

### Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала)

Сапунов Михаил Борисович – канд. филос. наук, гл. редактор журнала «Высшее образование в России». E-mail: mbsapunov@mail.ru

Московский политехнический университет, Москва, Россия

Адрес: 127550, Москва, ул. Прянишникова, д. 2А

Тхагапсоев Хажисмелъ Гисович – д-р филос. наук, проф. E-mail: gapsara@rambler.ru

Кабардино-Балкарский государственный университет, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, Россия

Адрес: 360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам формирования методологической культуры конструктивно-критического анализа российских стратегий реформирования и управления в образовании и науке на основе представлений современной социально-гуманитарной науки и принципов междисциплинарного подхода. Авторы фиксируют смену вектора критики – переход от ценностно нагруженных политических констатаций к научному анализу объективных факторов, детерминирующих социальные патологии в системе образования.

**Ключевые слова:** образование, реформа, стратегия управления, образование и научная деятельность как системы, тип сложности объекта как фактор социального управления, саморегуляция научной деятельности, социальная критика, критическая культура

**Для цитирования:** Сапунов М.Б., Тхагапсоев Х.Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 20–27.

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27>

На протяжении всей постсоветской истории отечественное образование, как известно, остаётся объектом нескончаемых реформ, модернизаций и инноваций «сверху» – с декларируемыми целями и задачами, с которыми трудно не согласиться. Но что характерно – в российской научно-педагогической среде, да и обществе в целом неизбежно бытует убеждение, высказываемое в самых различных тональностях – от весьма резких до лояльных по сути, – что при всех стараниях реформаторов качество образования в стране неуклонно снижается, а проводимые реформы часто неубедительны в своих стратегиях и не достигают заявленных результатов<sup>1</sup>.

Характерно и другое: время от времени острота этой критики нарастает (демонстрируя «всплеск»), а её мишенью становится некий конкретный аспект реформ. Так, длительное время острие критики было направлено на ЕГЭ (что, впрочем, привело к серьёзным позитивным коррективам в его содержании и технологиях проведения) и Болонский процесс – увы, без особых по-

в миражи? (К современным стратегиям развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29; Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37; Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–81; Сенатенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15.

<sup>1</sup> Хагузов Т.Г. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–58; Тхагапсоев Х.Г. На путях

зитивных последствий. Затем критическое внимание сместилось к проблематике ФГОС и компетентностного подхода в образовании. В последующем поводом к критике стали «эффективный контракт» и чрезмерная бюрократизация вузовской жизни.

На наш взгляд, главное в фиксируемом ныне подъёме критической активности — не в этих деталях и частностях, а в чем-то принципиально ином, о чём свидетельствует радикальное изменение характера самого дискурса. Дело в том, что разворачивающаяся сегодня волна критики явно не вписывается в привычную с 1990-х годов риторику «борьбы прогрессивных реформаторов» и «консервативного научно-педагогического сообщества страны» по поводу путей и механизмов развития образования, что всегда служила (да и ныне служит) едва ли не индульгенцией для реформирующих и регулирующих инстанций (и субъектов) не обращать особого внимания на эту самую «консервативно-охранительную реакцию». По сути, уходят в прошлое дискурсы, в которых оценка реформ образования строилась скорее на основе мировоззренческих позиций, личных предпочтений или же на основе конструируемых критиком субъективно окрашенных и эмоционально перегруженных негативистских образов («макдонализация образования», сведение статуса образования с высот «служения» отечеству, культуре и прогрессу до «услуг массового назначения», «коммерциализация духовной деятельности» и т.д.). Подобная критика явно проигрывала и проигрывает на фоне целей и ценностей, декларируемых «прогрессивными реформаторами» и облекаемых к тому же в модную и технологичную лексику: «академическая мобильность», «конкурентоспособность на глобальных рынках труда и услуг», «интеграция в мировое образовательное пространство» и т.д.

Теперь ситуация принципиально иная — явно возросло «качество критики» неудач реформирования и «перестройки» управления в сферах образования и науки, прежде всего — в плане системности и глубины ана-

лиза, характера и состава аргументации. Мы имеем в виду не только возросший уровень её аналитичности, но, главное, — попытки поиска и формулирования объективированного языка описания и объяснения социальной реальности. В частности, это выражается в активном использовании методологического потенциала категорий «превращённая форма» [1], «красные ленты» [2], «закон Гудхарта» [3], «теорема Томаса» [4], призванных обеспечить концептуальные инструменты осмысления образования как системы специфического типа. Так, «красные ленты» предупреждают о том, что обилие норм и процедур регулирования системы порождает избыток документооборота и бюрократизацию, угнетая в итоге процесс развития; закон (принцип) Гудхарта утверждает, что любой показатель (критерий) социального развития, став целью или объектом управления регулятора (власти), перестаёт быть объективным и заслуживающим доверия, деградирует и фальсифицируется; теорема Томаса выражает социальный феномен, суть которого заключается в том, что, если некая ситуация мыслится (интерпретируется) людьми как реальная, то она реальна по своим последствиям (т.е. если в обществе бытует мнение о «неудачных реформах образования», эти реформы обречены на неудачу). А в целом любые управленческие действия подвержены «корректирующему» влиянию этих принципов и законов — таков общий смысл формирующейся стратегии анализа наличного положения дел в сфере образования и науки.

В рамках подобного методологического подхода критика любого аспекта образования (и его реформирования) предстаёт в неразрывном единстве с анализом системы образования в целом (как целостности) в её имманентных измерениях (скажем, в терминах «превращённой формы»). Таким образом, целью означенного подхода становится стремление увидеть за частными и «очевидными» недостатками образовательной политики и управленческих технологий нечто

более общее и значимое — «онтологическое и ключевое», а именно — тип действительной сложности и проблемности отечественного образования (или научной деятельности) в условиях трансформирующейся России, что и требует выработки и применения новых инструментов анализа и интерпретации, о которых идёт речь. Это легко прослеживается на примерах публикаций на страницах «Высшего образования в России» за последнее время.

В роли детонатора очередной волны критики реформ в образовании ныне выступает практика использования системы «Антиплагиат». Едва ли есть необходимость пускаться в детальный анализ многочисленных публикаций по этому поводу, тем более что, как обычно и случается в ситуациях активной и массовой критики, позиции в данном случае разделились на тех, кто «за» и кто «против» данного инструмента. С учётом этого обстоятельства мы ограничимся апелляцией к двум работам, в которых полярные позиции выражены с предельной чёткостью.

Так, весьма обстоятельный анализ профессора Н.И. Мартишиной демонстрирует, что идея и технология «Антиплагиата» являются естественными продуктами развития логики и стратегий управления научной деятельностью в рамках постнеклассической науки и в условиях информационного общества, а значит — данный инструмент управления в современных условиях объективно необходим и востребован [5]. Более того, как подчёркивается в рассматриваемой работе, именно механизмы системы «Антиплагиат», будучи отлажены должным образом, способны стать если не основой рационального административного управления в сфере науки, то, по меньшей мере, демократичным инструментом саморегуляции научной деятельности. Совсем иначе видится суть практики «Антиплагиата» с позиции В.В. Лукьяненко [6], который, оперируя множеством фактов, демонстрирует, к каким абсурдным ситуациям приводит безальтернативное применение данной системы в управленческой

практике науки и образования (например, когда известный учёный, автор оригинальных идей и текстов безапелляционно и публично представляется в качестве злостного плагиатора лишь за то, что он позволил себе сослаться на свои же собственные, но уже опубликованные в авторитетных изданиях труды). Данный автор ожидаемо усматривает в «Антиплагиате», скорее, очередной бюрократический инструмент формализации, дисциплинирования и манипулирования.

Но что принципиально важно? В контексте «новой критической культуры» участники полемики дискутируют не только и не столько о самой технической системе и её нюансах, сколько о «должном и сущем» в отечественном образовании — о его философии, стратегиях и технологиях, культуре управления. Ведь Н.И. Мартишина ведёт речь вовсе не об «Антиплагиате» как таковом, не о его юридическом статусе и технологических деталях (которые пока, увы, и в самом деле далеки от совершенства и вызывают шквал критики), а о парадигмальных особенностях современной науки, которые объективно вызывают к жизни формализованные и обезличенные формы контроля и не могут обходиться без них. А вот оставаться ли «Антиплагиату» отчуждённо-отчуждающей формой бюрократического контроля, раздражающей научно-педагогическое сообщество, или нет, зависит от «онтологии организации» всей системы контроля в сфере образования и науки, в том числе — от роли и места самого научно-педагогического сообщества, а также от форм и механизмов саморегуляции научной и образовательной деятельности (открытых экспертных советов, комиссий по профессиональной этике, диссоветов и др.). Очевидно, что без этих элементов вся система регуляции образования и научной деятельности лишается гибкости и адаптивности, обретая в общем «принуждающий» характер в ущерб креативности и диалогичности управленческих процессов. А это явно не органично коммуникативной природе науки и обра-

зования. Таким образом, в данном случае проблема не только и не столько в несовершенствах технико-технологической системы «Антиплагиат», сколько в отсутствии (в неразвитости) у нас в стране открытой и демократичной системы контроля в сферах образования и науки, сбалансированной действенными формами саморегуляции научной и научно-педагогической деятельности. Именно действенными, поскольку в решении спорных и конфликтных вопросов, возникающих в практике «Антиплагиата» на каждом шагу, последнее слово должно бы оставаться не за «инстанциями и начальниками», а за структурами саморегуляции научно-педагогической деятельности, за которыми стоят профессионализм и компетентность сообщества.

А пока система «Антиплагиат», увы, используется разными инстанциями императивно и тотально, как некая разновидность установленного законом ценза («допуска-недопуска», «разрешения-запрещения»). Особенно болезненно эту практику ощущают на себе диссертанты, защищающие работу не в своем вузе (из-за отсутствия диссовета необходимого профиля). Дело в том, что решающим условием приёма диссертации «чужака» к рассмотрению является требование, чтобы доля «оригинального авторского текста» составляла около 90%. К этому часто добавляется и ряд прочих административных требований, например, чтобы 80–85% источников цитируемой литературы имели бы «возраст» не более пяти лет (как это возможно, скажем, в диссертациях по философии, математике, археологии, филологии, искусству или же посвящённых исследованию древних языков?). В итоге готовые диссертации, вполне содержательные и актуальные по смыслу, достаточно оригинальные по выдвигаемым идеям и предлагаемым решениям отправляются на месяцы и годы на «доработку». В то же время Интернет кишит объявлениями типа «поднимем оригинальность вашего текста до 98%»... Разумеется, за подходящую плату и, ко-

нечно же, за счёт технических ухищрений (по сути, подтверждая принцип Гудхарта). Такова реальная цена новомодного инструмента стратегии управления, как бы к нему ни относиться.

Но вернемся к основной линии наших размышлений. Если говорить «в общем», то нерелевантность бытующих ныне подходов регулирующих «инстанций» к управлению процессами образования и научной деятельности чаще всего проявляется в обилии (избыточности) инструментов и механизмов контроля различных аспектов (т.е. в обилии «красных лент» в форме аспектного контроля), что, в свою очередь, сопровождается патологическим увлечением документальной фиксацией «достигнутых результатов» управления, а точнее – фиксацией их маркеров, что сплошь и рядом приводит к подмене (замещению) самого результата «символами его наличия». Это особенно ярко прослеживается на примерах практики оценки, повышения и поддержания квалификации преподавателя. В профессиональном сообществе и в аттестационных нормативах квалификация научно-педагогического работника измеряется прежде всего качеством его публикаций, их цитируемостью в научном сообществе. Но когда решается вопрос его «допуска» к работе с магистрантами, «скопусовские» публикации по профилю магистратуры значат куда меньше, чем наличие диплома об окончании магистратуры по данному профилю. Иначе говоря, у магистратского академика, получившего вузовский диплом до наших «прогрессивных реформ образования», куда меньше шансов быть допущенным к работе с магистрантами, нежели у молоденького выпускника магистратуры, который не имеет ни одной значимой публикации и, возможно, репетирует перед зеркалом тексты своих первых лекций. К тому же от академика потребуют предъявить «документ о повышении квалификации за последние пять лет». Здесь, разумеется, во внимание не будут (не могут быть) приняты его высокие регалии и публикации

в самых престижных научных изданиях и монографии, изданные за рубежом. Однако всех устроит «сертификат», полученный на неких вечерних (или заочных) безликих курсах «повышения квалификации» в самом захудалом вузе. И, конечно же, всех также устроит ещё «непросохший» диплом того самого выпускника магистратуры, который заучивает тексты своих первых в жизни лекций. Так формальный символ «результата управления» (документ о повышении квалификации) оказывается куда важнее, чем реально имеющаяся высокая квалификация учёного и педагога, поскольку успешно замещает её.

Подобное превалирование маркера «достигнутого результата» (скажем, отчёта в высокие инстанции о «выполнении» планов, заданий) над сутью самого результата порой обретает просто постыдные формы. Так, «уплотнение» аудиторных часов со всеми вытекающими последствиями: массовым сокращением штатов, необоснованным снижением лимитов времени на изучение базовых академических дисциплин (математики, физики, химии, философии и др.), – как известно, стало порождением рвений чиновников «вовремя исполнить» майские указы Президента при явном отсутствии необходимых финансовых ресурсов. Это известно всем. Но почти неизвестен самый абсурдный «достигнутый результат» этого самого «исполнения» указов. Дело в том, что привязка зарплаты вузовских работников к средне-статистическому уровню оплаты труда в регионе дислоцирования вуза привела в ряде случаев (в частности, в южных республиках РФ) к заметному падению реальных зарплат научно-педагогических работников (что одному из авторов данной статьи известно не по отчётным цифрам, а по своему кошельку). Сегодня вузовский профессор «от Ростова-на-Дону до Махачкалы» благоденствует на зарплате около 30 тыс. в месяц. Такое вот управленческое воплощение указов, хотя непонятно, почему в госбюджетных (не корпоративных!) вузах, работающих в рамках

одних и тех же государственных стандартов, норм и требований, зарплата должна различаться в три-пять раз. А ведь сегодня всё население страны «закупается и кормится» в одних и тех же сетевых магазинах, в коих не наблюдается региональных ценовых колебаний в разы (от силы – 10–15%, не более того). К тому же в тех самых «бедных регионах», где уровень зарплаты держится в пределах 15–30 тыс. рублей, информационные технологии и услуги ЖКХ стоят куда дороже, чем «в среднем по стране» – в силу неразвитости здесь соответствующей инфраструктуры. Но, похоже, подобные «мелочи» – не в счёт для наших стратегов управления образованием и наукой, хотя в иных формах они проявляются также в стратегиях разработки ФГОС, внедрения принципов Болонского процесса, вызывая и накапливая раздражение в научно-педагогическом сообществе. В этом контексте система «Антиплагиат», технически явно несовершенная и юридически чётко не регламентированная, но при этом применяющаяся императивно и широко, стала «последней каплей». Видимо потому, что она затрагивает всех и вся – все формы научно-педагогической деятельности (его реферативный вал), магистратуру, аспирантуру, диссертационный процесс, научно-издательскую деятельность – а значит, каждого преподавателя. В этом смысле практика применения системы «Антиплагиат» выступает как своеобразное отражение культуры всей системы управления процессами образования и науки в стране. Увы, ей явно недостаёт глубины и коммуникативной открытости.

Вот здесь мы и подошли к главному: никто из нас, разумеется, не думает, что образованием и наукой в стране правят случайные и непрофессиональные люди. Нет, конечно. Речь идёт о том, что эти сферы (образование и наука) являют собой специфичные системы, сопряжённые, в свою очередь, с крайне сложной иерархией по имени «российская социально-политическая и культурно-экономическая система».

Попытки управления ею на основе сложившихся нормативных представлений слишком часто оказываются упрощёнными – не адекватными сложившимся здесь и сейчас реальностям, а потому реформы не приносят ожидаемых результатов, «не дотягивают» до заявленных целей. Так, ЕГЭ, призванный обеспечить «равновысокий» уровень образования в столицах и «глубинке», подталкивает к подмене целостного образования (образованности) заучиванием ответов на тестовые вопросы. Болонский процесс, будучи искусственно сочлён с нашей «классно-урочной» и курсовой системой обучения, теряет практически все значимые достоинства: студентоцентрированный подход, демократизм, высокую ответственность студента в выборе содержания образования и образовательной траектории, а в итоге – способность обеспечивать академическую мобильность. Относительно «ловушек» и иллюзий, сопровождающих компетентностный подход, мы уже высказывались, в том числе на примерах конкретных инженерных профилей подготовки [7]. И наконец, реформирование оплаты труда, инициированное с целью обеспечить рост социальной справедливости, напротив, углубило это неравенство. Что касается «Антиплагиата», претендующего быть современным инструментом объективного контроля, то он легко фальсифицируется, дискредитируя всю систему контроля.

Как преодолеть эту ситуацию? Прежде всего, как нам представляется, – на основе гласной ревизии и системной корректировки всей стратегии управления наукой и образованием в стране при самом широком участии научно-педагогического сообщества, а также при активном развитии форм саморегуляции научно-педагогической деятельности. И хотелось бы, чтобы на арене этого диалога вновь не возобладал наш традиционный экспертный монополизм, когда коллеги из известных вузов и структур в кабинетной тиши задают едва ли не для всех и вся «картины должного прогресса» и безальтернативные

стратегии его достижения. Задают уже десятки лет – независимо от достигаемых при этом результатов. А они, как мы видим, далеки от желаемого.

Совершенно очевидно, что разработке привилегированными экспертами «облика образования будущего» и стратегии его достижения должно предшествовать освоение достижений мировой социологии и социальной философии в этой области [8; 9]. И здесь едва ли можно обойтись без помощи и участия коллег, занимающихся этими вопросами профессионально, – эта мысль и стала «толчковой» для ряда публикаций на страницах нашего журнала в последние годы (включая и данный текст), в той или иной мере выражающих новые тенденции в развитии культуры критики в отношении образования и науки.

Миссией журнала «Высшее образование в России» является поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом и эпистемологическом смысле на основе ценностей сотрудничества, кооперации и солидарности. Фундаментальное условие решения этой задачи – выработка у исследователей компетенций критического мышления и культуры позитивной доброжелательной критики.

В заключение подчеркнем ещё раз. В последнее время в дискурсивном поле нашего журнала обнаруживается фундаментальный сдвиг проблематики, связанный, по-видимому, с осознанием следующего обстоятельства. Процессы образования и научной деятельности по своей природе являются креативными и трудноартикулируемыми публично. Поэтому предметом дискурсивного внимания становятся объективные условия и предпосылки, которые мешают развитию этой самой творческой кухни. Такой подход радикально меняет ракурсы, логику и структуру, фактологию и аргументацию дискурса о высшем образовании и науке. Из него уходит «обличительная культура», сосредоточенная на неких частных аспектах (на

«локальном»); он обретает междисциплинарный и системный характер, базируется на категориях мета-анализа, что открывает возможность для формирования культуры критического дискурса, а значит – принципиально нового пространства профессиональной коммуникации.

#### Литература

1. Тхагапсоев Х.Г., Сапунев М.Б. Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
2. Трубникова Е.И. «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 108–119.
3. Закон Гудхарта. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/закон\\_Гудхарта](https://ru.wikipedia.org/wiki/закон_Гудхарта); Goodhart C.A.E. Problems of Monetary Management: The UK experience // Papers in Monetary Economics. Reserve Bank of Australia. 1975. Vol. I.
4. Теорема Томаса. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologich/1801>; Блумер Г. Символический интеракционизм. М.: Элементарные формы, 2017.
5. Мартишина Н.И. Место системы «Антиплагиат» в саморегуляции научной деятельности // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 50–57.
6. Лукьяненко В.В. Крамола и ересь об «Антиплагиате», или Можно ли обойтись без заимствований в научной работе // Учительская газета. 2017. № 48, 28 ноября.
7. Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Проблемы инженерного образования в современной России: методология анализа и пути решения // Высшее образование в России. 2014. № 8/9. С. 27–36.
8. Фурс В. Парадигма критической теории в современной философии: попытка экспликации // Логос. 2001. № 2. С. 46–75. URL: [http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001\\_2/03\\_2\\_2001.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_2/03_2_2001.htm)
9. Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. Новосибирск, 1995.

Статья поступила в редакцию 08.06.18

Принята к публикации 20.06.18

#### Culture of Critical Discourse on Education and Science

**Mikhail B. Sapunov** – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Editor-in-Chief, Journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], e-mail: [mbsapunov@mail.ru](mailto:mbsapunov@mail.ru)

**Khazhismel G. Tkhabapsoev** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: [gapsara@rambler.ru](mailto:gapsara@rambler.ru)

Kabardino-Balkar State University, Nalchik, Russia

Address: 173, Chernyshevsky str., Nalchik, 360004, Kabardino-Balkarian Republic, Russian Federation

**Abstract.** The article addresses the problems concerning the formation of the methodology of critical analysis of Russian strategies, which are aimed at reforming and managing of education and science on the basis of modern social science and Humanities studies and the principles of the interdisciplinary approach. The authors state the change of the critique vector – the transition from value-loaded political statements to scientific analysis of the objective factors determining social pathologies in education system. The situation today is characterized by the attempts to find and formulate an objectivated language to describe social reality. In particular, the researchers actively use the methodological potential of such concepts as “converted form”, “red tapes”, “Goodhart’s law”, “Thomas theorem” that are implemented as conceptual tools to comprehend and describe the specificity of educational system. The general meaning of the forming analytical strategy applied to education and science is that all the management actions are subject to “corrective” influence of these principles and laws. Within the framework of this approach critique of education (and the process of its reforming) is indivisible from the constructive analysis of education as a whole system with its immanent dimensions. This approach orients researchers towards studying the “ontological” and “essential” problems of education.

**Keywords:** education, reform, management strategy, education and scientific activity as a system, social management, self-regulation of scientific activity, critical discourse, conceptual tools

**Cite as:** Sapunov, M.B., Tkhangapsoev, Kh.G. (2018). [Culture of Critical Discourse on Education and Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 20-27 (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27>

#### References

1. Tkhangapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Trubnikova, E.I. (2018). [«Red Tape» in the Sphere of Science and Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1 (219), pp. 108-121. (In Russ., abstract in Eng.)
3. *Zakon Gudbarta* [Goodhart's Law]. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/закон\\_Гудхарта](https://ru.wikipedia.org/wiki/закон_Гудхарта) (In Russ.); Goodhart, C.A.E. Problems of Monetary Management: The UK experience. *Papers in Monetary Economics*. Reserve Bank of Australia, 1975. Vol. I.
4. *Teorema Tomasa* [The Thomas Theorem] Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1801> (In Russ.); Blumer, H. (2017). [Symbolic Interactionism: Perspective and Method]. Transl. from Eng. Moscow: Elementarnye formy Publ. (In Russ.)
5. Martishina, N.I. (2018). [“Anti-plagiarism” System in Self-regulation of Scientific Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 6, pp. 50-57. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Luk'yanenko, V. (2017). [Sedition and Heresy about «Antiplagiat»]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's Newspaper]. No. 48, Nov. 28, p. 6. (In Russ.)
7. Tkhangapsoev, Kh. G., Yakhutlov, M.M. (2014). [Problems of Engineering Education in Modern Russia: Methods of Analysis and Ways of Solving]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 27-36. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Furs, V. (2001). [Paradigm of Critical Theory in Modern Philosophy: An Attempt to Explicate]. *Logos* [Logos]. No. 2, pp. 46-75. Available at: [http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001\\_2/03\\_2\\_2001.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_2/03_2_2001.htm) (In Russ.)
9. *Sovremennaya sotsial'naya teoriya: Bourdieu, Giddens, Habermas* [Modern Social Theory: Bourdieu, Giddens, Habermas]. Novosibirsk, 1995. (In Russ.)

*The paper was submitted 08.06.18*

*Accepted for publication 20.06.18*