161	1 461 384	
Вывоз мусора	8 068 875	5 212 605	2 856 271	
Комплексная уборка	59 900 574	54 551 495	5 349 079	
Профилактика заражения коронавирусом: закупка оборудования обеззараживания воздуха, термометрии; закупка средств индивидуальной защиты (маски, перчатки, дезинфицирующие салфетки); услуги тестирования сотрудников на коронавирус	0	34 083 603		34 083 603
Приобретение оборудования и комплектующих для реализации учебного процесса в дистанционном режиме, настройка сервиса	0	28 080 000		28 080 000
ИТОГО	299 732 531	321 014 165		21 281 633

- проведение прокторинга сторонними организациями — в 11,6 раза;
- программное обеспечение и интернет — в 10,9 раза;
- внешние образовательные ресурсы — в 2,1 раза.

Дополнительные средства выделялись на мероприятия по профилактике заражения коронавирусом, оборудование аудиторий для проведения онлайн-трансляций и аренду вебинарных платформ, на организационно-финансовое сопровождение обучения. В качестве резервов выступала временная экономия косвенных затрат на коммунальных платежах. Однако эти средства не покрывают траты на ускоренную цифровизацию (табл. 4).

Перед финансовыми службами университета была поставлена стратегическая задача сохранить платежеспособность университета и обеспечить выполнение его обязательств в условиях внепланового падения доходов. Оптимизация плановых расходов и инвестирование в цифровизацию были правильными стратегиями в сложный для университета период.

5. Заключение Данные мониторинга учебной и учебно-методической работы профессорско-преподавательского состава свидетельствуют о снижении синхронной работы преподавателей со студентами в усло-

виях перехода на дистанционный формат обучения в 1,7 раза (вместо 140 836 часов очных занятий преподаватели провели 83 561 час занятий в форме вебинаров). Объем учебной нагрузки также снизился на 15% (167 836 часов в традиционном формате против 142 256 часов в дистанционном формате). Тем самым подтверждаются высказанные в петициях студентов доводы о снижении количества контактных часов с преподавателями.

Однако общий объем трудозатрат преподавателей в период дистанционного режима вырос в 1,5 раза по сравнению с традиционным форматом, прежде всего за счет существенного увеличения времени, отдаваемого учебно-методической работе, — в 2,4 раза. Преподаватели в этот период тратили больше усилий и времени на подготовку и организацию занятий, разработку электронных ресурсов и контроль учебного процесса, а также на освоение новых цифровых сервисов и платформ для обучения.

Таким образом, дистанционный формат отличается от традиционного структурой нагрузки профессорско-преподавательского состава: объем учебной нагрузки падает, но возрастает объем учебно-методической работы, и в целом объем трудозатрат ППС увеличивается. Дистанционное обучение необходимо отличать от очно-заочной и заочной форм обучения, поскольку в этом формате сохраняются контактные часы студентов с преподавателями, которые полностью обеспечивают и сопровождают процесс обучения.

Как показало проведенное исследование, использование дистанционного формата не приводит к сокращению занятости ППС и, следовательно, не позволяет университету экономить на заработной плате. Такая экономия возможна при переходе исключительно на электронное обучение с использованием онлайн-курсов по сетевому договору, при котором нагрузка ППС не сохраняется. Однако большинство преподавателей при проведении занятий использовали модель реализации дисциплины с применением электронного обучения, при которой нагрузка преподавателя сохраняется в полном объеме.

На переход на дистанционное обучение и поддержание учебного процесса в условиях угрозы распространения COVID-19 университет потратил около 113 млн руб. Эти деньги пошли на разработку сервисов сопровождения деятельности университета, модернизацию системы резервирования, хранения данных частного «облака» университета, обеспечение одновременного доступа большого числа студентов к контенту, локальную цифровую инфраструктуру и цифровизацию образовательных процессов. Особенно резко выросли расходы университета на прокторинг при организации экзаменов весенней сессии и вступительных экзаменов приемной кампании (в 11,6 раза), на программное обеспечение и интернет (в 10,9 раза). В период дистанционного обучения снизились косвенные затраты на содержание материальной базы

университета в части коммунальных расходов. Однако эта экономия не может компенсировать дополнительные затраты на техническое обеспечение дистанционного обучения, расширение серверных мощностей и оплату сверхурочной работы преподавателей в электронной информационно-образовательной среде.

Проведенное исследование показало, что вуз заплатил значительную сумму за переход и поддержание обучения в дистанционном формате, при котором была сохранена синхронная работа ППС со студентами и значительно выросло количество времени, затрачиваемого на учебно-методическую работу. С существенно возросшими расходами в данный период столкнулись до 40% университетов России [Баранников и др., 2020]. Например, в НИУ ВШЭ стоимость реализации образовательных программ увеличилась на 20%⁶.

Полученные результаты стоит с осторожностью распространять на университеты, в которых уровень цифровизации до распространения COVID-19 был невысоким, в которых обучается небольшой студенческий контингент, а также на те, в которых использовались другие модели онлайн-обучения студентов в весеннем семестре 2019/2020 учебного года.

В дальнейших исследованиях предстоит определить, насколько университетам удалось за такой сжатый срок оцифровать учебный процесс, а также через какое время университеты смогут окупить расходы на организацию обучения в дистанционном формате.

Авторский коллектив выражает признательность Министерству науки и высшего образования РФ за финансовую поддержку проекта «Создание и обеспечение функционирования сети центров на базе образовательных организаций высшего образования для разработки моделей „Цифровой университет“ в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика в Российской Федерации» в 2019–2021 годах» (шифр конкурсного отбора: 2019-25-613-КЦЭ-02-19).

Литература

1. Баранников К. А., Лешуков О. В., Назайкинская О. Л., Суханова Е. А., Фрумин И. Д. (ред.) (2020) Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее (июнь 2020). Аналитический доклад. https://drive.google.com/file/d/1G-McBIOp8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view
2. Высотская А. Б. (2013) Глобализация и современное управление в вузее. Стратегии учета и покрытия накладных расходов // Управление экономическими системами. № 12 (60). С. 55
3. Клягин А. В., Абалмасова Е. С., Гарев К. В. и др. (2020) Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ.
4. Колецкая Е. К., Ловчинская М. В., Побирухина Е. В. (2011) Оценка коммерческого потенциала системы связи «Ямал-300к» в интересах развития РФ // Труды МАИ. Вып. № 45. С. 70.

⁶ <https://www.hse.ru/our/news/357826520.html>

5. Рубин Ю. Б. (ред.) (2005) Предпринимательские университеты в инновационной экономике М.: Маркет ДС.
6. Седун А. М., Горбачева В. А. (2010) Обоснование стоимости дистанционного обучения в вузе // Вестник Белорусского государственного экономического университета. № 6. С. 53–61.
7. Bates A. (2005) *Technology, e-Learning and Distance Education*. London: Routledge.
8. Grajek S. (2020) EDUCAUSE QuickPoll Results: IT Budgets, 2020–21. <https://er.educause.edu/blogs/2020/10/educause-quickpoll-results-it-budgets-2020-21>
9. Jones D. (2004) *Technology Costing Methodology. Handbook—Version 2.0*. Boulder, CO: Western Cooperative for Educational Telecommunications, Western Interstate Commission for Higher Education.
10. Offir B., Lev Y., Bezalel R. (2008) Surface and Deep Learning Processes in Distance Education: Synchronous versus Asynchronous Systems // *Computers & Education*. Vol. 51. No 3. P. 1172–1183.

References

- Barannikov K. A., Leshukov O. V., Nazaykinskaya O. L., Sukhanova E. A., Froumin I. D. (eds) (2020) *Uroki "stress-testa". Vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee. Analiticheskii doklad* [Lessons Learned from the Stress Test: Universities amidst and after the Pandemic. Analytical Report]. Available at: https://drive.google.com/file/d/1G-McB1oP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (accessed 13 January 2021).
- Bates A. (2005) *Technology, e-Learning and Distance Education*. London: Routledge.
- Grajek S. (2020) *EDUCAUSE QuickPoll Results: IT Budgets, 2020–21*. Available at: <https://er.educause.edu/blogs/2020/10/educause-quickpoll-results-it-budgets-2020-21> (accessed 13 January 2021).
- Jones D. (2004) *Technology Costing Methodology. Handbook—Version 2.0*. Boulder, CO: Western Cooperative for Educational Telecommunications, Western Interstate Commission for Higher Education.
- Klyagin A. V., Abalmasova E. S., Garev K. V. et al. (2020) *Shtorm pervykh nedel: kak vyshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic]. Moscow: HSE.
- Koletskaia E. K., Lovchinskaya M. V., Pobirukhina E. V. (2011) Otsenka kommercheskogo potentsiala sistemy svyazi "Yamal-300K" v interesakh razvitiya RF [Measuring the Market Potential of Yamal 300K Communications Satellite as a Driver of Russia's Development]. *Trudy MAI*, iss. 45, p. 70.
- Offir B., Lev Y., Bezalel R. (2008) Surface and Deep Learning Processes in Distance Education: Synchronous versus Asynchronous Systems. *Computers & Education*, vol. 51, no 3, pp. 1172–1183.
- Rubin Yu. B. (ed.) (2005) *Predprinimatelskie universitety v innovatsionnoy ekonomike* [Entrepreneurial Universities in Innovative Economy]. Moscow: Market DS.
- Sedun A. N., Gorbacheva V. A. (2010) Obosnovanie stoimosti distantsionnogo obucheniya v vuze [Understanding the Costs of Distance Learning in Higher Education]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta/Belarusian State Economic University Bulletin*, no 6, pp. 53–61.
- Vysotskaya A. B. (2013) Globalizatsiya i sovremennoe upravlenie v vuze. Strategii ucheta i pokrytiya nakladnykh raskhodov [Globalization and Modern Management in High School. Strategies of Overheads Accounting and Allocation]. *Management of Economic Systems*, no 12 (60), p. 55.

Эпидемия как история: соотношение структуры и агентности в нарративах о «черной смерти» в современных русскоязычных школьных учебниках

М. С. Фабрикант

Статья поступила
в редакцию
в июле 2020 г.

Фабрикант Маргарита Сауловна — кандидат социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории сравнительных исследований массового сознания Экспертного института НИУ ВШЭ; доцент кафедры социальной и организационной психологии факультета философии и социальных наук БГУ. Адрес: 220004, Беларусь, г. Минск, ул. Кальварийская, 9. E-mail: mfabrykant@hse.ru

Аннотация

В статье представлены результаты сравнительного анализа нарративов о «черной смерти» — западноевропейской эпидемии чумы середины XIV в. — в шести современных русскоязычных школьных учебниках истории, изданных в России, Беларуси, Украине и Казахстане. Проведенный структурный анализ позволяет ответить на исследовательский вопрос о соотношении заданных извне условий (структуры) и индивидуального выбора (агентности) в изложении причин эпидемии, последовательности событий, атрибутировании характера протекания эпидемии и ее последствий. Установлено, что в нарративах структура преобладает над агентностью. Учебники не предлагают эталонных поведенческих паттернов как примеров для подражания и неявно транслируют представление о поведении в условиях эпидемии как о массовидном явлении, а не о результате индивидуального выбора. Такое представление об агентности вступает в явное противоречие с двумя условиями эффективной борьбы с эпидемией, выявленными на данных пандемии COVID-19: качественного государственного управления и осознанной готовности населения следовать предписаниям властей, несмотря на массово распространяющуюся недостоверную информацию. «Черная смерть» подается в учебниках истории фаталистически — в числе неизбежных атрибутов позднего Средневековья как «эпохи бедствий». Тем самым транслируется восприятие эпидемии в любую эпоху как знака наступления «плохих времен», что может способствовать формированию ожиданий неотвратимых бедствий в будущем и к катастрофизации переживания негативных явлений в настоящем. Чтобы сделать неизбежное в дидактическом формате обращение к истории как к «учительнице жизни» более конструктивным, предлагаются два инструмента: эксплицитное сравнение с эпидемиями других исторических эпох (не только современности) и контрфактическое моделирование альтернативных вариантов развития событий с учетом общих закономерностей поведения людей и особенностей эпохи.

Ключевые слова

исследования учебников, публичная история, нарративный анализ, эпидемия, структура, агентность, медиавизм.

Для цитирования

Фабрикант М. С. (2021) Эпидемия как история: соотношение структуры и агентности в нарративах о «черной смерти» в современных русскоязычных школьных учебниках // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 158–177. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-158-177>

Epidemic as History: Interplay of Structure and Agency in Narratives of the Black Death in Contemporary Textbooks for Russian Language Schools

M. S. Fabrykant

Marharyta Fabrykant, Candidate of Sciences in Sociology, Candidate of Sciences in Psychology, Senior Research Fellow, Laboratory for Comparative Studies in Mass Consciousness, Expert Institute, National Research University Higher School of Economics; Associate Professor, Department of Social and Organizational Psychology, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Belarusian State University. Address: 9 Kalvayanskaya Str., 220004 Minsk, Belarus. E-mail: mfabrykant@hse.ru

Abstract The article presents the results of a comparative analysis of narratives of the Black Death (the epidemic of plague that struck Western Europe in the mid-1300s) in six contemporary history textbooks in the Russian language published in Russia, Belarus, Ukraine, and Kazakhstan. Structural narrative analysis provides an answer to the research question about the interplay of external circumstances (structure) and individual choices (agency) in depicting the causes of the Black Death, its course of events, and attribution of its developments and consequences. Findings demonstrate that structure prevails over agency. The textbooks offer no behavioral patterns to internalize and implicitly conceptualize behavior in an epidemic as a mass phenomenon, not as a product of many individual choices. This perception of agency blatantly contradicts the two prerequisites for an effective epidemic response elaborated during the COVID-19 pandemic: quality of governance and population's willingness to comply with authorities' recommendations in spite of the growing circulation of false information. The Black Death is presented in textbooks as an inevitable attribute of the Middle Ages—the “era of calamities”. Hence, an epidemic in any other historical period appears an omen of “bad times” coming, which is likely to create expectations of new unavoidable disasters and foster catastrophic perceptions of the already existing problems. To shift this approach to history as “life's teacher”, intrinsic to didactic pedagogy, two methods are suggested: explicit comparison with epidemics from other historical periods (not only the present) and counterfactual thinking to create alternative scenarios with regard to general patterns of human behavior and the characteristics of the Medieval Period.

Keywords textbook research, public history, narrative analysis, epidemic, structure, agency, medievalism.

For citing Fabrykant M. (2021) *Epidemiya kak istoriya: sootnoshenie struktury i agentnosti v narrativakh o “chernoy smerti” v sovremennykh russkoyazychnykh shkol'nykh uchebnikakh* [Epidemic as History: Interplay of Structure and Agency in Narratives of the Black Death in Contemporary Textbooks for Russian Language Schools]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 158–177. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-158-177>

Пандемия COVID-19 закономерно вызвала интерес к тому, каким образом особенности протекания эпидемии и меры, принимаемые для борьбы с ней, влияют на повседневные практики и социальные институты, в том числе на образование. Существенно меньше внимания уделяется обратной постановке вопроса:

каким образом образование может влиять на поведение людей, внезапно оказавшихся в ситуации пандемии? В недавней статье, опубликованной в *Nature Human Behavior*, утверждается, что для успешного совладания с проблемой необходимо сочетание двух факторов: адекватных решений на уровне госуправления и готовности населения массово соблюдать новые социальные нормы [Bave et al., 2020]. В условиях, когда свойства нового вируса лишь постепенно становятся понятны даже медикам, готовность следовать обоснованным рекомендациям и при этом игнорировать столь же массово распространяемые ложные представления зависит не только от медицинского просвещения, но и от паттернов поведения в ситуации эпидемии, представленных в историческом опыте прошлого.

Значимость прошлого опыта быстро проявилась в попытках осмысления происходящего. В медиа отмечалось, что последняя эпидемия такого масштаба — испанский грипп — имела место около столетия назад. Пандемия выглядит такой неожиданной и оттого пугающей в том числе и потому, что воспринимается как атрибут прошлого, которое уже преодолено и не может повториться. Эта внезапная проекция прошлого в настоящее могла способствовать восприятию происходящего в известном психологам формате «Я никогда не думал(а), что это может случиться со мной», что приводит к сниженной критичности мышления и, как следствие, готовности действовать наиболее привычным образом, ориентируясь на прошлый опыт. Если ситуация воспринимается как не имеющая аналогов в современности и отсылающая к коллективному опыту прошлого, то каков этот опыт?

Эмпирических исследований прототипичности различных эпидемий прошлого в современном массовом сознании не проводилось. Судя по медиаматериалам, наиболее частые ассоциации пандемия COVID-19 вызывает с крупнейшей в истории Европы эпидемией чумы XIV в., известной как «черная смерть». Само название, краткое и образное, наряду с масштабом последствий способно сделать «черную смерть» более узнаваемой, чем другие знаменитые эпидемии, такие как Юстинианова чума VI–VIII вв. или Великая лондонская чума 1665–1666 гг. Аналогия текущей пандемии с «черной смертью» интересна тем, что отсылает к одной из особенно ярко представленных в публичной истории эпох — Средневековью.

Репрезентации западноевропейского Средневековья в коллективном сознании стали предметом отдельной области исследований на стыке медиэвистики и культурологии. В отличие от медиэвистики — собственно истории Средних веков — медиэвизм исследует, каким образом этот исторический период реконструируется в позднейшие исторические эпохи. Особое внимание уделяется расхождениям между историческими фактами, установленными учеными-медиэвистами, и преломлением этих фактов

в индивидуальном и массовом сознании [Matthews, 2015]. Интерес к отдельным событиям и явлениям Средневековья часто связан с использованием этого материала для осмысления не столько исторического прошлого, сколько современности. Противопоставление своей эпохи Средневековью как «темным векам», свойственное мыслителям европейского Ренессанса и Просвещения, или, напротив, обращение к средневековому наследию как источнику утраченных этических и эстетических идеалов, к которому прибегали романтики, прямо отражает и отчасти определяет одну из основных дихотомий европейской мысли: примат рационального или иррационального начал. На протяжении XX в. эти две версии исторического нарратива о Средних веках, как отмечает знаменитый популяризатор истории Н. Дэвис, сменяли друг друга как взаимоисключающие [Davies, 2014]. В популярной культуре XXI в., напротив, часто наблюдается их сложное переплетение: образ не только романтизированного, но и «страдающего Средневековья» [Косякова, 2018] с его трудностями и ошибками рассматривается как источник жизненной мудрости и образцов для подражания [Elliott, 2017]. Неудивительно, что во время текущей пандемии ряд СМИ опубликовали рекомендации, основанные на средневековом опыте¹.

Однако наиболее универсальный по охвату аудитории нарратив истории Средних веков содержится не в СМИ, даже таких влиятельных, как *Washington Post* или *New Yorker*, и не в явлениях популярной культуры, даже таких массовых, как сериал «Игра престолов», а в школьных учебниках истории. При этом знакомство с содержанием учебников происходит в подростковом возрасте, т. е. в период формирования идентичности и связанного с этим поиска ролевых моделей. Поэтому так важно, какие именно нарративы о «черной смерти» как прототипической эпидемии прошлого представлены в современных учебниках истории Средних веков.

Цель данного исследования — проанализировать способы осмысления реальности и паттерны поведения в ситуации эпидемии, которые транслируют в нарративах о «черной смерти» современные российские и другие русскоязычные учебники всемирной истории. Сравнение российских учебников с учебниками других постсоветских стран, где обучение истории в школе также ведется (в том числе) на русском языке, позволяет выявить разнообразие и неоднозначность трактовок одного и того же материала внутри общего регионального и языкового пространства. Главный исследовательский вопрос напрямую следует из ранее обозначенной дихотомии представлений о Средних веках. Какими представлены современным школьникам люди Средневековья — несчаст-

¹ Knight S. Reading about the Black Death with My Daughter during the Coronavirus Outbreak // *The New Yorker*. 2020. March 14; Mulhall J. Milan's Medieval Response to the Plague Holds Lessons for Today // *The Washington Post*. 2020. April 27.

ными жертвами неподвластных им внешних обстоятельств или автономными действующими лицами, способными нести ответственность за последствия своих поступков? В социальных науках этот вопрос восходит к общетеоретической проблеме соотношения структуры и агентности и применительно к изучению нарративов о «черной смерти» позволяет, не впадая в анахронизм, оценить их значение с точки зрения поведения и мировосприятия людей во время пандемии COVID-19.

Соотношение структуры и агентности можно считать лейтмотивом социальных наук, и особенно социологии. Агентность означает способность социальных акторов к самостоятельному, а не заданному извне формированию интенций и попыток их реализации в действиях. Структура, напротив, означает общую логику внешних ограничений, которые детерминируют эти интенции и действия или по меньшей мере задают рамки для их реализации. Структурный подход подразумевает выявление того, как, казалось бы, автономные акторы (например, авторы школьных учебников), на самом деле, подчас не отдавая себе в этом отчет, воспроизводят заданные извне структурные правила социальных институтов и социально разделяемых ценностей, например подчиненное положение отдельных категорий населения [Stanton, 2014]. Агентностный подход, напротив, подразумевает выявление потенциала социальных акторов направленными усилиями преобразовывать, казалось бы, незыблемые и в представлении многих естественные и единственно возможные для данного времени и места варианты социального порядка [Вельцель, 2017]. Как показало недавнее исследование на выборке школьных учебников из 78 стран, в последние полстолетия в учебниках наблюдается рост агентности, однако при сохранении более раннего отображения структур, особенно социальных институтов [Lerch et al., 2017]. Таким образом, дуализм структуры — агентности воспроизводится не только в исследовательских подходах, в том числе в социологии образования, но и в самом предмете исследования, в частности в школьных учебниках и учебных программах.

В последние десятилетия соотношение структуры и агентности подвергается переосмыслению и в социальной теории, и в программах эмпирических исследований. С одной стороны, идея «возвращения актора» (после преобладания структурного функционализма, структурализма и даже постструктурализма) породила объяснительную модель, основанную на переходе от представления о статичных структурах к процессу структуризации. В рамках этого представления социальная структура не предстает по отношению к социальным акторам в качестве дюркгеймовского объективно заданного социального факта, а воссоздается либо видоизменяется благодаря и посредством активности социальных акторов [Shilling, 1992]. С другой стороны, в рамках социально-конструктивистского подхода, напротив, отмечается, что не только

отдельные интенции и действия социальных акторов, но и сама идея агентности структурно детерминирована и представляет собой социальный конструкт постхристианской западной культуры, в рамках которого происходит постепенный перенос агентности с божественного начала, которое мыслится все более трансцендентным и все менее склонным к активному вмешательству в мирские дела, на человеческое начало — волю и действия индивидуальных и коллективных акторов [Meyer, Jepperson, 2000].

В ряде исследований учебников переход от преобладания структурного подхода к акцентированию агентности связывается с предоставлением места в истории дискриминируемым меньшинствам внутри западных обществ. Поэтому вопросы о соотношении структуры и агентности часто возникают в исследованиях учебников применительно к представленности в них повестки дня, связанной со способностью людей осуществлять социальные изменения и верой в эту способность (*empowerment*) [Éthier, Lefrançois, Demers, 2013], например в связи с экологической тематикой [Bromley, Meyer, Ramirez, 2011] и правами человека [Bromley, 2014].

В данном исследовании мы сосредоточим внимание на транслируемых в учебниках истории представлениях о соотношении внутренней свободы выбора и внешних ограничений в решении проблемы, первоначально внешней — в силу своей биологической природы — по отношению и к отдельным индивидуальным и коллективным акторам, и к социальной структуре в целом, но быстро ставшей социальной. Характер протекания эпидемии и тем более связанные с ней социальные изменения обусловлены не только биологическими свойствами самой болезни, но и в меньшей степени коллективным поведением. Доступный набор массовых, в том числе организованных коллективных, реакций на «черную смерть» предстает по отношению к отдельным акторам в качестве социального факта, т. е., по сути, такой же объективной реальности, как и сама «черная смерть». Исторический период, в который имела место «черная смерть» как прототипическая эпидемия, также предоставляет пространство для реализации как структурного, так и агентностного подходов. С одной стороны, средневековое общество, подобно другим традиционным обществам, обычно мыслится как жесткая устойчивая структура, в которой каждому по праву рождения отведено строго определенное место; хотя западное средневековое христианство акцентирует индивидуальное начало — представление о каждом человеке как образе и подобии Бога, ценность спасения каждой души и личную ответственность за следование христианской доктрине, — возможности для проявления этого индивидуального начала не распространяются на социальную сферу. С другой стороны, образ Средневековья в массовом сознании сложился во многом под влиянием романтических героев, которые отстаивают свои интересы и свое

право на самовыражение, в том числе вопреки внешним ограничениям. Эта традиция популяризации истории Средних веков может в определенной мере влиять на авторов учебников, побуждая их невольно проецировать на Средневековые представления об агентности, характерные для более поздних эпох, в том числе современности, особенно при описании таких событий, как «черная смерть», очевидно требующих активных действий для противостояния внешней угрозе. Таким образом, нарративы о «черной смерти» в школьных учебниках представляют собой достаточно неоднозначный материал, чтобы стать объектом проецирования и трансляции различных представлений о соотношении структуры и агентности в ситуации внешней угрозы, аналогичной текущей пандемии COVID-19.

1. Данные и методы

1.1. Выборка школьных учебников истории Средних веков

Материал для исследования составили постсоветские русскоязычные учебники, которые изданы и используются в настоящее время в преподавании истории в общеобразовательной средней школе и в которых история «черной смерти» раскрыта посредством отдельного нарратива, составляющего текст длиной не менее одного абзаца, полностью посвященного данной теме. Выборку материалов, соответствующих этим условиям, составили шесть учебников всемирной истории, из них два российских, один белорусский, два украинских и один казахстанский:

- Айтбай Р. Т., Касымова А. К., Ешмукамбетов А. (2018) Всемирная история: учебник для 6-го класса общеобразовательной школы. Алматы: Атамұра;
- Бойцов М. А., Шукуров Р. М. (2016) Всеобщая история. История Средних веков: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Русское слово;
- Ведюшкин В. А., Уколова В. И. (2014) История. Средние века. 6-й класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение;
- Крижановский О. П., Хирная Е. О. (2007) История средних веков: учебник для 7-го класса общеобразовательных учебных заведений. Львов: Ориана-Нова;
- Лихтей И. М. (2007) История Средних веков: учебник для 7-го класса. Киев: Грамота.
- Федосик В. А. и др. (2009) История Средних веков: XIV–XV вв.: учеб. пособие для 7-го класса общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Минск: Народная асвета.

Оба российских учебника по истории Средних веков предназначены для 6-го класса и включены в федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством просвещения. В учебнике В. А. Ведюшкина и В. М. Уколовой нарратив о «черной смерти»

включен в параграф под названием «XIV век в истории Европы» и представлен в его первых трех пунктах, озаглавленных «Черная смерть» (датировка и основные события эпидемии), «Поиски виновных» (о попытках участников событий осмыслить причины происшедшего) и «Крестьяне, сеньоры и последствия чумы» (о среднесрочных социально-экономических последствиях эпидемии). В учебнике М. А. Бойцова и Р. М. Шукурова нарратив о «черной смерти» содержится в параграфе, озаглавленном «Тяжкие времена», а именно в его первых двух пунктах под заголовками «Голод и „черная смерть“» (причины и основные события эпидемии) и «От натурального хозяйства — к товарному» (экономические последствия эпидемии).

Белорусский учебник под редакцией В. А. Федосика предназначен для учеников 7-го класса, поскольку изучению истории Средних веков отводится не один, как в российских школах, а два года, и второй полностью посвящен истории XIV–XV вв. — так называемого позднего Средневековья. Нарратив о «черной смерти» помещен в параграф, озаглавленный «Повседневная жизнь человека позднего Средневековья», и составляет второй его пункт под заголовком «„Черная смерть“ и ее последствия».

Украинские учебники, включенные в выборку, предназначены для учеников 7-го класса и охватывают весь период Средних веков. В учебнике О. П. Крижановского и Е. О. Хирной нарратив о «черной смерти» представлен в параграфе «Средневековые непогоды. „Три беды“», под которыми понимаются войны, голод и эпидемии. В учебнике И. М. Лихтея нарратив о «черной смерти» включен в пункт «Состав и движение населения» параграфа под названием «Человек в Средневековье».

Казахстанский учебник Р. Т. Айтбая, А. К. Касымовой и А. О. Ешмукамбетова содержит целый параграф о «черной смерти», озаглавленный «„Черный мор“. Восстания крестьян во Франции и Англии». Этот параграф открывает раздел учебника под названием «Средневековое европейское общество в XIV — первой половине XV в.».

1.2. Нарративный анализ: обоснование и процедура

Нарративный анализ — не единственный способ анализа исторических текстов вообще и учебников истории в частности. В исследованиях учебников часто применяется контент-анализ, если изучается специфическая часть содержания [Окольская, 2012], или, если предмет исследования — нарратив в целом, критический дискурс-анализ [Bloor, Bloor, 2013]. Значительная часть исследований публичной истории посвящена особенно спорным и особенно значимым для формирования коллективных идентичностей событиям национального исторического нарратива, и критический дискурс-анализ позволяет выявить скрытые за видимой нейтральностью попытки продвижения одной из идеологических позиций. В отличие от предмета такого рода исследований, нарратив

о «черной смерти» не является полем «боев за историю» (по крайней мере пока), и его проекция в современность связана с трансляцией не идеологических позиций, а паттернов поведения в ситуации эпидемии. Нарративный анализ позволяет выявить, как именно в тексте представлена логика поступков действующих лиц и происходящего с ними. Эта логика в сюжетном повествовании часто не проговаривается напрямую, а подается посредством выбора одного из многих способов воплощения одного и того же материала в виде разных сюжетов [Fabrykant, 2017]. Таким образом, нарративный анализ позволяет выявить причинно-следственные связи, неявно заложенные в самой структуре нарратива и придающие событиям смысл и единство [Пузанова, Троцук, 2003]. Именно поэтому для исследования соотношения структуры и агентности в нарративах о «черной смерти» в современных русскоязычных школьных учебниках был применен нарративный анализ.

Исходя из этой базовой структуры нарратива были обозначены параметры сравнения нарративов о «черной смерти» в школьных учебниках. Внимание к причинно-следственным связям подразумевает сопоставление текстов отдельно по способу повествования о самом историческом явлении (какие события отобраны? в какой последовательности расположены? как логически соотносены между собой?), о его причинах (причин одна или много? как они связаны с самим историческим явлением и друг с другом?) и последствиях (на какие сферы жизни повлияло данное историческое событие? каких действующих лиц нарратива оно затронуло и каким образом? как оцениваются последствия — положительно, отрицательно, нейтрально или амбивалентно?). Кроме того, поскольку «черная смерть» представляет собой не единичное событие, а последовательность событий, целесообразно сравнить приписываемые в нарративах причины самого явления и атрибутирование отдельных событий — иными словами, почему «черная смерть» вообще имела место и почему эпидемия происходила именно так, как происходила. В соответствии с исследовательским вопросом о соотношении структуры и агентности для каждого из этих четырех параметров сравнения был дифференцирован материал нарратива, относящийся к заданным извне условиям среды и к действиям персонажей повествования. Фрагмент нарратива классифицировался как отражающий структурный подход, если описываемые в нем события, в том числе действия отдельных людей, групп или категорий людей, подавались как детерминированные отдельными характеристиками социального порядка, внешними и предзаданными по отношению к участникам этих событий. Напротив, агентностный подход отмечался в том случае, когда в соответствующем фрагменте нарратива речь шла о социальных акторах, индивидуальных либо коллективных, действия которых подавались как проявления их свободной воли и реализации их интересов, выбора из множества возможных вариантов.

Предварительное рассмотрение учебников, включенных в выборку, показало, что ни в одном из них не наблюдается выраженного преобладания структурного либо агентностного подхода, которое просматривалось бы во всех главах при описании различных событий, явлений и периодов средневековой истории. Следовательно, соотношение структуры и агентности в нарративах о «черной смерти» отражает не общую позицию авторов относительно исторической реальности, а представления именно о данном конкретном историческом феномене.

2. Результаты

Анализ нарративов о «черной смерти» в каждом из шести учебников в соответствии с разработанной схемой представлен в табл. 1. Рассмотрим последовательно результаты по каждому из компонентов нарратива и обозначим сходство и различия между учебниками в соотношении структуры и агентности в каждом из этих компонентов.

2.1. Причины «черной смерти»

Ни в одном из проанализированных учебников не фигурируют причины эпидемии, которые можно было бы отнести к категории агентности. Структурные причины можно разделить на две группы. Первая — отсылка к «духу времени» как предельно обобщенной характеристике эпохи, а конкретно XIV века в российских и белорусском учебниках или всего Средневековья в украинских учебниках, как «тяжких времен». В этом смысле «черная смерть» встает в один ряд с другими «бедствиями» эпохи — голодом и войнами. Таким образом формируется общий горизонт ожиданий, и «черная смерть» рассматривается одновременно как неизбежная и привязанная к строго определенному периоду в прошлом — к (позднему) Средневековью, которое оценивается однозначно негативно.

Другая группа причин — межрегиональная торговля — не позиционируется как специфическая для эпохи и выводится безоценочно. Ни в одном учебнике не утверждается, что, ограничив торговлю, можно было избежать эпидемии. Регион, откуда эпидемия была завезена, также обозначается нейтрально, без каких-либо оценочных суждений и коннотаций. Хотя в одном из украинских учебников в качестве одного из «бедствий» Средневековья наряду с голодом, войнами и эпидемиями, причем на первом месте, указаны миграции, при этом речь идет о внутризавпадноевропейских миграциях, и ксенофобские коннотации здесь отсутствуют. Ни в одном из учебников, где отмечается, что в Западную Европу «черная смерть» попала с Востока, не рассматривается, каким образом чума появилась на Востоке и как она там протекала. Вместо этого принимается исключительно западноевропейская оптика.

В качестве «чужой страны», опасной и экзотической, в проанализированных нарративах выступает не иной географический регион, а само историческое прошлое — Средневековье как

опасная зона. Тем самым причинность, приписываемую «черной смерти», можно обозначить как ограниченный фатализм: внутри «эпохи бедствий» «черная смерть» неизбежна, а за пределами эпохи не опасна.

Интересное исключение составляет казахстанский учебник, в котором причины «черной смерти» вообще не обозначены: экспозиции в нарративе нет, вместо нее сразу констатируется само событие начала эпидемии. Этот вариант также может восприниматься как фаталистический: произошло то, что произошло, иного не дано, однако без привязки к эпохе и ее специфике. В отличие от такого варианта нарратива о «черной смерти» ограниченный фатализм предполагает генерализацию: одно негативное явление масштаба эпидемии чумы рассматривается как маркер «эпохи бедствий», вследствие чего могут формироваться ожидания других грядущих бед либо восприятие в качестве таковых уже существующих негативных явлений с возможной переоценкой их масштаба.

2.2. Последовательность событий

Изложение последовательности событий, в отличие от причин эпидемии, во всех проанализированных учебниках включает элементы как структуры, так и агентности. В качестве структурной особенности упоминается стремительный характер распространения болезни, а в поведении людей акцентируется отъезд из пораженных городов в сельскую местность как наиболее типичное действие. В одном из российских и в казахстанском учебниках это поведение оценивается как деструктивное, способствующее быстрому проникновению болезни в новые местности, в одном из украинских учебников — напротив, как единственный эффективный способ действий, а в остальных — как самоочевидное без какой-либо оценки его правомерности. Так же нейтрально описывается общее эмоциональное состояние страха и отчаяния. При этом понимание ситуации в разных учебниках характеризуется по-разному. Так, в обоих российских учебниках указано, что эпидемия активизировала типичные для эпохи представления о конце света как ожидаемом в обозримом будущем и сопровождающемся различными знаменами, а в белорусском учебнике, напротив, идет речь о переживании текущей ситуации как безвременья, разрыва между прошлым и будущим.

Во всех проанализированных нарративах описывается исключительно поведение горожан, уезжающих в сельскую местность, но не других категорий населения, рассматривавшихся ранее в параграфах, посвященных средневековым сословиям: крестьян в той же сельской местности или сеньоров в своих замках. Отсутствуют какие бы то ни было упоминания о действиях церковных или светских властей, притом что в предшествующих разделах учебников дается подробное описание роли церкви в Средние века и централизации власти в ряде западноевропейских государств.

Таким образом, нарратив о «черной смерти» имеет всего одного протагониста — западноевропейского средневекового горожанина, застигнутого врасплох, дезориентированного, не понимающего причин происходящего и предоставленного самому себе. В рассмотренных ранее сравнительных межстрановых исследованиях учебников отмечается сочетание большей представленности разнообразных социальных акторов, в том числе обладающих меньшей властью и влиянием, с агентностным подходом, а акцента на доминирующих социальных институтах и акторах — напротив, со структурным [Lerch et al., 2017]. Антагонист в этом нарративе отсутствует, поскольку «черная смерть» не персонафицирована, а представлена как объективное природное явление. Одиночество протагониста и, как следствие, отсутствие для него возможности вступать в конфликты с другими действующими лицами соотносится с характерной особенностью нарратива о «черной смерти» — отсутствием развития действия. Так, ничего не говорится ни о географии распространения болезни, ни о каких-либо иных особенностях протекания эпидемии в государствах и областях средневековой Западной Европы. Возникает картина не распространения болезни, пусть очень быстрого, но все же постепенного, а единовременного поражения всего региона. Эта особенность нарратива усиливает фаталистическую подачу «черной смерти», которая уже отмечалась применительно к изложению причин эпидемии.

2.3. Атрибутирование событий

Рассматриваемые учебники во многом сходно трактуют причины того, что эпидемия протекала именно так, а не иначе. Структурные причины фигурируют во всех учебниках, кроме одного из украинских, и в четырех учебниках из пяти характер эпидемии — масштабы и скорость распространения болезни — объясняются прежде всего концентрацией населения и «ужасными условиями жизни» в городах, т. е. сохраняется уже выявленная логика отражения именно городского опыта. Концентрацию населения в средневековом городе правомерно считать высокой по сравнению со средневековой сельской местностью, но априорные суждения об условиях жизни в городе и в селе вряд ли приемлемы. Хотя явного указания на стандарты сравнения не приводится, более вероятно, что условия жизни средневекового города представляются ужасными в сравнении не со средневековым образом жизни вне городов, а с современным городом. Аналогичное имплицитное сравнение с современностью фигурирует в другом варианте структурного атрибутирования, который приводится в одном из российских учебников: происходившее во время и в связи с эпидемией обусловлено тем, что «черная смерть» усилила значимость уже сформировавшихся к тому времени представлений, и прежде всего ожидания конца света как части картины мира средневекового христианства. Таким обра-

Таблица 1. Сравнительный нарративный анализ описаний «черной смерти» в школьных учебниках истории

	Причины	Последовательность событий	Атрибуция последовательности событий	Последствия
Бойцов, Шукуров (Россия)				
Структура	Весь XIV в. — «тяжкие времена». Великий шелковый путь — караваны из Средней Азии. Крысы на кораблях	Крысы на торговых кораблях прибывают в итальянский порт — болезнь опустошает города	Амплификация средневековых представлений о мире	Вымирание трети населения Европы, отдельных городов — полностью. Сокращение численности крестьян
Агентность	Нет	Горожане уезжают в деревни и разносят болезнь дальше — ожидание конца света	Непонимание причин происходящего	Требования большей оплаты труда — крестьянские восстания
Ведюшкин, Уколова (Россия)				
Структура	Голод, неурожай, люди чаще и тяжелее болели. Контакт с Востоком. Крысы на кораблях	Болезнь уничтожает население	Концентрация населения в городах	Сокращение населения Европы на треть, а в некоторых областях — на три четверти
Агентность	Нет	Миграция из очагов заражения — дальнейшее распространение болезни	Нет	Обвинение евреев; погромы и позднейшие притеснения евреев. Обострение отношений между крестьянами и сеньорами: требование личной свободы против попыток переложить трудности на крестьян
Федосик (Беларусь)				
Структура	Низкая сопротивляемость болезням из-за голода. Контакт с Востоком. Крысы и блохи на кораблях	Болезнь быстро распространяется	Перенаселенность и антисанитария в городах, низкий уровень медицины. Быстрое развитие болезни	Погибла почти половина населения Западной Европы
Агентность	Нет	Горожане уезжают в деревню. Непонимание причин происходящего, страх. Ощущение прекращения жизни, разрыва между прошлым и будущим	Нет	Нет
Крижановский, Хирная (Украина)				
Структура	Средневековые как период бед: эпидемии наряду с миграциями, голодом и войнами	Болезнь быстро уничтожает население	Нет	Погибли от четверти до половины населения Европы

	Причины	Последовательность событий	Атрибуция последовательности событий	Последствия
Агентность	Нет	Уход из пораженных местностей как единственный эффективный способ борьбы с болезнью	Незнание врачами причин болезни и способов лечения	Еврейские погромы — переселение евреев в Восточную Европу. Те, кто присваивал имущество умерших, резко богатели и становились торговцами и банкирами
Лихтей (Украина)				
Структура	Эпидемии — одно из четырех бедствий Средневековья	Болезнь быстро распространяется, дома умерших открыты для разграбления	Концентрация населения и «ужасные условия жизни» в городах	Смерть почти 25 млн человек. Сокращение городского населения Европы на 60%
Агентность	Нет	Атмосфера «отчаяния, ярости и страха»	Нет	Улучшение условий жизни выживших: более выгодная переговорная позиция крестьян и ремесленников из-за недостатка рабочих рук, наследство умерших. Еврейские погромы
Айтбай, Касымова, Ешмукамбетов (Казахстан)				
Структура	Нет	Болезнь быстро распространяется и всегда с летальным исходом	Высокая концентрация населения и антисанитария в городах. Низкий статус медицины. Столетняя война: беженцы и армии. Торговля	Смерть значительной части населения
Агентность	Нет	Люди спасаются из пораженных мест и еще больше распространяют болезнь	Непонимание причин болезни	Нет

зом, структурные причины событий, включенных в нарратив об эпидемии, как и причины самой эпидемии, в учебниках подаются преимущественно, хотя и менее явно, через общую отсылку к особенностям эпохи.

Насколько это замечание справедливо применительно к атрибуции событий, относящейся к категории агентности, — вопрос спорный. Агентностное атрибутирование, в отличие от структурного, фигурирует только в половине учебников. Во всех этих случаях действия людей в ситуации эпидемии объясняются отсутствием медицинских знаний о характере болезни и подлинных причинах ее распространения и общим непониманием происхо-

дящего. Причины этого незнания не раскрываются, как и связь между непониманием происходящего и поведением. По-видимому, для авторов учебников описываемое поведение в ситуации общей дезориентации так же естественно и безальтернативно (или по крайней мере наиболее вероятно), как и отсутствие в Средние века знаний, полученных благодаря современной доказательной медицине. Таким образом, само отсутствие знания специфично для исторической эпохи, но причинно-следственная связь между незнанием и поведением — паникой и стремлением физически самоустраниться из области, пораженной непонятным явлением, — подается как универсальная.

2.4. Последствия «черной смерти»

Перечисляемые в учебниках последствия «черной смерти» достаточно многочисленны. Среди структурных последствий чаще всего упоминается резкое сокращение численности населения. В разных учебниках фигурируют сведения о сокращении населения Западной Европы вследствие эпидемии на четверть, на треть и даже наполовину, а также конкретные цифры или указание на гибель большей части населения без квантификации; иногда приводится информация о высокой смертности в отдельных регионах, в городах и о полном вымирании целых населенных пунктов. Этот способ подачи информации создает картину колоссального бедствия, однако речь идет о сравнении не с последствиями других бедствий и катаклизмов Средневековья или иных эпох, а, по-видимому, с некими общими представлениями о том, какие последствия можно считать катастрофическими. Для авторов учебников очевидно, что гибель четверти и тем более трети населения читатель интуитивно отнесет к этой категории и без пояснений.

Агентностные последствия «черной смерти» более разнообразны. Наиболее часто упоминаемое из них — возросшие требования крестьян в связи с усилением их переговорных позиций из-за недостатка рабочих рук для обработки земли и нежелание сеньоров идти на эти уступки, особенно соглашаться на предоставление крестьянам личной свободы. Следствием этого противоречия и фабулой нарратива, непосредственно следующего в ряде учебников за нарративом о «черной смерти», являются крестьянские восстания в Англии и Франции. Еще один вид последствий «черной смерти» — еврейские погромы, обусловленные конспирологическими теориями, и последующие притеснения евреев и их массовое переселение в Восточную Европу. В исследованиях учебников отмечается агентность этнических и иных меньшинств перед вызовом макросоциальных структур [Bromley, 2014], однако среди рассматриваемых учебников о ней упоминают не все и далеко не в первую очередь, тем самым демонстрируя не возможности осуществления социальных изменений, а, напротив, структурные ограничения, которые «черная смерть» как внешняя угроза не только не ослабила, но, напротив, дополнительно актуализи-

рвала. Также в качестве долгосрочных последствий упоминается резкое обогащение тех выживших, которые наследовали или просто забирали себе имущество умерших и благодаря этому становились основателями торговых и банкирских династий. Таким образом, если структурные последствия «черной смерти» подаются в учебниках как всеобщее и универсальное бедствие, то агентностные трактуются в категориях победителей и проигравших.

Это описание различных видов противостояния, которые, по крайней мере в случае противостояния крестьян и сеньоров, выглядят игрой с нулевой суммой, противоречит ранее представленной в учебниках картине западноевропейского средневекового общества как устойчивой и внутренне согласованной иерархической структуры, инертность которой было трудно поколебать даже энергичным и обладающим властью реформаторам. Это изменение не эксплицируется, однако хорошо согласуется с местом нарратива о «черной смерти» в учебниках — как истории об одном из «бедствий», открывающем новый этап Средневековья. Это обновление характеризуется общим ухудшением условий жизни, а не возросшей пластичностью общественного устройства. Новые возможности появляются, но воспользоваться ими в нарративах удастся либо по воле случая (получение имущества умерших), либо в зависимости от положения в существовавшей до эпидемии структуре средневекового общества (крестьянские войны и притеснения евреев). Это ограничение возможностей, как и само противостояние и игра с нулевой суммой, подается скорее нейтрально, как нечто неизбежное и естественное. Конспирологические теории, напротив, явно осуждаются, однако их происхождение связывается исключительно с особенностями эпохи — средневековой западноевропейской юдофобией — и поэтому не предполагает генерализации. Хотя в изложении последовательности событий достаточно много внимания уделяется психологическому состоянию людей, субъективные последствия пережитого опыта не рассматриваются. Из описания того, как крестьяне сразу после окончания эпидемии осознали и стали использовать свою более сильную переговорную позицию, создается впечатление, что, как только «черная смерть» отступила, повседневная жизнь и общее мироощущение сразу же вернулись в привычное русло.

3. Обсуждение Результаты проведенного анализа нарративов о «черной смерти» в современных русскоязычных школьных учебниках истории демонстрируют первичность структуры по отношению к агентности. Она характерна для учебников из всех четырех стран (выраженных межстрановых различий в трактовке проанализированного материала вообще не просматривается) и проявляется при изложении как причин возникновения эпидемии, так и ха-

рактера ее протекания и связанных с нею событий. В отличие от многообразия структурных характеристик эпидемии, ее причин и последствий, действующие лица представлены в виде недифференцированной массы средневековых горожан. Их действия и переживания в нарративах подаются как одинаковые и жестко детерминированные внешними обстоятельствами — самой ситуацией эпидемии и более общими характеристиками эпохи. Авторы учебников расходятся в оценке правомерности единственного упоминаемого ими способа противостоять эпидемии — уехать как можно дальше и оставаться там как можно дольше, однако единодушны в том, что и сама эпидемия, и ее бедственные последствия были неизбежны. Таким образом, учебники не предлагают эталонных поведенческих паттернов как примеров для подражания и неявно транслируют представление о поведении в условиях эпидемии как массовидном явлении, а не результате индивидуального выбора. Это единообразие возникает спонтанно и вопреки тому, что участники событий в нарративах о «черной смерти» представлены самим себе, без какого-либо унифицирующего вмешательства светских или церковных властей. Отсутствие внесенного извне, консолидированного и потенциально консолидирующего плана противодействия эпидемии может не открывать возможностей для проявления агентностного начала, но выступать таким же ограничивающим социальным фактом, как и его наличие, создавая общее состояние дезориентации. Преобладание структуры одновременно исключает этатизм: средневековые государства, как и иные социальные институты, например церковь, наделены агентностью не в большей степени, чем индивидуальные акторы, — все они предстают скорее заложниками структурных ограничений. Такое представление об агентности вступает в явное противоречие с двумя условиями эффективной борьбы с эпидемией: качеством государственного управления и осознанной готовностью населения следовать предписаниям властей, невзирая на массово распространяющуюся недостоверную информацию. Средневековый житель областей, пораженных эпидемией, каким он предстает в школьных учебниках, напротив, брошен на произвол судьбы, дезориентирован, спонтанно и нерефлексивно копирует поведение и взгляды окружающих, тем самым способствуя распространению не только самой эпидемии, но и ложных представлений о ней. Таким образом, учебники транслируют своего рода идеальный негативный пример — квинтэссенцию нежелательного поведения и мировосприятия в условиях эпидемии, но при этом, за исключением осуждаемых конспирологических теорий, не маркируют его в этом качестве. Поэтому обучение от обратного здесь неочевидно, в то время как общая фаталистическая позиция представлена вполне отчетливо.

Фатализм, которым пронизаны нарративы о «черной смерти» в учебниках, имеет важную особенность — эксплицитную

ограниченность рамками эпохи. Преобладание структуры над агентностью не задано спецификой самой эпохи Средних веков и применительно к современным социальным наукам имеет выраженную ценностную составляющую: степень веры в возможность реализации направленных социальных изменений. Трактовка эпидемии как атрибута Средневековья может восприниматься по-разному. С одной стороны, экзотизация эпидемии в одном ряду с рыцарскими турнирами, крестовыми походами и готической архитектурой усиливает типичную реакцию на любое внезапное и непредвиденное негативное событие — отрицание реальности происходящего, что в условиях эпидемии может приводить к недооценке вероятности заражения и, как следствие, более рискованному поведению. С другой стороны, если эпидемия — атрибут Средневековья как эпохи бедствий, то эпидемия в любую другую эпоху может расцениваться как знак наступления «плохих времен». Такой способ восприятия может привести и к ожиданию новых бедствий сопоставимого масштаба в будущем, и к переживанию их как неотвратимых, и к переоценке значимости негативных явлений в настоящем, опять-таки в сочетании с катастрофизацией их возможных последствий.

Таким образом, результаты проведенного нарративного анализа раскрывают возможные практические импликации изначально заложенного в любом историческом нарративе противоречия между стремлением избежать анахронизмов и дать по возможности объективную картину прошлого, с одной стороны, и дидактическим посылом обращения к истории как к «учительнице жизни» — с другой. В проанализированных учебниках, несмотря на более очевидную по сравнению с другими жанрами исторического нарратива и даже нормативно заложенную дидактическую роль, стремление дать картину эпохи, свободную от анахронизмов, явно преобладает над предоставлением возможности извлечь урок. Сами авторы учебников, по-видимому, были уверены, что, излагая историю «черной смерти», воссоздают для современной целевой аудитории события давно ушедшего прошлого, не предполагая их соотнесения с индивидуальным опытом в настоящем. В этом случае речь идет о непреднамеренном обучении, когда возникновение явной аналогии с событиями прошлого побуждает обращаться к доступному историческому опыту в поисках прогнозов возможного течения событий, их последствий и образцов поведения, вследствие чего изначально нейтральное замыслу авторов повествование приобретает прогностический («вот что и как может произойти») и нормативный («вот как можно действовать и чувствовать») статус. По интенции беспристрастное изложение событий может косвенно способствовать воспроизведению неоптимальных поведенческих паттернов из-за отсутствия альтернативных примеров для подражания.

Один из возможных способов избежать таких непреднамеренных последствий, не впадая в явное морализаторство и неправомерную для современного исторического нарратива генерализацию, — сравнение с аналогичными событиями других исторических эпох, в данном случае с другими эпидемиями. Это сравнение может быть представлено как в основном тексте учебника, так и в контрольных вопросах или в виде задания для творческого проекта. Другой способ преодоления этого противоречия — контрфактическое моделирование, когда школьникам предлагается представить альтернативные возможности развития событий, в том числе варианты поведения разных действующих лиц. При этом иные паттерны поведения вырабатываются одновременно с предотвращением анахронизма посредством погружения в изучаемую историческую эпоху и осознания ее внутренней логики, агентностных возможностей и структурных ограничений. В обоих случаях предполагается усиление агентности за пределами исторического нарратива — в самом процессе изучения истории, особенно если речь идет об истории негативного опыта, который не хотелось бы воспроизводить в настоящем.

Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Вельцель К. (2017) Рождение свободы. М.: ВЦИОМ.
2. Косякова В. А. (2018) Мем как проект просвещения: наброски к портрету «Страдающего Средневековья» // Платоновские исследования. № 8 (1). С. 202–209.
3. Окольская Л. А. (2012) Жизненные ценности в учебниках для старшей школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 93–125.
4. Пузанова Ж. В., Троцук И. В. (2003) Нарративный анализ: понятие или метафора? // Социология: 4М. № 17. С. 56–82.
5. Bave J. J. V., Baicker K., Boggio P. S. et al. (2020) Using Social and Behavioural Science to Support COVID-19 Pandemic Response // Nature Human Behavior. No 4. P. 460–471.
6. Bloor M., Bloor T. (2013) The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction. London: Routledge.
7. Bromley P. (2014) Legitimacy and the Contingent Diffusion of World Culture: Diversity and Human Rights in Social Science Textbooks, Divergent Cross-National Patterns (1970–2008) // Canadian Journal of Sociology. Vol. 39. No 1. P. 1–44.
8. Bromley P., Meyer J. W., Ramirez F. O. (2011) The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008 // Comparative Education Review. Vol. 55. No 4. P. 517–545.
9. Davies N. (2014) Europe: A History. New York: Random House.
10. Elliott A. B. (2017). Medievalism, Politics and Mass Media: Appropriating the Middle Ages in the Twenty-First Century. Woodbridge: Boydell & Brewer.
11. Éthier M. A., Lefrançois D., Demers S. (2013) An Analysis of Historical Agency in Québec History Textbooks // Education, Citizenship and Social Justice. Vol. 8. No 2. P. 119–133.
12. Fabrykant M. (2017) “Do It the Russian Way”: Narratives of the Russian Revolution in European History Textbooks // Slavic Review. Vol. 76. No 3. P. 741–752.

13. Lerch J., Bromley P., Ramirez F. O., Meyer J. W. (2017) The Rise of Individual Agency in Conceptions of Society: Textbooks Worldwide, 1950–2011 // *International Sociology*. Vol. 32. No 1. P. 38–60.
14. Matthews D. (2015) *Medievalism: A Critical History*. Cambridge: Boydell & Brewer.
15. Meyer J. W., Jepperson R. L. (2000). The 'Actors' of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency // *Sociological Theory*. Vol. 18. No 1. P. 100–120.
16. Shilling C. (1992) Reconceptualising Structure and Agency in the Sociology of Education: Structuration Theory and Schooling // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 13. No 1. P. 69–87.
17. Stanton C. R. (2014) The Curricular Indian Agent: Discursive Colonization and Indigenous (dys)Agency in US History Textbooks // *Curriculum Inquiry*. Vol. 44. No 5. P. 649–676.

References

- Bave J. J. V., Baicker K., Boggio P. S. et al. (2020) Using Social and Behavioural Science to Support COVID-19 Pandemic Response. *Nature Human Behavior*, no 4, pp. 460–471.
- Bloor M., Bloor T. (2013) *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. London: Routledge.
- Bromley P. (2014) Legitimacy and the Contingent Diffusion of World Culture: Diversity and Human Rights in Social Science Textbooks, Divergent Cross-National Patterns (1970–2008). *Canadian Journal of Sociology*, vol. 39, no 1, pp. 1–44.
- Bromley P., Meyer J. W., Ramirez F. O. (2011) The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, vol. 55, no 4, pp. 517–545.
- Davies N. (2014) *Europe: A History*. New York: Random House.
- Elliott A. B. (2017). *Medievalism, Politics and Mass Media: Appropriating the Middle Ages in the Twenty-First Century*. Woodbridge: Boydell & Brewer.
- Éthier M. A., Lefrançois D., Demers S. (2013) An Analysis of Historical Agency in Québec History Textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 8, no 2, pp. 119–133.
- Fabrykant M. (2017) "Do It the Russian Way": Narratives of the Russian Revolution in European History Textbooks. *Slavic Review*, vol. 76, no 3, pp. 741–752.
- Kosyakova V. A. (2018) Mem kak proekt procvshcheniya: nabroski k portretu "Stradayushchego Srednevekoviya" [Meme as an Enlightenment Project: Sketches to the Portrait of the Suffering Middle Ages]. *Platonic Investigations*, no 8 (1), pp. 202–209.
- Lerch J., Bromley P., Ramirez F. O., Meyer J. W. (2017) The Rise of Individual Agency in Conceptions of Society: Textbooks Worldwide, 1950–2011. *International Sociology*, vol. 32, no 1, pp. 38–60.
- Matthews D. (2015) *Medievalism: A Critical History*. Cambridge: Boydell & Brewer.
- Meyer J. W., Jepperson R. L. (2000). The 'Actors' of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. *Sociological Theory*, vol. 18, no 1, pp. 100–120.
- Okolskaya L. (2012) Zhiznennye tsennosti v uchebnikakh dlya starshey shkoly [Value Orientations in Textbooks for High School]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 93–125.
- Puzanova Zh. V., Trotsuk I. V. (2003) Narrativny analiz: ponyatie ili metafora? [Narrative Analysis: Concept or Metaphor?]. *Sociology: 4 M*, no 17, pp. 56–82.
- Shilling C. (1992) Reconceptualising Structure and Agency in the Sociology of Education: Structuration Theory and Schooling. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, no 1, pp. 69–87.
- Stanton C. R. (2014) The Curricular Indian Agent: Discursive Colonization and Indigenous (dys)Agency in US History Textbooks. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, no 5, pp. 649–676.
- Welzel K. (2017) *Rozhdenie svobody* [Freedom Rising]. M.: Russian Public Opinion Research Center.

Вызовы образованию в условиях пандемии

Обзор исследований

Н. К. Радина, Ю. В. Балакина

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2020 г.

Радина Надежда Константиновна — доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор департамента социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: rasv@yandex.ru (контактное лицо для переписки)

Балакина Юлия Владимировна — PhD, доцент департамента литературы и межкультурной коммуникации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: julianaumova@gmail.com
Адрес: 603155, Нижний Новгород, ул. Большая Печерская, 25/12.

Аннотация

Обзор результатов научных исследований влияния пандемии COVID-19 на системы образования и их реакции на карантинный режим деятельности осуществлен в сопоставлении с данными международных организаций, непрерывно осуществляющих мониторинги систем образования. Международные организации констатируют нарушение традиционного протекания образовательного процесса и вынужденный переход на дистанционные формы обучения в условиях пандемии. В научных исследованиях анализируются доступность онлайн-образования, альтернативные средства дистанционного обучения, а также влияние пандемии на состояние университетов: финансовые трудности, ограничивающие возможности нового строительства, оказания социальной помощи студентам и выделения стипендий, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, организации исследований. Условия пандемии обострили внимание к теме неравенства в образовании, усилившегося с вынужденным переходом на онлайн-обучение. В частности, исследователи анализируют положение наиболее уязвимых групп учащихся, таких как дети из семей с низкими доходами, из семей мигрантов, а также учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее мощный поток исследовательских работ среди обусловленных «пандемической реальностью» составляют проекты, направленные на изучение цифровизации образования. В ряде публикаций обсуждается не просто переход на дистанционные цифровые технологии, а реальный технологический поворот, позволяющий использовать уникальные возможности цифровых технологий, что особенно важно при обучении студентов медицинских специальностей. Особенностью научного дискурса в сравнении с дискурсом международных экспертов и аналитических документов о проблемах образования в условиях пандемии COVID-19 являются теоретические поиски. Изучение произошедших изменений образовательного процесса позволяет реконструировать прямые и косвенные, а также латентные угрозы пандемии.

Ключевые слова

пандемия, COVID-19, онлайн-образование, дистанционное обучение, изоляция, неравенство в образовании, обучение врачей.

Для цитирования

Радина Н. К., Балакина Ю. В. (2021) Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 178–194. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>

Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature

N. K. Radina, Ju. V. Balakina

Nadezhda Radina, Doctor of Sciences in Political Institutes, Processes and Technologies, Candidate of Sciences in Pedagogical Psychology, Professor, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: rasv@yandex.ru (Corresponding author)

Julia Balakina, PhD, Associate Professor, Department of Literature and Intercultural Communication, National Research University Higher School of Economics. E-mail: julianaumova@gmail.com

Address: 25/12 Bolshaya Pecherskaya Str., 603155 Nizhny Novgorod, Russian Federation.

Abstract This article overviews studies exploring the COVID-19 pandemic's impact on education systems and their responses to lockdown restrictions, comparing available findings with international statistics based on continuous education system monitoring. Global organizations acknowledge disruption of classical educational processes and emergency transition to distance learning during the pandemic. Scientific literature examines accessibility of online education, alternative forms of distance learning, and the pandemic-induced financial constraints on universities inhibiting new construction, social support for students, scholarship application, professional development of faculty members, and research growth. The pandemic illuminated the issue of inequality in education, which worsened as a result of emergency transition to online studies. In particular, researchers focus on the most vulnerable groups of students, such as children from low-income families, children from migrant backgrounds, and students with disabilities.

Projects aimed at studying the digitalization of education account for the biggest chunk of research inspired by the new pandemic reality. A number of studies discuss not just a formal transition to distance learning but a major technological turn that allows using the unique opportunities provided by digital technologies, which is especially important when teaching medical students.

Theoretical inquiry is a distinctive feature of scientific discourse, as compared to the discourse of international expert and analytical reports on the problems of education in the context of the COVID-19 pandemic. Research on changes to the learning process makes it possible to reconstruct the direct and indirect, as well as latent, threats of the pandemic.

Keywords pandemic, COVID-19, online education, distance learning, isolation, inequality in education, medical education.

For citing Radina N. K., Balakina Ju. V. (2021) Vyzovy obrazovaniyu v usloviyakh pandemii: obzor issledovaniy [Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 178–194. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-178-194>

Пандемия COVID-19 изменила социальный, экономический, культурный контексты функционирования общества и, конечно, образование. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, Организация экономического сотрудничества и развития и Всемирный банк, проводя непрерывный мониторинг изменений в образовании в связи с пандемией,

сформулировали основные координаты этих изменений, перечислили круг лиц, включенных в проблемные трансформации (учащиеся, учителя, родители учащихся и лица, принимающие решения в сфере образования), и на основе обобщения имеющегося опыта предложили практические рекомендации — глобальные и локальные [Департамент международного и регионального сотрудничества Счетной палаты РФ, 2020].

В качестве ведущих в условиях пандемии были обозначены два тренда в системах образования разных стран: нарушение образовательного процесса и вынужденный переход на дистанционные формы обучения.

Нарушение образовательного процесса повлекло за собой усиление социально-экономического неравенства учащихся. В качестве конкретных угроз международные организации называют прерванное обучение, затруднения в получении привычной экономической поддержки (например, льготного питания в школах), заброшенность детей (в случае работающих родителей) или высокие экономические издержки семьи (если присмотр за детьми требует отказа от работы вне дома), усиление нагрузки на систему здравоохранения (если женщины — работники здравоохранения вынуждены оставаться дома присматривать за детьми), а также проблемы, непосредственно связанные со школой: усиление нагрузки на открытые школы, рост показателей отсева учеников после открытия школ, лишение учащихся площадок для социальной активности.

Вызовы пандемии касались экономических, технических, социальных и методических аспектов обучения, т. е. носили комплексный характер. Согласно международным мониторингам, систем образования, которые оказались абсолютно готовы к переходу на дистанционный формат, очень мало — тому есть и технические, и экономические причины. Среди трудностей внедрения дистанционного обучения упоминались психологические (как результат — снижение результативности обучения из-за непривычного формата занятий и падения мотивации), социально-психологические (соответственность семьи за организацию дистанционного обучения школьников), методические (затрудненность переноса некоторых мероприятий в онлайн-среду, необходимость дополнительного обучения педагогов новым методикам преподавания), политические (недостаточность управленческих моделей, описывающих переход на онлайн-обучение). Перечисленные трудности объединяет сквозная характеристика: они усиливают социальное расслоение и неравенство в условиях дистанционного обучения в период пандемии.

Общее представление о системе образования в условиях пандемии COVID-19 дают не только документы международных организаций, опубликованные по итогам мониторингов, но и материалы академических исследований, посвященных проблемам

образования в пандемический период. Обширные мониторинги образования, проведенные международными организациями, и научные исследования, сфокусированные на конкретных проблемах, представляются взаимодополняющими стратегиями воссоздания контекста функционирования образовательных систем в условиях пандемии.

Цель данной статьи — систематизировать результаты научных исследований о проблемах образования периода пандемии COVID-19, сопоставляя их с ключевыми тезисами текстов международных организаций, непрерывно осуществляющих мониторинги систем образования.

Выборка научных публикаций для обзора формировалась по ключевым словам:

- education COVID, education pandemic, university COVID, university pandemic, school COVID, school pandemic для англоязычных научных текстов;
- «образование», «пандемия», «коронавирус», COVID для русскоязычных научных текстов.

Поиск и идентификация статей осуществлялись на официальных сайтах издательств *Elsevier, Wiley, Springer, Sage, Oxford University Press, Cambridge University Press* (электронная библиотека периодических научных изданий Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»). Также использовались ресурсы eLIBRARY.RU, а именно научные тексты, находящиеся в свободном доступе. В подборку вошли публикации типа «исследовательская статья» и «глава из книги» за апрель — ноябрь 2020 г., а также работы, публикация которых запланирована на 2021 г., как правило, представляющие результаты эмпирических исследований.

Логика анализа и классификации научных публикаций предполагала выделение основных направлений исследований, посвященных проблемам образования в условиях пандемии COVID-19, в соотнесении с ключевыми проблемами современного образования, изложенными в документах международных экспертных сообществ: цифровизацией образования и нарушением образовательного процесса, результат которого — воспроизводство социально-экономического неравенства в период пандемии [Департамент международного и регионального сотрудничества Счетной палаты РФ, 2020].

Даже научные центры, претендующие на прогнозирование, не включали прежде пандемическую угрозу и следующую за ней принудительную цифровизацию социальных отношений в перечень вызовов будущего (см., например: [Нестик, Журавлев, 2018]). Обзор актуальных отчетов международных организаций и результатов академических исследований, посвященных изменениям образования в условиях пандемии, позволяет оценить возмож-

ный ущерб и определить оптимальные пути выхода из «кризиса COVID-19» в образовании.

**Пандемия
и онлайн-
образование**

Вынужденный переход на дистанционные формы обучения в мониторингах международных организаций считается одним из ведущих трендов в сфере образования в условиях пандемии. В данной формулировке присутствуют два акцента: дистанционность и вынужденность. Свободный ранее выбор онлайн-образования или гибридных форматов (смешанных — онлайн и офлайн) в условиях пандемии сменяется принудительным и вынужденным онлайн-образованием.

Принудительный характер онлайн-образования, вынужденный переход на дистанционные технологии в исследованиях, как правило, представлены в критическом ключе: выясняется, какой именно урон был нанесен качеству образования учащихся, использующих дистанционные технологии обучения в период пандемии COVID-19. Например, утверждается, что дистанционная форма обучения в период пандемии коронавируса отрицательно повлияла на подготовку российских старшеклассников к сдаче ЕГЭ по профильной математике: несмотря на более активное обращение к помощи репетиторов, фактический результат сдачи ЕГЭ оказался ниже ожидаемого, что сказалось на выборе вуза и направления подготовки [Якобюк, 2020].

Согласно датским исследованиям, школьники, родители которых не имели высшего образования, на начальном этапе онлайн-обучения читали меньше, чем при традиционном обучении [Reimer et al., 2021], а полный переход на дистанционные технологии в начальных школах Малайзии спровоцировал проблемы как у преподавателей, так и у детей и их родителей [Jan, 2020]. Наряду с методическими вопросами о дистанционных технологиях, приемлемых для начальной школы, в статье обсуждаются психологические и психофизиологические особенности включения младших школьников в дистанционный формат обучения.

Экономический анализ состояния дел в российских образовательных учреждениях, переориентированных на онлайн-образование в условиях пандемии, показывает, что цифровизация существенно ухудшает положение секторов дошкольного и дополнительного образования (особенно негосударственных организаций, ориентированных на коммерческую деятельность), поскольку в них очные занятия невозможно полноценно заменить дистанционным обучением и, следовательно, уменьшается число обучающихся и снижается объем платных образовательных услуг [Тищенко, 2020].

Онлайн-технологии еще до пандемии COVID-19 входили в приоритеты развития университетского образования в разных странах — во Вьетнаме, Германии, Индии, Канаде, Китае, России, США, Тур-

ции и др., однако экстренный характер перемен и принудительная цифровизация выдвинули онлайн-образование на первое место в ряду актуальных проблем [Клягин и др., 2020; Bao, 2020; Ozkaral, Bozyigit, 2020; Mishra, Gupta, Shree, 2020; Hiep-Hung, Tien-Thi-Hanh, 2020; Kerres, 2020; Palvia et al., 2018]. Исследования онлайн-образования в университетах периода пандемии коронавируса посвящены:

- методическому и технологическому обеспечению онлайн-обучения в контексте экстренных изменений [Ладыжец и др., 2020; Bao, 2020];
- последствиям принудительной цифровизации и вынужденного несопротивления администрации университетов тотальному переходу на онлайн-образование [Kerres, 2020];
- разочарованиям студентов, которым офлайн-образование заменили онлайн-форматом, у которых не сбываются ожидания (например, стажировок) и которые испытывают технические затруднения в условиях цифровизации образования [Ozkaral, Bozyigit, 2020];
- разработке мультимодального методического обеспечения онлайн-программ, способного развивать критическое мышление, а также необходимости государственной поддержки для перехода на качественное онлайн-обучение [Mishra, Gupta, Shree, 2020];
- цифровым технологиям в образовании и необходимости социальной мобилизации для продвижения онлайн- и смешанного обучения [Hiep-Hung, Tien-Thi-Hanh, 2020];
- рациональной и обоснованной интеграции онлайн- и офлайн-обучения после пандемии [Osman, 2020];
- последующим (постпандемическим) изменениям содержания некоторых образовательных программ; так, в связи с современной «цифровой трансформацией» юридической профессии рассматривается возможность усилить цифровизацию юридического образования [Osina, Tolstopiatenko, Malinovsky, 2021].

Уже на начальном этапе пандемии COVID-19 была проведена оценка готовности российских университетов к дистанционному обучению [Клягин и др., 2020]. Уровень адаптированности к практике онлайн-обучения различался в разных университетах, на разных факультетах одного университета, на разных образовательных программах, в разных предметных полях обучения. Поэтому в ряде российских университетов часть образовательной программы или саму образовательную программу в условиях пандемии «можно было реализовать только за счет использования онлайн-курсов вузов-провайдеров» [Там же. С. 54].

Значительное число исследований анализирует вклад дистанционных форм обучения и цифровизации в подготовку будущего медицинского персонала. Обсуждаются:

- проблемы абитуриентов с подготовкой документов, с выездом на место учебы в условиях карантинных ограничений, с получением рекомендательных писем [Hanson et al., 2020];
- специфика использования онлайн-обучения в образовательных программах, обусловленная тем, что многие психомоторные навыки медиков формируются исключительно офлайн на практических занятиях (взвешивание, дозирование, изготовление предметных стекол под микроскопом, взятие мазков ДНК и многое другое) [Thompson et al., 2020];
- отсутствие регулярного общения студентов с их личными наставниками из-за перехода на дистанционные технологии обучения, а также приостановка клинической практики, в результате чего студенты могут оказаться в невыгодном положении из-за упущенных возможностей [Sani et al., 2020];
- приобретение, сохранение и совершенствование технических навыков в условиях социальной изоляции и онлайн-обучения, использование телемедицины в оказании амбулаторной медицинской помощи и в процессе преподавания студентам медицинских специальностей [Adesoye et al., 2021; Chick, Clifton, Pease, 2020];
- создание видеоплатформ с изменением методики разбора клинических случаев — «покажи и расскажи» в видеоформате [Madrazo, 2020].

Анализ ограничений, накладываемых дистанционным форматом обучения на подготовку будущих врачей, сопровождается перечислением ресурсов, способных сгладить их последствия, при этом упор делается на использовании новых технологий (видеоплатформ и телемедицины) и на описании методических приемов, позволяющих компенсировать удаленность.

Анализ управленческих практик по адаптации университетов к онлайн-обучению особенно оптимистичен в оценке волонтерского участия в организации онлайн-взаимодействия педагогов и студентов [Клягин и др., 2020]. Цифровизацию университетского образования исследователи рекомендуют осуществлять на основе передовых технологий, например технологии мультимодального обучения [Skulmowski, Rey, 2020], виртуальной реальности, дополненной реальности, интернета вещей и т. д. «Кризис COVID-19» при таких условиях становится беспрецедентным ускорителем технологического развития университетов.

Изучение последствий вынужденного и экстренного внедрения онлайн-обучения в период пандемии активизировало не только экспериментальные и эмпирические исследования, но и поиски адекватной теоретической рамки для осмысления новой реальности. Так, М. Мерфи, размышляя о постпандемической педагогике, обращает внимание на риторику, сопровождающую экстренный переход на онлайн-обучение: обычный (нецифровой) формат

образования представляется в условиях пандемии небезопасным. Автор предлагает использовать теорию секьюритизации для анализа постпандемической ситуации в учреждениях образования [Murphy, 2020]. Р. Бернс считает целесообразным переосмыслить роль этики в постпандемической педагогике, отказаться от вызванной COVID нелиберальной трансформации образования, выбрав в качестве ориентиров практику заботы и сострадания [Burns, 2020].

Нарушение образовательного процесса и воспроизводство неравенства в образовании

Воспроизводство неравенства в образовании — одна из ключевых тем исследований образования в России и за рубежом [Фруммин, 2006; Константиновский, 2010; Nieto, 2005]. Среди исследований изменений в образовании в условиях пандемии преобладают проекты, посвященные цифровизации как средству достижения социальной изоляции, необходимой для пресечения каналов коронавирусного инфицирования. Работ, анализирующих последствия вынужденной цифровизации и социальной изоляции с точки зрения неравенства в образовании, значительно меньше, и, как правило, они представлены в пилотном формате или как программы предстоящих исследований (например, [Омельченко, 2020]).

Первая волна исследований неравенства в образовании периода COVID-19 (на материалах из России, США, Финляндии и других стран) затрагивает вопросы, лежащие на поверхности: социально-экономическую депривацию детей из семей с низкими доходами, которых до пандемии поддерживали образовательные учреждения, и невозможность для таких семей выполнять требования «цифрового образования». Карантин дистанцировал учащихся от государственных образовательных ресурсов, включая технологические, а ответственность семьи за обучение детей возросла. Семьи с низким социально-экономическим статусом оказались крайне нересурсной средой для собственных детей, обучающихся удаленно [Iivari, Sharma, Ventä-Olkkonen, 2020]. Кроме того, дети из семей с низкими доходами лишились и другой поддержки от школ, например бесплатного питания [Morgan, 2020].

В условиях пандемии в качестве наиболее уязвимых групп с точки зрения доступа к образованию исследователи представляют, как и в обычных условиях, учащихся из семей с низкими доходами [Aucejo et al., 2020], детей из семей мигрантов [Омельченко, 2020], а также учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Meleo-Erwin et al., 2020]. Что же касается развивающихся стран (например, Республики Гайана), то отсутствие компьютеров, интернета и даже электроэнергии полностью блокирует образовательный процесс, особенно в сельских регионах [Ouedotun, 2020].

Использование телевидения в качестве альтернативы «недоступному онлайн-образованию», согласно исследованиям, уравнивает доступ к образовательным продуктам при дистанционном

обучении. Так, в Лос-Анджелесе школы установили партнерские отношения с местными станциями PBS, чтобы учащиеся могли получать документальные фильмы и образовательные программы посредством телевидения [Noopoo, 2020].

Одним из факторов воспроизводства неравенства в образовании стала «культурная травма», нанесенная обществу пандемией COVID-19. Так, исследование, проведенное в Смоленской области, показало, что выпускники общеобразовательных школ 2020 г. скорректировали свои стратегии образовательной мобильности в пользу «местного высшего образования» [Артеменков, Сухова, 2020]. Авторы статьи в качестве причины называют усиление привлекательности региональных вузов (в них увеличилось число бюджетных мест), однако значимым они считают и фактор эпидемии коронавируса: угроза заражения резко повысила для выпускников школ ценность безопасности. Таким образом, отказ от образовательной мобильности (из регионов в центр за «статусным образованием») в результате психотравмирования обстоятельствами коронавирусной эпидемии можно рассматривать в контексте воспроизводства неравенства в образовании.

Осознают ли выпускники средних образовательных учреждений периода коронавирусной пандемии ухудшение своих стартовых возможностей, покажут новые исследования. Студенты, которые обучались в вузах в период карантина, не только осознают, но и раскрывают в социологических опросах перечень своих «поражений». Так, согласно исследованиям, 13% американских студентов считают, что из-за пандемии COVID-19 они оставили учебу, 40% — потеряли работу, стажировку или предложение о работе, а 29% ожидают, что в возрасте 35 лет заработают меньше, чем современные молодые специалисты, получившие образование до пандемии [Aucejo et al., 2020].

Нарушения образовательного процесса в условиях пандемии затрагивают не только интересы студентов и преподавателей, но и состояние университетов. Финансовые ограничения, вызванные пандемией, блокируют активность университетов в разных сферах: строительство, социальная помощь студентам и выделение стипендий, развитие профессорско-преподавательского состава [Palvia et al., 2018]. При этом наиболее уязвимые группы, например иностранные студенты, в условиях пандемии особенно остро нуждаются в дополнительной помощи со стороны принимающих образовательных учреждений [Плетнева, Очирова, 2020].

В упадок пришли и университетские исследования, главным образом из-за недофинансирования и требований соблюдения социальной изоляции [Rashid, Yadav, 2020]. Обязательная изоляция затрудняет работу исследовательских учреждений, особенно лабораторий и полевых подразделений, что наносит значительный ущерб исследовательским проектам. Набор зарубежного персонала и обмен квалифицированными исследователями фактиче-

ски приостановлены из-за ограничений на поездки. Кроме того, после пандемии университеты и финансирующие их организации с большой вероятностью будут испытывать финансовые затруднения, а проекты, не связанные с COVID, окажутся недооцененными и недофинансированными.

Исследователи обосновывают необходимость предоставления университетам государственной поддержки, поскольку пандемия разрушает механизмы содействия студенческой мобильности и интернационализации студенческого корпуса, что ослабляет позиции национальных университетов в международных рейтингах [El Masri, Sabzalieva, 2020].

**Международные
мониторинги
и академиче-
ские исследова-
ния: специфика
конструирова-
ния контекста
пандемии**

Сопоставление проблематики «образование в условиях пандемии COVID-19» в академическом исследовательском дискурсе и дискурсе документов международных организаций показывает, что в качестве ведущих в обоих случаях выделяются проблемы цифровизации и нарушения образовательного процесса, способствующие воспроизводству неравенства в образовании. Среди трудностей образования в условиях пандемии в международных документах и дайджестах [Департамент международного и регионального сотрудничества Счетной палаты РФ, 2020; Аржанова и др., 2020], как и в академических публикациях, доминирует экстренный переход на дистанционное обучение (онлайн-обучение).

В аналитических документах международных организаций онлайн-обучение разбирается обстоятельно и комплексно: учитывается его влияние на здоровье учащихся и преподавателей (работа с компьютером и негативные психологические аспекты дистанцирования) и необходимость технической поддержки школ (доступ к портативным компьютерам, а не смартфонам, что тесно связано с проблемой неравенства в образовательных возможностях), рекомендуется внедрение единого портала для размещения всех программ, приложений, платформ и материалов, необходимых для обучения, а также руководств по их использованию для учащихся, учителей и родителей.

Что касается академического дискурса, исследователи признают, что в современном варианте экстренное и принудительное тотальное онлайн-образование как в школах, так и в университетах не соответствует ожиданиям общества и стандартам качественно образования [Тищенко, 2020; Якобчук, 2020; Jan, 2020].

Несмотря на то что университетская среда была более подготовлена к переходу на онлайн-технологии в образовании, фактор пандемии, во многом благодаря негативному психологическому контексту, усложнил ситуацию принятия цифровизации [Ozkaral, Vozyigit, 2020; Kerres, 2020]. В то же время ряд исследователей указывают на ресурсы, которые открыла «экстренная цифровизация» образования. Обсуждается необходимость разработки принципов

ально нового мультимодального методического обеспечения онлайн-программ [Бао, 2020; Mishra, Gupta, Shree, 2020], что особенно важно для обучения специальностям, предполагающим формирование психомоторных навыков, например в области медицины [Adesoye et al., 2021]. Авторы научных публикаций не сомневаются, что цифровизация образования останется трендом и после преодоления пандемии COVID-19, но в формате смешанного (онлайн/офлайн) обучения [Нер-Нунг, Тен-Ти-Нанх, 2020; Osman, 2020].

В международных документах нарушение образовательного процесса и воспроизводство неравенства в образовании в условиях пандемии описывается весьма лаконично, при этом даются самые общие рекомендации по организации социальной и цифровой поддержки уязвимым категориям населения.

В академическом дискурсе раскрываются механизмы актуализации проблемы воспроизводства неравенства в образовании в условиях пандемии, особое внимание уделяется социальной изоляции учащихся и невозможности в этих условиях получать государственную поддержку [Iivari, Sharma, Ventä-Olkkonen, 2020; Morgan, 2020]. К уязвимым группам в исследованиях относят детей из семей с низкими доходами, детей из семей мигрантов, детей с ограниченными возможностями здоровья, а также детей из сельских регионов развивающихся стран [Омельченко, 2020; Oyedotun, 2020].

Пандемия оказывает негативное воздействие на поведение и планы обучающихся [Aucejo et al., 2020]. Кроме того, исследователи поднимают проблему возможного психологического ущерба, нанесенного учащимся пандемией, на уровне поведения он проявляется в отказе выпускников школ от возможностей образовательной мобильности [Артеменков, Сухова, 2020]. В качестве уязвимых для пандемии объектов в исследованиях предстают и несвободные в своей активности университеты, страдающие от недофинансирования и внешнего давления, ограниченные в научных проектах и академической мобильности [Плетнева, Очирова, 2020; El Masri, Sabzalieva, 2020].

Проблемы управления образованием в условиях пандемии — и в контексте нарушения образовательного процесса, и в контексте цифровизации образования — с разных точек зрения анализируются в международных аналитических записках и в академических исследованиях [Palvia et al., 2018; Rashid, Yadav, 2020].

Отличительной особенностью научного дискурса в сравнении с дискурсом международных экспертных и аналитических документов о проблемах образования в условиях пандемии COVID-19 являются теоретические поиски. Научные исследования ставят своей целью не только описать и типологизировать эмпирические факты, но и найти такую концепцию, теорию — «точку сбора» эмпирики, такую логику анализа, которая усилит интерпретативные и прогностические возможности исследований. Перспективной

теоретической рамкой для анализа образования в условиях пандемии может являться теория секьюритизации Б. Г. Бузана, разъясняющая, как образование становится частью процесса конструирования «безопасного общества» [Murphy, 2020].

Выводы Значительное число исследований, посвященных образованию в первые месяцы пандемии COVID-19, выполнено на материале университетов, положение образования школьного уровня остается менее изученным.

Экстренный переход на онлайн-обучение — доминирующая тематика международных документов и научных исследований, посвященных образованию в условиях коронавирусной пандемии. В академических исследованиях предлагается осуществлять не формальный переход на дистанционные цифровые технологии, а реальный технологический поворот (использование ресурсов интерактивности и мультимодальности виртуальной реальности, включая дополненную реальность, а также интернет вещей и т. д.).

Изучение нарушений образовательного процесса позволяет реконструировать прямые и косвенные, а также латентные угрозы пандемии, следовательно, такие исследования обладают прогностичностью, в которой нуждаются общество и образование пост-пандемического этапа.

Аналитические записки и дайджесты международных организаций строятся на обобщении эмпирического опыта, поэтому выступают преимущественно как отражение анализируемой реальности. Если же аналитические материалы претендуют на концептуализацию проблемы, формулируют выводы, решения, практические рекомендации, в них могут содержаться указания на будущие актуальные направления, значимые для академических исследований.

Литература

1. Аржанова И. В., Барышникова М. Ю., Заварыкина Л. В., Нагорнов В. А., Перфильева О. В. (2020) Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ. Аналитический материал. М.: Благотворительный фонд Владимира Потанина. <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshhego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf>
2. Артеменков М. Н., Сухова Е. Е. (2020) Трансформация образовательных стратегий выпускников школ в условиях распространения коронавируса COVID-19: региональный аспект // Региональные исследования. № 2 (68). С. 111–120.
3. Департамент международного и регионального сотрудничества Счетной палаты РФ (2020) Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf>
4. Клягин А. В., Абалмасова Е. С., Гарев К. В. и др. (2020) Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ.
5. Константиновский Д. Л. (2010) Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (99). С. 40–65.

6. Ладыжец Н. С., Неборский Е. В., Богуславский М. В., Наумова Т. А. (2020) Социально-образовательные аспекты форсмажорной актуализации теории и практики цифрового университета в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. Т. 4. Вып. 2. С. 125–131.
7. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. (2018) Психология глобальных рисков. М.: Институт психологии РАН.
8. Омельченко Е. (2020) Образование детей из семей международных мигрантов в условиях пандемии // Этнодиалоги. № 3 (61). С. 54–64.
9. Плетнева Ю. Э., Очирова Г. Н. (2020) Влияние пандемии COVID-19 на положение иностранных студентов в России // Научное обозрение. Сер. 1. Экономика и право. № 3. С. 147–155.
10. Тищенко А. С. (2020) Влияние пандемии на экономику образования // Экономическое развитие России. Т. 27. № 5. С. 90–97.
11. Фрумин И. Д. (2006) Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 5–22.
12. Якобчук Л. И. (2020) Изучение влияния дистанционной формы обучения во время пандемии на результаты обучения // Мир науки, культуры, образования. № 5 (84). С. 179–181.
13. Adesoye T., Davis C. H., Del Calvo H. et al. (2021) Optimization of Surgical Resident Safety and Education During the COVID-19 Pandemic—Lessons Learned // Journal of Surgical Education. Vol. 78. Iss. 1. P. 315–320.
14. Aucejo E. M., French J., Ugalde Araya M. P., Zafar B. (2020) The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey // Journal of Public Economics. Vol. 191. November. Art. No 104271.
15. Bao W. (2020) COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University // Human Behavior and Emerging Technologies. Vol. 2. No 2. P. 113–115.
16. Burns R. (2020) A COVID-19 Panacea in Digital Technologies? Challenges for Democracy and Higher Education // Dialogues in Human Geography. Vol. 10. No 2. P. 246–249.
17. Buzan B., Waever O., de Wilde J. (1998) Security: A New Framework for Analysis. Boulder, CO: Lynne Rienner.
18. Chick R. C., Clifton G. T., Peace K. M. et al. (2020) Using Technology to Maintain the Education of Residents during the COVID-19 Pandemic // Journal of Surgical Education. Vol. 77. No 4. P. 729–732.
19. El Masri A., Sabzalieva E. (2020) Dealing with Disruption, Rethinking Recovery: Policy Responses to the COVID-19 Pandemic in Higher Education // Policy Design and Practice. Vol. 3. Iss. 3. P. 312–333.
20. Hanson K. A., Borofsky M. S., Hampson L. A. et al. (2020) Capturing the Perspective of Prospective Urology Applicants: Impacts of COVID-19 on Medical Education // Urology. Vol. 146. December. P. 36–42.
21. Hiep-Hung Pham, Tien-Thi-Hanh Ho (2020) Toward a 'New Normal' with e-Learning in Vietnamese Higher Education during the Post COVID-19 Pandemic // Higher Education Research & Development. Vol. 39. Iss. 7. P. 1327–1331.
22. Iivari N., Sharma S., Ventä-Olkkonen L. (2020) Digital Transformation of Everyday Life—How COVID-19 Pandemic Transformed the Basic Education of the Young Generation and Why Information Management Research Should Care? // International Journal of Information Management. Vol. 55. December. Art. No 102183.
23. Jan A. (2020) A Phenomenological Study of Synchronous Teaching during COVID-19: A Case of an International School in Malaysia // Social Sciences & Humanities Open. Vol. 2. Iss. 1. Art. No 100084.
24. Kerres M. (2020) Against All Odds: Education in Germany Coping with COVID-19 // Postdigital Science and Education. No 2. P. 690–694.

25. Madrazo J.A. (2020) New Challenges and Opportunities for Echocardiographic Education during the COVID-19 Pandemic: A Call to Focus on Competency and Pathology // *Journal of the American Society of Echocardiography*. Vol. 33. Iss. 8. P. 1048–1049.
26. Meleo-Erwin Z., Kollia B., Fera J., Jahren A., Basch C. (2020) Online Support Information for Students with Disabilities in Colleges and Universities during the COVID-19 Pandemic // *Disability and Health Journal*. Vol. 4. Iss. 1. Art. No 101013.
27. Mishra L., Gupta T., Shree A. (2020) Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic // *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 1. Art. No 100012.
28. Morgan H. (2020) Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Vol. 93. No 3. P. 135–141.
29. Murphy M.P.A. (2020) COVID-19 and emergency e-Learning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-Pandemic Pedagogy // *Contemporary Security Policy*. Vol. 41. No 3. P. 492–505.
30. Nieto S. (2005) Public Education in the XX Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future // *Harvard Educational Review*. Vol. 75. No 1. P. 43–64.
31. Noonoo S. (2020) Here's What Schools Can Do for the Millions of Students without Internet Access. <https://www.edsurge.com/news/2020-03-20-here-s-what-schools-can-do-for-the-millions-of-students-without-internet-access>
32. Osina D.M., Tolstopyatenko G.P., Malinovsky A.A. (2021) Digitalization of Higher Legal Education in Russia in the Age of COVID-19 // S. Ashmarina, V. Mantulenko, M. Vochozka (eds) *Engineering Economics: Decisions and Solutions from Eurasian Perspective*. Engineering Economics Week 2020. Lecture Notes in Networks and Systems. Cham: Springer Nature. Vol 139. P. 392–398.
33. Osman M.E.T. (2020) Global Impact of COVID-19 on Education Systems: The Emergency Remote Teaching at Sultan Qaboos University // *Journal of Education for Teaching*. Vol. 46. Iss. 4. P. 463–471.
34. Oyedotun T.D. (2020) Sudden Change of Pedagogy in Education Driven by COVID-19: Perspectives and Evaluation from a Developing Country // *Research in Globalization*. Vol. 2. December. Art. No 100029.
35. Ozkaral T., Bozyigit R. (2020) Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views on Coronavirus (COVID-19) and Online Education Process // *Review of International Geographical Education Online*. Vol. 10. No 3. P. 467–484.
36. Palvia S., Aeron P., Gupta P. et al. (2018) Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications // *Journal of Global Information Technology Management*. Vol. 21. No 4. P. 233–241.
37. Rashid S., Yadav S.S. (2020) Impact of COVID-19 Pandemic on Higher Education and Research // *Indian Journal of Human Development*. Vol. 14. No 2. P. 340–343.
38. Reimer D., Smith E., Gran Andersen I., Sortkær B. (2021) What Happens When Schools Shut Down? Investigating Inequality in Students' Reading Behavior during COVID-19 in Denmark // *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 71. February. Art. No 100568.
39. Sani I., Hamza Y., Chedid Y., Amalendran J., Hamza N. (2020) Understanding the Consequence of COVID-19 on Undergraduate Medical Education: Medical Students' Perspective // *Annals of Medicine and Surgery*. Vol. 58. P. 117–119.
40. Skulmowski A., Rey G.D. (2020) COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis // *Human Behavior and Emerging Technologies*. Vol. 2. No 3. P. 212–216.
41. Thompson T.J.U., Collings A.J., Earwaker H., Horsman G., Nakhaeizadeh S., Parekh U. (2020) Forensic Undergraduate Education during and after the COVID-19 Imposed Lockdown: Strategies and Reflections from India and the UK // *Forensic Science International*. Vol. 316. November. Art. No. 110500.

References

- Adesoye T., Davis C. H., Del Calvo H. et al. (2021) Optimization of Surgical Resident Safety and Education During the COVID-19 Pandemic—Lessons Learned. *Journal of Surgical Education*, vol. 78, iss. 1, pp. 315–320.
- Arzhanova I. V., Baryshnikova M. Yu., Zavarykina L. V., Nagornov V. A., Perfileyeva O. V. (2020) Vliyanie pandemii COVID-19 na sektor vysshego obrazovaniya i magistraturu: mezhdunarodny, natsionalny i institutsionalny otvet Analiticheskiy material [The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Higher Education Sector and the Master's Program: An International, National and Institutional Response. Analytical Material]. Moscow: Vladimir Potanin Foundation. Available at: <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf> (accessed 14 January 2021).
- Artemenkov M. N., Suhova E. E. (2020) Transformatsiya obrazovatelnykh strategiy vyusknikov shkol v usloviyakh rasprostraneniya koronavirusa COVID-19: regionalny aspekt [Transformation of School Graduates' Educational Strategies in the Context of Coronavirus COVID-19: Regional Dimension]. *Regionalnye issledovaniya*, no 2 (68), pp. 111–120.
- Aucejo E. M., French J., Ugalde Araya M. P., Zafar B. (2020) The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey. *Journal of Public Economics*, vol. 191, November, art. no 104271.
- Bao W. (2020) COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, vol. 2, no 2, pp. 113–115.
- Burns R. (2020) A COVID-19 Panacea in Digital Technologies? Challenges for Democracy and Higher Education. *Dialogues in Human Geography*, vol. 10, no 2, pp. 246–249.
- Buzan B., Waever O., de Wilde J. (1998) *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Chick R. C., Clifton G. T., Peace K. M. et al. (2020) Using Technology to Maintain the Education of Residents during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, vol. 77, no 4, pp. 729–732.
- Department of International and Regional Cooperation of the Accounting Chamber of the Russian Federation (2020) *Epidemiya koronavirusa: vozdeystvie na sferu obrazovaniya* [Coronavirus Epidemic: Impact on Education]. Available at: <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf> (accessed 15 January 2021).
- El Masri A., Sabzalieva E. (2020) Dealing with Disruption, Rethinking Recovery: Policy Responses to the COVID-19 Pandemic in Higher Education. *Policy Design and Practice*, vol. 3, iss. 3, pp. 312–333.
- Froumin I. (2006) Osnovnye podkhody k probleme ravenstva obrazovatel'nykh vozmozhnostey [The Principal Approaches to the Problem of Education Equality]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 5–22.
- Hanson K. A., Borofsky M. S., Hampson L. A. et al. (2020) Capturing the Perspective of Prospective Urology Applicants: Impacts of COVID-19 on Medical Education. *Urology*, vol. 146, December, pp. 36–42.
- Hiep-Hung Pham, Tien-Thi-Hanh Ho (2020) Toward a 'New Normal' with e-Learning in Vietnamese Higher Education during the Post COVID-19 Pandemic. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, iss. 7, pp. 1327–1331.
- Iivari N., Sharma S., Ventä-Olkkonen L. (2020) Digital Transformation of Everyday Life—How COVID-19 Pandemic Transformed the Basic Education of the Young Generation and Why Information Management Research Should Care? *International Journal of Information Management*, vol. 55, December, art. no 102183.
- Jan A. (2020) A Phenomenological Study of Synchronous Teaching during COVID-19: A Case of an International School in Malaysia. *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 2, iss. 1, art. no 100084.
- Kerres M. (2020) Against All Odds: Education in Germany Coping with COVID-19. *Post-digital Science and Education*, no 2, pp. 690–694.
- Klyagin A. V., Abalmasova E. S., Garev K. V. et al. (2020) *Shtorm pervykh nedel: kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic]. Moscow: HSE.

- Konstantinovskiy D. L. (2010) Neravenstvo v sfere obrazovaniya: rossiyskaya situatsiya [Inequality in Education: Situation in Russia]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 5 (99), pp. 40–65.
- Ladyzhets N. S., Neborskiy E. V., Boguslavsky M. V., Naumova T. A. (2020) Sotsialno-obrazovatelnye aspekty forsmazhornoj aktualizatsii teorii i praktiki tsifrovogo universiteta v usloviyakh pandemii COVID-19 [Socio-Educational Aspects of Force Major Actualization of Theory and Practice of Digital University under the Conditions of Pandemia COVID-19]. *Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*, vol. 4, iss. 2, pp. 125–131.
- Madrazo J. A. (2020) New Challenges and Opportunities for Echocardiographic Education during the COVID-19 Pandemic: A Call to Focus on Competency and Pathology. *Journal of the American Society of Echocardiography*, vol. 33, iss. 8, pp. 1048–1049.
- Meleo-Erwin Z., Kollia B., Fera J., Jahren A., Basch C. (2020) Online Support Information for Students with Disabilities in Colleges and Universities during the COVID-19 Pandemic. *Disability and Health Journal*, vol. 4, iss. 1, art. no 101013.
- Mishra L., Gupta T., Shree A. (2020) Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, vol. 1, art. no 100012.
- Morgan H. (2020) Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 93, no 3, pp. 135–141.
- Murphy M. P. A. (2020) COVID-19 and emergency e-Learning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-Pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*, vol. 41, no 3, pp. 492–505.
- Nestik T. A., Zhuravlev A. L. (2018) *Psikhologiya globalnykh riskov* [Psychology of Global Risks]. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences.
- Nieto S. (2005) Public Education in the XX Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future. *Harvard Educational Review*, vol. 75, no 1, pp. 43–64.
- Noonoo S. (2020) *Here's What Schools Can Do for the Millions of Students without Internet Access*. Available at: <https://www.edsurge.com/news/2020-03-20-here-s-what-schools-can-do-for-the-millions-of-students-without-internet-access> (accessed 15 January 2021).
- Omelchenko E. (2020) Obrazovanie detey iz semey mezhdunarodnykh migrantov v usloviyakh pandemii [Education of International Migrants' Children during the Pandemic]. *Etnodialogi*, no 3 (61), pp. 54–64.
- Osina D. M., Tolstopyatenko G. P., Malinovsky A. A. (2021) Digitalization of Higher Legal Education in Russia in the Age of COVID-19. *Engineering Economics: Decisions and Solutions from Eurasian Perspective. Engineering Economics Week 2020. Lecture Notes in Networks and Systems* (eds S. Ashmarina, V. Mantulenko, M. Vochozka), Cham: Springer Nature, vol. 139, pp. 392–398.
- Osman M. E. T. (2020) Global Impact of COVID-19 on Education Systems: The Emergency Remote Teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, vol. 46, iss. 4, pp. 463–471.
- Oyedotun T. D. (2020) Sudden Change of Pedagogy in Education Driven by COVID-19: Perspectives and Evaluation from a Developing Country. *Research in Globalization*, vol. 2, December, art. no 100029.
- Ozkaral T., Bozyigit R. (2020) Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views on Coronavirus (COVID-19) and Online Education Process. *Review of International Geographical Education Online*, vol. 10, no 3, pp. 467–484.
- Palvia S., Aeron P., Gupta P. et al. (2018) Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, vol. 21, no 4, pp. 233–241.
- Pletneva Yu. E., Ochirova G. N. (2020) Vliyanie pandemii COVID-19 na polozhenie inostrannykh studentov v Rossii [The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Sta-

- tus of Foreign Students in Russia]. *Nauchnoe obozrenie. Ser. 1. Ekonomika i parvo*, no 3, pp. 147–155.
- Rashid S., Yadav S. S. (2020) Impact of COVID-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, vol. 14, no 2, pp. 340–343.
- Reimer D., Smith E., Gran Andersen I., Sortkær B. (2021) What Happens When Schools Shut Down? Investigating Inequality in Students' Reading Behavior during COVID-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 71, February, art. no 100568.
- Sani I., Hamza Y., Chedid Y., Amalendran J., Hamza N. (2020) Understanding the Consequence of COVID-19 on Undergraduate Medical Education: Medical Students' Perspective. *Annals of Medicine and Surgery*, vol. 58, pp. 117–119.
- Skulmowski A., Rey G. D. (2020) COVID-19 as an Accelerator for Digitalization at a German University: Establishing Hybrid Campuses in Times of Crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, vol. 2, no 3, pp. 212–216.
- Thompson T. J. U., Collings A. J., Earwaker H., Horsman G., Nakhaeizadeh S., Parekh U. (2020) Forensic Undergraduate Education during and after the COVID-19 Imposed Lockdown: Strategies and Reflections from India and the UK. *Forensic Science International*, vol. 316, November, art. no. 110500.
- Tishchenko A. S. (2020) Vliyanie pandemii na ekonomiku obrazovaniya [Effect of the Pandemic on the Education Economy]. *Russian Economic Developments*, vol. 27, no 5, pp. 90–97.
- Yakobiuk L. I. (2020) Izuchenie vliyaniya distantsionnoy formy obucheniya vo vremya pandemii na rezultaty obucheniya [Study of the Impact of Distance Learning during the Pandemic on Learning Outcomes]. *The World of Science, Culture and Education*, no 5 (84), pp. 179–181.

Обратная связь в обучении глазами российских подростков

А. А. Азбель, Л. С. Илюшин, П. А. Морозова

Статья поступила в редакцию в сентябре 2020 г.

Азбель Анастасия Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: a.azbel@spbu.ru

Илюшин Леонид Сергеевич — доктор педагогических наук, доцент Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: l.ilushin@spbu.ru (контактное лицо для переписки).

Морозова Полина Анатольевна — магистрант факультета свободных искусств и наук, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: polina_2312@bk.ru Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9.

Аннотация

При всей очевидной значимости феномена обратной связи для школьной практики существует дефицит научного анализа специфического отношения к обратной связи самих учеников. Проведено исследование актуальных границ понимания и восприятия подростками — учащимися 9–11-х классов обратной связи как инструмента образования. Констатирующее исследование представляло собой анонимное письменное анкетирование с открытыми вопросами. 703 подростка из крупных российских городов отвечали на вопросы, как они понимают словосочетание «обратная связь», какую обратную связь они хотели бы получать и какую получают от учителя. Полевое исследование предусматривало включенное наблюдение и анализ ситуаций проявления обратной связи в рамках образовательной программы для одаренных школьников ($n = 140$). Большинству школьников проблематика, связанная с обратной связью, в целом понятна, но обратную связь они воспринимают как ресурс, которым пользуется учитель, а не они сами. В суждениях об обратной связи подростки интуитивно опираются на «бихевиоральный» или «экзистенциальный» концепт. В первом случае она воспринимается только как внешний стимул и связанная с ним реакция. Во втором случае обратная связь рассматривается как инструмент организации диалога, проявления поддержки, заинтересованного общения, развития отношений, прямого или косвенного запроса на оценку или помощь. Формирование более сложной трактовки данного понятия обусловлено опытом участия подростков в ситуациях сопровождения и сотрудничества, проживания ими потребности в диалоге с учителем или тьютором. Поскольку выборка исследования не была репрезентативной, выводы следует считать предварительными. Тем не менее они позволяют проектировать дальнейшее изучение грамотности применения обратной связи (*feedback literacy*) в российском школьном образовании.

Ключевые слова

feedback literacy, обратная связь в школе, коммуникативная компетентность, анкетное интервью, полевое исследование, подростки, общее образование.

Для цитирования

Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А. (2021) Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 195–212. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>

Perceptions of Feedback among Russian Adolescents

A. A. Azbel, L. S. Ilyushin, P. A. Morozova

Anastasia Azbel, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University. E-mail: a.azbel@spbu.ru

Leonid Ilyushin, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University. E-mail: l.ilushin@spbu.ru (Corresponding author)

Polina Morozova, Master's Degree Student, Faculty of Liberal Arts and Sciences, Saint Petersburg State University. E-mail: polina_2312@bk.ru

Address: 7/9 Universitetskaya Emb, 199034 Saint Petersburg, Russian Federation.

Abstract Despite the obvious significance of the feedback phenomenon for school practice, there is a lack of valid analysis of students' perception of feedback. This article explores how Russian adolescents conceptualize and perceive feedback as an educational tool. Descriptive research was conducted using an anonymous survey based on a questionnaire composed of open-ended questions. Seven hundred and three adolescents from large cities of Russia were asked questions about how they understood "feedback", what kind of feedback they would like to receive, and what kind of feedback they actually received from teachers. This was followed by a field study that involved an overt observation and analysis of feedback manifestations in a secondary school program for gifted students ($n=140$). Most senior students understand the range of problems associated with feedback, yet they perceive feedback itself as a resource to be used by the teacher, not by themselves. In their beliefs about feedback, adolescents intuitively rely on either "behavioral" or "existential" perspective. In the former case, feedback is perceived only as an external stimulus and the resulting response. In the latter, students regard feedback as a tool for dialogue, support, engaged communication, relationship development, and direct or indirect request for evaluation or assistance. The more complex interpretation may stem from students' prior participation in situations of assistance and cooperation as well as their perceived need for a dialogue with the teacher or tutor.

Since the sample was unrepresentative, the conclusions made in this study should be deemed preliminary. Nevertheless, they allow designing further research of feedback literacy in Russia's school education.

Keywords feedback literacy, feedback at school, communicative competence, questionnaire interview, field research, adolescents, school education.

For citing Azbel A. A., Ilyushin L. S., Morozova P. A. (2021) Obratnaya svyaz v obuchenii glazami rossiyskikh podrostkov [Perceptions of Feedback among Russian Adolescents]. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 195–212. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212>

Границы языка определяют границы опыта и сознания современного школьника: чем шире семантическое поле феномена обратной связи, тем легче обогащать набор коммуникативных инструментов педагогического процесса. Современные школьники редко используют термин «обратная связь» и трактуют его смысл в первую очередь как оценку, а не обмен мнениями с целью сотрудничества. Целью данного исследования было выяснить причины такого восприятия школьниками необходимой составляющей процесса обучения.

Дж. Хэтти, определяя обратную связь как важнейший фактор качества образования, показывает, что эффективность ее применения напрямую связана с коммуникативной компетентностью учителя и ученика. В его модели «идеальной обратной связи» учитель мотивирует ученика к поиску ответа на три главных вопроса: к какой цели я иду, как у меня дела и куда нужно двигаться дальше? [Hattie, Timperley, 2007].

В результате развития идей конструктивизма и гуманистической парадигмы в отношении обратной связи в образовательном процессе стал применяться концепт грамотности (*feedback literacy*) [Sutton, 2012]. Изучение мотивов проявления или не проявления обратной связи со стороны учеников критически необходимо, так как позволяет более системно вовлекать учителей в дискурс, связанный с изменением оценочной практики, коммуникативных навыков, тьюторством и архитектурой урока.

В данном исследовании мы намерены получить ответы на следующие вопросы:

- как школьники преодолевают поведенческие барьеры в инициации обратной связи;
- хотят ли школьники давать обратную связь педагогам в процессе выполнения учебного задания;
- в какой степени современные школьники готовы использовать инструменты обратной связи для саморазвития?

Общая гипотеза исследования заключалась в том, что старшеклассники воспринимают обратную связь в основном как элемент формальной коммуникации, а не как средство поиска поддержки или ресурса для коррекции своего образовательного поведения и улучшения создаваемого образовательного продукта. Мы также предположили, что потребность в обратной связи у школьников может быть опосредована качеством образовательного диалога, в который они вовлечены.

1. Актуальная дискуссия о рамках обратной связи в учебном процессе

1.1. Роль обратной связи в обучении и образовании

К термину «обратная связь» (*feedback*) современные авторы обращаются в исследованиях структуры образовательного процесса. Дж. Хэтти на основании проведенного им метаанализа исследований, посвященных образовательным достижениям, утверждает, что не всякая обратная связь может способствовать позитивным изменениям в процессе обучения и решить проблемы качества образования [Хэтти, 2017. С. 243].

Обратная связь рассматривается в контексте повышения уровня интерактивности образовательного процесса [Стариченко, Егоров, 2011; Рзун, 2013; Боровских, 2011; Chin, 2006] и улучшения качества коммуникативного взаимодействия преподавателей и учеников [Бессонов, 2016; Тищенко, 2010; Курьян, 2017]. В по-

следние годы в теории и на практике активно продвигается идея «петель обратной связи» [Carless, 2019]: оценивание и комментарии инициируют и продвигают диалог между учителем и учеником или между учениками. Кроме того, обратная связь включена в процессы контроля, оценивания в обучении и аспекты предметной дидактики, связанные с повышением учебной мотивации [Максименкова, Незнанов, Подбельский, 2014; Титова, 2017; Телешев, Резайкин, Бляхман, 2012; Evans, 2013; Барабашева, 2017]. Активно используется понятие обратной связи и в работах, в которых исследуется изменение поведения участников педагогического общения [Хэтти, 2017; You et al., 2019]. Наконец, тема обратной связи присутствует в исследованиях, посвященных стратегии повышения качества образования средствами образовательного менеджмента [Латова, 2011; Сущенко, Сандлер, 2017].

Ученые из Нидерландов и Германии показали, насколько сильно может различаться понимание обратной связи и связанных с ней процессов в зависимости от подхода: бихевиористского, когнитивистского, социокультурного, теории социального конструктивизма [Thurlings et al., 2013]. В российском научном поле представлены такие теоретические модели обратной связи, как рефлекторная (биологическая обратная связь), бихевиористская, когнитивная, кибернетическая, коммуникативная [Лукьяненко, 2007]. Педагогическая обратная связь определяется как «информация, получаемая учащимся в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания» [Коренев, 2018. С. 118], «информация, сообщаемая субъектом (учителем, сверстником, родителем <...> самим обучаемым) об аспектах чьей-то деятельности и понимания» [Hattie, Timperley, 2007. P. 81]. Однако в таких трактовках не учитывается, использует ли ученик полученную информацию для изменения своего образовательного поведения [Marplebeck, Dunlop, 2019].

Еще одно ключевое слово в определении сущности обратной связи как инструмента решения педагогических задач — «взаимодействие» [Gamlem, Smith, 2013]. Обратная связь обозначается как «продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности» [Бессонов, 2016. С. 8], как «средство для инициирования и развития сотрудничества» [Курьян, 2017]. Обязательным условием осуществления обратной связи в педагогике исследователи считают качественное межличностное взаимодействие [Evans, 2013; Танаева, 2010]. Задача педагога в таком случае определяется как формулирование замечаний и предложений через диалог, сам тон которого позволяет учащимся вносить коррективы в собственное образовательное поведение [Телешев, Резайкин, Бляхман, 2012].

Ряд университетских педагогов-практиков предлагают свои модели обратной связи «преподаватель — студент» [Carless et al.,

2011; Lyster, Saito, Sato, 2013; Henderson et al., 2019], делая оговорку, что каждая модель должна специально настраиваться на конкретную образовательную цель и задачу.

1.2. Обратная связь как новая грамотность

Неумение ученика принимать и использовать обратную связь для улучшения качества своей учебной работы — актуальная проблема образовательной практики [Sadler, 2010]. Кроме того, большинство учеников испытывают трудности в формулировании развернутого комментария по поводу работы товарища [Anker-Hansen, Andrée, 2019], а также сильнее заинтересованы в формализованной отметке, чем в подробном комментарии своей работы [Weaver, 2006]. На этом основании исследователи выдвигают идею о необходимости развития грамотности учащихся в использовании обратной связи (*student's feedback literacy*). П. Саттон считает грамотность в использовании обратной связи отдельной компетентностью в составе более широкой «академической грамотности». Умение работать с обратной связью не должно сводиться к умению читать и писать, оно требует личностного вклада учителя и ученика [Sutton, 2012].

Последователи П. Саттона Д. Карлесс и Д. Бауд развивают идею грамотности в использовании обратной связи, выделяя в данном навыке четыре взаимосвязанных процесса: признание ценности обратной связи, умение выносить суждение, управление эмоциями и способность действовать [Carless, Boud, 2018]. Насколько успешно учащиеся будут осваивать эту грамотность, зависит от мастерства учителя [Хэтти, 2017; Evans, 2013; Барабашева, 2017; Lyster, Saito, Sato, 2013; Олещук, 2011].

Наряду с исследованиями обратной связи, направленной от учителя к ученику, существует подход, в рамках которого изучается потенциал обратной связи от учащихся к педагогу (*students' feedback*) [Боровских, 2011; Лукьяненко, 2007]. В частности, на его оценку направлены проекты типа *Students' voices* [Корнев, 2018; Cremin, Mason, Busher, 2011; Halliday et al., 2019]. Обратная связь от учащихся к педагогу чаще рассматривается в контексте исследований высшего образования, чем школьного обучения [Winstone et al., 2017]. Опубликованные данные свидетельствуют о наличии проблем в восприятии обратной связи студентами, что, по мнению исследователей, ухудшает образовательные результаты и снижает эффективность непрерывного образования [Weaver, 2006].

2. Источники эмпирических данных: констатирующее и полевое исследование

Целью данной работы было выяснить, как современные подростки трактуют понятие обратной связи в образовании. Для этого проведены два исследования: констатирующее на генеральной совокупности подростков из крупных российских городов ($n = 703$) и полевое среди одаренных, мотивированных к образованию под-

ростков ($n = 140$) на базе образовательного центра «Сириус». Таким образом мы получили нерепрезентативную, но многочисленную экспериментальную выборку, допускающую использование приближенного моделирования в формулировке выводов.

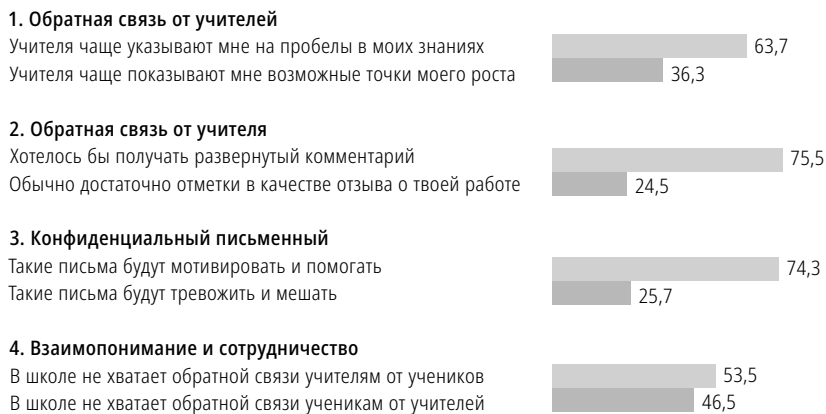
2.1. Организация констатирующего исследования С 2014 г. в рамках Санкт-Петербургского международного образовательного форума¹ проводится Всероссийский пленум старшеклассников. Большинство представленных на пленуме школ входят в «Топ-500 школ России». Цель работы этой площадки — организация диалога между подростками и педагогическим сообществом. Идея такого формата была отчасти подсказана работой К. Митчелл и С. Элвуд о развитии школьных демократических сообществ [Mitchell, Elwood, 2012]. Ежегодно в рамках пленума проводится анонимное анкетирование старшеклассников, результаты которого обсуждаются исследователями и организаторами школьного образования. Одно из таких исследований было представлено нами в статье о школьной лояльности [Илюшин, Азбель, Гладиборода, 2018]. В 2020 г. анкета была выстроена в логике дихотомического выбора одного из двух вариантов ответов по каждому из вопросов. В анкетировании приняли участие 703 школьника.

2.2. Организация полевого исследования В марте 2020 г. школьники в возрасте 14–18 лет из 56 регионов РФ стали участниками профильной программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» ($n = 140$). Программа состояла из модулей продолжительностью 14–16 часов, каждый из которых реализовывался в течение 3–5 дней. Вся программа длилась 24 дня. Многие школьники рассматривают участие в этой программе как важную профессиональную пробу и ресурс для более осознанного выбора дальнейшего образовательного и профессионального маршрута в филологической, гуманитарной или педагогической сферах [Кучина, 2017]. Таким образом, в исследовании принимали участие подростки, хорошо владеющие письменной речью, обладающие высоким уровнем языковой рефлексии и заинтересованные в интенсивном обучении.

Модуль программы, в рамках которого проводилось исследование, посвящен развитию у школьников исследовательских умений в области гуманитарного знания и применения кросс-культурного подхода. По результатам обучения, т. е. в конце 4-го дня модуля, проведено анонимное письменное анкетное интервью с открытыми вопросами, целью которого было получить обратную связь по результатам модуля. Качество высказываний позволяло судить о полноте и конструктивности обратной связи в рамках выполнения школьниками задач модуля. В интервью также содержался вопрос о том, как школьники понимают само слово-

¹ <http://www.eduforum.spb.ru/eng/>

Рис. 1. Что думают российские школьники об обратной связи, % (n = 703)



сочетание «обратная связь». Кроме этого, в полевом исследовании осуществлялась включенное наблюдение и анализ ситуаций проявления обратной связи.

3. Есть ли у российских школьников запрос на обратную связь

В рамках констатирующего исследования ученикам 9–11-х классов (n = 703) предлагалось выбрать из двух высказываний то, которое в наибольшей мере отражает их точку зрения. На рис. 1 показано распределение этих выборов в четырех вопросах об обратной связи.

Результаты анкетирования показывают, что большинство школьников хотели бы получать развернутый комментарий от учителей по поводу своей работы. При этом, по их мнению, они значительно чаще получают от учителей информацию о пробелах в своих знаниях, чем о возможных точках роста.

Почти равное распределение ответов по 4-му вопросу — одинаковые оценки недостаточности обратной связи и от учителя к ученикам, и от учеников к учителю — позволяет предположить, что старшеклассники едва ли различают эти два направления обратной связи.

Очевидное желание большинства школьников получать развернутый конфиденциальный комментарий о своей работе в конце семестра может, с одной стороны, говорить о высоком уровне доверия к мнению учителей, но с другой — указывать на отсутствие такой практики на момент заполнения анкеты.

Отдельного внимания заслуживает мнение «Учителя чаще указывают мне на пробелы в моих знаниях» (63,7%, n = 703). С помощью программы SPSS проведен анализ сопряженности ответов

Таблица 1. Сопряженность ответов о дефиците обратной связи, % (n = 703)

	Взаимопонимание и сотрудничество	
	В моей школе учителям не хватает обратной связи от учеников	В моей школе ученикам не хватает обратной связи от учителей
Обратная связь от учителей		
Учителя чаще указывают мне на пробелы в моих знаниях	29,2	34,6
Учителя чаще показывают мне возможные точки моего роста	24,3	11,9

школьников об обратной связи между собой и с другими вопросами анкеты. Для анализа достоверности различий использовался критерий χ^2 для доверительного уровня значимости 99% (табл. 1). Школьники, которые отмечают, что учителя чаще указывают на пробелы в их знаниях, с большей вероятностью испытывают нехватку обратной связи со стороны учителя (34,6%). Те, кто расценивает обратную связь от учителя как возможность узнать точки своего роста (24,3%), чаще указывают на дефицит обратной связи, предоставляемой самими учениками ($\chi^2 = 29,63, p < 0,001, n = 703$).

Подростки, выбравшие вариант ответа «Учителя чаще указывают на пробелы в моих знаниях» (рис. 1), в 49,8% случаев желали бы получить развернутый комментарий по поводу своей работы, при этом 45,7% подростков указали, что конфиденциальные письма с обратной связью от учителя могли бы мотивировать их учиться лучше ($p < 0,005, n = 703$).

Итак, с одной стороны, школьники оценили уровень обратной связи, которую они предоставляют учителям, как недостаточный, а с другой — воспринимали обратную связь от учителей преимущественно как критические замечания. Мы предположили, что потребность в обратной связи у школьников может быть опосредована качеством школьного образовательного диалога в целом. Для уточнения и проверки этой гипотезы организовано полевое исследование, в котором мы провели включенное наблюдение и с помощью открытых вопросов более подробно проанализировали отношение школьников к ресурсам обратной связи.

4. Как подростки понимают сущность обратной связи в учебном процессе

4.1. Валидность и лингвистические особенности ответов подростков

В рамках проведения образовательного модуля программы «Литературное творчество» в образовательном центре «Сириус» (n = 140) мы получили содержательные ответы от 97,8% участников анкетного интервью. 85,8% участников образовательного модуля ответили, что им понравилось выполнять задание (M = 4,81 ± 1,029; Me = 5,0). На основании этих данных можно сделать вывод о критичности восприятия подростками своего образовательного опы-

Таблица 2. Примеры высказываний для определения отношения подростков к обратной связи (n = 137)

Отношение к обратной связи	Иллюстрирующие цитаты	Доля ответов, %
Позитивное	«Это встречный ответ, человек „идет тебе навстречу“, помогая в твоём деле» «Реакция и впечатление от участников действия, направленное на его улучшение и прогресс в дальнейшем»	25,7
Нейтральное	«Отклик на какое-либо событие» «Ответные комментарии и дополнения»	72,1

та и высоком уровне доверительных отношений, которые удалось сформировать в рамках модуля.

Ответы подростков на вопрос «Как ты понимаешь выражение „обратная связь“?» носили характер свободных высказываний. 78,5% респондентов дали короткие ответы, хотя имели достаточно времени для обдумывания. Их высказывания в среднем содержат 7 слов. 19,3% подростков дали развернутые высказывания в формате сложных предложений или небольших текстов. Их высказывания в среднем содержат 17–18 слов. Таким образом, для проведения контент-анализа в нашем распоряжении оказался пул данных из 1256 слов в 137 ответах.

Мы сгруппировали высказывания подростков в две крупные «ветви» для анализа переменных: 1) мнения подростков об обратной связи, которые носят позитивный или нейтральный характер; 2) высказывания подростков, раскрывающие понимание ими смысла обратной связи в образовательном процессе.

4.2. Отношение к обратной связи

В пуле ответов не нашлось ни одного высказывания с негативной коннотацией. Результаты контент-анализа и примеры высказываний приведены в табл. 2.

Мы полагаем, что выявленное в исследовании преимущественно нейтральное отношение подростков к понятию «обратная связь» связано с недостаточным пониманием сути данного понятия, которое, в свою очередь, является следствием редкого контекстного употребления термина в образовательной среде и в обыденной речи школьников.

4.3. Понимание содержания понятия «обратная связь»

Среди 137 ответов подростков на вопрос «Как ты понимаешь выражение „обратная связь“?» мы выделили четыре смысловые категории (табл. 3).

Чаще всего подростки определяют обратную связь как варианты «реакции в виде отклика» — 44,5%. Эти ответы были кратки-

Таблица 3. Примеры высказываний по категориям для контент-анализа ($n = 137$)

Категория	Иллюстрирующие цитаты	Доля ответов, %
Реакция в виде отклика	Отдача, реакция	44,5
Оценочное суждение	Мнение, отзыв	21,9
Ведение диалога	Обсуждение того, что произошло, что было, — диалог	21,9
Запрос на помощь	Это когда твой собеседник, наставник, учитель отвечает вам, старается помочь и т. д.	11,7

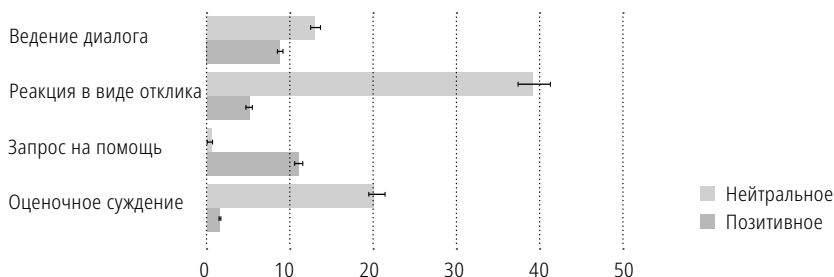
ми, часто без пояснения способа и цели упоминаемого отклика. Их можно отнести к бихевиоральному представлению об обратной связи.

21,9% школьников трактуют обратную связь как оценочное/критическое суждение. Современное российское школьное оценивание очень часто носит «вычитательный» характер, при котором потенциально высокая оценка снижается учителем по мере выявления недочетов, ошибок в работе ученика. С одной стороны, школьники получают устойчивый опыт негативных переживаний и сопротивления низкой оценке, а с другой — привыкают считать, что любое оценочное суждение должно содержать в первую очередь информацию о недостатках работы и ошибках автора.

Такая же доля школьников (21,9%) понимают обратную связь как средство конструктивного решения учебных задач. Мы полагаем, что отношение подростков к обратной связи в адрес взрослых и со стороны взрослых во многом определяется их коммуникативным опытом, в том числе ситуациями, когда они сами выступали с инициативой обратной связи в адрес учителя. В основе теоретических работ о педагогической коммуникации и организации обратной связи в классе лежит именно парадигма ее диалогичности [Marplebeck, Dunlop, 2019; Winstone et al., 2017]. Однако парадоксальным образом, по нашим данным, лишь небольшая часть академически благополучных подростков воспринимают обратную связь со стороны учителей как их стремление к диалогу и достижению доверия в отношениях с учениками, а не желание дать исключительно «вычитательное» оценочное суждение.

Категория «запрос о помощи» оказалась самой редкой среди трактовок обратной связи — 11,7% общего числа ответов. Причина, на наш взгляд, состоит в том, что традиционно в российской школьной практике учитель предлагает ученику помощь в ситуа-

Рис. 2. Отношение подростков к обратной связи и понимание ими ее смысла



ции ошибочных действий и недостаточного качества работы. Инициативный запрос о помощи со стороны ученика можно трактовать как проявление его независимой, открытой, доверительной позиции и высокой мотивации к достижению результата. При этом такие качества ученика, как уверенность в себе, самоэффективность, могут усиливать его желание формулировать запросы учителю в процессе обратной связи [Winstone et al., 2017].

4.4. Связь между восприятием обратной связи как социального феномена и как учебного инструмента

С помощью программы SPSS мы провели анализ сопряженности ответов по двум независимым переменным: отношение школьников к обратной связи (табл. 2) и понимание ими смысла обратной связи в образовательном процессе (табл. 3). Для анализа достоверности различий использовался критерий χ^2 для доверительного уровня значимости 95%. На рис. 2 показано распределение ответов респондентов ($n = 137$).

Подростки, которые пишут об обратной связи в позитивном ключе, чаще трактуют этот феномен через категории «ведения диалога» и «запрос на помощь» ($n = 137$, $\chi^2 = 53,371$, $p < 0,001$). Учитывая наличие психологического барьера в ситуации обращения школьника за помощью к учителю в современной российской школе, такая трактовка понятия «обратная связь» представляется важным показателем уровня лояльности и доверия подростков к школе. Открытым, впрочем, остается вопрос о мотивации такого запроса в разных педагогических ситуациях, участником которых становится подросток.

4.5. Проявление отношения школьников к обратной связи в реальных ситуациях

В процессе включенного наблюдения за работой команд школьников — участников модуля нам удалось зафиксировать три группы типичных ситуаций, в которых школьники могли конструировать свой образовательный опыт за счет обратной связи. Все они обсуждались с тьюторами в конце учебного дня, такое обсуждение помогало выявить проблемы в освоении модуля и принять педагогические решения.

4.5.1. Реакция на ошибку Речь идет об ошибках, которые подростки сами замечали в процессе работы с данными, их ввода или выгрузки. Такие ошибки, как правило, были следствием невнимательного отношения к инструкции или поспешности. В ходе ежедневных обсуждений тьюторы отмечали, что в подобных ситуациях школьники предпочитали не обращаться к ним за помощью, проявляли пассивность до тех пор, пока сам тьютор не спрашивал о мотивах и причинах такого поведения. Типичным эмоциональным проявлением в таких ситуациях была тревога по поводу того, что «вся работа испорчена». Иногда эти эмоции были настолько яркими, что приходилось успокаивать школьников, которые боялись продолжать работу, «чтобы не испортить ее полностью». Вероятно, опасаясь порицания или публичной критики, подростки часто выбирали стратегию молчания и «замирания» как защитной реакции. На второй день модуля, после групповой рефлексии, проведенной тьюторами в командах, удалось преодолеть эту поведенческую реакцию. В измененных педагогических условиях допущенные ошибки перестали вызывать у подростков такую сильную тревогу.

4.5.2. Запрос на обратную связь в рабочей динамике В процессе включенного наблюдения отмечен очевидный рост инициативных запросов на оказание помощи и экспертную оценку со стороны школьников внутри каждой из команд — участниц исследовательского проекта. Эти запросы проявлялись как:

- поднятая рука для привлечения внимания тьютора;
- самостоятельный подход к тьютору, находящемуся в любой части аудитории;
- дистанционное обращение к тьютору через чат команды или социальную сеть.

По мере получения опыта общения с тьютором и приближения к цели появлялись все более разнообразные паттерны инициативной обратной связи со стороны подростков.

4.5.3. Взаимное оценивание: снятие барьеров (peer-to-peer) В процессе работы над исследовательским проектом участник, получивший критическую обратную связь от своих сверстников по поводу какого-либо промежуточного результата, обычно избегал перепроверки их мнений у взрослого тьютора. Мотивация к корректировке цели у такого участника падала до критического уровня, при котором требовалось вмешательство тьютора для настойчивого предложения помощи или совета. При обсуждении таких ситуаций (они происходили во всех командах) мы обратили внимание на то, что наиболее зависимыми от критической оценки сверстников оказывались те школьники, которые работали индивидуально, а не в парах или малых группах.

5. Заключение Термин «обратная связь» в российской системе образования, и особенно в школе, в равной степени мало используется всеми группами участников — учителями, учениками, родителями. В научных, публицистических текстах и в устной речи взрослых и школьников он встречается крайне редко, особенно в сравнении с англоязычным дискурсом. Наибольшее распространение термин получил в среде менеджмента и управления организациями, но и там он используется не в русском переводе, а как прямое английское заимствование — *feedback*.

Не имея опыта осознанной работы с обратной связью в процессе обучения, школьники в ответах на вопросы о смысле обратной связи и своем отношении к ней опираются на интуитивную трактовку этого термина. Самое частое определение, которое они дают понятию обратная связь, — «реакция в виде отклика», самое редкое — «запрос на помощь».

Определяя свое отношение к смыслу и проявлениям обратной связи, подростки используют либо «бихевиоральный», либо «экзистенциальный» подход. Употребление кавычек в названии подходов необходимо, поскольку речь идет именно об интуитивно считываемом смысле обратной связи, основанном на личном опыте и социальном кругозоре, а не на академических знаниях о сущности обратной связи. В первом случае подростки воспринимают обратную связь прямолинейно — как обязательный (внешний) стимул и связанную с ним реакцию человека. Согласно второй, более сложной, трактовке обратная связь представляет собой различные инструменты организации диалога, проявления поддержки, заинтересованного общения, развития отношений, прямого или косвенного запроса на оценку и/или помощь.

В результате включенного наблюдения и анализа кейсов, участниками которых были подростки с высокой образовательной мотивацией и развитым умением «учиться учиться», удалось выделить несколько закономерностей использования обратной связи в образовательном процессе. Приведенные ниже выводы носят предварительный характер и будут уточняться в процессе планируемого нами дальнейшего исследования обратной связи в школьном образовании.

Типичным поведением школьников в ситуациях допущенной технической ошибки, сбоя в использовании компьютера или программы было игнорирование возможностей обратной связи для запроса помощи у тьютора. Частым сценарием оказывалась остановка в работе и пассивное ожидание обращения тьютора, который сам спросит о возникшей проблеме.

На начальном этапе работы у одного или нескольких работающих вместе подростков иногда проявлялась очень активная позиция отстаивания своих суждений или требований к командной стратегии. Мы определили такой сценарий взаимоотношений как «чрезмерную обратную связь с мотивом эмоционального домини-

рования». Этот сценарий демонстрировали, как правило, явные интеллектуальные лидеры, по-видимому, имевшие опыт аналогичного поведения ранее. При переходе к последующим стадиям командной работы в модуле этот сценарий менялся, и лидеры выбирали более конструктивную позицию в попытках реализовать свою точку зрения в отношениях с товарищами по команде.

Если в первый день проведения модуля имели место лишь единичные запросы на экспертное мнение по поводу проекта, то в последующие дни частота этих запросов росла, обратная связь, инициируемая школьниками, часто разворачивалась в детальное обсуждение того или иного учебного действия. В процессе обучения имела место динамика в отношении подростков к двусторонней обратной связи между тьюторами и школьниками — от избегания к инициированию.

Крайне незначительное число школьников проявляли те или иные чувства и эмоции в ситуации обратной связи. Мы полагаем, это связано с дефицитом соответствующего опыта в процессе школьной учебы. Возможно, эмоции и впечатления от новых знаний не являются для значительной части школьников значимым результатом образовательного процесса.

Общий вывод по результатам исследования: проблематика, связанная с обратной связью, в целом понятна школьникам, но обратная связь воспринимается ими в первую очередь как ресурс, которым пользуется учитель, а не они сами.

Литература

1. Барабашева И. В. (2017) Feedback как средство развития мотивации к изучению иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 6 (183). С. 135–140.
2. Бессонов К. А. (2016) Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // *Juvenis scientia*. № 2. С. 86–89.
3. Боровских Т. А. (2011) Конструирование учебного процесса на основе технологического подхода // *Интеграция образования*. № 1. С. 67–73.
4. Илюшин Л. С., Азбель А. А., Гладиборода И. В. (2018) Лояльность школе в условиях образовательного выбора // *Человек и образование*. № 1 (54). С. 114–120.
5. Коренев А. А. (2018) Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема*. № 2. С. 112–127.
6. Курьян М. Л. (2017) Проблема диалога между участниками образовательного процесса в ситуации предоставления преподавателем обратной связи // Вестник Мининского университета. № 3.
7. Кучина Т. Г. (2017) Педагогические технологии XXI в.: опыт образовательного центра «Сириус» // *Ярославский педагогический вестник*. № 6. С. 403–405.
8. Латова Н. В. (2011) Опыт управления качеством высшего образования при помощи электронной системы обратной связи // *Высшее образование в России*. № 1. С. 102–109.
9. Лукьяненко О. Д. (2007) Обеспечение эффективной обратной связи в дидактическом информационном взаимодействии педагога и ребенка 6–7 лет // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. № 3. С. 368–369.
10. Максименкова О. В., Незнанов А. А., Подбельский В. В. (2014) О формирующем контроле и информативной обратной связи при проектировании учебных

- курсов по программированию // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. № 4. С. 37–48.
11. Олещук О. В. (2011) Эффективная обратная связь в обучении // Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів. Матеріали науково-методичного семінару. Вип. 5. Організація та стандартизація навчального процесу. Оdesa: Астропрінт. С. 84–87.
 12. Рзун И. Г. (2013) Информационные технологии как средство обратной связи образовательного процесса // Естественно-гуманитарные исследования. № 2.
 13. Стариченко Б. Е., Егоров А. Н. (2011) Теория и практика использования аудиторной системы обратной связи в работе преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. № 4. С. 135–142.
 14. Сущенко А. Д., Сандлер Д. Г. (2017) Как студенты вовлечены в механизмы обратной связи: системная практика исследований в УрФУ // Университетское управление: практика и анализ. Т. 21. № 2 (108). С. 176–191.
 15. Танаева З. Р. (2010) Общепедагогические принципы подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями // Образование и наука. № 4. С. 21–30.
 16. Телешев В. А., Резайкин А. В., Бляхман Ф. А. (2012) Оптимизация системного подхода в преподавании с помощью компьютерного тестирования // Высшее образование в России. № 8–9. С. 146–148.
 17. Титова С. В. (2017) Контроль и оценивание в языковом классе с помощью мобильных приложений // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 1. С. 24–35.
 18. Тищенко В. А. (2010) Обратная связь в системе обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Образовательные технологии и общество. Т. 13. № 2. С. 388–399.
 19. Хэтти Д. А. С. (2017) Видимое обучение. М.: Национальное образование.
 20. Anker-Hansen J., Andrée M. (2019) Using and Rejecting Peer Feedback in the Science Classroom: A Study of Students' Negotiations on How to Use Peer Feedback when Designing Experiments // Research in Science & Technological Education. Vol. 37. No 3. P. 346–365.
 21. Carless D. (2019) Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals // Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 44. No 5. P. 705–714.
 22. Carless D., Boud D. (2018) The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback // Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 43. No 8. P. 1315–1325.
 23. Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. (2011) Developing Sustainable Feedback Practices // Studies in Higher Education. Vol. 36. No 4. P. 395–407.
 24. Chin C. (2006) Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses // International Journal of Science Education. Vol. 28. No 11. P. 1315–1346.
 25. Cremin H., Mason C., Busher H. (2011) Problematising Pupil Voice Using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School // British Educational Research Journal. Vol. 37. No 4. P. 585–603.
 26. Evans C. (2013) Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research. Vol. 83. No 1. P. 70–120.
 27. Gamlem S. M., Smith K. (2013) Student Perceptions of Classroom Feedback // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 20. No 2. P. 150–169.
 28. Halliday A. J., Kern M. L., Garrett D. K., Turnbull D. A. (2019) The Student Voice in Well-Being: A Case Study of Participatory Action Research in Positive Education // Educational Action Research. Vol. 27. No 2. P. 173–196.
 29. Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback // Review of Educational Research. Vol. 77. No 1. P. 81–112.
 30. Henderson M., Phillips M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Molloy E., Mahoney P. (2019) Conditions that Enable Effective Feedback // Higher Education Research & Development. Vol. 38. No 7. P. 1401–1416.

31. Lyster R., Saito K., Sato M. (2013) Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms // *Language Teaching*. Vol. 46. No 1. P. 1–40.
32. Mapplebeck A., Dunlop L. (2019) Oral Interactions in Secondary Science Classrooms: A Grounded Approach to Identifying Oral Feedback Types and Practices // *Research in Science Education*. May. P. 1–26.
33. Mitchell K., Elwood S. (2012) Mapping Children's Politics: The Promise of Articulation and the Limits of Nonrepresentational Theory // *Environment and Planning D: Society and Space*. Vol. 30. No 5. P. 788–804.
34. Sadler D.R. (2010) Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35. No 5. P. 535–550.
35. Sutton P. (2012) Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting // *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 49. No 1. P. 31–40.
36. Thurlings M., Vermeulen M., Bastiaens Th., Stijnen S. (2013) Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective // *Educational Research Review*. Vol. 9. No 1. P. 1–15.
37. Weaver M.R. (2006) Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31. No 3. P. 379–394.
38. Winstone N.E., Nash R.A., Parker M., Rowntree J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes // *Educational Psychologist*. Vol. 52. No 1. P. 17–37.
39. You X., Li M., Xiao Y., Liu H. (2019) The Feedback of the Chinese Learning Diagnosis System for Personalized Learning in Classrooms // *Frontiers in Psychology*. August 8.

References

- Anker-Hansen J., André M. (2019) Using and Rejecting Peer Feedback in the Science Classroom: A Study of Students' Negotiations on How to Use Peer Feedback when Designing Experiments. *Research in Science & Technological Education*, vol. 37, no 3, pp. 346–365.
- Barabasheva I.V. (2017) Feedback kak sredstvo razvitiya motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka [Feedback as a Means of Development of Motivation for Foreign Language Learning]. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no 6 (183), pp. 135–140.
- Bessonov K.A. (2016) Obratnaya svyaz v pedagogicheskom vzaimodeystvii prepodavatelya i studenta [Feedback in Pedagogical Teacher-Student Interaction]. *Juvenis Scientia*, no 2, pp. 86–89.
- Borovskikh T.A. (2011) Konstruirovaniye uchebnogo protsessa na osnove tekhnologicheskogo podkhoda [Designing the Academic Process on the Basis of Technological Approach]. *Integration of Education*, no 1, pp. 67–73.
- Carless D. (2019) Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 5, pp. 705–714.
- Carless D., Boud D. (2018) The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, no 8, pp. 1315–1325.
- Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. (2011) Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education*, vol. 36, no 4, pp. 395–407.
- Chin C. (2006) Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Students' Responses. *International Journal of Science Education*, vol. 28, no 11, pp. 1315–1346.
- Cremin H., Mason C., Busher H. (2011) Problematising Pupil Voice Using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, vol. 37, no 4, pp. 585–603.
- Evans C. (2013) Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, vol. 83, no 1, pp. 70–120.

- Gamlem S. M., Smith K. (2013) Student Perceptions of Classroom Feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 20, no 2, pp. 150–169.
- Halliday A. J., Kern M. L., Garrett D. K., Turnbull D. A. (2019) The Student Voice in Well-Being: A Case Study of Participatory Action Research in Positive Education. *Educational Action Research*, vol. 27, no 2, pp. 173–196.
- Hattie J. A. C. (2017) *Vidimoe obuchenie* [Visible Learning]. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie.
- Hattie J., Timperley H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1, pp. 81–112.
- Henderson M., Phillips M., Ryan T., Boud D., Dawson P., Molloy E., Mahoney P. (2019) Conditions that Enable Effective Feedback. *Higher Education Research & Development*, vol. 38, no 7, pp. 1401–1416.
- Ilyushin L. S., Azbel A. A., Gladiboroda I. V. (2018) Loyalnost shkole v usloviyakh obrazovatel'nogo vybora [School Loyalty in Conditions of Educational Choice]. *Chelovek i obrazovanie / Man and Education*, no 1 (54), pp. 114–120.
- Korenev A. A. (2018) Obratnaya svyaz v obuchenii i pedagogicheskom obshchenii [Feedback in Learning, Teaching and Educational Communication]. *Rhema. Рема*, no 2, pp. 112–127.
- Kuryan M. L. (2017) Problema dialoga mezhdu uchastnikami obrazovatel'nogo protsesssa v situatsii predostavleniya prepodavatelem obratnoy svyazi [Establishing Dialogic Relationships in the Education Process Through Teacher's Feedback to Learners]. *Vestnik of Minin University*, no 3.
- Kuchina T. G. (2017) Pedagogicheskie tekhnologii XXI v.: opyt obrazovatel'nogo tsentra "Sirius" [Pedagogical Technologies of the XXI Century: The Experience of the Educational Center "Sirius"]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 6, pp. 403–405.
- Latova N. V. (2011) Opyt upravleniya kachestvom vysshego obrazovaniya pri pomoshchi elektronnoy sistemy obratnoy svyazi [Electronic Feedback System as a Means of Quality Management System at Higher Education Institution]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 1, pp. 102–109.
- Lukyanenko O. D. (2007) Obespechenie effektivnoy obratnoy svyazi v didakticheskom informatsionnom vzaimodeystvii pedagoga i rebenka 6–7 let [Providing Effective Feedback in the Didactic Information Interaction between a Teacher and a Child Aged 6–7 Years]. *The Bulletin of the Adyge State University. Ser. 3. Pedagogy and Psychology*, no 3, pp. 368–369.
- Lyster R., Saito K., Sato M. (2013) Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, vol. 46, no 1, pp. 1–40.
- Maksimenkova O. V., Neznanov A. A., Podbelskiy V. V. (2014) O formiruyushchem kontrole i informativnoy obratnoy svyazi pri proektirovaniy uchebnykh kursov po programmirovaniyu [About Formative Controlling and Feedback in Projecting Training Courses on Programming]. *RUDN Journal of Informatization in Education*, no 4, pp. 37–48.
- Mapplebeck A., Dunlop L. (2019) Oral Interactions in Secondary Science Classrooms: A Grounded Approach to Identifying Oral Feedback Types and Practices. *Research in Science Education*, May, pp. 1–26.
- Mitchell K., Elwood S. (2012) Mapping Children's Politics: The Promise of Articulation and the Limits of Nonrepresentational Theory. *Environment and Planning D: Society and Space*, vol. 30, no 5, pp. 788–804.
- Oleschuk O. V. (2011) Effektivnaya obratnaya svyaz v obuchenii [Effective Feedback in Training]. *Shlyakhi realizatsii kreditno-modulnoy sistemi organizatsii navchalnogo protsesy i testovikh form kontrolyu znan studentiv. Materiali naukovno-metodichnogo seminaru. Vip. 5. Organizatsiya ta standartizatsiya navchalnogo protsesu* [Ways to Implement the Credit-Modular System of Organizing the Educational Process and Test Forms of Student's Knowledge Control. Materials of the Scientific and Methodological Seminar. Iss. 5. Organization and Standardization of the Educational Process], Odesa: Astroprint, pp. 84–87.

- Rzun I. G. (2013) Informatsionnye tekhnologii kak sredstvo obratnoy svyazi obrazovatel'nogo protsesssa [Information Technology as a Means of Feedback Educational Process]. *Natural Humanitarian Studies*, no 2.
- Sadler D. R. (2010) Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, no 5, pp. 535–550.
- Starichenko B. E., Egorov A. N. (2011) Teoriya i praktika ispolzovaniya auditornoy sistemy obratnoy svyazi v rabote prepodavatelya vuza [Classroom Response System in High School Teaching Process: Theory and Practice]. *Pedagogical Education in Russia*, no 4, pp. 135–142.
- Sushchenko A. D., Sandler D. G. (2017) Kak studenty вовлечены в механизмы обратной связи: системная практика исследований в УрФУ [How University Students Are Engaged in "Feedback": System Research Practice in URFU]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 2 (108), pp. 176–191.
- Sutton P. (2012) Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, no 1, pp. 31–40.
- Tanaeva Z. R. (2010) Obshchepedagogicheskie printsipy podgotovki budushchikh spetsialistov k rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami [Pedagogical Principles Used in Training Future Specialists for Work with Juvenile Malefactors]. *The Education and Science Journal*, no 4, pp. 21–30.
- Teleshev V. A., Rezaykin A. V., Blyakhman F. A. (2012) Optimizatsiya sistemnogo podkhoda v prepodavanii s pomoshchyu kompyuternogo testirovaniya [The Optimization of System Approach in Teaching with the Use of Computer Testing]. *Vyshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 8–9, pp. 146–148.
- Thurlings M., Vermeulen M., Bastiaens Th., Stijnen S. (2013) Understanding Feedback: A Learning Theory Perspective. *Educational Research Review*, vol. 9, no 1, pp. 1–15.
- Titova S. V. (2017) Kontrol i otsenivanie v yazykovom klasse s pomoshchyu mobilnykh prilozheniy [Mobile Testing Apps for Assessment and Evaluation in Language Classroom]. *The Bulletin of Moscow University. Ser. 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, no 1, pp. 24–35.
- Tishchenko V. A. (2010) Obratnaya svyaz v sisteme obucheniya s ispolzovaniem informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Feedback in the Training System Using Information and Communication Technologies]. *Educational Technologies and Society*, vol. 13, no 2, pp. 388–399.
- Weaver M. R. (2006) Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 31, no 3, pp. 379–394.
- Winstone N. E., Nash R. A., Parker M., Rowntree J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, vol. 52, no 1, pp. 17–37.
- You X., Li M., Xiao Y., Liu H. (2019) The Feedback of the Chinese Learning Diagnosis System for Personalized Learning in Classrooms. *Frontiers in Psychology*. August 8.

Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения:

психолого-педагогический анализ

Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, А. Н. Сиднева

Статья поступила в редакцию в октябре 2020 г.

Гордеева Тамара Олеговна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9. E-mail: tamgordeeva@gmail.com (контактное лицо для переписки)

Сычев Олег Анатольевич — кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина. Адрес: 659333, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53. E-mail: osn1@mail.ru

Сиднева Анастасия Николаевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Адрес: 125009, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9. E-mail: asidneva@gmail.com

Аннотация

Представлен теоретический анализ двух наиболее распространенных в отечественных школах систем оценивания знаний и умений — традиционных отметок и оценивания в рамках развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, предполагающего введение системы критериев разного типа, процедур самооценивания, взаимного оценивания, неакцентирование результатов оценивания и сравнения детей.

Проведены два эмпирических исследования на выборке учащихся начальных классов. С помощью проективной методики («Три желания волшебнику» и «Три вопроса мудрецу») оценивалась степень обеспокоенности оценками у школьников 3–4-х классов, обучающихся по традиционной системе (ТО) и по развивающей (РО). Результаты контент-анализа спонтанных желаний детей и их вопросов мудрецу ($N(ТО) = 327$, $N(РО) = 153$) показывают, что дети из традиционных классов сильнее озабочены школьными оценками, чем дети из классов развивающего обучения, и только в традиционных классах были ответы, акцентировавшие формальные оценки и достижения в ущерб содержательным результатам.

Во втором исследовании анализировалась связь школьных оценок с показателями учебной настойчивости, мотивации и самооценки ($N(ТО) = 309$, $N(РО) = 78$). Установлено, что оценки могут иметь разный смысл и занимать разное место в структуре внутренней и внешней учебной мотивации, обладая разной мотивирующей функцией у детей, которые обучаются с использованием разных систем оценивания знаний.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу построения школьного оценивания в логике системы развивающего обучения, более дифференцированной, содержательной и объективной, изначально осуществляемой совместно с ребенком, поддерживающей ценности поиска, инициативности, самостоятельного

мышления и коллективных дискуссий, в меньшей степени акцентирующей внешний контроль и старательность.

Ключевые слова школьное обучение, система оценивания, традиционное обучение, развивающее обучение, учебная мотивация, настойчивость, отметки.

Для цитирования Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н. (2021) Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 213–236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236>

Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis

T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, A. N. Sidneva

Tamara Gordeeva, Doctor of Sciences in Pedagogical Psychology, Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Address: Bld. 9, 11 Mokhovaya Str., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: tamgordeeva@gmail.com (Corresponding author)

Oleg Sychev, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Research Fellow, Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University. Address: 53 Vladimira Kolenko Str., 659333 Biysk, Russian Federation. E-mail: osn1@mail.ru

Anastasia Sidneva, Candidate of Sciences in Psychology, Senior Research Fellow, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Address: Bld. 9, 11 Mokhovaya Str., 125009 Moscow, Russian Federation. E-mail: asidneva@gmail.com

Abstract This study is a theoretical analysis of two student assessment systems that are most common in Russian schools: traditional performance grading and evaluation within the developmental education paradigm proposed by Daniil Elkonin and Vasily Davydov, which implies a set of assessment criteria for different types of achievement, self-assessment, peer assessment, and no focus on assessment results or comparisons.

Elementary school students enrolled in traditional and developmental education systems became participants in two empirical studies. Projective techniques (Three Wishes and Three Questions to a Wise Man) were used to measure grades' related anxiety among third- to fourth-graders in traditional (TE) and developmental classes (DE). Content analysis of children's spontaneous wishes and questions to a wise man ($N(TE)=327$, $N(DE)=153$) shows that students in traditional classes are more anxious about their grades than those in developmental classes. In addition, only children in the traditional education system focus on formal assessment at the expense of mastery-based learning outcomes.

The second study measured the relationship between grades and academic perseverance, motivation, and self-concept ($N(TE)=309$, $N(DE)=78$). The value and role of grades may vary in the structure of intrinsic and extrinsic academic motivation and perseverance, as their motivational function differs between the two systems of student assessment. Findings support the idea of organizing school assessments in the logic of developmental education, which is more differentiated, mastery-oriented, and objective. Furthermore, it is originally implemented in cooperation with children, supports the values of enquiry, initiative, independent thinking, and collective discussion, and is less focused on external control and diligence.

Keywords school education, assessment system, traditional education, developmental education, academic motivation, academic perseverance, grades.

For citing Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N. (2021) Otsenivanie dostizheniy shkolnikov v traditsionnoy i razvivayushchey sistemakh obucheniya: psikhologo-pedagogicheskii analiz [Assessment of School Student Achievement in Traditional vs Developmental Education: Psychological and Pedagogical Analysis]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 213–236. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-213-236>

1. Традиционная система оценивания и ее недостатки

Оценка — необходимая составляющая учебного процесса, с помощью которой осуществляется измерение знаний, умений и компетенций учащихся, корректируется образовательный процесс и определяется степень достижения поставленных целей. Учащийся же (и его родители) получает необходимую ему обратную связь. Цифровая система оценки знаний была введена Министерством просвещения Российской империи в 1834 г.: 1 балл означал слабые успехи учащегося в познании, 2 — посредственные знания, 3 — достаточные, 4 — хорошие, 5 — отличные.

К началу XX в. все громче звучали голоса сторонников отмены отметок, и после революции в 1918 г. постановлением Наркомпроса, подписанным А. В. Луначарским, балльная оценка знаний была отменена. Постановление также запрещало проведение вступительных, переводных и выпускных экзаменов, были отменены все наказания за плохую успеваемость. Оценки попали под запрет, но поскольку учебный процесс остался прежним, как учить без отметок, было непонятно. Многие учителя продолжали выставлять отметки тайком, во многих школах ухудшилась успеваемость и упала дисциплина. Таким образом, обучение без отметок потерпело неудачу. В 1932 г. балльная система была возвращена: сначала 4-балльная, в 1935 г. — 5-ступенчатая словесная («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»), а в 1944 г. — цифровая 5-балльная.

Учебник педагогики указывает: «Оценка — единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность» [Подласый, 2000. С. 548]. Психолого-педагогические данные подтверждают, что в современных массовых школах оценки являются основным стимулом к учению [Гордеева, 2010; Умняшова, 2006]. При этом мотивация получения хороших оценок не связана с успешностью учебной деятельности, таким образом, надежды, возлагаемые на отметки, не оправдываются [Гордеева, 2010]. Почему это так? Многие отечественные педагоги и психологи (Б. Г. Ананьев, С. Т. Шацкий и др.) уже в первой половине XX в. обращали внимание на неоднозначность их использования, критическое отношение к отметкам как средству контроля и стимулирования учебной мотивации получило широкое распространение во второй половине XX в. (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, А. А. Гин, У. Глассер,

Л. В. Занков, Ф. В. Костылев, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.). В частности, исследователи отмечают, что «количественная оценка — отметка — часто становится средством принуждения, орудием власти учителя над учеником, психологического и социального давления на ученика. Отметка как результат познавательной деятельности часто отождествляется с личностью в целом, сортирует учащихся на "хороших" и "плохих"» [Селевко, 1998. С. 37]. При этом очевидно, что полный отказ от оценивания невозможен и нежелателен, поскольку оно выполняет функцию обратной связи, без которой продуктивная деятельность неосуществима.

Отметки используются сегодня для оценивания школьных достижений детей во всем мире. Однако в разных образовательных системах различаются: 1) предмет оценивания (только результат или также процесс, к нему ведущий, а также задействованные способы его достижения, например старательность, исполнительность или умение мыслить критически); 2) функции оценивания (дать обратную связь или стимулировать к дальнейшим достижениям); 3) критерии оценок (критериально ориентированное оценивание, нормоориентированное, гибкое субъективное оценивание); 4) дифференцированность оценок (5-, 7-, 10- и даже 100-балльные системы); 5) включенность учащегося в процесс оценивания; 6) время начала выставления оценок (в некоторых странах, например в Швеции и Финляндии, оценки в начальной школе не выставляются); 7) публичность/приватность их объявления. Различаются также правила выведения итоговых оценок и значение, которое придается школьным оценкам при поступлении в вуз.

Традиционную отметочную систему, практикуемую в российских школах (о ее специфике см. [Elliott et al., 2005]), целесообразно оценить с позиций современных теоретических подходов к учебной мотивации, поскольку одна из основных функций оценивания в школе — мотивирование учащихся к учебной работе. Одной из наиболее разработанных в психологии мотивации является теория самодетерминации, в рамках которой рассматриваются также условия и механизмы формирования психологического благополучия. В теории самодетерминации выделяются внутренняя и разные типы внешней мотивации, различающиеся по своему месту в континууме автономии. Источниками внутренней мотивации являются потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми [Ryan, Deci, 2017]. Значимость базовых психологических потребностей как источников внутренней мотивации, а также психологического благополучия была многократно подтверждена на самых разных выборках учащихся [Гордеева, 2015]. С точки зрения данной теории основные недостатки традиционной системы оценивания состоят в неочевидности и неясности для ребенка критериев оценивания, в слабой дифференцированности оценок, публичности оценивания и сравнении

детей между собой, односторонности процесса оценивания. Рассмотрим эти недостатки подробнее.

Критерии оценивания неочевидны и непонятны ребенку, нередко оценки носят противоречивый и непоследовательный характер: «четверка» у разных учителей и для разных учеников может быть совершенно разной по своему смыслу оценкой. Учитель может выставлять отметки интуитивно, на основании сравнения достижений конкретного ребенка с другими, исходя из меняющихся требований или ожиданий от ребенка. Критерии оценивания субъективны и множественны: один учитель оценивает старания, другой — достижения, третий — отношение к учебе и хорошее поведение в классе, четвертый ставит оценку «авансом», стремясь таким образом мотивировать ребенка. Результаты такого оценивания могут фрустрировать потребности в принятии и компетентности, переживаться как несправедливые, приводить к снижению внутренней мотивации и демотивации, порождать обиду и гнев. Субъективизм традиционной системы оценивания и невозможность сопоставить результаты, полученные в разных школах, послужили стимулом к использованию ЕГЭ как основного критерия успешности школьников и образовательного учреждения в целом.

Слабая дифференцированность оценок (зачастую фактически 3-балльная система оценивания) обуславливает их низкую информативность: ребенок и родители не понимают, что значит полученная оценка, или сразу приходят к неверным выводам. В результате также фрустрируется потребность в компетентности, снижается внутренняя мотивация, возникает общая демотивация, так как ребенку неясно, куда двигаться дальше, что делать. Учителю слабая дифференцированность оценок не позволяет эффективно отслеживать рост знаний и компетенций учащихся.

Публичность и сравнительный характер оценивания, акцентирование отметок начиная с 1-го класса, объявление их в классе, выделение успешных детей формируют у школьников склонность к социальному сравнению и противостоянию. Те же последствия имеют практики обсуждения оценок на родительских собраниях, моментальный доступ родителей к оценкам ребенка через эсэмэски. Внимание ребенка и сам смысл обучения смещается с процесса на результат, запускается непродуктивная конкуренция. Такие условия обучения могут приводить к снижению уровня автономии у ребенка: он видит, что его обучением управляют учителя и родители, они контролируют поведение школьника и его достижения, наказывают и награждают, он же лишь «пешка» в этом процессе. У неотличников снижается воспринимаемая компетентность, у отличников формируется условное принятие, падает самоуважение, растет тревожность, возникают негативные эффекты в социально-психологическом климате в классе и дома.

Процесс оценивания в традиционной отметочной системе односторонний: всегда со стороны взрослого, с позиции сверху. Он

фрустрирует переживание автономии, свободы в оценке собственных результатов деятельности, что ведет к демотивации, пассивности и/или негативизму [Гордеева, 2019].

С позиций теории самодетерминации вклад оценок в мотивацию зависит прежде всего от того, как учащиеся их воспринимают — как сообщение об их достижениях и личности, имеющее контролирующие-манипулятивный характер, или как информацию о степени успешности освоения предмета, мере достигнутой на данный момент компетентности. Эта зависимость подтверждена, в частности, в исследовании на выборке российских школьников: в нем было показано, что стремление получать хорошие оценки не является однозначно внешним мотивом, смысл этого мотива может различаться у разных школьников [Гордеева, Шепелева, 2011]. Если ученик воспринимает отметку как свидетельство своей компетентности, мотив получения хороших оценок будет внутренним, а если ситуация оценивания для него — это проявление контроля со стороны учителей и родителей, стремление получить хорошие оценки будет внешним мотивом.

Результаты эксперимента Э.Деси [Deci, 1971], в котором участники решали головоломки с денежным вознаграждением и без него, а также множества последовавших за ним репликаций [Гордеева, 2015], доказывают негативное влияние материальных наград на внутреннюю мотивацию. Однако, поскольку смысл наград не полностью соответствует смыслу оценок (хотя родители часто утверждают, что дети ходят в школу за оценками как взрослые за зарплатой), наибольший интерес представляют исследования, в которых отслеживается влияние введения оценок на целеполагание и мотивацию учащихся. К.Пулфри с коллегами в трех последовательных экспериментах со школьниками старших классов показала, что ожидание оценки за решение задачи (в отличие от ситуации с отсутствием оценок) способствует выбору цели избегания плохих результатов вместо позитивных целей достижения [Pulfrey et al., 2011]. В свою очередь, результативные цели избегания проявления собственной некомпетентности (например, «стремлюсь не быть хуже других в классе») связаны с чувствами тревоги, беспомощности, стыда, с низкой оценкой своих способностей и переживанием неподконтрольности происходящего.

В целом проведенные исследования показывают, что оценивание с помощью отметок приводит к снижению переживаемой автономии, росту воспринимаемого контроля и следующему за ними снижению внутренней мотивации [Butler, Nisan, 1986; Grolnick, Ryan, 1987; Pulfrey et al., 2011] и идентифицированной регуляции (автономных форм мотивации), а также к росту экстернальной регуляции и амотивации — так называемых контролируемых форм мотивации [Johnson, Prusak, Pennington, 2011]. На бельгийских школьниках-подростках (409 учащихся, 31 класс, в рамках уроков физкультуры), было показано, что уроки с оценочной систе-

мой и без нее по-разному сказываются на разных типах учебной мотивации и страхе у детей [Krijgsman, Vansteenkiste, van Tartwijk, 2017]. Использование оценок приводило, с одной стороны, к подавлению внутренней и идентифицированной мотивации, а с другой — к росту интроецированной и экстерналиной мотивации, т. е. мотивации чувством вины, долженствования и контроля, и особенно к нарастанию амотивации и переживания страха. Причем эта связь была опосредована фрустрацией у школьников базовых психологических потребностей, дети как субъекты учебной деятельности чувствовали себя менее компетентными, менее автономными и в меньшей степени принятыми. В лонгитюдном исследовании было показано, что российские дети, обучавшиеся по безотметочной системе, чувствовали меньше давления, контроля и принуждения («училась для себя»), в классе было больше доверия, возникало меньше проблем с родителями, ругающими за плохие отметки и награждающими за хорошие [Цукерман, Штыкова, Беларева, 2009].

Традиционная отметочная система оценивания знаний может приводить к снижению психологического благополучия учащихся. Уже Б. Г. Ананьев [1935] отмечал, что выставление отметок — стрессовая ситуация для учеников. У учащихся начальных классов, обучающихся по системе традиционного оценивания знаний, самооценка постепенно снижается, причем не только учебная. Дети, получающие тройки, начинают думать о себе хуже в отношении и внешности, и личностных характеристик, в то время как дети, получающие пятерки, полагают, что они по многим характеристикам лучше всех остальных [Цукерман, Гинзбург, 1999]. У студентов отметки тоже сказываются на настроении и самооценке: хорошие повышают, а плохие понижают настроение, причем модератором этого процесса выступает воспринимаемая компетентность [Crocker et al., 2003].

Отметки влияют не только на эмоциональное благополучие ребенка в школе, но и на его отношения с родителями, одноклассниками и учителями [Умняшова, 2006]. Хорошие оценки воспринимаются школьниками как мерило их успешности, ума, ценности как личности, обеспечивающее одобрение учителей и родителей, и в ряде учебных сред — статус среди сверстников. Столь высокая значимость оценок приводит к тому, что 75% младших школьников и 86% старшеклассников стараются не сообщать о плохих оценках родителям [Курдюкова, 1997]. Оценки стимулируют социальные сравнения [Elliot, Moller, 2003] — тем более активные и азартные, чем больше внимания привлекается в процессе обучения к оценкам [Johnson, Prusak, Pennington, 2011]. Таким образом, отметки могут оказывать негативное влияние на детско-родительские отношения и психологическое благополучие ребенка.

Инновации в отношении оценивания имеют место во многих альтернативных системах обучения, например в вальдорфских

школах, в классах, обучающихся по системе Амонашвили [1980], в ряде школ для одаренных детей. Недавно школы Липецкой области приняли решение начать обучение без отметок¹. Наиболее систематически разработанными являются принципы оценивания знаний и компетенций, используемые в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова.

2. Оценивание в системе развивающего обучения

Система развивающего обучения (РО) Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова возникла в конце 1950-х годов и опиралась на идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Э. В. Ильенкова, Д. Б. Эльконина и ряда других отечественных ученых. Спустя несколько десятилетий она стала одной из самых влиятельных альтернативных образовательных систем, получила широкое социальное признание и в 1990-е годы была внедрена в практику массовых школ. Не став нормой, РО тем не менее стало фактом современного российского школьного образования.

В основе системы РО лежит идея существенной перестройки содержания обучения, тех понятий, которые должны быть усвоены, — они должны носить теоретический характер [Давыдов, 1996]. Это новое содержание означает необходимость отказа от традиционного объяснительно-иллюстративного метода передачи знаний в готовом виде и переход к проблемному и исследовательскому обучению, коллективным дискуссиям, а также новым типам оценивания и контроля.

Принципы безотметочного оценивания компетенций и умений, используемые в системе РО, на протяжении нескольких десятилетий разрабатывали Г. А. Цукерман с коллегами [Цукерман, 1999; 2005; Цукерман, Венгер, 2010; Цукерман, Шияновская, 1997; Цукерман и др., 1999; Цукерман, Штыкова, Беларева, 2009] и А. Б. Воронцов [2018]. В их исследованиях не только показаны этапы обучения по системе безотметочного оценивания, постепенного выстраивания ее в совместной работе учителя и учеников начальной школы, но и выявлены эффекты такого способа оценивания для личностного развития детей [Цукерман, Гинзбург, 1999]. В системе РО принципиально не используются отметки или их эрзацы в виде звездочек, рожиц, зайчиков и т. д. Сторонники этого подхода считают, что обучение должно строиться прежде всего на мотивах самоизменения и познания, и отдают приоритет ценностям поиска, учебной самостоятельности, инициативности и права на свободное принятие решений перед послушанием, исполнительностью и аккуратностью. В интересах развития ребенка оценивание должно строиться так, чтобы поддерживать у ребенка уверенность в себе, позитивное самовосприятие и переживание

¹ <https://vesti-lipetsk.ru/novosti/obshchestvo/v-lipeckih-shkolah-otmenyayut-ocenki-i-domashnie-zadaniya/>

компетентности. Изначально предполагалось, что выставление отметок может негативно влиять на учебную мотивацию и познавательную активность учащихся, поэтому было решено отказаться от выставления отметок и способствовать развитию у школьников навыков самооценивания и рефлексии [Цукерман, Венгер, 2010].

Особенности данной системы, существенным образом отличающие ее от традиционного оценивания, состоят в следующем: 1) наличие четких и дифференцированных критериев оценки работы, заранее известных ребенку; 2) совместное обсуждение этих критериев, целенаправленное привлечение к этой процедуре всего класса; 3) первоначально самостоятельное применение критериев оценивания ребенком; 4) неконтролирующие процедуры оценивания. В классе целенаправленно создается атмосфера безопасности контрольно-оценочных взаимоотношений. В результате у детей формируются навыки самостоятельного контроля и оценивания своей работы и восприятие себя как эффективного субъекта учебного процесса, важные для оптимальной мотивации и саморегуляции. Рассмотрим эти принципы более подробно.

В РО используются специально разработанные технологии оценивания. Отсутствуют такие понятия, как отметка за контрольную работу, диктант, активность на уроке или домашнее задание, в качестве объекта оценивания выступают конкретные действия, которые осваиваются ребенком. В частности, используются вертикальные линейки, с помощью которых дети учатся оценивать разные действия, необходимые для решения задач. Написав диктант, дети в 1–2-м классе ставят себе три оценки: «Пропуски букв», «Заглавные буквы», «Мягкий знак» [Воронцов, Цукерман, 2003]. Причем сначала содержательная оценка работы предельно дифференцируется, чтобы каждое усилие ученика могло быть оценено отдельно. Постепенно количество критериев растет, линейки становятся больше, дети учатся делать выводы о ценности отдельных заданий и умений, договариваются с учителем о правилах «ценообразования», наконец, учатся конвертировать оценочные шкалы, например в проценты. При этом система оценок обладает гибкостью, оценочные шкалы учитывают как поисковую, так и исполнительскую активность ребенка на уроке: они оцениваются по-разному, но обе считаются важными. Также по-разному оцениваются рутинные задания (задания на списывание, диктант) и творческие (сочинение). Постепенно вводятся средства, позволяющие самому ребенку и его родителям проследить динамику учебной успешности, давать относительные, а не только абсолютные оценки.

Таким образом ребенок учится видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Наличие четко определенных критериев позволяет преодолеть субъективизм в оценивании и делает его более справедливым, с одной стороны, а с другой, что не менее важно, — дает ребенку понятные ориентиры в отношении дальнейшей рабо-

ты и новых целей. Зная критерии оценивания, ребенок чувствует себя субъектом, а не объектом воздействия, т. е. осознает собственную автономию.

Совместная выработка критериев — вторая важная характеристика оценивания в РО. Ученики с помощью учителя активно ищут однозначные и предельно четкие показатели качества работы, а затем участвуют в разработке оценочных шкал — таким образом им открывают «внутреннюю кухню» оценивания. В результате решаются две задачи: мотивационная и содержательная. Ребенку транслируется установка на то, что он отныне полноправный и уважаемый участник учебного процесса, а не «винтик», мнение которого никого не интересует. С содержательной точки зрения начинается важный процесс дифференциации результатов учебной деятельности, по-разному пока достигнутых, вместо нерасчлененного «У меня все плохо по математике» или «У меня все хорошо по математике». Вместо однозначных «Правильно!» и «Нет, неправильно!» учитель обращается к детям, чтобы выяснить, что думают другие ученики в классе, все ли согласны с таким решением. В результате складывается принципиально отличная от традиционной системы обучения структура учебных диалогов [Цукерман, Венгер, 2010]. Такой подход не только позволяет делать процесс оценивания совместным, но и учит детей слушать и слышать друг друга, приучает их учитывать не только то, что говорит учитель, но и мнения, которые высказывают одноклассники.

В системе РО самооценка ученика предшествует учительской оценке, именно с нее начинается работа по оцениванию учебного продукта. Затем наступает этап сравнения своей оценки с учительской, и несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. Таким образом снова решаются две задачи: мотивационная и содержательная (операциональная). В плане мотивации ребенку снова транслируется установка на то, что он отныне полноправный участник учебной деятельности, а не просто исполнитель требований и указаний учителя. При этом начинается важный с содержательной точки зрения процесс объективации критериев оценивания [Воронцов, Цукерман, 2003].

Самооценивание, начинающееся с первых месяцев школьной жизни, наряду с оценкой детьми работ друг друга способствует тому, что в фокусе внимания детей не находится оценивающий и контролирующий взрослый, единолично управляющий процессом. Осознание ребенком себя субъектом учебного процесса ведет к принятию им ответственности за оценивание своей работы и саму работу. По сути, тем самым ребенку транслируются доверие, уважение и вера в его способности.

В РО ребенок имеет возможность самостоятельно решать, что будет оцениваться из его работы, а что — пока нет. (К. Дуэк рекомендует формулу «Пока нет» (*Not yet*) для формирования веры ребенка в себя и свой потенциал [Дуэк, 2017].) Ребенку предо-

ставляется право выбрать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки, учитель же следует правилу не высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки. Школьник чувствует свою защищенность и приучается к ответственности за свою работу, к необходимости ее (дополнительной) проверки. Также оценки не объявляются классу, и достижения детей не сравниваются публично друг с другом. В результате такой системы взаимодействия учителя с ребенком ученик получает шанс меньше испытывать тревожность и невротический страх перед ошибками, поскольку его учат рассматривать ошибки как повод для рефлексии и как потенциальные точки роста.

В той же логике детям предоставляется право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий, заданий разного уровня [Воронцов, 2018]. Тем самым решается задача поддержки у ребенка воспринимаемой автономии и компетентности, он учится выбирать задачи оптимального уровня сложности, соответствующие его возможностям и текущим умениям. В РО не используется относительное оценивание, практикуемое при традиционном оценивании.

Таким образом, в РО оценки не просто отменены, а заменены системой совместного оценивания и самооценивания ребенком результатов своей учебной деятельности с использованием дифференцированной системы критериев. Учитель практикует не столько выставление баллов по результату, сколько оценивание способа действия, при котором внимание фокусируется не на том, что получилось, а на том, что и как делалось. Такое построение учебного процесса поддерживает в школьниках восприятие собственной автономии и компетентности, внутреннюю учебную мотивацию и не акцентирует внешнюю контролируемую, учение не переходит в разряд обременительной повинности [Гордеева и др., 2019; Gordeeva et al., 2018].

В школе принципы РО не всегда реализуются в полной мере: учителям и учащимся непросто усвоить лежащую в их основе принципиально иную философию оценивания, новые непривычные технологии, возможно и непонимание со стороны родителей, желающих, чтобы ребенок приносил из школы «обычные» оценки. По итогам широкомасштабного внедрения системы РО в начальные школы в начале 1990-х годов уровень сформированности развивающей учебной деятельности, сопоставимый с тем, который был зафиксирован в школах-лабораториях, был достигнут примерно в 20% классов РО, 60% классов показывали существенно более низкий уровень ее сформированности, а в 20% классов из числа тех, в которых внедрялось РО, результаты оказались близки к результатам детей из классов ТО — очевидно, потому, что учителя не смогли в полной мере реализовать систему РО, следуя ей лишь формально [Репкина, 1997].

Для проверки гипотезы о разной субъективной значимости отметок для детей, обучающихся по системе РО и ТО, проведено пилотажное исследование с использованием проективной методики, оценивающей желания и свободную познавательную активность. Поскольку в системе РО оценки не акцентируются и имеют иные функции, чем в ТО, мы ожидали, что в спонтанно высказанных желаниях и вопросах школьников, обучающихся по системе РО, стремление получать высокие оценки будет выражено в меньшей степени, чем у школьников из классов с традиционной отметочной системой оценивания.

3. Исследование 1: значимость оценки

3.1. Выборка

В исследовании приняли участие 480 учащихся 3–4-х классов четырех школ г. Москвы, средний возраст $M=9,65$ года, $SD=0,69$, мальчики составили 53% выборки. 153 ребенка (32% выборки) обучаются по системе развивающего обучения и 327 (68%) — по программам традиционного обучения. Среди обучающихся по развивающей системе третьеклассники составили 52%, среди учеников традиционных классов — 61%.

3.2. Методы и методики

Для сбора данных о мотивации и ценностях детей использовались две полупроективные методики: «Три желания волшебнику» и «Три вопроса мудрецу» (автор — В. С. Юркевич) [Цукерман, 1999]. Для обработки полученных данных использовался метод контент-анализа. Кодирование ответов проводили два психолога, имеющие опыт использования контент-анализа. Кодировались и подсчитывались фрагменты, соответствующие категории «оценка», проявляющиеся в тексте упоминанием собственно понятий «оценка», «отметка», их различных видов: «двойки», «пятерки» и т. п., уровня успеваемости, характеризуемого отметками, например «отличник», «двоечник», а также итоговых оценок школьной успеваемости, например «пятерки за год», «золотая медаль». В эту категорию не входили качественные характеристики учебы, например «хорошо учиться», «учиться лучше». Предварительный анализ показал, что категория «оценка» встречается в текстах в основном в виде желаемых высоких оценок, в то время как низкие оценки упоминались в единичных случаях. Дифференциация данной категории на высокие и низкие оценки нецелесообразна, так как статистически корректное сравнение редких категорий (с единичной частотой) невозможно.

Результаты кодирования показывают, что категория «оценка» встречается в ответах одного испытуемого в подавляющем большинстве случаев однократно (за единичными исключениями, когда она встречается дважды), поэтому в целях упрощения анализа и более наглядного представления результатов далее рассматривается число и доля участников исследования, упоминающих эту

категорию хотя бы один раз. Эту величину можно интерпретировать как показатель числа детей, озабоченных школьными отметками. Для проверки гипотезы о равенстве относительной частоты таких детей в разных системах обучения использовался критерий χ^2 Пирсона с поправкой на непрерывность (с двусторонней альтернативной гипотезой), вычисления производились в программе R.

3.3. Результаты Общий объем ответов, полученных от учащихся классов РО, составил 4069 слов, в среднем 26,59 слова на участника. Объем ответов учащихся традиционных классов составил 8240 слов, 25,19 слова на каждого участника. Различия в среднем объеме ответов участников по критерию Манна — Уитни не достигают статистической значимости ($U = 22\,624$; $Z = 1,69$; p — незначим). Из 480 опрошенных 86 (17,9%) упоминают категорию «оценка» в своих ответах. Примеры желаний: «Учиться на пять, ну и на четыре», «Закончить школу на красный диплом», «Я хочу учиться на отлично», «Закончить учебу с дипломом и золотой медалью». Примеры «вопросов мудрецу»: «Какие у меня будут оценки?», «Буду я хорошисткой?», «Буду ли я отличницей в этом году?».

В репликах детей, обучающихся по традиционным программам, категория «оценка» встречается чаще, чем в высказываниях детей из классов РО (20,8 и 11,8% соответственно). Результаты статистического анализа дают основания отвергнуть гипотезу о равенстве относительных частот детей, озабоченных оценками ($\chi^2(1) = 5,18$; $p \leq 0,05$). Озабоченность оценками в целом проявляется сходным образом, однако только у детей, обучающихся по традиционной системе, встречаются реплики, акцентирующие формальную оценку в ущерб содержательным результатам (например, «Чтобы, когда у тебя два, учитель ставил пять», «Не делать домашних заданий, но получать пять»), и только они задавали вопросы, связанные с обеспокоенностью плохими оценками («Почему я двоечник?»), а также с сомнениями в стабильности своих высоких достижений («Я буду всегда отличником?»).

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу, что у детей, обучающихся по традиционным программам, субъективная значимость оценок значимо выше, чем у детей, обучающихся в развивающей системе.

4. Исследование 2: связь оценки с мотивацией, настойчивостью и самооценкой

Основная гипотеза второго исследования состояла в том, что оценки учащихся начальной школы в классах РО и ТО по-разному связаны с показателями учебной настойчивости, мотивации и самооценки. В основании такого предположения лежат данные о большей значимости отметок и их выраженной контролирующей функции в традиционной системе обучения по сравнению с РО. В частности, мы предполагали, что школьная успеваемость будет позитив-

но связана с настойчивостью и самооценкой у детей в классах ТО при отсутствии таких связей в классах РО. Также мы ожидали, что самоотчетная настойчивость будет несколько более выражена в классах ТО, поскольку в этой системе обучения ценятся старательность и упорство. Мы рассчитывали также подтвердить ранее полученные данные о менее выраженной экстернальной мотивации у учащихся классов РО [Гордеева и др.; 2019, Gordeeva et al., 2018].

4.1. Выборка В выборку вошли 387 учащихся 3–5-х классов из двух московских школ, средний возраст $M = 10,06$ года, $SD = 0,89$, доля мальчиков — 53%. 20% детей обучаются (либо обучались ранее, если речь идет о пятиклассниках) в классах РО, 80% учатся по традиционным программам. Учащиеся 3-х классов составляют 38% выборки, четвероклассники — 45%, пятиклассники — 17%.

4.2. Методы и методики Мотивация учебной деятельности оценивалась с помощью опросника академической саморегуляции [Gordeeva et al., 2020], разработанного на основе SRQ-A (Academic Self-Regulation questionnaire, [Ryan, Connell, 1989]) и включающего мотивы участия в четырех характерных типах учебной активности. Методика предназначена для диагностики учебной мотивации школьников младших и средних классов, включает 26 пунктов, образующих семь шкал, и измеряет два типа внутренней мотивации (познавательную и мотивацию саморазвития) и пять типов внешней мотивации: идентифицированную мотивацию, основанную на понимании ценности учебы, два типа интроецированной мотивации — позитивную, связанную со стремлением гордиться успехами в учебе, и негативную, основанную на избегании стыда и чувстве долга, и два типа экстернальной мотивации: общую, отражающую переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям, и задаваемую учителем, основанную на стремлении соответствовать требованиям учителя, избегать его неодобрения. Показатели надежности шкал опросника (здесь и далее α Кронбаха) находились в пределах 0,70–0,79, за исключением шкалы негативной интроецированной мотивации, надежность которой составила 0,66.

Настойчивость в учебной деятельности измерялась с помощью опросника учебной настойчивости и самодисциплины батареи Multi-CAM [Little, Wanner, 1997], который состоит из 12 пунктов. Коэффициент надежности этой шкалы составил 0,79.

Для диагностики самооценки использовался модифицированный вариант методики Дембо — Рубинштейн: 8 графических шкал, по которым дети давали оценку своим интеллектуальным и личностным качествам (см. список качеств в табл. 3). Для общего показателя самооценки, представляющего собой среднее значение по всем шкалам, коэффициент надежности составил 0,84.

Таблица 1. Сравнение показателей настойчивости, академической мотивации и самооценки в традиционной и развивающей системах обучения (t-критерий Стьюдента)

Показатели мотивации, настойчивости и самооценки	Средние значения		t	p	df	d Коэна
	ТО	РО				
Настойчивость	3,13	2,98	2,23	$p < 0,05$	385	0,28
Внутренняя: мотивация познания	2,75	2,61	1,18	Незначим	385	0,15
Внутренняя: мотивация саморазвития	3,15	2,98	1,63	Незначим	385	0,21
Внешняя идентифицированная мотивация	3,20	3,14	0,63	Незначим	385	0,08
Интроецированная позитивная мотивация	2,88	2,67	2,05	$p < 0,05$	385	0,26
Интроецированная негативная мотивация	3,05	2,98	0,76	Незначим	385	0,10
Экстернальная мотивация (общая)	2,79	2,58	2,00	$p < 0,05$	385	0,25
Экстернальная мотивация (учитель)	2,79	2,68	1,01	Незначим	385	0,13
Индекс автономии (RAI)	0,24	0,28	-0,27	Незначим	385	0,03
Самооценка						
Способности к учебе	66,40	63,33	0,92	Незначим	374	0,12
Ум	68,02	65,80	0,67	Незначим	374	0,09
Старательность	69,91	70,41	-0,15	Незначим	374	0,02
Общительность	78,51	72,67	1,68	Незначим	374	0,22
Честность	70,16	70,37	-0,07	Незначим	374	0,01
Доброта	73,71	74,97	-0,42	Незначим	374	0,05
Везение	62,41	54,51	1,96	Незначим	374	0,25
Красота	60,35	56,71	1,02	Незначим	374	0,13
Общая самооценка	68,68	66,10	1,10	Незначим	374	0,14

В качестве показателя успеваемости использовалось среднее значение итоговых за последний триместр или последнюю четверть оценок по трем основным учебным дисциплинам: математике, русскому языку и чтению.

В ходе обработки полученных результатов применялся коэффициент корреляции Пирсона для оценки связей между переменными, а также модерационный анализ [Hayes, 2018], позволяющий выявить взаимодействие независимых переменных при объяснении зависимой. В качестве предполагаемого модератора связей рассматривалась переменная «система обучения». Анализ проводился с помощью макроса *PROCESS* в *SPSS23*.

4.3. Результаты В табл. 1 приведены показатели академической мотивации, настойчивости и самооценки детей, обучающихся в классах ТО и РО.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции успеваемости с показателями академической мотивации и настойчивости в традиционной и развивающей системах обучения

Показатели мотивации и настойчивости	Успеваемость		
	ТО (N = 309)	РО (N = 78)	Все (N = 387)
Внутренняя: мотивация познания	0,09	0,12	0,11*
Внутренняя: мотивация саморазвития	0,14*	0,09	0,13**
Внешняя идентифицированная мотивация	0,29***	0,16	0,25***
Интроецированная позитивная мотивация	0,01	-0,19	-0,04
Интроецированная негативная мотивация	0,14*	0,00	0,09
Экстернальная мотивация (общая)	-0,21***	-0,17	-0,17***
Экстернальная мотивация (учитель)	-0,13*	-0,23*	-0,14**
Индекс автономии (RAI)	0,25***	0,22	0,23***
Настойчивость	0,31***	0,07	0,24***

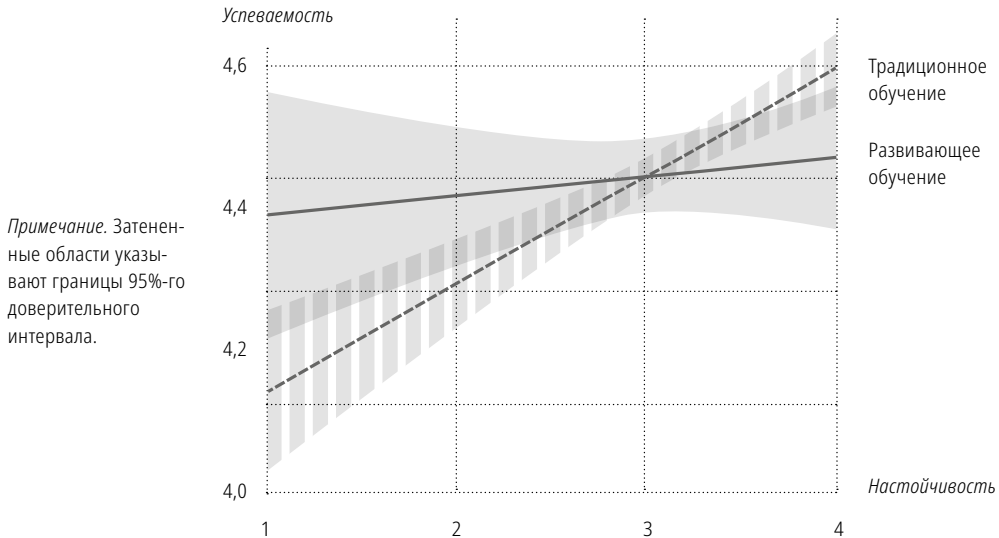
Примечание. Значимость коэффициентов: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ (здесь и далее).

Результаты свидетельствуют об отсутствии различий по показателям внутренней и идентифицированной мотивации и наличии слабых (d Коэна в пределах 0,25–0,28), но значимых различий по показателям контролируемой мотивации и настойчивости. В частности, у детей, обучающихся в традиционной системе, более высокие показатели позитивной интроецированной мотивации и общей экстернальной мотивации, а также настойчивости. Статистически значимых различий в уровне самооценки не обнаружилось.

Коэффициенты корреляции академической мотивации и настойчивости с успеваемостью, приведенные в табл. 2, свидетельствуют о том, что наиболее сильная прямая связь имеет место между успеваемостью и идентифицированной мотивацией (притом что в выборке РО эта связь незначима ввиду небольшого объема выборки). Экстернальная мотивация (общая и связанная с учителями) показала наиболее сильную обратную связь с успеваемостью. При этом настойчивость значимо коррелирует с успеваемостью только в традиционной системе обучения.

Результаты модерационного анализа свидетельствуют, что система обучения является модератором связи между настойчивостью и успеваемостью ($t(383) = 2,47$; $p \leq 0,05$) (рис. 1). В традиционной системе обучения эта корреляция статистически значима ($r = 0,31$; $p < 0,001$), а в развивающей — слаба и незначима ($r = 0,07$). Различий в связи показателей мотивации с успеваемостью в разных системах обучения не обнаружилось.

Рис. 1. Взаимодействие факторов настойчивости и системы обучения в линейной модели, объясняющей успеваемость



Корреляционный анализ связи успеваемости с показателями самооценки детей, результаты которого приведены в табл. 3, выявил наличие разных паттернов корреляций. Статистически значимые корреляции успеваемости с показателями самооценки обнаруживаются лишь в традиционной системе обучения. Наиболее тесные связи с успеваемостью в этой группе показывает самооценка способностей к учебе, ума и старательности, слабые, но статистически значимые связи обнаруживают также самооценка старательности и общительности.

Система обучения является статистически значимым модератором связи успеваемости и самооценки способностей к учебе ($t(372)=2,31; p \leq 0,05$). В традиционной системе обучения успеваемость напрямую связана с самооценкой способностей к учебе, в то время как в развивающей системе соответствующая корреляция оказалась незначимой.

5. Место оценки в структуре учебной мотивации при ТО и РО

Проведенное исследование подтверждает выдвинутые гипотезы и показывает, что школьные оценки по-разному встраиваются в структуру учебной мотивации учащихся в образовательных системах, использующих традиционное отметочное и безотметочное обучение. Первое исследование показало, что дети, обучающиеся по системе ТО, больше стремятся к получению хороших оценок, отметки более значимы для них и вызывают более

Таблица 3. Коэффициенты корреляции успеваемости с показателями самооценки в традиционной и развивающей системах обучения

Шкалы самооценки	Успеваемость		
	ТО (N = 300)	РО (N = 76)	Все (N = 376)
Способности к учебе	0,35***	0,08	0,29***
Ум	0,28***	0,14	0,25***
Старательность	0,23***	0,10	0,20***
Общительность	0,14*	0,00	0,11*
Честность	0,13*	0,16	0,13*
Доброта	0,06	0,07	0,06
Везение	0,04	-0,17	0
Красота	-0,03	0,18	0,02
Общая самооценка	0,21***	0,09	0,19***

сильную обеспокоенность, чем у детей в классах РО. Эти данные подтверждают результаты, полученные ранее в исследовании 6-классников, столкнувшихся с отметочной системой после 5 лет безотметочной учебы [Цукерман, Штыкова, Беларева, 2009]. Вместе с тем озабоченность оценками встречается и у детей, обучающихся в классах РО, что может свидетельствовать о непоследовательности и недостаточности изменений в системе оценивания учебной деятельности в школах.

Наиболее существенными из результатов второго исследования представляются следующие: в отличие от классов ТО, у учащихся из классов РО настойчивость не связана с успеваемостью; самоотчетная настойчивость учащихся из классов РО ниже, так же как и контролируемые типы мотивации — интроецированная позитивная (стремление гордиться учебными достижениями) и экстернальная со стороны учителя (связанная с учительским контролем). Следовательно, в классах ТО более старательные дети выше оцениваются учителями, на старательности во многом строится мотивирование детей. Эти результаты согласуются с полученными ранее данными о крайне слабом вкладе интеллекта и аналитических способностей и отсутствии вклада творческих способностей российских младших школьников в их академическую успеваемость (в отличие от английских школьников) [Корнилов, 2012]). Напротив, учителя, работающие по системе РО, не склонны оценивать учеников по их старательности: в этой группе детей отсутствует связь между оценками и самоотчетной настойчивостью.

В традиционной системе обучения самооценка детей зависит от школьных отметок, в то время как в развивающей системе обучения такой связи не наблюдается. В традиционной системе между отметками и самооценкой способностей к учебе наблюдается умеренная прямая связь. Следовательно, вследствие большей значимости оценок слабо успевающие дети теряют веру в свои способности, в то время как хорошо успевающие оценивают свои способности значительно выше. В развивающей системе обучения подобной зависимости самооценки от успеваемости не наблюдается.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу системы оценивания, практикуемой в классах РО. Она в меньшей степени педалирует оценки как основной результат учебной деятельности и обеспечивает поддержку автономии и компетентности ребенка за счет снижения уровня контроля в процессе обучения, использования оценочных процедур, передающих право первоначальной оценки самому ребенку, введению совместно обсужденных критериев, неакцентированию оценок и публичного сравнения достижений детей. Напротив, система оценивания в ТО поддерживает у учащихся ориентацию на оценки, а также стимулирует демонстрацию старательности, задействуя при этом инструменты сравнения и контроля со стороны учителя и родителей.

Перспективы исследования мы видим в изучении связи типов учебной мотивации и самооценки с комплексными показателями сформированности учебной деятельности в разных образовательных системах и средах.

6. Выводы Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что оценки могут негативно воздействовать на ребенка, выступая фактором риска нарушений психического здоровья детей. Традиционная отметочная система обучения негативно влияет на процесс формирования самооценки и самоуважения у детей, фрустрирует восприятие собственной автономии и компетентности, приводит к снижению внутренней и росту внешней учебной мотивации. Сложившаяся оценочная система опирается на поддержку внешней мотивации школьников и во многом способствует ее усилению и доминированию, несмотря на ее негативные последствия для учебного процесса и психологического климата в классе.

Проведенные нами исследования младших школьников свидетельствуют, что субъективная ценность отметок и их место в структуре внутренней и внешней мотивации и настойчивости различаются у детей, обучающихся в классах с разными системами оценивания. Самооценка способностей к учебе определяется получаемыми оценками только в традиционной системе обучения.

Приведены эмпирически обоснованные свидетельства в пользу построения оценивания в логике системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова, отличающейся более дифференцированными, содержательными и объективными критериями. Такое оценивание осуществляется совместно с ребенком, в меньшей степени акцентирует контроль и старательность, поддерживает ценности поиска, инициативности, рассуждений и коллективных дискуссий. С нашей точки зрения, основные принципы оценивания, разработанные в системе развивающего обучения, могут быть внедрены в практику отечественного образования, что будет способствовать поддержке у учащихся воспринимаемой компетентности, автономности и внутренней мотивации учебной деятельности.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. (1980) Обучение, оценка, отметка. М.: Знание.
2. Ананьев Б. Г. (1935) Психология педагогической оценки. Л.: Институт мозга.
3. Воронцов А. Б. (2018) Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике: В 2 ч. М.: Авторский клуб.
4. Воронцов А. Б., Цукерман Г. А. (2003) Контроль и оценка в учебной деятельности. М.: Международная ассоциация «Развивающее обучение».
5. Гордеева Т. О. (2019) Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. Т. 79. № 3. С. 38–43.
6. Гордеева Т. О. (2015) Психология мотивации достижения. М.: Смысл.
7. Гордеева Т. О. (2010) Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. № 6. С. 17–32.
8. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н., Пшеничнюк Д. В. (2019) От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Т. 4. № 4 (104). С. 25–34.
9. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. (2011) Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 3. С. 33–45.
10. Давыдов В. В. (1996) Теория развивающего обучения. М.: Интор.
11. Дуэк К. (2017) Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер.
12. Корнилов С. А. (2012) Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ.
13. Курдюкова Н. А. (1997) Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена.
14. Подласый И. П. (2000) Педагогика. Ч. 1. М.: Владос.
15. Репкина Н. В. (1997) Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. № 3. С. 40–51.
16. Селевко Г. К. (1998) Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование.
17. Умняшова И. Б. (2006) Психологическая сущность отметки в современном образовании // Вестник практической психологии образования. № 3. С. 61–67.

18. Цукерман Г. А. (2005) Система Эльконина — Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников // Вопросы психологии. № 4. С. 84–95.
19. Цукерман Г. А. (1999) Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. № 6. С. 3–18.
20. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. (2010) Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО.
21. Цукерман Г. А., Гинзбург Д. В. (1999) Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? // Вестник международной ассоциации «Развивающее обучение». № 6. С. 5–22.
22. Цукерман Г. А., Шияновская С. И. (1997) Что оценивает объективная оценка? // Психологическая наука и образование. № 4. С. 65–70.
23. Цукерман Г. А., Шияновская С. И., Табачникова Н. Л. и др. (1999) Оценка без отметки. Рига: Эксперимент.
24. Цукерман Г. А., Штыкова Л. А., Беларева М. Н. (2009) Почему пятибалльная оценка учебных достижений не поддается перестройке? // Оценка качества образования. № 1. С. 44–54; № 2. С. 7–63.
25. Butler R., Nisan M. (1986) Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance // Journal of Educational Psychology. Vol. 78. No 3. P. 210–216.
26. Crocker J., Luhtanen R. K., Cooper M. L., Bouvrette A. (2003) Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 85. No 5. P. 894–908.
27. Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 18. No 1. P. 105–115.
28. Elliot A. J., Moller A. C. (2003) Performance-Approach Goals: Good or Bad Forms of Regulation? // International Journal of Educational Research. Vol. 39. No 4. P. 339–356.
29. Elliott J. G., Hufton N. R., Willis W., Illushin L. (2005) Motivation, Engagement and Educational Performance: International Perspectives on the Contexts for Learning. New York, NY: Palgrave, Macmillan.
30. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N., Pshenichniuk D. V. (2018) Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches — Innovative and Traditional // Psychology in Russia: State of the Art. Vol. 11. No 4. P. 22–39.
31. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lynch M. F. (2020) The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. Vol. 13. No 3. P. 16–34.
32. Grolnick W. S., Ryan R. M. (1987) Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 52. No 5. P. 890–898.
33. Hayes A. F. (2018) Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition: A Regression-Based Approach. New York; London: Guilford Publications.
34. Johnson T. G., Prusak K. A., Pennington T. (2011) The Effects of the Type of Skill Test, Choice, and Gender on the Situational Motivation of Physical Education Students // Journal of Teaching in Physical Education. Vol. 30. No 3. P. 281–295.
35. Krijgsman C., Vansteenkiste M., van Tartwijk J. et al. (2017) Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective // Learning and Individual Differences. Vol. 55. No C. P. 202–211.
36. Little T. D., Wanner B. (1997) The Multi-CAM: A Multidimensional Instrument to Assess Children's Action-Control Motives, Beliefs, and Behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
37. Pulfrey C., Buchs C., Butera F. (2011) Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation // Journal of Educational Psychology. Vol. 103. No 3. P. 683–700.

38. Ryan R. M., Deci E. L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
39. Ryan R. M., Connell J. P. (1989) Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57. No 5. P. 749–761.

References

- Amonashvili Sh.A. (1980) *Obuchenie, otsenka, otmetka* [Learning, Assessment, and Grading]. Moscow: Znanie.
- Ananyev B. G. (1935) *Psikhologiya pedagogicheskoy otsenki* [Psychology of Assessment in Education]. Leningrad: Institute of the Human Brain.
- Butler R., Nisan M. (1986) Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no 3, pp. 210–216.
- Crocker J., Luhtanen R. K., Cooper M. L., Bouvrette A. (2003) Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, no 5, pp. 894–908.
- Davydov V. V. (1996) *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Developmental Learning Theory]. Moscow: Intor.
- Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 105–115.
- Dweck C. (2017) *Gibkoe soznanie. Novy vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detey* [Mindset. The New Psychology of Success]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
- Elliot A. J., Moller A. C. (2003) Performance-Approach Goals: Good or Bad Forms of Regulation? *International Journal of Educational Research*, vol. 39, no 4, pp. 339–356.
- Elliott J. G., Hufton N. R., Willis W., Illushin L. (2005) Motivation, Engagement and Educational Performance: International Perspectives on the Contexts for Learning. New York, NY: Palgrave, Macmillan.
- Gordeeva T. O. (2019) Pochemu shkolniki ne khotyat uchitsya? [Why Students Don't Want to Learn?]. *Obrazovatel'naya politika*, vol. 79, no 3, pp. 38–43.
- Gordeeva T. O. (2015) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. Moscow: Smysl.
- Gordeeva T. O. (2010) Motivy uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya srednikh i starshikh klassov sovremennoy massovoy shkoly [Motives of Educational Activity of Middle and High School Students of Modern Mass School]. *Psychology of Education*, no 6, pp. 17–32.
- Gordeeva T. O., Shepeleva E. A. (2011) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya akademicheskii uspeshnykh shkolnikov [Intrinsic and Extrinsic Learning Motivation of High Academic Achievers]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 3, pp. 33–45.
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N., Pshenichniuk D. V. (2018) Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches—Innovative and Traditional. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 11, no 4, pp. 22–39.
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Lynch M. F. (2020) The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 13, no 3, pp. 16–34.
- Gordeeva T. O., Sychev O. A., Sidneva A. N., Pshenichnyuk D. V. (2019) Ot chego zavisit zhelanie mladshikh shkolnikov uchitsya? Struktura predmetnoy motivatsii shkolnikov, obuchayushchikhsya v ramkakh raznykh obrazovatel'nykh sistem [What Determines the Elementary School Student's Desire to Learn? The Structure of the Subject Motivation of Students Studying Within Different Educational Systems]. *Vestnik Rossiyskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy*, vol. 4, no 4 (104), pp. 25–34.

- Grolnick W.S., Ryan R.M. (1987) Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, no 5, pp. 890–898.
- Hayes A.F. (2018) Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition: A Regression-Based Approach. New York; London: Guilford Publications.
- Johnson T.G., Prusak K.A., Pennington T. (2011) The Effects of the Type of Skill Test, Choice, and Gender on the Situational Motivation of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 30, no 3, pp. 281–295.
- Kornilov S.A. (2012) Kross-kulturnaya invariantnost analiticheskikh, tvorcheskikh i prakticheskikh sposobnostey rossiyskikh, angliyskikh i amerikanskikh uchashchikhsya [Cross-Cultural Invariance of Analytical, Creative, and Practical Skills in Russian, English, and American Students] (PhD Thesis). Moscow: Moscow State University.
- Krijgsman C., Vansteenkiste M., van Tartwijk J. et al. (2017) Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Learning and Individual Differences*, vol. 55, no C, pp. 202–211.
- Kurdyukova N.A. (1997) *Otsenivanie uspekhov uchebnoy deyatel'nosti kak psikhologo-pedagogicheskaya problema* [Assessment of Academic Performance as a Psychological and Pedagogical Problem] (PhD Thesis). St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia.
- Little T.D., Wanner B. (1997) The Multi-CAM: A Multidimensional Instrument to Assess Children's Action-Control Motives, Beliefs, and Behaviors. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Podlasy I.P. (2000) *Pedagogika. Ch. 1* [Pedagogy. Part 1]. Moscow: Vlastos.
- Pulfrey C., Buchs C., Butera F. (2011) Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, no 3, pp. 683–700.
- Repkina N.V. (1997) Sistema razvivayushchego obucheniya v shkolnoy praktike [The System of Developing Learning in School Practice]. *Voprosy psikhologii*, no 3, pp. 40–51.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2017) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan R.M., Connell J.P. (1989) Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no 5, pp. 749–761.
- Selevko G. (1998) *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii. Uchebnoe posobie* [Modern Educational Technology. A Teaching Guide]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
- Umnyashova I.B. (2006) Psikhologicheskaya sushchnost otmetki v sovremennom obrazovanii [Psychological Essence of the Mark in Modern Education]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya/Bulletin of Practical Psychology of Education*, no 3, pp. 61–67.
- Vorontsov A.B. (2018) *Formiruyushchee otsenivanie: podkhody, sodержание, evolyutsiya. Kratkoe posobie po deyatel'nostnoy pedagogike: V 2 ch.* [Formative Assessment: Approaches, Procedures, and Evolution. A Brief Guide to Action-Based Learning: In 2 Parts]. Moscow: Author Club.
- Vorontsov A.B., Zuckerman G.A. (2003) *Kontrol i otsenka v uchebnoy deyatel'nosti* [Control and Assessment in Learning]. Moscow: International Association of Developmental Education.
- Zuckerman G.A. (2005) Sistema Elkonina—Davydova kak resurs povysheniya kompetentnosti rossiyskikh shkolnikov [Elkonin-Davydov System as a Resource for Improving the Competence of Russian Schoolchildren]. *Voprosy psikhologii*, no 4, pp. 84–95.
- Zuckerman G.A. (1999) Opyt tipologicheskogo analiza mladshikh shkolnikov kak sub'ektov uchebnoy deyatel'nosti [Experience of Typological Analysis of Primary School Students as Subjects of Educational Activity]. *Voprosy psikhologii*, no 6, pp. 3–18.

- Zuckerman G. A., Ginzburg G. V. (1999) Kak uchitelskaya otsenka vliyaet na detskuyu samoootsenku? [How Does Teacher Evaluation Affect Children's Self-Esteem?]. *Vestnik mezhdunarodnoy assotsiatsii "Razvivayushchee obuchenie"*, no 6, pp. 5–22.
- Zuckerman G. A., Shiyarovskaya S. I. (1997) Chto otsenivaet objektivnaya otsenka? [What Does an Objective Assessment Evaluate?]. *Psychological Science and Education*, no 4, pp. 65–70.
- Zuckerman G. A., Shiyarovskaya S. I., Tabachnikova N. L. et al. (1999) *Otsenka bez otmetki* (Non-Graded Assessments). Riga: Experiment.
- Zuckerman G. A., Shtykova L. A., Belareva M. N. (2009) Pochemu pyatiballnaya otsenka uchebnykh dostizheniy ne poddaetsya perestrojke? [Why Is the Five-Point Assessment of Educational Achievements not Amenable to Restructuring?]. *Otsenka kachestva obrazovaniya*, no 1, pp. 44–54; no 2, pp. 7–63.
- Zuckerman G. A., Venger A. L. (2010) *Razvitie uchebnoy samostoyatel'nosti* [Development of Independent Learning Skills]. Moscow: Developmental Education Open Institute.

Развитие исследовательских университетов в Африке: расхождения во взглядах на актуальность и опыт

Джой В. Ньондо, Патрицио В. Ланга

Статья поступила в редакцию в ноябре 2020 г.

Джой В. Ньондо (Joy V. Nyondo) — аспирант Института последипломной подготовки, Университет Западного Кейпа, Кейптаун, ЮАР. Адрес: University of the Western Cape, Robert Sobukwe Road, Bellville, 7535, Republic of South Africa. E-mail: 3741689@тууwc.ac.za (контактное лицо для переписки)

Патрицио В. Ланга (Patrício V. Langa) — профессор факультета образования, Университет имени Эдуарду Мондлане, Мапуту, Мозамбик; профессор Института последипломной подготовки, Университет Западного Кейпа, Кейптаун, ЮАР. Адрес: University of Eduardo Mondlane, av. Julius Nyerere, nr. 3453 Maputo, Moçambique. E-mail: Patricio.langa@gmail.com

Аннотация

Представлен обзор литературы о формирующемся типе исследовательских университетов в Африке. Характерной чертой большинства африканских университетов является сосредоточенность на образовательном процессе и минимальная доля исследовательской деятельности. Однако в последние 15 лет некоторые из них стали прилагать усилия к развитию в качестве исследовательских центров. Сопоставляются мнения исследователей об эффективности этих усилий, о барьерах, препятствующих созданию исследовательских университетов в Африке, о перспективах производства знаний на Африканском континенте в контексте взаимосвязи экономического развития с наращиванием знаний. Обсуждаются региональные, национальные и континентальные инициативы, направленные на создание исследовательской академической культуры.

Ключевые слова

исследования, исследовательский университет, Африка, экономика знаний, производство знаний, экономическое развитие.

Для цитирования

Ньондо Д. В., Ланга П. В. (2021) Развитие исследовательских университетов в Африке: расхождения во взглядах на актуальность и опыт (пер. с англ.) // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 237–256. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-237-256>

Emerging Research University in Africa: Divergent Views on Relevance and Experiences Joy V. Nyondo, Patrício V. Langa

Joy V. Nyondo — Doctoral student at the Institute for Post School Studies, University of the Western Cape, Cape Town, South Africa. Address: University of the Western Cape,

Robert Sobukwe Road, Bellville, 7535, Republic of South Africa. (Corresponding author).
E-mail: 3741689@myuwc.ac.za

Patrício V. Langa — Professor, Institute for Post School Studies, University of the Western Cape, Cape Town, South Africa; Professor, Faculty of Education, University of Eduardo Mondlane, Maputo, Mozambique. Адрес: University of Eduardo Mondlane, av. Julius Nyerere, nr. 3453 Maputo, Moçambique. E-mail: Patricio.langa@gmail.com

Abstract This article provides an analytical literature review on the emerging research university in Africa. Specifically, we advance a deliberation of whether a research university is relevant and various experiences that denote its emergence. Notably, there is a global acknowledgement of universities as major centres for knowledge production. However, commitment to teaching with a minimum focus on research function seems to be a noticeable feature of most African universities. In the last 15 years, some African universities have indicated aspirations and efforts to become research universities. Exploring both theoretical and empirical studies, while reflecting on their rhetoric and real perspectives, we establish that there are divergent views on relevance and experiences of the emergence of a research university in Africa. Relating to the backdrop of this study, which is the link between knowledge and economic advancement, we discuss these divergent views. To date, few studies have provided an in-depth understanding of the emerging research universities in Africa. We advance a wider outlook on African higher education initiatives and directions on constructing research universities and suggest novel avenues for future research.

Keywords research, research university, Africa, knowledge economy, knowledge production, economic development.

For citing Nyondo J. V., Langa P. V. (2021) Razvitie issledovatel'skikh universitetov v Afrike: raskhozhdeniya vo vzglyadakh na aktualnost i opyt [Emerging Research University in Africa: Divergent Views on Relevance and Experiences]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 237–256. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-237-256>

Опыт формирования исследовательских университетов в Африке анализируется с опорой на концепцию глобальной экономики, согласно которой знания являются важным фактором производства [Evoh, Mugimu, Chavula, 2013; Kaur, Singh, 2016; Khalil, Marouf, 2017; World Bank Institute, 2009], в основе производства и оказания услуг лежат наукоемкие виды деятельности, и экономическая эффективность зависит прежде всего от интеллектуальных возможностей, а не от физических и природных ресурсов [Powell, Snellman, 2004].

Реформы систем высшего образования, которые сегодня проводятся во многих странах с целью стимулирования исследовательской деятельности университетов, стали результатом осознания того факта, что университеты становятся основными центрами производства знаний и именно они будут играть решающую роль в экономическом развитии [Altbach, 2011; Kahsay, 2017; Marozau, Guerrero, 2016; Salmi, 2003].

Исследовательский университет, согласно концепции, предложенной в XIX в. прусским философом Вильгельмом фон Гумбольдтом, характеризуется тесным переплетением исследовательской и образовательной деятельности [Morgan, 2011]. По мнению

профессора высшего образования и бывшего директора Центра по изучению международного высшего образования при Бостонском колледже Ф.Альтбаха, исследовательские университеты являются сегодня центром глобальной экономики знаний и вершиной национальных систем высшего образования [Altbach, 2009; 2013].

Представления о взаимосвязи науки и исследований с национальными целями модернизации были восприняты и усвоены многими учебными заведениями уже в начале XIX в., когда произошла гумбольдтовская реформа образования и утвердились идеалы неогуманизма [Mohrman, Ma, Baker, 2008]. Со времен фон Гумбольдта мир изменился, и развитые страны стали переходить от экономики, основанной на производстве, которая преобладала в XX в., к экономике, основанной на знаниях [Nicolaidis, 2012].

Жестких критериев отнесения университетов к категории исследовательских нет, в уникальном контексте каждой страны формировалась собственная модель такого вуза. В литературе можно найти примеры эволюционирования образовательных учреждений в исследовательские университеты в разных частях мира [Clark; 1993; Altbach, Balán, 2007; Altbach, Salmi, 2011].

Анализируя накопленный опыт, исследователи рассматривают исследовательский университет в качестве центрального компонента мировой экономики, однако при этом часто игнорируют события, происходящие в развивающихся странах и государствах со средним уровнем дохода [Altbach, Balán, 2007]. При этом именно в этих странах в последнее время отмечается рост числа исследовательских университетов [Shin, Lee, 2015; Zohreh, Nadergholi, Ali, 2011; Rungfamai, 2017; Ramli et al., 2013; Hladchnko, de Boer, Westerheijden, 2016; Huang, 2015].

После обретения независимости странами Африканского континента академическая культура университетов в них не имела исследовательского вектора развития, поскольку они начинали свою деятельность как учебные заведения, связанные со столичными университетами колониальной власти [Zeelen, 2012]. От университетов, находившихся до недавнего времени под колониальным гнетом, ожидали, что они станут основными поставщиками человеческих ресурсов для независимой экономики в условиях острой нехватки квалифицированных кадров [Cloete et al., 2011].

Несмотря на аргументы в пользу сохранения образовательной направленности, опыт последнего десятилетия показывает, что некоторые африканские университеты борются за статус исследовательского [Altbach, 2013; Teferra, 2016; Bunting, Cloete, van Schalkwyk, 2017; Cloete, Bunting, van Schalkwyk, 2018; MacGregor, 2015; Juma, 2016; Kahsay, 2017].

И хотя потенциал исследовательских университетов уже получил широкое признание во всем мире, в Африке им все еще не уделяется достаточного внимания. В работах, посвященных развитию исследовательских университетов и их взаимосвязи

с экономикой знаний, в основном рассматриваются примеры развитых стран и стран с развивающейся экономикой в Азии и Латинской Америке, но при этом мало внимания уделяется Африке [Asongu, 2015; Teferra, 2017].

В статье анализируется опыт африканских университетов, которые стремятся получить статус исследовательских [Altbach, 2009]. Рассматриваются два основных вопроса: какова значимость исследовательских университетов для развития Африканского континента и на каком основании можно судить о появлении исследовательских университетов в Африке. Начнем с описания методов исследования и краткого теоретического анализа понятия исследовательского университета.

1. Методы исследования

По теме исследовательского университета и его роли в экономическом развитии существует обширная научная литература, описывающая как африканский, так и международный опыт. Перед нами стояла задача дать максимально полный обзор существующих точек зрения — как местных, так и международных, поэтому мы начали поиск источников с 2017 г. по разным базам данных. Поиск выполнялся по базам *EbscoHost Web*, ERIC, SCOPUS, *African journals online*, а также по другим интернет-источникам через поисковую систему *Google Scholar*. При поиске использовались сочетания ключевых слов [Ridley, 2012], такие как «африканские университеты», «переходный период», «научные исследования», «производство знаний», «экономика знаний», «производство знаний в Африке», «экономика знаний в Африке», «трансформация высшего образования в Африке», «исследовательские университеты», «научно-исследовательские университеты», «научно-исследовательские университеты Африки», «исследовательский потенциал африканских университетов», «эффективность исследований в африканских университетах» и «исследовательские университеты в Африке».

В результате поиска по этим и другим синонимичным запросам было найдено 144 источника. После анализа тезисов и исключения нерелевантных материалов (слишком широкие выборки исследования, отсутствие связи с исследовательскими университетами Африки или с переходным периодом для африканских университетов) список был сокращен до 94 источников. Из 94 мы рассмотрели 77 источников, актуальных для нашей темы [Jesson, Matheson, Lacey, 2011].

В процессе изучения и анализа источников удалось выделить ряд противоречивых точек зрения на актуальность и опыт формирования исследовательских университетов в Африке, которые и легли в основу настоящей статьи. Теперь мы выносим эти мнения на обсуждение и предлагаем направления для дальнейшей работы.

- 2. Краткая теоретическая справка**
- 2.1. Определение исследовательского университета**
- Ф.Альтбах определяет исследовательский университет как академическое учреждение, предназначенное для создания и распространения знаний в различных дисциплинах и областях; такой университет располагает лабораториями, библиотеками и другими инфраструктурами, позволяющими поддерживать преподавание и исследования на высоком уровне [Altbach, 2007; 2009; 2011; 2013]. Для исследовательского университета приоритетными являются задачи производства новых знаний и плановой подготовки академических специалистов (предпочтительно со степенью PhD) по различным дисциплинам [Mohrman, Ma, Baker, 2008].
- 2.2. Основы современного исследовательского университета**
- С момента их зарождения в средневековой Европе перед университетами стояла задача передачи, сохранения и интерпретации имеющихся знаний, а не создания новых [Altbach, 2007]. На протяжении веков университеты выполняли функцию преимущественно учебных заведений, однако в XIX в. немецкие университеты начали привлекать ученых для исследовательской деятельности и производства новых знаний. Затем по немецкой модели стали создаваться исследовательские университеты в Америке [Atkinson, Blanpied, 2008].
- В американской системе высшего образования они возникали в ответ на потребность государства в новых научных знаниях и хорошо подготовленных специалистах в области здравоохранения, экономики и военного дела [Duderstadt, 2004]. Вслед за Америкой эту модель взаимодействия между государством и университетами под влиянием глобализации и утверждения рыночной экономики восприняли и другие страны [Ibrahim, Mansor, Amin, 2012].
- Популярность университетов такого типа связана с успехом американской университетской модели. Она распространяется по всему миру, сохраняя черты, характерные для Америки [Castells, 2017]. И многие характеристики новой формирующейся глобальной модели исследовательского университета коренятся в американском опыте и заимствуются во всем мире [Mohrman, Ma, Baker, 2018].
- Немецкая модель университета оказала влияние на американские университеты при их создании [Rhoads, 2011] и до сих пор преобладает в некоторых элитных американских вузах [Baker, Lenhardt, 2008]. При этом американская модель слишком неоднородна, чтобы ее можно было называть продуктом заимствования из одной страны [Ash, 2006]. Новый американский исследовательский университет доказал свою успешность, и многие страны стали использовать именно эту модель высшей школы [Ramli et al., 2013].
- 2.3. Характеристики исследовательского университета**
- Исследовательские университеты по всему миру обладают рядом ключевых особенностей. Мы приводим их здесь с оговоркой, что они не являются универсальными, но так или иначе отмечаются во всех исследованиях.

Во-первых, большинство исследовательских университетов являются государственными учреждениями; частных вузов среди них немного — это университеты в США, Японии, Чили и некоторых других странах [Altbach, 2009]. Во-вторых, исследовательские университеты занимаются интенсивным производством и широким распространением знаний [Mohrman, Ma, Baker, 2008; Altbach, 2007]. В-третьих, они готовят высококвалифицированные кадры академических сотрудников, в том числе со степенью PhD [Altbach, 2009; Mohrman Ma, Baker, 2008; Chirikov, 2013].

Исследовательские университеты также отличаются наличием высококвалифицированного преподавательского состава, в том числе преподавателей со степенью PhD [Altbach, 2007; 2009; 2011]. Они располагают соответствующей материальной базой и инфраструктурой, в частности лабораториями и библиотеками [Altbach, 2009; 2011]. Очень важная характеристика исследовательских университетов — наличие достаточного финансирования исследований из разных источников [Altbach, 2009; 2011; Lavalle, de Nicolas, 2017].

Исследовательские университеты сотрудничают с государственными структурами, промышленными предприятиями и другими университетами [Rhoads, 2011; LERU, AAU, G08, C9, 2013]. Независимость и академическая свобода — необходимые условия для осуществления исследовательскими университетами собственных программ и практики [Altbach, 2011; 2013; LERU, AAU, G08, C9, 2013].

3. Результаты обзора литературы и их обсуждение

3.1. Африка и экономика знаний

Определения экономики знаний, ее характеристики и связанные с ней дискуссионные вопросы подробно освещены в научной литературе [Chen, Dahlam, 2005; Kaur, Singh, 2016; Olssen, Peters, 2005; Powell, Snellman, 2004; World Bank, 2008a; 2008b].

В переходе к экономике знаний Африка отстает от других регионов мира [Asongu, Kuada, 2020]. Одним из факторов, обусловивших это отставание, является недостаток теоретических и практических знаний. Африканские государства уделяют мало внимания научно-исследовательской деятельности в целом и не могут на современном этапе развития конвертировать результаты научно-исследовательской деятельности в материальное производство [Evoih, Mugimu, Chavula, 2013]. Как для превращения данных научных исследований в технологические прикладные знания, так и для обмена знаниями между исследователями и пользователями не хватает адекватной институциональной базы [Andrés, Asongu, Amavilah, 2015].

Есть и другие обстоятельства, мешающие африканским странам продвигаться в направлении экономики знаний [Asongu, Kuada, 2020; Kolo, 2009; Oluwatobi et al., 2020]. Однако опыт некоторых развивающихся стран, таких как Индия, Китай и Южная Корея, показывает, что даже при наличии немалого числа проблем можно

совершить мощный рывок и догнать развитые страны, используя знания в качестве движущей силы развития [Oluwatobi et al., 2020]. Для этого необходимо изменить структуру экономики африканских государств, в которой в настоящее время физическому капиталу принадлежит ключевая роль, а человеческому капиталу — лишь вспомогательная [African Development Bank Group, 2020].

3.2. Значение научно-исследовательских университетов для развития национальной экономики африканских стран

В основании государственных усилий по созданию исследовательских университетов лежит уже ставшее общепринятым представление о знании как стимуле развития экономики. Однако большинство стран Африки по-прежнему зависят от сельскохозяйственной и промышленной экономики, и связь между знаниями и экономикой в этих государствах остается слабой. Почему же тогда исследовательские университеты важны для Африки?

В начале 2000-х годов международные организации, такие как Всемирный банк, и региональные ассоциации, такие как Африканский союз и Африканский банк развития, выступили с инициативой мер, которые были призваны вдохнуть новую жизнь в системы высшего образования в Африке, чтобы привести их в соответствие с потребностями экономического развития и стратегиями национальных правительств [Molla, Cuthbert, 2016]. Всемирный банк и сегодня остается главным инициатором продвижения экономики знаний в разных странах мира, поддерживая образование и предоставляя свободный доступ к ресурсам и интерактивным инструментам для расчета показателей в рамках методологии оценки знаний (*The Knowledge Assessment Methodology*, КАМ) [Weber, 2011].

В условиях стремительных инноваций и внедрения новых технологий, а также роста спроса на квалифицированные кадры в связи с развитием глобальной экономики знаний инвестирование в развитие африканских университетов является критически важным для укрепления инклюзивного и разнообразного общества знаний, которое будет способно продвигать исследования, инновации и креативность [Waklaga, 2015]. Страна, которая не найдет своего места на этом глобальном рынке, основанном на знаниях, не выдержит конкуренции [Anyanwu, 2012]. Мир ускоренными темпами движется к экономике знаний, и высшее образование может помочь экономике Африканского континента догнать другие страны и оставаться на уровне развитых обществ [Bloom et al., 2014].

Согласно данным Экономической комиссии Организации Объединенных Наций для Африки [United Nations Economic Commission for Africa, 2012], в основе роста экономик африканских стран в последнее десятилетие по-прежнему лежали сельское хозяйство и природные ресурсы. Однако, по мнению той же комиссии, потенциал развития Африки можно высвободить за счет сохранения и развития интеллектуального капитала континента. Разви-

вающимся странам необходимо наращивать свой потенциал для экономики знаний, инвестировать в человеческий капитал и высококвалифицированную рабочую силу, а также развивать инфраструктуру для высокотехнологичной промышленности [Blankley, Boooyens, 2010].

Исследователи солидарны в признании критического значения знаний для африканской экономики [Atuahene, 2011]. Для экономического развития развивающихся стран на национальном и региональном уровне чрезвычайно важно совершенствовать систему высшего образования: во-первых, образование и профессиональная подготовка составляют базу для исследовательского потенциала, который обеспечивает экономический рост страны и ее участие в экономике, основанной на знаниях, во-вторых, экономика, основанная не только на навыках, получаемых на уровне начального и среднего образования, но и на компетенциях, для которых необходимо высшее образование, будет развиваться ускоренными темпами [Pinheiro, Pillay, 2016].

Несмотря на трудности, с которыми сталкивается исследовательская деятельность в африканских университетах [Evoh, Mugimu, Chavula, 2013; Fussy, 2018; Njuguna, Itegi, 2013; Pillay, 2015; Salmi, 2017; Wangenge-Ouma, Lutomia, Langa 2015], на континенте уже возникло общее понимание, что рост Африки должен быть обусловлен наращиванием знания в контексте развивающихся в африканских государствах экономик, основанных на знаниях [Kamara, Bousrih, Nyende, 2007].

Эмпирический анализ взаимосвязи между уровнем знаний и экономическим ростом в развивающихся странах, включая страны Африки к югу от Сахары, позволяет сделать вывод о том, что экономический рост определяется множеством факторов, и улучшение образования и расширение исследований и разработок, безусловно, входят в их число [Kaur, Singh, 2016]. Высшее образование в Африке может помочь странам в технологическом развитии и, таким образом, создать потенциал для ускорения роста [Bloom et al., 2014].

Производство и распространение знаний не может быть прерогативой только развитых стран, все регионы мира должны принимать участие в построении глобальной сети знаний [Altbach, 2009]. Поэтому выявление перспективных образовательных организаций, их признание и укрепление, инвестирование в исследовательские университеты Африки имеет ключевое значение и обеспечит базу для развития африканской экономики знаний [Fonn et al., 2018]. Реализация программы развития Африки зависит от реальных затрат и от эффективности системы высшего образования, которая позволит прийти к адекватным и достаточным результатам исследований [Pillay, 2015].

Полученные на широких выборках данные, свидетельствующие о том, что образовательные учреждения могут поддерживать

экономический рост страны и снизить уровень бедности населения [Evoḥ, Mugimu, Chavula, 2013], не получают убедительных доказательств на африканском материале, поскольку, претендуя на статус ведущих исследовательских университетов на континенте, африканские университеты в реальности ему не соответствуют [Cloete, Bunting, von Schalkwyk, 2018].

3.3. Исследовательские университеты и экономический рост в Африке

Экономические индексы, характеризующие уровень развития экономики знаний, свидетельствуют о том, что государства Африки отстают в этом отношении от других развивающихся стран [Ojanperä, Straumann, Zook, 2017; Kaur, Singh, 2016].

Оценивая взаимосвязи между уровнем развития университетов и экономическим положением в африканских странах, исследователи приходят к выводу, что в отношении оптимальной модели функционирования систем высшего образования и роли, которую высшее образование играет в национальной экономике и в формировании академической культуры, пока нет ни ясности, ни единства мнений [Cloete et al., 2011]. При этом растет понимание, особенно на уровне государства, значимости университетов в контексте глобальной экономики знаний.

В обзорной работе, посвященной роли университетских исследований в развитии экономики в целом, показано, в частности, что вклад Аддис-Абебского университета в стимулирование экономического роста Эфиопии остается весьма незначительным из-за недостаточного финансирования исследований [Kahsay, 2017]. Африканский исследователь с мировым именем, который занимается вопросами прикладной науки и технологий для устойчивого развития в глобальном масштабе, считает, что текущий уровень инвестиций в высшее техническое образование и исследования нельзя назвать удовлетворительным [Juma, 2016].

В коллективном исследовании систем высшего образования африканских стран с точки зрения их вклада в обеспечение конкурентоспособности государств в глобальной экономике знаний [Evoḥ, Mugimu, Chavula, 2013] на примере высших учебных заведений Кении и Уганды сделан общий вывод, что Африка не имеет достаточно средств для получения знаний, которые могли бы способствовать экономическому развитию стран.

Ж.Зелен оценивает текущее положение с научными исследованиями в Африке на примере университетов ЮАР, Уганды, Танзании, Мозамбика и Ганы [Zeelen, 2012]. Анализируя ориентацию университетов — преимущественно на достижение высокого качества обучения, на проведение научных исследований или на вклад в развитие местного сообщества, — автор делает вывод, что африканские университеты являются сугубо учебными заведениями, слабо связанными с рынком труда.

Сотрудники Совета по развитию социальных исследований в Африке (*Council for the Development of Social Science Research in Afri-*

са, CODESRIA) также считают, что, несмотря на целый ряд политических инициатив по оживлению высшего образования и усилению его роли в развитии континента, фактическое влияние вузов на социально-экономическую ситуацию в африканских государствах все еще под вопросом [Sall, Oanda, 2014]. Исследовательская деятельность в Африке по-прежнему характеризуется низким уровнем технических навыков и компетенций у научных работников, ограничениями в финансировании и утечкой перспективных специалистов, что обуславливает невысокое качество подготовки академических кадров и низкую культуру исследований [Njuna, Itegi, 2013].

В частности, в Танзании развитию исследовательской деятельности в университетах препятствуют слабые связи между стейкхолдерами исследований, недостаточное финансирование, отсутствие культуры чтения и письма и высокая преподавательская и административная нагрузка профессорско-преподавательского состава [Fussy, 2018]. Эти барьеры затрудняют производство знаний в исследованиях, их распространение и применение, а также становление квалифицированных исследователей, что могло бы способствовать социально-экономическому развитию страны.

Таким образом, мнения относительно жизнеспособности университетов как исследовательских организаций в Африке и относительно их значения для экономики континента расходятся. Африканские университеты сегодня находятся на перепутье, и необходимы эмпирические исследования, которые помогут прояснить перспективы их развития.

3.4. Опыт, свидетельствующий о появлении исследовательских университетов в Африке

В подавляющем большинстве случаев университетское образование в Африке является постколониальным явлением, за исключением Северной Африки с ее особой исторической судьбой [Sawyer, 2004]. С обретением африканскими странами независимости университеты стали принимать разные формы и служить разным целям после реформ систем высшего образования, связанных с экономическими и политическими кризисами 1970-х и 1980-х годов [Aina, 2009].

С конца 1990-х годов высшее образование в Африке вновь стало привлекательным для инвесторов [Assie-Lumumba, 2006]. В начале 2000-х возникли инициативы, прежде всего исходившие от Всемирного банка и Африканского союза, по оживлению африканского высшего образования для удовлетворения экономических потребностей государств и выполнения государственных программ [Molla, Cuthbert, 2016].

Проведены исследования сценариев развития и роли университетов в разные исторические периоды [Aina, 2009; Cloete, Bunting, von Schalkwyk, 2018; Woldegiorgis, Doevenspeck, 2013]. Далее мы анализируем континентальные, региональные и националь-

ные инициативы, направленные на стимулирование исследований в университетах Африки.

Исследователи расходятся во мнениях о ходе формирования исследовательских университетов. Одни считают, что африканские университеты усиливают свои позиции как исследовательские центры. Другие, напротив, полагают, что у этих университетов нет оснований претендовать на роль исследовательских. Мы представляем аргументацию обеих сторон по вопросу континентальных, региональных и национальных инициатив, которые отражают состояние африканских университетов и их роль в качестве исследовательских центров.

3.4.1. Континентальные инициативы

В 2005 г. Комиссия Африканского союза (*African Union Commission*) и секретариат Нового партнерства в интересах развития Африки (*New Partnership for Africa's Development*), переименованного в дальнейшем в Агентство развития Африканского союза (*African Union Development Agency*), приступили к осуществлению Единого африканского плана действий в области науки и техники. В нем обоснована необходимость использования достижений науки и новых технологий для социально-экономического преобразования континента и его интеграции в мировую экономику и намечены пути создания африканской системы научных исследований и технических инноваций [African Union, 2005].

В 2015 г. Африканский союз выдвинул «Программу-2063», в которой первоочередной задачей для Африки провозглашается накопление собственного человеческого капитала путем постоянных инвестиций в высшее образование, науку, технологии, исследования и инновации. Для этого необходимо расширить доступ к последипломному образованию и обеспечить инфраструктуру мирового класса для обучения и исследований, а также поддержать научные реформы, лежащие в основе трансформации континента [African Union Commission, 2014a].

Разработанная Африканским союзом десятилетняя Африканская стратегия в области науки, технологий и инноваций (*Science, Technology, and Innovation in Africa Strategy 2024, STISA-2024*), стартовавшая в 2014 г., вызвана к жизни необходимостью преобразования Африки в общество, основанное на знаниях и инновациях [African Union Commission, 2014b]. Достижение целей STISA-2024 приведет к согласованию образования, исследований и инноваций с долгосрочными социально-экономическими целями [Juma, 2016].

Исследователи считают недавние континентальные инициативы по развитию высшего образования значимым признаком переосмысления африканской экономики в контексте экономики знаний [Molla, Cuthbert, 2016]. Упомянем лишь две из них: основание Африканским союзом в 2010 г. Панафриканского университета (*Pan African University*), целью которого стала подготовка магистров

и PhD для оживления системы высшего образования в Африке, и финансируемый Всемирным банком с 2014 г. проект «Африканские центры высшего образования», предоставляющий материальную поддержку 19 университетским центрам передового опыта в Западной и Центральной Африке.

Кроме того, континентальные инициативы осуществляют независимые неправительственные организации, например Совет по развитию социальных исследований в Африке (CODESRIA), штаб-квартира которого находится в Дакаре, столице Сенегала. Он был создан в 1973 г. как независимая панафриканская научно-исследовательская организация. Цели этого совета, среди прочего, заключаются в поощрении и облегчении научно-исследовательской и информационной деятельности в Африке с использованием целостного междисциплинарного подхода [Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2014].

3.4.2. Региональные инициативы

Один из примеров региональных инициатив — Африканский альянс научно-исследовательских университетов (*African Research Universities Alliance*, ARUA), созданный в 2015 г. с целью способствовать превращению учреждений высшего образования в ведущие исследовательские университеты. Альянс оказывает поддержку исследовательским программам и постдипломной подготовке в университетах. Ставя своей целью социально-экономическое развитие стран Африканского континента, ARUA сосредоточил внимание на создании национальной базы передовых научных исследований, чтобы утвердить Африку в качестве мощной силы на мировой арене [MacGregor, 2015].

Аналогичных региональных инициатив сегодня немало. На пути их реализации неизбежны проблемы, однако сам факт их возникновения свидетельствует о стремлении Африки усилить научно-исследовательскую деятельность, особенно заметном в последние десятилетия, после обретения полной независимости. Составной частью этих инициатив является организация и стимулирование сотрудничества между преподавателями африканских университетов в странах-участницах. И наконец, подобные инициативы увеличивают число преподавателей со степенью PhD в африканских университетах.

3.4.3. Национальные инициативы

Исследовательские университеты в большинстве стран получают финансовую поддержку в основном из государственных источников [Altbach, 2011; Atuahene, 2011]. Средства, выделяемые национальными советами по вопросам научно-исследовательских учреждений, инвестируются в процессы производства знаний [Oanda, Sall, 2016].

В табл. 1 приведены сведения о государственном финансировании системы высшего образования в Африке на примере 4 из 16 стран — участниц ARUA, данные по которым за период с 2012

Таблица 1. Государственные расходы на высшее образование в процентах от валового внутреннего продукта

Страна	2012	2013	2014	2015
Эфиопия	2,61	1,92	2,11	2,27
Кения	0,97	0,77	0,72	0,69
Сенегал	1,61	2,43	2,13	2,28
ЮАР	0,76	0,75	0,74	0,75

Источник: По данным Института Статистики UNESCO, 9 апреля 2019 г.

по 2015 г. были доступны в феврале 2019 г. В этих странах находятся передовые университеты, которые стремятся превратиться в научно-исследовательские центры, поэтому именно эти страны мы рассматриваем как пример национальных инициатив по содействию развитию исследований [MacGregor, 2015]. Государственное финансирование высшего образования — отличительная черта африканских стран, предпринимающих усилия к организации и стимулированию исследований в университетах.

Исследовательские университеты не могут процветать в условиях недостаточного финансирования или нестабильности поступлений из бюджета [Altbach, 2011]. Из табл. 1 видно, что государственные расходы на высшее образование в пересчете на валовой внутренний продукт в период с 2012 по 2015 г. в Эфиопии и Сенегале, несмотря на колебания, составляли более 1,5% ВВП, в то время как в ЮАР и Кении не превышают 1%. Одно из соглашений, заключенных в рамках Африканского плана действий в области науки и техники, — обязательство африканских стран к 2020 г. выйти на показатель не менее 1% своего ВВП, выделяемого на научные исследования и разработки [African Union, 2005].

Однако университеты в Африке фактически являются единственными учреждениями, связанными со знаниями, и за пределами университетских стен знания не производятся [Cloete, Maassen, Bailey, 2015]. Таким образом, если на высшее образование в целом, включая научные исследования, тратится менее 1% ВВП, это означает, что показатель «не менее 1% ВВП на исследования и разработки» не выполняется.

3.5. Неоднозначность мнений о формировании исследовательских университетов в Африке

Д. Салми считает, что показатели исследовательской деятельности африканских исследовательских университетов сильно отстают от соответствующих показателей в странах ЭСР и свидетельствуют об их низкой эффективности [Salmi, 2017]. Причинами такого положения вещей он считает отсутствие в большинстве развиваю-

Таблица 2. Африканские университеты в рейтинге ARWU (2018 г.)

Регион	Лучшие 20	Лучшие 100	Лучшие 200	Лучшие 300	Лучшие 400	Лучшие 500	500–1000
Северная и Южная Америка	16	50	79	110	142	167	113
Европа	4	34	80	120	157	195	171
Азия/Океания	—	16	41	69	99	133	205
Африка	—	—	—	1	2	5	11
Всего	20	100	200	300	400	500	500

Источник: По данным рейтинга ARWU, 9 апреля 2019 г.

щихся стран амбициозных стратегий развития науки и техники, скудное финансирование исследований и недостаток квалифицированных исследователей в академическом сообществе.

Несмотря на экспоненциальный рост числа студентов в африканских вузах за последние два десятилетия, уровень развития исследовательской деятельности в университетах остается практически неизменным [Wangenge-Ouma, Lutomiah, Langa, 2015]. Африканские университеты все еще являются преимущественно образовательными учреждениями, что в первую очередь обусловлено отсутствием у сотрудников условий и стимулов для исследовательской деятельности, несформированностью академической культуры производства знаний.

Хотя некоторые традиционные африканские университеты стремятся повысить качество исследований за счет привлечения внешних спонсоров и получить статус исследовательского университета, по уровню академического развития они отстают от университетов на других континентах, таких как Европа и Америка [Altbach, 2013] (табл. 2). Это видно на примере последних статистических данных о деятельности африканских университетов в области научных исследований.

Научно-исследовательская деятельность в восьми обследованных африканских университетах оказалась недостаточно продуктивной для того, чтобы вносить устойчивый, значимый вклад в развитие страны посредством производства новых знаний [Cloete et al., 2011]. Этим университетам не хватает средств для привлечения собственных кадров к исследованиям, а режимы стимулирования не поддерживают производство знаний.

Приведенные здесь данные исследований свидетельствуют о глубоких противоречиях между стремлениями, целями и задачами африканских университетов в отношении результатов исследований, с одной стороны, и реалиями их деятельности — с другой. Существуют примеры положительной динамики развития иссле-

довательской деятельности в некоторых африканских университетах, но в основном эффективность их исследований остается неудовлетворительной.

4. Заключение Экономическое развитие связано с производством знаний. Это справедливо для развитых стран, но в меньшей степени относится к развивающимся государствам, особенно к странам Африки. Однако примеры некоторых развивающихся стран, таких как Индия и Южная Корея, дают надежду, что и африканские страны смогут совершить рывок и догнать по экономическому уровню развитые страны.

Для создания в Африке исследовательских университетов, которые могли бы вносить вклад в социальное и экономическое развитие стран, необходимо придерживаться целостного, комплексного подхода. Развитие прочных отношений между исследовательскими университетами, правительством и отраслями промышленности имеет решающее значение для сокращения разрыва между знанием и его применением и для ускорения внедрения инноваций.

Из обзора исследований складывается общее представление о природе исследовательских университетов, однако также становится ясно, что в разных странах исследовательские университеты имеют особенности. Мы предполагаем продолжить комплексное изучение контекстов для формирования исследовательских университетов в Африке с применением зарекомендовавших себя методик. Эмпирические данные дадут возможность оценить роль университетов в развитии африканского континента в конкретных современных условиях.

Исследование проведено при поддержке Нью-Йоркской корпорации Карнеги и на средства выделенной стипендии.

Настоящая статья была представлена на 31-й ежегодной конференции Консорциума исследователей высшего образования (CHER), проходившей в НИУ ВШЭ 30 августа — 1 сентября 2018 г. Тема конференции «Дифференциация и интеграция в высшем образовании: паттерны и динамика».

Перевод. с английского Л. Дянковой

References

- African Union (2005) *Africa's Science and Technology Consolidated Plan of Action*. Addis Ababa: African Union.
- African Union Commission (2014a) *Agenda 2063: The Africa We Want*. Available at: https://au.int/Agenda2063/popular_version (accessed 29 January 2021).
- African Union Commission (2014b) *Science, Technology and Innovation Strategy for Africa-2024*. Addis Ababa: African Union Commission.
- African Development Bank Group (2020) *African Economic Outlook 2020: Developing Africa's Workforce for the Future*. Available at: <https://www.afdb.org/en/documents/african-economic-outlook-2020> (accessed 29 January 2021).
- Aina T.A. (2009) Beyond Reforms: The Politics of Higher Education Transformation in Africa. *African Studies Review*, vol. 53, no 1, pp. 21–40. doi:10.1353/arw.0.0290

- Altbach P.G. (2013) Advancing the National and Global Knowledge Economy: The Role of Research Universities in Developing Countries. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 3, pp. 316–330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773222>.
- Altbach P.G. (2011) The Past, Present, and Future of the Research University. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities* (eds P. G. Altbach, J. Salmi), Washington, DC: World Bank, pp. 11–32.
- Altbach P.G. (2009) Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries. *Asia Pacific Education Review*, vol. 10, no 1, pp. 15–27. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9000-9>.
- Altbach P.G., Balán J. (eds) (2007) *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Available at: <https://jhupbooks.press.jhu.edu/title/world-class-worldwide> (accessed 29 January 2021).
- Altbach P.G., De Wit H. (2018) Too Much Academic Research Is Being Published. *International Higher Education*, no 96, pp. 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.96.10767>.
- Altbach P.G., Salmi J. (eds) (2011) *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, DC: World Bank.
- Andrés A.R., Asongu S.A., Amavilah V. (2015) The Impact of Formal Institutions on Knowledge Economy. *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 6, no 4, pp. 1034–1062. <https://doi.org/10.1007/s13132-013-0174-3>.
- Anyanwu P.J.C. (2012) Developing Knowledge for Economic Advancement in Africa. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, vol. 1, no 2, pp. 73–111.
- Ash M. G. (2006) Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, vol. 41, no 2, pp. 245–267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>.
- Asongu S.A. (2015) Knowledge Economy Gaps, Policy Syndromes, and Catch-Up Strategies: Fresh South Korean Lessons to Africa. *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 8, no 1, pp. 211–253. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0321-0>.
- Asongu S.A., Kuada J. (2020) Building Knowledge Economies in Africa: An Introduction. *Contemporary Social Science*, vol. 15, no 1, pp. 1–6.
- Assie-Lumumba N. (2006) *Higher Education in Africa: Crisis, Reforms and Transformation*. CODESRIA Working Paper. Dakar, Senegal: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Atkinson R. C., Blanpied W.A. (2008) Research Universities: Core of the US Science and Technology System. *Technology in Society*, vol. 30, no 1, pp. 30–48. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2007.10.004>.
- Atuahene F. (2011) Re-Thinking the Missing Mission of Higher Education: An Anatomy of the Research Challenge of African Universities. *Journal of Asian and African Studies*, vol. 46, no 4, pp. 321–341. <https://doi.org/10.1177/0021909611400017>.
- Baker D.P., Lenhardt G. (2008) The Institutional Crisis of the German Research University. *Higher Education Policy*, no 21, pp. 49–64. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300178>.
- Blankley W. O., Booyens I. (2010) Building a Knowledge Economy in South Africa. *South African Journal of Science*, vol. 106, no 11–12, pp. 1–6. <https://doi.org/10.4102/sajs.v106i11/12.373>.
- Bloom D.E., Canning D., Chan K., Luca D.L. (2014) Higher Education and Economic Growth in Africa. *International Journal of African Higher Education*, vol. 1, no 1, pp. 23–57. Available at: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/article/view/5643>.
- Bunting I., Cloete N., van Schalkwyk F. (2017) *An Empirical Overview of Emerging Research Universities in Africa 2001–2015*. Cape Town, South Africa: Centre for Higher Education Trust (CHET). Available at: https://www.researchgate.net/publication/324210468_An_Empirical_Overview_of_Emerging_Research_Universities_in_Africa_2001_to_2015 (accessed 29 January 2021).

- Castells M. (2017) Universities as Dynamic Systems of Contradictory Functions. *Castells in Africa: Universities and Development* (eds J. Muller, N. Cloete, F. van Schalkwyk), Cape Town, South Africa: African Minds, pp. 35–55.
- Chen D. H. C., Dahlman C. J. (2005) *The Knowledge Economy, the Kam Methodology and World Bank Operations*. World Bank Institute Working Paper No 37256. Available at: <http://ssrn.com/abstract=841625> (accessed 29 January 2021).
- Chirikov I. (2013) Research Universities as Knowledge Networks: The Role of Institutional Research. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 3, pp. 456–469. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773778>.
- Clark B. R. (1993) *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley, CA: University of California.
- Cloete N., Bailey T., Pillay P., Bunting I., Maassen P. (2011) *Universities and Economic Development in Africa*. Wynberg: Centre for Higher Education Transformation (CHET). Available at: <https://www.aau.org/wp-content/uploads/sites/9/2018/04/Universities-and-Economic-Development-in-Africa.pdf> (accessed 29 January 2021).
- Cloete N., Maassen P., Bailey T. (eds) (2015) *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*. African Minds Higher Education Dynamics Series, vol. 1. Cape Town, South Africa: African Minds.
- Cloete N., Bunting I. van Schalkwyk F. (2018) *Research Universities in Africa*. Cape Town, South Africa: African Minds. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1479114>.
- Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA) (2014) *About Us*. Available at: <https://www.codesria.org/spip.php?rubrique193> (accessed 29 January 2021).
- Duderstadt J. J. (2004) The Changing Nature of Research and the Future of the University. *Reinventing the Research University* (eds L. E. Weber, J. J. Duderstadt), London: Economica, pp. 73–88.
- Evoch C. J., Mugimu C. B., Chavula H. K. (2013) Knowledge Production in the Knowledge Economy: Higher Education Institutions and the Application of Innovations in ICT for Capacity Development in Africa. *The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges* (eds A. W. Wiseman, Ch. C. Wolhuter), Bingley, UK: Emerald Group, pp. 285–323. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000021013](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000021013).
- Fonn S., Ayiro L. P., Cotton P., Habib A., Mbithi P. M. F., Mtenje A. et al. (2018) Repositioning Africa in Global Knowledge Production. *The Lancet*, vol. 392, no 10153, pp. 1163–1166. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31068-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31068-7).
- Fussy D. S. (2019) The Hurdles to Fostering Research in Tanzanian Universities. *Higher Education*, vol. 77, February, pp. 283–299. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0276-8>.
- Hladchenko M., de Boer H. F., Westerheijden D. F. (2016) Establishing Research Universities in Ukrainian Higher Education: The Incomplete Journey of a Structural Reform. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, no 2, pp. 111–125. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1150232>.
- Huang F. (2015) Building the World-Class Research Universities: A Case Study of China. *Higher Education*, vol. 70, no, pp. 203–215. <https://doi.org/10.1007/S10734-015-9876-8>.
- Ibrahim R., Mansor A. Z., Amin L. (2012) The Meaning and Practices of Academic Professionalism: Views from Academics in a Research University. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 59, October, pp. 520–527. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.309>.
- Jesson J., Matheson L., Lacey F. M. (2011) *Doing Your Literature Review: Traditional and Systematic Techniques*. London: Sage.
- Juma C. (2016) *Education, Research, and Innovation in Africa: Forging Strategic Linkages for Economic Transformation*. Discussion Paper no 2016–01 Science, Technology, and Globalization Project, Belfer Center. Available at: <https://www.belfercenter.org/publication/education-research-and-innovation-africa-forging-strategic-linkages-economic> (accessed 29 January 2021).

- Kahsay M. N. (2017) The Links between Academic Research and Economic Development in Ethiopia: The Case of Addis Ababa University. *European Journal of STEM Education*, vol. 2, no 2, pp. 1–10. <https://doi.org/10.20897/ejsteme.201705>
- Kamara A. B., Bourish L., Nyend M. (2007) *Growing a Knowledge-Based Economy: Evidence from Public Expenditure on Education in Africa*. Economic Research Working Paper no 88. Tunisia: African Development Bank. Available at: <https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/26326414-EN-ERWP-88.PDF> (accessed 29 January 2021).
- Kaur M., Singh L. (2016) Knowledge in the Economic Growth of Developing Economies. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, vol. 8, no 2, pp. 205–212. <https://doi.org/10.1080/20421338.2016.1147207>.
- Khalil O., Marouf L. (2017) A Cultural Interpretation of Nations' Readiness for Knowledge Economy. *Journal of Knowledge Economy*, vol. 8, no 1, pp. 97–126. <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0288-x>.
- Kolo J. (2009) The Knowledge Economy: Concept, Global Trends and Strategic Challenges for Africa in the Guest for Sustainable Development. *International Journal of Technology Management*, vol. 45, no 1–2, pp. 27–49. <https://doi.org/10.1504/ijtm.2009.021518>.
- Lavalle C., de Nicolas V. L. (2017) Peru and Its New Challenge in Higher Education: Towards a Research University. *PLoS ONE*, vol. 12, no 8, Art. no e0182631. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182631>.
- LERU, AAU, G08, C9 (2013) *Hefei Statement on the Ten Characteristics of Contemporary Research Universities*. Available at: https://www.aau.edu/sites/default/files/AAU%20Files/Education%20and%20Service/Hefei_statement.pdf (accessed 29 January 2021).
- MacGregor K. (2015) *African Research Universities Alliance Launched*. Available at: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150310185922166> (accessed 29 January 2021).
- Marozau R., Guerrero M. (2016) Impacts of Universities in Different Stages of Economic Development. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-016-0359-7>.
- Mohrman K., Ma W., Baker D. (2008) The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, vol. 21, no 1, pp. 5–27.
- Molla T., Cuthbert D. (2016) Re-Imagining Africa as a Knowledge Economy: Premises and Promises of Recent Higher Education Development Initiatives. *Journal of Asian and African Studies*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2873249 (accessed 29 January 2021).
- Morgan K. J. (2011) Where Is von Humboldt's University Now? *Research in Higher Education*, no 42, pp. 325–344.
- Nicolaides A. (2012) The Humboldtian Conception of Research and Learning—Towards Competitiveness in South African Higher Education. *Educational Research*, vol. 3, no 12, pp. 2141–5161. Available at: <http://www.interestjournals.org/ER> (accessed 29 January 2021).
- Njuguna F., Itegi F. (2013) Research in Institutions of Higher Education in Africa: Challenges and Prospects. *European Scientific Journal*, vol. 1, December, pp. 352–361.
- Oanda I., Sall E. (2016) From Peril to Promise: Repositioning Higher Education for the Reconstruction of Africa's Future. *International Journal of African Higher Education*, vol. 3, no 1, pp. 51–78. Available at: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/article/view/9637/8531> (accessed 29 January 2021).
- Ojanperä S., Graham M., Straumann R. K., De Sabbata S., Zook M. (2017) Engagement in the Knowledge Economy: Regional Patterns of Content Creation with a Focus on Sub-Saharan Africa. *Information Technologies & International Development*, vol. 13, pp. 33–51.
- Olssen M., Peters M. A. (2005) Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, vol. 20, no 3, pp. 313–345.

- Oluwatobi S., Olurinola I., Alege P., Ogundipe A. (2020) Knowledge-Driven Economic Growth: The Case of Sub-Saharan Africa. *Contemporary Social Science*, vol. 15, no 1, pp. 62–81.
- Pillay V. (2015) *The Role of Research and Post Graduate Studies in African Higher Education*. Paper presented at 1st African Higher Education Summit (Dakar, Senegal, 2015, March 10–12). Available at: http://summit.trustafrica.org/wp-content/uploads/2014/09/Venitha_Pillay_web_en.pdf (accessed 29 January 2021).
- Pinheiro R., Pillay P. (2016) Higher Education and Economic Development in the OECD: Policy Lessons for Other Countries and Regions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, no 2, pp. 150–166. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1150237>.
- Powell W.W., Snellman K. (2004) The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, vol. 30, pp. 199–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>.
- Ramli N., Zainol Z.A., Aziz J.A., Hasani Mohd Ali et al. (2013) The Concept of Research University: The Implementation in the Context of Malaysian University System. *Asian Social Science*, vol. 9, no 5, pp. 307–317. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n5p307>.
- Rhoads R.A. (2011) The U.S. Research University as A Global Model: Some Fundamental Problems to Consider. *Interactions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, vol. 13, no 1, art. no 24. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/9934r39k> (accessed 29 January 2021).
- Ridley D. (2012) *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students*. London: Sage.
- Rungfamai K. (2017) Research-University Governance in Thailand: The Case of Chulalongkorn University. *Higher Education*, vol. 74, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0024-x>.
- Sall E., Oanda I. (2014) Revitalizing Higher Education for Africa's Future. *Journal of Higher Education in Africa*, vol. 12, no 2, pp. 95–107.
- Salmi J. (2017) *The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development. Global Perspectives on Higher Education*. Rotterdam: Sense.
- Salmi J. (2003) Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. *Higher Education in Europe*, vol. 28, no 1, pp. 65–69. <https://doi.org/10.1080/0379772032000110125>.
- Sawyer A. (2004) African Universities and the Challenge of Research Capacity Development. *Journal of Higher Education in Africa*, vol. 2, no 1, pp. 213–242. Available at: http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:bsc:&rft_dat=xri:bsc:rec:iibp:00303397 (accessed 29 January 2021).
- Shin J.C., Lee S.J. (2015) Evolution of Research Universities as a National Research System in Korea: Accomplishments and Challenges. *Higher Education*, vol. 70, no 2, pp. 187–202. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9847-5>.
- Teferra D. (2016) African Flagship Universities: Their Neglected Contributions. *Higher Education*, vol. 72, no 1, pp. 79–99. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9939-x>.
- Teferra D. (2017) Flagship Universities in Africa. Switzerland: Springer Nature.
- United Nations Economic Commission for Africa (2018) *Country STI Profiles: A Framework for Assessing Science, Technology, and Innovation Readiness in African Countries*. Available at: <https://www.uneca.org/publications/country-sti-profiles-framework-assessing-science-technology-and-innovation-readiness> (accessed 29 January 2021).
- United Nations Economic Commission for Africa (2015) *Towards Achieving the African Union's Recommendation of 1% of GDP on Research and Development*. Available at: <https://www.uneca.org/publications/towards-achieving-african-union%E2%80%99s-recommendation-expenditure-1-gdp-research-and> (accessed 29 January 2021).
- United Nations Economic Commission for Africa (2013) *Africa Science, Technology and Innovation Review 2013*. Available at: <https://www.uneca.org/publications/africa-science-technology-and-innovation-review-2013> (accessed 29 January 2021).

- United Nations Economic Commission for Africa (2012) *Economic Report on Africa 2012*. Available at: <https://www.uneca.org/publications/economic-report-africa-2012> (accessed 29 January 2021).
- Wakiaga L. (2015) *Assuring Quality, Excellence and Relevance in African University*. Paper presented at African Higher Education Summit (Dakar, Senegal, 2015, March 10–12). Available at: http://www.adeanet.org/en/system/files/policy_brief_quality_en.pdf (accessed 29 January 2021).
- Wangenge-Ouma G., Lutomiah A., Langa P. (2015) Academic Incentives for Knowledge Production in Africa: Case Studies of Mozambique and Kenya. *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education* (eds N. Cloete, P. Maassen, T. Bailey), Cape Town, South Africa: African Minds, pp. 128–147. Available at: <http://chet.org.za/books/knowledge-production-and-contradictory-functions-african-higher-education> (accessed 29 January 2021).
- Weber A. S. (2011) The Role of Education in Knowledge Economies in Developing Countries. *Procedia—Social and Behavioural Sciences*, no 15, pp. 2589–2594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.151>.
- Woldegiorgis E. T., Doevenspeck M. (2013) The Changing Role of Higher Education in Africa: A Historical Reflection. *Higher Education Studies*, vol. 3, no 6, pp. 35–45. <https://doi.org/10.5539/hes.v3n6p35>.
- World Bank (2008a) *Knowledge Economy Index*. Washington, DC: World Bank Knowledge Assessment Methodology.
- World Bank (2008b) *Measuring Knowledge in the World's Economies*. Washington, DC: World Bank Institute.
- World Bank Institute (2009) *Measuring Knowledge in the World's Economies. Knowledge for Development Program, 1–12*. Available at: http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/KAM_v4.pdf (accessed 29 January 2021).
- Zeelen J. (2012) Universities in Africa: Working on Excellence for Whom? Reflections on Teaching, Research, and Outreach Activities at African Universities. *International Journal of Higher Education*, vol. 1, no 2, p. 157. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p157>.
- Zohreh S., Nadergholi G., Ali K. (2011) Developing a Research University in Iranian Higher Education System: A Model Presentation. *Procedia—Social and Behavioural Sciences*, no 15, pp. 2259–2263. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.090>.

Взаимодействие государственно-правовой, экономической и культурной сфер в современную эпоху и его влияние на перспективы развития образовательных институтов

Как скрежещут колеса социальных машин

А. И. Любжин

Статья поступила в редакцию в октябре 2020 г.

Любжин Алексей Игоревич — доктор филологических наук, директор Департамента истории Университета Дмитрия Пожарского; научный сотрудник Лаборатории междисциплинарного анализа социума, культуры и истории (МАСКИ) Национального исследовательского университета «Московский физико-технический институт». Адрес: 141701, Московская область, г. Долгопрудный, Институтский пер., 9. E-mail: vultur@mail.ru

Аннотация

Статья представляет собой ответ на глубокие и перспективные размышления Г. Ю. Любарского о функционировании образовательных институтов в новом социальном контексте, в котором уже неприменимы прежние подходы. В условиях, когда медиа берут на себя функцию производства смыслов для населения, отобрав ее у школы, и нельзя уже говорить о «большинстве» — а следовательно, и о такой классической культуре, которая объединяла бы это большинство, — представляется перспективным создать новый миф (возможно, университетский миф), который позволил бы разработать на новом уровне концепцию общего образования, прежде всего высшего уровня. Считая предлагаемые концепции плодотворными, следует предложить и модели развития образовательных институтов среднего уровня, где, подобно обращению инвесторов в кризисную эпоху к консервативным активам, было бы целесообразно использовать традиционные западные и досоветские модели школьного устройства.

Ключевые слова

концепция общего образования, образовательные институты, модели университета, модели школы, смыслы, медиа, онлайн-образование.

Для цитирования

Любжин А.И. (2021) Взаимодействие государственно-правовой, экономической и культурной сфер в современную эпоху и его влияние на перспективы развития образовательных институтов. Как скрежещут колеса социальных машин // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 257–275. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-257-275>

The Interplay of Law, Economics and Culture in the Modern Era and Its Influence on the Development Prospects of Educational Institutions

The Screeching Wheels of Social Machines

A. I. Lyubzhin

Alexey Lyubzhin — PhD in Philology, Head of the Department of History, Dmitry Pozharsky University; Research Fellow at the Laboratory for Interdisciplinary Analysis of Society, Culture and History (IASCH), National Research University Moscow Institute of Physics and Technology. Address: 9 Institutsky Ln, 141701 Dolgoprudny, Moscow Oblast, Russian Federation. E-mail: vultur@mail.ru

Abstract This article is a response to Georgy Lyubarsky's profound and farsighted speculations about the functioning of educational institutions in the new social context, where conventional approaches cannot be applied anymore. In a situation where mass media take over the school's function of producing meanings for the public, it becomes impossible to speak about the "majority" and, consequently, about any classical culture common for that majority. Meanwhile, it appears a good idea to create a new mythology (perhaps, a university mythology) that would allow elaborating the theory of general education, first of all in universities, at a new level. If the concepts proposed are considered as viable, development models should also be proposed for institutions of secondary education, where it would make sense to use traditional western and pre-Soviet models of school organization, in much the same way that investors in a recession turn to conservative assets.

Keywords theory of general education, educational institutions, university models, school models, meanings, mass media, online education.

For citing Lyubzhin A.I. (2021) Vzaimodeystvie gosudarstvenno-pravovoy, ekonomicheskoy i kulturnoy sfer v sovremennuyu epokhu i ego vliyanie na perspektivy razvitiya obrazovatelnykh institutov. Kak skrezheshchyt koleza sotsialnykh mashin [The Interplay of Law, Economics and Culture in the Modern Era and Its Influence on the Development Prospects of Educational Institutions. The Screeching Wheels of Social Machines]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 257–275. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-257-275>

1. Деконструкция Мы живем во время, опасное для образования и малоблагоприятное для разговоров о нем. До революции положение дел было таково: общество (в значительной части вовлекаемое в образовательную деятельность, которая превосходила бы начальный уровень, в первом поколении) исповедовало принципы наивного утилитаризма и жаждало легкой школы для жизни, часть образованного сословия стояла на его стороне, но правительство подходило к образовательным вопросам здраво, имея за себя и достаточно широкие круги образованных людей. Сейчас наивный утилитаризм и лозунги «школы для жизни» владеют умами как общества, так и правительства, особенно возлюбивших воспитание; педагогический корпус уступает дореволюционному, и потому обсуждать образовательную проблематику на должной высоте,

по существу, некому. «Любые безумства предлагаются совершенно всерьез, находят сторонников», как отмечает Г. Ю. Любарский в книге «Образование будущего. Университетский миф и структура мнений об образовании XXI века»¹ (с. 6). Эта книга — важное исключение: она дает глубокое и продуманное описание происходящих процессов и — неполную, разумеется, и не сложившуюся в систему — характеристику закономерностей, управляющих ими. Без понимания всех этих вещей (о существовании которых большинство даже не догадывается) любое обсуждение образовательной проблематики превращается в то, что один из лучших архитекторов отечественной школы М. Н. Катков называл «фразерством и верхоглядством».

Современное образование не нравится многим. Претензии к нему взаимопротиворечивы: одни и те же люди жалуются на переутомление своих чад и на то, что эти чада ничего не знают. Для Г. Ю. Любарского «хорошее образование» — «меньше чем ничего», пока не определены его цели. Как образование 1 можно охарактеризовать то, что работает с внутренним человеком, как образование 2 — то, что соответствует потребностям общества. Эти типы лишены внутреннего единства, противоречат друг другу и абсолютно необходимы. Если противопоставить их друг другу как воспитание и образование, это будет иллюзией: знания воспитательны. «Хотите послушных и дисциплинированных? Хотите свободолюбивых? Желаете умных и критичных? Стремитесь создать добрых? Это все делается на уроках физики, а не специальных уроках нравственного воспитания» (с. 10). Автор не слишком высоко ценит утилитаризм и практичность и скептически относится к мнению, будто всему, что следовало бы знать, нужно обучать в школе. «Две картины образования возникают перед нами. Одно направление утверждает, что следует дать учащимся общий фундамент знаний, который нужен для воспитания характера <...> а также для того, чтобы люди имели общую поверхность мышления (у всех обучающихся возникает общая база знаний, гарантирующая понятность при общении)». С другой стороны — со стороны ранней специализации — картина выглядит совсем иначе. Автор сознает неизбежность и необходимость утилитарного, но симпатии его, как представляется, на другой стороне. «Прежде чем выбрасывать ненужное, надо хотя бы узнать, как оно работает» (с. 14).

Но здесь все трудно и неясно. Качества развиваются не изолированно друг от друга. Возможны серьезные компенсаторные изменения в личности, а инструменты не универсальны. «Образование следует отличать от воспитания и социализации, а также от специализации», — пишет Г. Ю. Любарский (с. 15). «Можно

¹ М.: Товарищество научных изданий. КМК, 2020.

сказать, что образование — это передача однотипных навыков и создание предсказательной способности относительно знаний людей в обществе, необходимая основа общественной жизни, основа доверия и согласованных действий в обществе. И можно добавить, что образование все еще выполняет эту функцию, но постепенно ее все в большей степени выполняет и другой социальный институт» (с. 19). Шестеренки социальной машины замедляют ход, и машина начинает буксовать. Институты общего образования существуют благодаря социальной инерции. Знаний «с гарантией» больше нет, и, поскольку образование — феномен социальный (предсказуемость и доверие), образования нет тоже. Автор подчеркивает эту мысль с тем большей энергией, чем больше горечи вкладывает в свою констатацию.

Социальный институт, пришедший на смену школе, — медиа. Они устроены так, что к истине отношения не имеют, они в другой плоскости. И здесь требуется новая доблесть. «Воздержание от суждения: сохранение вопроса в агрессивной среде не имеющих отношения к истине ответов» (с. 26). Ведь мир медиа не имеет отношения к тому, что «есть на самом деле», но в нем существуют мнения, и будущее может складываться из этих мнений. Автор подробно описывает функционирование медиа; мы ограничимся в пересказе этими тезисами.

Что же значат для образования эти изменения? «Произошло обрушение разом нескольких чрезвычайно важных социальных машин, выстраивающих социальную реальность. Исчезли сословия, создающие фундаментальное неравенство населения <...> Исчезло однотипно образованное и примерно одинаково думающее, примерно одного желающее большинство населения. Исчезло высшее образование, создающее принципиальную разницу в картинах мира образованных и необразованных людей» (с. 41). Иными словами, иерархия была разрушена (не будем забывать, что иерархия лежит в основе любой культуры, заслуживающей этого названия), но равенство — хотя бы на уровне большинства — этой ценой достигнуто не было. Поляризация уже осуществляется не по образованию, а по потребности в смысле. Тех, кому он нужен, — считанные проценты. Им на другом полюсе противопоставят денежно озабоченные (10–15%). «Этот интенсивный поиск происходит в ситуации обедненной культуры и отсутствующих механизмов реального образования» (с. 43). Новое возможно только по отношению к старому, к сложившейся системе знаний, а ее нет, фундамент, предпосылки, следствия — все это отсутствует.

В этой ситуации «все, что не могут делать социальные машины и что делать необходимо, — делают люди личными своими усилиями» (с. 46). Однако эти усилия затруднены отсутствием образовательного идеала: когда социальная машина образования отказывается работать, ориентира нет. Каждый предоставлен сам себе — на фоне специализированного ремесленного обучения

и медиа, транслирующих новую картину мира. Новую культуру, которая рождается на развалинах, автор называет «симпатичной».

В настоящее время, и не только по бедности, в моду входит онлайн-образование. Однако — мы должны подчеркнуть важность наблюдений автора — оно принципиально отличается от традиционного. Резюмируя: «онлайн-образование предоставляет свободу, затрудняющую обучение для лучших и облегчающую не-обучение для худших» (с. 49). Наука сохраняет свое высокое место, но на другом пьедестале: это уже не школа, а «окультура». Меняется антропологический тип: уживаются кричащие противоречия, воля к истине сменяется релятивизмом. Утрачено логическое чутье, распалась связь смыслов. Развивается формализация мышления, но она-то как раз и препятствует работе со смыслами. Кнопочный интерфейс с доминирующей логикой дизайнера порождает «магическое мышление».

Прежде всего оплывает и рушится жесткий каркас: сетевой урок можно прервать в любом месте и в любой момент. Пользователь решает сам. Затем авторство обучения переходит от обучающихся к обучаемому, и уже на него возлагается приведение материала в систему; прежде способ обучения худо-бедно гарантировал соответствие учебного текста уровню читателя, сейчас — когда такое соответствие никто не гарантирует — каждый элемент учебного процесса становится более автономным. Учиться стало лучше, учиться стало веселее, и можно спокойно не заметить, что за месяц — полгода — год ничему не научился. Зато вырабатывается привычка к тому, что знание всегда локально и фрагментарно. В этом контексте образование воистину становится частью сферы услуг. Это совсем другое дело и совсем другое отношение к делу. Мотивы и результаты тут иные. «Те качества, которые обучение должно развить, которые не предполагаются данными» (с. 48), как раз и требуются для эффективности этого типа образования. Если курс как последовательность роликов и представляет собой систему, то совокупность курсов остается бессистемной. При «интересной» учебе плохо передаются знания, требующие для усвоения длительной и скучной работы. «В случае получения картины мира из медиа слушатель самой структурой повседневности обречен на пассивную роль, организовать поток информации он не имеет возможности. Чтобы иметь возможность, он должен быть образован именно в этом смысле, а такого образования нет» (с. 49). Г. Ю. Любарский подробно описывает, как фактор медийного внимания сказывается на разных областях науки и как хиреют и гибнут те, которым трудно сделать увлекательную презентацию и подобрать броский заголовок; «наука тоже уходит от текста даже во внутреннем своем производстве истины» (с. 50). Труднопонятное — дорого, и знание слепнет.

Остается ли сфера общепонятного? Базовое ядро знания со своей классикой — уже ситуация прошлая. Точнее, школьная

культура — в прошлом. Низовое общее знание есть, и это оккультный мусор. «Мудрость Востока и демоны Запада» (с. 51). Ядерная школьная область редуцируется. «Общими являются язык, основы психологии и физиология» (с. 54). Специализация ведь возможна только на фоне ядра, это «луч». Ядром становится массовое оккультное знание, «оккультура». «Это смесь современных оккультных практик, нетайных тайных знаний, мусор и крошка из всего „таинственного“, и все это выброшено на публику, причем уже давно, и все это стало массово известным. Нет, школьные знания больше не являются основой для массовой низовой коммуникации. Ни школа, ни классическая литература не составляют теперь основы массового общения» (с. 55). Как нам представляется, эта тенденция набирала силу давно: классика не представляла собой области всеобщего интереса еще и в советские времена. «С падением авторитета не появилось свободы» (с. 61). Авторитет заменен шаблонами. Для авторитетов важна хрестоматия, для шаблонов — видеоролик (с. 62). Но культура шаблонов не имеет ничего общего со свободным критическим мышлением. Максимум свободы мышления — свобода сочетания шаблонов. Авторитет — то, что показывает, как можно отказаться от шаблона, и это не противоположность свободе; но этого никто уже не видит.

Учить нужно бы сначала сути, а потом накидывать на нее сетку правильных обозначений. Естественно, официальные программы идут по прямо противоположному пути (с помощью многих авторитетных педагогических течений, добавим мы). Дальше идет очень важная констатация: «Та форма, которую имеет государственное унифицированное образование, прямо запрещает очень многие содержательные педагогические практики. Учить критическому мышлению нельзя — и не по идеологическим соображениям. Любой социальный аппарат, состоящий из чиновников, любая бюрократия, которая будет разрабатывать планы и программы, методические указания для образования, которым вынуждены следовать учителя как нанятые служащие, будет препятствовать обучению многим важным интеллектуальным способностям. Школа калечит всех учащихся в определенном отношении, этот социальный институт является способом единообразно покалечить всех детей в данной стране» (с. 63). И вывод: «если мы хотим в самом деле обучить учащихся многим важным интеллектуальным способностям, мы должны бороться с самим существованием государственного образования». У государственного образования много преимуществ, но это — преимущества социального института. Вне государственного образования бессмысленно понятие «классики», невозможны общественные ожидания знаний ученика (вплоть до умения писать и читать — свобода предполагает в качестве платы и то, что это кому-то не покажется важным). Шкала простирается от онлайн-образования по утвержденной программе и до очного без программы, качественного и недешевого.

Для такой свободы необходимо иное устройство общества (70% расходуемых средств — образование и здравоохранение). Чтобы образование не было профанацией, соотношение социальных институтов должно быть иным: это сфера не государства (и не экономики), а культуры. Попытки идти по английскому пути (подчинить культуру экономике) или по немецкому (подчинить культуру государству) оказываются неудачными. Тип общества, где бы на здоровой основе взаимодействовали экономика, культура и право, еще не был создан. Впрочем, мы не будем следовать за автором в эту сферу и ограничимся образовательной проблематикой. Цифровизация, отмечает Г. Ю. Любарский, губительна для институтов культуры, поскольку подвергает их чужеродным — *унифицирующим* — воздействиям.

Одна из важных функций образования состоит в создании *культурного равенства*, где ступени образования — площадки равенства. Это равенство может быть не всеобщим, а внутрисловным. Современная школа ориентируется на успешность массового слоя, карая и отстающих, и обгоняющих. «Посредственность становится условием успешности образования» (с. 75). Всеобщность и обязательность невозможны, если стоит задача качественного отбора. И распадение школ на три сегмента — где пытаются воспитывать элиту, где производят рабочую силу и где удерживают от окончательной криминализации и маргинализации — реальность сегодняшнего дня. Можно считать существующее положение дел с «талантом» и «равенством» нормальным, можно пытаться его изменить — в любом случае его следует понимать.

Затем автор переходит к связи средней школы с начальной. Тип мышления, который складывается к 7-му классу, — ассоциативное, комбинаторное, но не понятийное мышление. В течение всей жизни оно остается на том же уровне. Между людьми пролегают «качественные различия в способе интеллектуальной деятельности» (с. 80). В социальных ролях эти различия не отражаются, включая и ученых. А способов скрыть это обстоятельство от окружающих — и не заметить самому — много. «Крайне мало известно о наличии разветвлений в „дереве“ развития интеллекта. В большинстве исследований интеллект понимается как лестница прогрессирующих навыков и почти нет упоминаний о серии оставших компенсирующих форм, о ветках разного качественного содержания, когда на одном уровне оказываются несводимые друг к другу линии и т. п. Одну и ту же задачу можно решить разными способами, и эти способы иногда относятся к совершенно разным типам интеллектуальных умений, одни — весьма высокоразвитые, другие рудиментарны» (с. 82). Имеет смысл помнить, что развитие одного навыка угнетает другие, и не следует забывать цены прогресса. Хорошая ассоциативная память и абстрактное мышление препятствуют друг другу. Если можно «просто запомнить», сложные формы организации памяти ученик отвергнет; с другой

стороны, недостаток памяти подталкивает пользоваться ими, что способствует развитию абстрактного мышления, но именно недостаточность памяти закрывает его высшие уровни. Важнейшая тема свободы мышления — насколько человек сам владеет своими мыслями. Все это относится к малоизученным областям. «Обычная школа уверенно строит над этим лабиринтом свои простые и понятные схемы обучения начальных и средних классов. А потом получают когорты учеников, которые „вдруг“ чего-то обычного не могут» (с. 84). По отношению к способностям мышления решения могут быть разные — и отсюда вытекает необходимость разнообразия школ.

Откуда же перетекают к нам знания? Где интеллектуальный центр общества? Церковь — университет — медиа: таков путь его смещения в последние столетия. И если медиа — источник знаний, то в чем функция школы — не «записанная», не фиктивная, а настоящая, т.е. то, что она в действительности делает? Насколько можно понять, одна из основных сейчас — «счастливое детство», социализация под прикрытием «суммы удовольствий» (с. 91). Важно уметь симулировать получение удовольствия от того, что в обществе слывет правильным способом его получения. Социальная функция в школе победила интеллектуальную. Образование — не единственная социальная машина, чьи функции изменились: то же самое можно сказать и о науке, чья путеводная звезда — уже не поиск истины. Всемогущество технологий — суеверие, но оно входит в транслируемую медиа картину мира. Что-то стоит «непоколебимо», что-то меняется очень быстро, и все это прячет самые важные, определяющие изменения средней скорости: изменения культуруобразующих институтов.

Три пути остаются у тех, кто в мире господства медиа думает о школе. Они могут смириться (выбрасывая из школы все, что плохо исполняет актуальную работу); могут попытаться полностью изменить общество (автор призывает не преуменьшать революционность любой программы, которая пожелает указать сфере медиа ее место); могут постараться приспособить школу к выполнению новых задач, не потесниться, а войти в баланс с современным обществом. Это звучит заманчиво, но в этой области не сделано ничего. Но ничего и придумать нельзя — это можно только увидеть, хотя бы в судьбах ничего друг о друге не знающих одиночек. В обзоре мнений автору пока не удалось найти ответа на этот вопрос. Готово ли общество хотя бы поставить его перед собой? Напишем от себя: если в экономике естественной реакцией на кризис являются вложения в наиболее консервативные активы, то и в образовании мы считали бы это наилучшим ответом: учить читать Гомера и Горация никому не повредит.

Вторая часть труда Г. Ю. Любарского посвящена университету. Он рассматривает средневековый университет как социальную машину из мира культуры. Предоставим слово самому автору (от-

влекаясь от его исторических примеров): «Свобода хозяйственной единицы и правовая автономность были обменены на свободу культуры. Иначе говоря, был осуществлен важный принцип: доходы в области культуры являются дарами из других общественных сфер. Культурная сфера не должна торговать своими услугами, она должна получать необходимые средства в дар — и даром создавать для общества культурных людей». «Эта модель действовала в XVIII в., но это не было универсальным рецептом — в другое время и в другой стране игра с государством закончилась бы иначе» (с. 102). В маленьком государстве университету проще. Унификация сильнее действует в большом. Но это только откладывает, а не предотвращает поедание университетов государством. Попутно рисуется картина упадка университета в связи с академическими свободами: nepотизм, своекорыстие профессорской коллегии, отсутствие интереса к научным новостям и бесконечное продолжение накатанных курсов...

Решением проблемы стала гумбольдтовская реформа, преодолевшая разделение ученого и лектора. Аналог — сравнение со специалистом и менеджером («современный миф об управлении», с. 107). И это разделение решилось в пользу ученого: пусть страдает лекционная сторона. Это была новая социальная машина — немецкий исследовательский государственный университет. Но *«немецкую культуру съела немецкая власть. По тем же законам развития, по которым сейчас английская экономика доедает английскую культуру»* (с. 109). Остался миф о немецком университете. Ученый в его рамках стал общественным идеалом. Чиновники были побочным продуктом. Этот социальный механизм был воспроизводим, это институт самовоспроизводства науки (в отличие от академий, лабораторий и проч., воспроизводить себя не способных). В основе университета лежало, скажем так, динамическое противоречие: свобода преподавания, свобода обучения и государственный характер. Подготовительный философский факультет заменила созданная университетом классическая гимназия. Средняя школа (не только классическая, но и реальная) *«„излучается“ из высшего образования как средство его достигнуть»* (с. 112). Сейчас гимназии сохранили престижное название, но утратили функцию. Грань между школой и университетом заключается в том, что школа получает прочное, а университет — текучее. «Наука находится в поиске, и университет находится в поиске, если нечто стало мыслиться как готовое — это надо выделить, это „школа“, это ступенькой ниже» (с. 115).

Прошло полтора века. Баланс нарушен, контрольные аппетиты государства возросли, прежнего университета больше нет. Университет больше не центр духовной и интеллектуальной жизни общества. Все типы образовательных машин — и английская, создающая джентльменов, и французская, создающая инженеров, и немецкая, создающая ученых, — пережили свой расцвет до мас-

сового общества. Но откуда-то ученых надо брать? И где их брать в обществе, не ориентированном на интеллектуальные ценности?

Автор подробно рассматривает американский ответ. Университет — ложное название для американской модели, где господствует, если угодно, «система прилавка» (с. 125). Важно, что рост свободы образования происходил на фоне падения его уровня. И осознанный выбор из высыпанного на прилавок был невозможен. Мы имеем дело с совокупностью отдельных институтов; специалисты в разных областях сидят в одном здании, но междисциплинарность от этого не выигрывает. Америка создала «предпринимательский университет», обеспечивающий связь науки и бизнеса. Персональные стратегии ученых должны были встраиваться в местные и государственные направления развития. Образовательный рынок — «рынок лимонов» (с. 130), где покупатель не может проверить качество товара и потому происходит вытеснение плохими товарами хороших. Поможет ли государство? «Как только проблема качества образования попадает под государственный контроль, собственно образование рушится <...> а вместо него подставляется вполне контролируемый тестами „набор позитивных знаний“ из той или иной сложившейся области знаний/умений» (с. 130–131). И это «*институциональная ловушка*». «Неуловимые» для государственного контроля вещи исчезают, а умение вести научную работу относится как раз к их числу. Немецкий университет среди прочего с середины XIX и по середину XX в. был инструментом строительства нации. Американский университет — тоже не только образовательная машина. Он активно вовлечен в политику, где играет роль узла консолидации.

При взрывном росте числа студентов роль высшего образования сегодня такая же, как роль среднего на заре индустриализации (пожалуй, даже существенно меньше). Демократизация остро поставила вопрос о качестве, и в конце XX в. осуществлялся лихорадочный поиск способов совместить несовместимое: «программные модули и системы кредитных единиц <...> множество дипломных программ <...> система непрерывной оценки и обучение, сфокусированное на проблемах, а не предметах» (с. 134). Потребовалась социальная машина, производящая ученых в ситуации массового высшего образования. Американский ответ заключается в создании аспирантуры (докторантуры), очень жесткой и насыщенной. Университет, добавим от себя, таким образом превращается в среднюю школу, а аспирантура берет на себя функции высшей. Интересно, кстати, что недавнее прошлое продемонстрировало, как заимствование социальных машин без контекста приводит к провалам: в РФ, как и в Америке, среднее образование очень плохое, но РФ — страна бедная, и необходимость зарабатывать на жизнь, учиться и писать диссертацию оказывается непосильной; дать же достойную стипендию аспирантам нельзя, поскольку это будет подпитывать зарубежную, а не собственную

науку. Для века меньшинств не годится уже, однако, и американская модель, работающая с однородной массой (с. 140–141).

Проблемы нарастают. Американская модель экономнее и на первый взгляд эффективнее немецкой. «Избыточность немецкой модели приводит к тому, что в обществе есть достаточно многочисленная прослойка широко образованных людей, и потому научное сообщество легче может объяснить обществу, чем оно занимается (задача популяризации, задача получения средств для исследований). В американской модели между специалистом и обществом огромный разрыв, общего языка нет, объяснения крайне затруднены. Эта проблема решается прикладным характером большинства исследований: нельзя объяснить метод, но можно указать выгодную цель. Тем самым фундаментальные и теоретические разработки в сильном проигрыше» (с. 143). Нет «качественного ответа об особенностях университетского образования» (с. 148). Университет перестал быть чем-то уникальным, его культурная функция — производство культурной элиты — утрачена. Но никто эту функцию не подобрал. «Сейчас культурной элиты нет; в обществе есть задачи, которые должна выполнять именно такая элита, и ее нельзя заменить иными элитами; надо совместить устройство современного общества и производство новой культурной элиты, надо встроить ее в систему общества и научиться выделять из общества пригодных для такого образования. Пока не понятны не то что способы решения этих вопросов, нет даже ясности и согласия, можно ли так ставить вопросы... Люди верят в необходимость экономических и политических элит и не понимают, зачем нужны элиты в сфере общества, связанной с культурой. Привычно говорить об экономических и политических социальных институтах, нет понимания места институтов культуры в обществе» (с. 148).

Дальше Г. Ю. Любарский рассматривает историю идеи университета, задаваясь вопросом, что из наследия пригодно сейчас. Можно дать сжатые характеристики. Старый университет (XIX в.): элитарность, научность, международный характер. Новый (XX в.): массовость, коммерциализация, виртуальность. Совсем новый (XXI в.): социальная сословность, коммерческая автономия, персональная виртуальность (с. 151–152). Российские университеты «пытаются хоть как-то встроиться в кажущиеся им современными тренды развития западных университетов конца XX в.» (с. 154). Но работоспособный университет может быть только социальной организацией в сфере культуры.

Автор возвращается в школу. История школы последних веков — социальный лифт. Но это точка зрения образования 2 — того, что соответствует потребностям общества, — с его карьерными траекториями. А как выглядит дело с точки зрения образования 1, более человеческого? Реальная школа ищет баланс между ними; если она не воспитывает людей, она калечит детей; это осозна-

ют многие. Пассивное поглощение знаний воспитывает определенный тип ученика, там, где мы ожидали бы беспристрастности, возникает холодная пристрастность. «По сути, любой способ передачи знания не является душевно-нейтральным и оказывает на человека сильное влияние» (с. 157). «В результате взрослые люди сейчас терпеть не могут активного мышления: им нравится, когда они принуждены думать каким-то образом, а ситуация свободного владения мыслью кажется им непристойной и неприятной» (с. 157–158). Положение студента в гумбольдтовском университете, мотивированного и ориентированного именно на тип ученого, противоположно положению ученика в школе. Совмещение воспитания личности и социальных траекторий заставляет присматриваться к современному обществу, и скорость социальных изменений делает работу в этом направлении оправданной.

Жалуются, что в ученика загружено слишком мало. Но проблема не в этом, а в том, что загружено не то и не так. Нормой считается специально-научный взгляд на мир, и «вообще не развивается представление, что можно давать непрофессиональный взгляд на профессиональные предметы» (с. 159). Но взгляд с точки зрения педагогики окажется совсем не таким, как у профессионала-ученого. И опять добавим от себя: мы видели это отсутствие педагогической рефлексии в организации «исследовательской» работы в школе, когда никто не задумывается, каким образом выполняемые задания будут содействовать развитию ученика. Если бы мы полагали, что школа в воспитании ума всемогуща, мы сочли бы, что пора бить тревогу. Но дети, слава Богу, умнее, чем мы думаем, и часто способны не воспринимать наши вредные влияния.

А ступени образования проваливаются в грунт одна за другой. Сейчас провалилась ступень высшего образования. Одновременно эти ступени автономизировались: связки «гимназия — университет» больше не существует. Каждый отдельный блок нуждается в том, чтобы его наделили каким-нибудь социальным смыслом. «Образование, несомненно, работает и выучивает учеников: сейчас вся траектория <...> учит людей системе бюрократических умений. Не важно, учится человек на биолога, дизайнера или инженера, он в первую очередь обучается комплексу умений, позволяющих легко передвигаться в бюрократических системах: планирование деятельности, отчетность по прохождении этапов задания, комбинативное мышление, свободно сочетающее элементы <...> умение подменить истинную цель деятельности на то, что можно контролировать и демонстрировать <...> Это — результат искажений, которые претерпела система образования, когда была передана из сферы культуры в сферу права» (с. 162–163). Противостояния, которые мы можем зафиксировать, — естественные науки против гуманитарных, «школа учит» против «школа только помогает учиться», религиозное образование против светского. Но многие вопросы этим полем не решаются и даже не замечаются в его рамках.

Нужно отметить неуниверсальность любых педагогических систем. Более того, все они едва ли не вредны за рамками своих узких задач. «Так же, — пронизательно пишет автор, — обстоит дело с „советской школой“, это вовсе не универсальная система, способная справиться с любыми задачами школьного образования, а частный способ, пригодный для решения некоторых образовательных задач в определенную эпоху в стране определенного устройства и культуры населения. За своими граничными условиями и для других задач „советская школа“ будет совершать ошибки, т. е. калечить людей, не предоставляя им взамен даже призрачных благ» (с. 165; это понимает едва заметное меньшинство). Но массовое высшее и онлайн-образование не превосходят советскую систему в этом отношении.

Актуальная задача — поддержать воспроизводство ученых; оно в критическом состоянии. Правильным подходом было бы *разнообразие школ*. Это решение вызывает много вопросов (среди тех, которые автор не называет, — сложность для ученика перескочить с одного пушечного ядра на другое). Но в любом случае слова «хорошее образование» бессмысленны, если мы не понимаем цели. Добавим от себя, что, вопреки представлениям публики, государственных и образовательных властей, точно так же бессмысленны слова «хороший преподаватель».

Пока мы не вышли на стартовую позицию, чтобы давать ответ на множество возникающих вопросов, как будут функционировать правовой, экономический и культурный аспект в школах. Можно пока заняться мифотворчеством на школьную тему.

2. Мифотворчество

Несколько тезисов, которые выдвигает Г. Ю. Любарский. Первый: право суждения — у тех, кто имеет отношение к процессу, т. е. у действующих учителей, родителей и самих учеников. Министерства, программы и отчетность должны посторониться. Второй: мужская зарплата. Третий: платят родители. Образование относится к дорогим вещам, которых немного (кроме него — жилье и здоровье). Четвертый тезис: известность и бренд (мы бы сказали — репутация. М. Н. Катков писал о школах «с именем и честью»). Пятый: главное — ребенок. То есть социализация осуществляется не по казенным лекалам. Приоритеты в этом случае — здоровье, человечность, умения (знания — те, которые нужны для умений). Шестой тезис: личный учитель (и личные взаимоотношения ученика и учителя). Седьмой: элитарность школы в силу ее индивидуальности. Восьмой: общественный (а не внутришкольный) характер образования и его преобразований.

Дальше (с. 169) автор обсуждает допустимость воспитательного насилия и его границы. Здесь все тоже не так однозначно. Если мыслить образование как «добровольное», мы очень легко превраща-

ем школу в фактор формирования сословного общества: школа после 13 лет неэффективна, все равно все улетучивается — и этот рубеж закрепляется в семейной истории и становится непреодолимым. Если дать свободу, нет такого выбора, который не был бы сделан (в самом широком диапазоне — учить грамоте с трех лет и не учить до 12–14). И если многие люди отчетливо хотят вниз, то на каком основании им в этом препятствовать?

Утопическая программа автора предполагает дешевую или бесплатную государственную (унифицированную?) школу и многообразие частных, куда правительству доступ закрыт. За свои решения и ошибки каждый платит сам: «Кто-то научится писать в 7 лет и получит следствия такого раннего обучения (допустим, у него пострадает творческое воображение и он будет склонен к комбинаторному мышлению), другой опоздает и будет учиться писать в 13 лет, отчего его жизнь в социальном мире будет не так легка» (с. 173). Нет возможности гарантировать от ошибок. Общество изменится в том отношении, что сейчас оно основано на *праве*, а в авторской утопии решающим будет *авторитет*. И утопия с неизбежно дорогими частными школами вписывается в контекст общественного неравенства и порождает его, делает наследственным. Автор утешает себя и читателя тем, что неравенство существует в любом обществе: оно может быть имущественным в обществе экономическом, сословным в обществе правовом... В обществе с ведущей ролью культурных институтов это будет неравенство авторитета.

Отчасти выходом из противоречий утопической системы могут быть *связность* (возможность без потери времени переходить из одной школы в другую; автор признает это сложным, мы — почти невозможным), *разнообразие* (возможность выбора без навязываемых ограничений) и *реформы* (государственную школу тоже нужно улучшать, если можно). Гаранты нормального состояния школ могут быть только люди; это ненадежная гарантия, но лучших нет. В частности, не может не появиться изуверских школ, поскольку фанатиков достаточно в самых разных областях, от религии до программирования. Массовая школа будет определяться ограниченностью и штампами общественных запросов (английский, экономика и право, а не древнегреческий и история искусств). «Хорошая школа для всех» невозможна. «Никакое образование *не может быть одновременно всеобщим, одинаковым и качественным*» (с. 175). Измененная школа изменит общество, будут меняться и люди. И продумывание образовательного идеала, выстраивание собственного школьного мифа — дело абсолютно необходимое. Свойство института — гибнуть, если не затрачиваются личные сверхусилия. Специализированное образование не может, в отличие от общего, составлять основу для всеобщей коммуникации. Но Г. Ю. Любарский не уточняет, у кого именно «отсутствует понимание, что клерикализация общества, распростра-

нение оккультуры и специализация образования — это взаимоусиливающие процессы» (с. 177). Математика, греческий с латынью и философия — такова была основа коммуникации в старой, средней и высшей, школе. Параллельно существовала — не в школе — народная культура. Но и элитарная культура, и народная уничтожены демократическим XX веком. Просто вернуть эти предметы и потирать руки не получится. Оккультура — вариант общей культуры для низов. А что могло бы быть таковой для элитных слоев? На этот вопрос пока нет ответа.

Затем автор рассматривает проблему мотивации. Как специализация связана с распространением оккультуры, так и «горючее» системы образования — мотивация (учеников, родителей и учителей) — связана с его параметрами. Не будет такого, чтоб начальство предписало учиться и все покорно выполнили это распоряжение. Ученические мотивации — домашние, а не школьные. Школа только «предоставляет условия для реализации наличных мотиваций». Очень важный вопрос: чем же мотивирует семья? Сам по себе вопрос имеет смысл для меньшинства: большинство учится по инерции, без фактической школы и без образовательного результата. Мертвое время.

У лучших — расхождение между детьми и родителями. Родители думают о карьере детей и подталкивают к специализации; но у детей даже и горизонта планирования такого не бывает. «Интерес» — вещь не такого свойства, чтобы им можно было пользоваться постоянно и тем более поощрять к постоянному труду. Автор подробно классифицирует родительские мотивации; но мы в эту сторону за ним не последуем. Самая симпатичная для него мотивация — через создание возможностей для развития. Здесь поневоле вспоминаются розановские рецепты от противного из «Сумерек просвещения»: нужна энергия сопротивления среде, нужны гнетущие жизненные обстоятельства и невежественные учителя. И еще добавим от себя, на полях: сама по себе проблема мотивации свидетельствует о глубокой порочности народнической концепции, исходившей в своих стремлениях из того, что злокозненные эксплуататорские классы не допускают к свету просвещения народные массы, которые изо всех сил тянутся к нему... В обществе боролись против милитаризма — и вызвали анемию. И автор резюмирует: «мне кажется, уверенный курс на сословное общество имеет причиной недостаток мотивации в нынешнем обществе» (с. 191).

Пока новое общество только возникает и пользуется плодами образовательных систем старого. В нем уже подорван основанный на доверии статус профессионала. Чтобы понять, каковы его собственные возможности, нужно подождать три поколения. Пока можно сказать, что это будет общество с подвижными статуями. Длительность обучения будет в нем связана с высоким положением в социальной структуре. Но, как было сказано, когда сбоят социальные машины, ситуацию вытягивают люди. Новое обще-

ство — общество специалистов (которых отличает от профессионалов узость специальной роли), менеджеров и экспертов — объединяет то, что ни у кого нет общего образования. Обычный «порок "практического мышления" — оно никогда не замечает фона, на котором действует» (с. 201). И эффективность к специалистам пришла за счет утраты качеств предшествующего этапа — авторитетности и ответственности.

Автор посвящает несколько страниц критическому анализу современного опыта, поскольку проблема, очевидно, заметна не только ему и попытки как-то ее решить предпринимаются. Сам он полагает, что общее образование — «обучение высшим элементарным интеллектуальным умениям» (с. 230; перед этим приводятся примеры — «изменение объема текста при сохранении содержания; перевод между разными языковыми стилями и языками; умение аргументировать для данной аудитории; умение объяснить предмет данной аудитории» — с. 228). Возможно и то, что сейчас рассматривается как сверхспособности: «умение создать понятия, полезные в данной ситуации, увидеть, куда развивается данная понятийная система, привести понятия в движение и увидеть жизнь идей, обеспечивающих данную область реальности, — вплоть до умений типизации и свободного мышления» (с. 230).

Утопия ли это? Массовое высшее стало базовым образованием, но в рамках общества еще не осознан этот факт. Идет нагрузка предметами «из прежней жизни», никому не нужными и не востребованными в новом контексте специализациями. «По смыслу недавно появившегося массового высшего образования (нового социального механизма) нужно неспециализированное высшее образование — с развитием неспециальных умений до более высокого уровня» (с. 231)². А этому как раз не учат. Возможно помыслить и обучение сверхвысшим интеллектуальным умениям (к таковым, например, относится точная метафора).

Утопический аспект подводит к финальному рассуждению: «мифу о русском университете». Как он видится автору? Миф — не искусственно созданная выдумка, не продукт пропагандистского ведомства, хотя важная функция его существования — возможность транслировать его во внешнюю среду. «Бескорыстное знание, открытое и свободное — этот идеал живет именно в России, что не означает, что он здесь осуществлен» (с. 241). Русская куль-

² «Упрощенно говоря, дело не в создании речей, а именно в практических умениях: дается на пятнадцати страницах юридический документ, надо за пять минут прочитать и пересказать очень кратко, общепонятно самую суть. Или наоборот — дан краткий справочный текст, требуется сделать его красочным, понятным, с примерами и пояснениями, на время. Ну и перевод, и прочее. Это просто примеры, чтобы понять: не в запоминании риторических фигур дело, а во вполне практических для современного человека делах, которые много где нужны».

тура озабочена неиллюзорным знанием и общением. Именно желание и создает энергию. Гумбольдт создал неосуществимую сказку, которая работала полтора года. Общество изменилось, сказка больше не работает, и нет иных вариантов, кроме создания другой. Это миф, растущий из будущего: «Для нашего будущего идеал бескорыстных усилий для приобретения положительных знаний — очень важен. В этом мифе речь идет о способности понимания, совершенно непривычной для современной культуры и необходимой для будущего: не-аналитического понимания. В этом мифе разрабатывается идеал сообщества, имеющего культурные цели (а не экономические или политические). Бескорыстного и не служащего ни одной имеющейся идеологии. Идея бескорыстия близка русскому человеку. А вот идея бескорыстного знания — пока не близка, и может быть идеалом: научиться мыслить бескорыстное знание» (с. 244). Такой миф будет представлять собой комбинацию русских способностей и русских недоработок. Идея предшествует реальности, и смысл идеи как раз в том, чтобы воплотиться в неподготовленную к ней реальность. Такие ценности, как справедливость, равенство, безопасность, приобретут в контексте мифа совершенно иную окраску. Перед познанием все равны, ото всех требуется скромность — иначе познание не работает.

Можно предугадать свойства такого мифического университета. Поступить в него трудно, но не из-за внешних ограничений вроде имущественного ценза. Он должен быть большим — не пространным кампусом, а разнообразием программ. Это общее у университетских проектов, но к этому нужно добавить *общее образование*. «Соединение высших интеллектуальных умений может рассматриваться как общее образование нового типа. Может быть, именно с таким общим образованием связана идея русского университета» (с. 252)³. Процесс совмещает строгий контроль и работу с личностью студента как приоритет. Студенту оказывается помощь, но она не заключается в уменьшении его трудов.

Университет обучает высшим интеллектуальным умениям. Уровни его — уровни мышления (наряду со специализацией). Соединение удивления (это культурная сфера), сострадания (экономическая сфера) и совести (сфера права) составляют основу волевой деятельности (с. 254). Автор не устает напоминать: речь идет об идеале. Это предполагает и совершенно иную организацию на-

³ Авторский предметный набор для общего образования в качестве гипотезы: «математика, история, философия, (иностранные) языки. История, насколько можно понять, никак не „всемирная“, а та, что более или менее изучена и известна, — нечто вроде курса „История западной цивилизации“. Может быть, с выделенными курсами вроде „истории античности“. Философия, по-видимому, должна быть курсом истории философии, опять же — западной истории философии, начиная с античности. Годится такое общее образование? Может быть, нет — но это по крайней мере вариант» (с. 252).

уки, нежели современная предпринимательская наука, в которой «ученый — это массовая профессия, не подразумевающая специального набора моральных качеств и не подразумевающая особенного умственного уровня» (с. 255). Но наука, ориентированная на ценности познания, — это отдельный миф. Интуиция не вписывается в планирование и в проект.

А если не пытаться грести против течения? Самый популярный университет — американский — хотел бы двигаться в своем прежнем направлении. Это объединяющая проектные центры корпорация. Университет хотел бы вращаться в медиа и возглавить их. Истина — старый идол, и университет желает заниматься «всесторонним интеллектуальным обслуживанием современного общества». «Предполагается, что университет будущего должен не просто участвовать в рынке, а формировать его <...> создавать привлекательные рынки высокотехнологичных товаров, в том числе — товаров символических, социальных, экологических <...> изобретать и продавать репутации, образы желаемого будущего, реформировать социальную и природную среду, а также продвигаться в фундаментальных научных исследованиях» (с. 260)⁴. Все ведет к тому, что университет — вместе с медиа — становится ответвлением индустрии развлечений, чем-то средним между досугом и разнообразием безработицы. Личные образовательные траектории возможны — и возможны в любом возрасте, но нужно знать, чего хочешь, что тебя интересует. Если от серийной штамповки мы приходим к работе уникальных людей, и само общество будет устроено иначе⁵. Но противоположные формы образования не противостоят друг другу — они могут осуществляться параллельно. И есть один универсальный рецепт, который вреда уж точно не принесет «и во многих случаях чрезвычайно оживляет культурную жизнь. Звучит этот рецепт просто. Надо очень много переводить на язык собственной культуры» (с. 275)⁶. Это переводы в самом широком смысле: длинный роман, написанный по игре, Шекспир в виде комиксов. Перевод мог бы стать одним из универсальных инструментов образования. Еще один авторский рецепт — специальное образование можно передать в онлайн-сферу, но начальное и общее должны осуществляться в живом общении.

В заключительном разделе автор подчеркивает: формирование наследственной сословности — не каприз, а естественное

⁴ Еще несколько острых реплик: «На рынке информации продают культурный капитал, и университет желал бы быть самым продаваемым». «Мастерская по пошиву социальной одежды... продажа новых одежд королям современности».

⁵ Разделы, посвященные искусству комикса, играм как обучающим средствам и иным видам образовательной деградации, мы рассматривать не будем.

⁶ «В культуре важна плодотворность, а эффективность есть пустое слово. И именно в культуре эти два понятия чрезвычайно различны» (с. 276).

следствие трудностей функционирования образовательной системы. То, что существует сейчас, устарело и действует по инерции⁷. Но нет идей преобразования, нет представлений о том, что следует создать.

Автор приглашает к обсуждению образовательных проблем в рамках социальных машин — и предлагает это на такой глубине, что немногие смогут последовать за ним. Его точка зрения культуроцентрична, и в этом отношении подражать ему трудно. Культура привыкла жаться в темных углах, заискивая перед государством и деньгами.

Интересно, кстати, что левые, видя одно только социальное измерение образовательной политики и не будучи в состоянии обсуждать педагогический инструментарий, нужный для реализации тех или иных образовательных целей, как раз в социальном анализе проявляют полную беспомощность: они видят идеальное общество как призму, а не как пирамиду, и хотят выстроить школу как социальный лифт для всех, упуская из вида, что тогда он будет ни для кого: образование в этой ситуации просто перестанет влиять на карьеру или (как в СССР) будет влиять на нее от противного. Однако еще одно соображение хотелось бы высказать.

Очень часто «новаторские» решения поднимают забытые, архаические пласты. Нам распространение образования на все более зрелый возраст кажется не самым лучшим выходом. Исходя из экономии сил, имело бы смысл вырвать из ничтожества школу, которая работает с детьми от 10–11 до 17–18 лет; это нельзя сделать на широком фронте, «для всех» (если будут предприняты попытки именно в этом духе, они погубят дело), но возможно для талантливого и добросовестного меньшинства. В этой области мы считаем плодотворным — как и в экономике в ситуации кризиса — обращение к консервативным «активам», использование моделей, доказавших свою интеллектуальную и культурную состоятельность. Еще хотелось бы отметить, что, когда мы говорим об усвоении знаний только необходимых для умений, этих знаний все равно должно быть много: не так уж редко мы видим, что крупные ученые, добившиеся значительных результатов в своих областях, за их пределами высказывают пошлые обывательские суждения, а это значит, что их интеллектуальные способности в условиях недостатка информации неработоспособны. Как бы то ни было, исходные позиции автора могут послужить трамплином для более глубокого обсуждения образовательной политики, нежели обычно бывает сегодня.

⁷ «Закончилось время великих литератур, время искусства слова и великих книг. На смену текстовой культуре поднимается совсем другая культура, в которой доминирующим аспектом будет музыка» (с. 279).

Внимание!

1 апреля 2021 г. начался прием подписки
на журнал «Вопросы образования»
на II полугодие 2021 г.

Подписаться на журнал можно во всех почтовых отделениях
связи России и стран СНГ.

Журнал «Вопросы образования» включен в Объединенный
каталог «Пресса России»

Объединенный каталог «Пресса России. Подписка-2021»

Том 1. Газеты и журналы

Подписной индекс **82950**

Система доставки карточная, журнал поступает к адресату
через отдел доставки местного отделения связи.

Также подписку можно оформить:

- на сайтах: <https://www.ppressa-rf.ru/> или <https://www.akc.ru/>
- в отделе продаж Агентства «Книга-Сервис», направив заявку
по электронной почте: podpiska@pressa-rf.ru или позвонив
по тел. **+7 495 631-62-54**.

Организации и частные лица, находящиеся на территории
России, не успевшие оформить подписку по каталогу или
желающие приобрести отдельные номера журнала, в том числе
за предыдущие годы, могут сделать это в любое время через
Издательский дом ВШЭ. Информация об условиях оплаты
и получения журнала — на сайте <http://id.hse.ru>.

Справки по тел.: **+7 495 772-95-90 доб. 15298**

e-mail: id@hse.ru

К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал 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.
3. Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.
4. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
5. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
 - фамилию, имя, отчество автора;
 - краткие сведения об авторе (ученая степень, звания, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
 - заглавие статьи;
 - аннотацию к статье (200–250 слов);
 - ключевые слова.
6. 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].
7. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
8. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
9. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru.
10. 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 *15511, *15512
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 300 экз. Заказ №
Отпечатано в ФГУП «Издательство „Наука“»
(Типография «Наука»)
121099, Москва, Шубинский пер., 6

Всё о наших изданиях



id.hse.ru/books



id.hse.ru/catalogue

Отдел реализации

тел.: +7 495 772-95-90

*15296, *15297

e-mail: bookmarket@hse.ru



Интернет-магазин

id.hse.ru/shop

Университетский книжный магазин «БукВышка»

Москва, ул. Мясницкая, 20

тел.: +7 495 628-29-60

id.hse.ru/bookshop

e-mail: books@hse.ru



Интернет-магазин



<http://id.hse.ru/shop>

**В интернет-магазине можно приобрести все книги
Издательского дома ВШЭ,
имеющиеся в продаже**

Интересующие вас книги вы можете найти в нашем каталоге, воспользовавшись
поиском по тематике, серии, названию и автору, списком книжных новинок

Заказ можно оформить круглосуточно на нашем сайте

или по тел.: **+7 495 772-95-90 *15295**

по рабочим дням с 10.00 до 18.00 мск

Возможна оплата банковскими картами и наличными,
доставка курьерской службой в 300 городов России
или получение в пунктах самовывоза в 49 городах