

## Образовательные гибриды в высшем образовании России

**Сенашенко Василий Савельевич** – д-р физ.-мат. наук, проф., кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: vsenashenko@mail.ru

**Макарова Амина Андреевна** – аспирант, кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: amina.somnium@gmail.com

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** В качестве инструмента научного анализа отечественной образовательной действительности предлагается подход в терминах концепции социальной гибридизации. В работе дано обоснование гибридной природы модернизации отечественного высшего образования. Выявлено влияние интеграционных предпочтений при модернизации высшей школы на формирование гибридных образовательных конструкций в системе отечественного высшего образования. Приведено определение гибридной системы, рассматриваются процессы гибридизации сферы образования, обсуждаются различные её аспекты. Отмечаются особенности гибридных преобразований и связь с образовательной реальностью. Особо подчёркивается гибридная природа компетентностного подхода. Рассмотрено моделирование гибридных систем на основе превращённых форм.*

***Ключевые слова:** гибридные образовательные системы, гибридная природа модернизации, гибридизация образования, гибридные преобразования, знаниевый подход, компетентностный подход, моделирование образовательной действительности, инверсия, превращённая форма*

***Для цитирования:** Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 24-42.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>

### Введение

Высшее образование всё больше интернационализируется. Всё чаще возникает вопрос: по какому пути пойдёт дальнейшее развитие отечественной системы образования? Большинство уверено, что нынешние трудности, переживаемые высшей школой, – это не погрешности выбора маршрута, а лишь временные затруднения. К тому же у многих остаётся недопонимание или искажённое понимание возможностей собственной, унаследованной Россией советской системы образования. До сих пор нет чёткого понимания того, что было конструктивного в прежней системе образования, а что следует отнести к её недостаткам. Всё ещё остаётся открытым вопрос, какие традиции отечественного образования следовало бы продолжать, а от чего стоило бы отказаться

при обновлении образовательной системы. Представления о новых тенденциях в образовании, с опорой на зарубежный опыт как реальное подспорье для преодоления кризисных явлений, активно реализовывались с конца 1980-х гг. прошлого века. В последующие годы неоднократно предпринимались попытки создания условий, необходимых для позитивных трансформаций национального образовательного пространства. Вместе с тем большинство реформ осуществлялись методом проб и ошибок, без должного научного обоснования, и потому не привели к желаемым результатам. При этом основой их практической реализации явилось смешение различных образовательных систем в директивном ключе, без предварительного моделирования возникающих при этом потенциальных рисков [1]. Стратегия обра-

зовательной политики такого рода вполне закономерно приводит к разрушительным итогам вследствие наличия структурных и ценностных различий смешиваемых образовательных систем [2]. К началу второго десятилетия XXI века стало ясно, что строительство обновленной образовательной системы без глубокого понимания её фундаментальных социокультурных особенностей явно недостаточно для того, чтобы обеспечить успешное развитие отечественных образовательных институтов.

Целью настоящей работы является описание смешанной природы реформы российского высшего образования на основе представлений о социальной гибридации, выявление влияния глобальных интеграционных тенденций на характер обновления высшей школы, попытка моделирования гибридных образовательных систем на основе превращённых форм. В контексте идей о социальной гибридации процессы смешения образовательных систем ранее не исследовались. «Смешение образовательных систем» рассматривается нами как инструмент интерпретации и понимания возникающих в ходе реформирования системы образования гибридных превращений образовательного ландшафта страны.

### **Идея гибридации в научной литературе**

Понятие «гибрид», берущее начало в естествознании, в дальнейшем получило широкое применение в социальных науках (культурологии, религиоведении, философии), используется при изучении литературы, фольклора, произведений искусства, средств коммуникации, различных социальных явлений (миграций, города, идентичности, пространства и т.д.). Многие учёные, работающие в разных областях социальных наук, порой используют иные термины описания и интерпретации, однако сама исследовательская программа остаётся общей [3; 4]. Идея гибридации обсуждается в научной литературе в рамках различных подхо-

дов: социокультурного, геополитического, естественнонаучного и пр. [5; 6]. В широком смысле социальная гибридизация трактуется как процесс заимствования идей, форм правления, социальных институтов у одной страны и перенос их на почву другой. При этом под гибридным принято понимать такое взаимодействие, результатом которого становится смешение или совмещение двух или более систем или объектов, создание системы или объекта с новыми свойствами. Для всех типов социальных гибридов характерно вытеснение старых форм и появление новых. Социальная гибридизация может рассматриваться как один из важнейших инструментов социальной модернизации [3; 7]. Гибридизация систем высшего образования становится одной из ключевых тенденций углубления международных образовательных контактов [8] и является следствием процессов глобализации [9–11]. В сущности, гибридизация образования – это одно из направлений глобализации социальной сферы.

Авторами работы [9] гибридизация определяется как «способы, с помощью которых формы<sup>1</sup> отделяются от существующих практик и рекомбинируют<sup>2</sup> с новыми формами в новых практиках». Явлению гибридации в качестве основных характеристик свойственны спонтанность, непредсказуемость развития, формационная «текучесть» социальной среды. Для его изучения требуются междисциплинарные исследования на пересечении философии, педагогики, социологии, культурологии и политологии, использующие также естественнонаучные категории. В междисциплинарном дискурсе идея «гибридности» обеспечивает уникальный аналитический взгляд на все сферы жизни общества, признавая запутанные и сложные переплетения каких-либо процессов, явлений [3]. Гибридизация – это не только смешение существующих форм, но и создание

<sup>1</sup> Форма – способ существования объекта, его внешнее проявление, структура содержания.

<sup>2</sup> Рекомбинация – это расположение составных частей чего-нибудь в новом порядке.

(creation) новых. Важно подчеркнуть, что гибрид возникает в результате взаимодействия, то есть благодаря контакту и последующим практикам. Под гибридным типом взаимодействия мы понимаем контакт двух и более сторон и дальнейшие совместные практики, результатом которых становится их смешение и создание гибридного объекта (процесса или конкретного феномена) [3].

Смешанная образовательная система – это ещё не гибридная образовательная система. Процесс формирования образовательного гибрида растянут во времени и требует повышенного внимания. Образовательные гибриды могут обладать как положительными, так и отрицательными свойствами. Формируя гибридную реальность, необходимо с самого начала определиться с тем, какими свойствами должна обладать новая структура, далее оценить потенциальные возможности выполнения принятых требований, а затем разработать алгоритм их достижения. Гибридное смешение, или встреча – «момент истины и откровения, из которого рождается новая форма» [11]. В этой фазе «переходящий» субъект получает черты двойственности, поскольку пребывает в той области, в которой очень мало или вовсе нет свойств прошлого состояния, это некие точки бифуркации как возможность восстановления целостности, формирования новой структуры [5].

#### Становление высшего образования в России

Дискуссия о «русской образовательной модели» продолжается многие годы, в том числе и на страницах журнала «Высшее образование в России». Эта тема не только интересная, но и в некотором смысле судьбоносная. Страсти кипят до сих пор, высказываются различные точки зрения<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Андреев А.Ю. О «новом прочтении» истории российских университетов // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 149–159; Андреев А.А. Общество и образование: опыт дореволюционной России // Высшее образование в России. 2017.

Действительно, академический университет в России создавался практически на пустом месте, да к тому же в порыве европеизации русского быта, поэтому других проектов и быть не могло. Тем более что делалось это руками человека, получившего университетское образование в Европе, а также с участием приглашённых профессоров европейских университетов. И даже потом, когда появились первые отечественные профессора, все они, как правило, получали образование в зарубежных университетах и были «пропитаны» европейскими образовательными традициями. Поэтому на начальном этапе становления высшего образования в России говорить о смешении различных образовательных систем было бы не вполне обоснованно. Поскольку экономические и социальные условия в России были отличными от европейских, естественным было появление конвергентной компоненты в основном университете, впитавшем особенности русской жизни и влияющем на погружаемые в неё европейские образовательные стереотипы. С течением времени в ходе формирования национальной образовательной традиции происходит становление своеобразного образовательного гибрида с европейским началом, который укоренился на русской почве, перестал быть внешним нововведением, вошел в жизнь страны как неотъемлемая составляющая.

Таким образом, русская система высшего образования имеет европейские истоки. На начальном этапе значительное влияние на её создание оказала немецкая университетская традиция, а в начале XIX в. были

№ 11 (217). С. 158–164; Гаврилов В.С., Колесников В. И., Олесеюк Е.В., Шулу А.А. К вопросу о национальных моделях образования // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 137–149; Никольский В.С. Как нельзя говорить о русской модели университета // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 126–131; Горохов В.Г. Уроки реформы образования в России конца XIX – начала XX столетий // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 147–154.

позаимствованы достижения французской системы инженерного образования. Именно таким образом формировалась система высшего образования России – гибридная в основе, но русская по существу, впитавшая русскую культурную традицию, воспринявшая особенности социального устройства России. Так, например, формирование «курсовой системы организации учебного процесса» с набором обязательных к слушанию в течение учебного года лекций и отказ от европейской либеральной университетской традиции построения образовательных программ выглядит вполне закономерно, поскольку речь шла об освоении выпускниками университета определённых профессий. С одной стороны, это продолжение «привычной» русской школьной традиции построения учебного процесса, а с другой – результат слияния французской высшей профессиональной школы и немецкого классического университета. Несколько позже в России начали создаваться технические вузы. Выпускник технического вуза, а это, как правило, инженер, был заметной фигурой в социальной структуре дореволюционной России.

Особенно примечательны масштабные преобразования системы высшего образования СССР в 30-е годы XX века, когда в стране возникла потребность в большом количестве так называемых «линейных инженеров» – инженеров-исполнителей. Для удовлетворения потребностей промышленности в инженерных кадрах в течение короткого времени были созданы отраслевые институты, обеспечившие выпуск «массового инженера», тогда как подготовка инженеров с университетским образованием оставалась прерогативой ведущих вузов страны. Так к середине XX века в СССР (включая Россию) сложилась целостная система высшего образования, которая в ходе развития претерпела различного рода изменения, в том числе и превращения гибридной природы.

Протекающая дискуссия о путях университетского строительства в России имеет перманентный характер. Она не может быть

завершена в обозримом времени по той простой причине, что реформа отечественной образовательной системы представляет собой совокупность гибридных преобразований сферы образования, адаптация которых к изменившимся условиям может продолжаться в течение длительного времени. Тем более что требования к конечному результату реформирования отечественной системы высшего образования всё ещё остаются крайне противоречивыми. С одной стороны, это стремление сохранить традиции классического университета, а с другой – решить задачи утилитарного плана: готовить выпускника высшей школы «под ключ» в режиме минимизации бюджетных расходов на образование [1].

### **Болонский процесс**

Последние двадцать лет интеграционные процессы в сфере высшего образования на территории Европы развивались особенно активно. За это время системы образования большинства европейских стран прошли этап болонских преобразований. Целью этих преобразований стало обеспечение качественного высшего образования для всех социальных групп населения, повышение трудоустраиваемости выпускников, активизация мобильности [12]. В результате западноевропейские системы образования, не теряя собственных образовательных традиций, фактически начали эволюционировать в сторону советской (профессиональной) образовательной модели<sup>4</sup>, становясь всё более профессионально ориентированными. Появился образовательный тренд, нацеливающий системы образования на создание практико-ориентированных образовательных программ в режиме конвергентных преобразований европейского образова-

<sup>4</sup> Результатом освоения образовательных программ в рамках профессиональной образовательной модели является присвоение квалификации, подтверждающей готовность выпускника к выполнению профессиональной деятельности определённого уровня.

тельного ландшафта. В ходе реформирования образовательных систем в европейских странах были, прежде всего, приняты новые методические документы: «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве», которые преследовали единственную цель – обеспечение гарантии качества высшего образования в европейском пространстве – ESG<sup>5</sup>.

Одновременно происходило смешение традиционных систем образования западноевропейских стран с англо-американской образовательной системой, создавая тем самым основу для их гибридизации. В настоящее время можно говорить о европейском образовательном гибриде: «Создание общей европейской сферы высшего образования – поражающий воображение проект, но он привёл к чему-то очень не похожему на “англосаксонскую систему”, с которой по ошибке себя сравнивал, и при этом к чему-то весьма интересному» [13].

В 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию и таким образом присоединилась к формированию Европейского пространства высшего образования, поскольку задачи Болонского процесса виделись созвучными концепции модернизации российского высшего образования. Ключевой проблемой модернизации образования, кроме расширения доступности и обеспечения качества, должно было стать повышение его эффективности. Для этого необходимо было разработать подходы и определить средства, требуемые для решения поставленных задач. Во главу угла планируемых преобразований системы высшего образования России было поставлено внедрение европейской либеральной университетской традиции, замещение моноуровневой структуры образовательных программ высшего образования англо-американской многоуровневой структурой, смена образовательной модели вы-

пускника<sup>6</sup>, переход на новую систему расчёта трудоёмкости образовательных программ и учёта учебной работы студентов (аналог ECTS<sup>7</sup>), а также внедрение модульно-рейтинговых алгоритмов построения образовательных программ.

На этот раз характер заимствования европейского опыта в ходе реформирования высшего образования России коренным образом отличался от использования европейской модели университета в условиях становления системы высшего образования России в XVIII веке. Тогда, к моменту создания в России академического университета, европейские университеты уже накопили большой опыт в области университетского образования. Ясно, что в таких условиях речь не могла идти о смешении двух систем университетского образования на паритетной основе. Фактически имело место конвергентное погружение в образовательную среду России европейского университета, который лишь со временем впитал, как уже отмечалось выше, русскую культурную традицию и адаптировался к особенностям социального устройства России. В начале XXI века, к моменту присоединения России к Болонскому процессу, в стране функционировала мощная система высшего образования, и следование принципам Болонской декларации должно было сопровождаться смешением двух самостоятельных образовательных систем, в основу которых были положены различные принципы построе-

<sup>6</sup> Вместо ЗУНов (знания, умения, навыки) – «знаниевой модели», появились компетенции – «компетентностная модель» с элементами либеральной образовательной модели.

<sup>7</sup> ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) – Европейская система перевода и накопления кредитов – общеевропейская система учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса. На практике система ECTS используется при переходе студентов из одного учебного заведения в другое на всей территории Европейского Союза и других принявших эту систему европейских стран.

<sup>5</sup> Европейское пространство гарантий качества (The European Space Guarantee).

ния и различные образовательные модели. В такой ситуации не могло быть речи о частичном усовершенствовании отечественной системы высшего образования на основе «болонской» образовательной модели. Возникла сложнейшая проблема её глубокого реформирования с использованием зарубежных образовательных конструкций и одновременным сохранением национальных образовательных традиций. В сущности, участие в Болонском процессе свелось к созданию новой системы высшего образования гибридного типа на смешанной основе. Уже тогда можно было предположить, что одновременное изменение, а фактически – ломка устоявшегося формата функционирования различных образовательных подсистем отечественной системы образования вызовет их расстройство, приведёт к непредсказуемым последствиям.

Вместо того чтобы в новых условиях определиться с гарантиями качества высшего образования на национальной основе, как это сделали страны Западной Европы, разработав соответствующие рекомендации, Россия ещё до подписания Болонской декларации приступила к изменению структуры высшего образования, принципов формирования основных образовательных программ высшей школы. Началась разработка образовательных стандартов как нормативных документов, определяющих требования к образовательным программам и условиям их реализации, которая продолжается уже на протяжении 20 лет, превратившись в постоянный вид деятельности органов управления образованием и подведомственных им вузов. При этом, как свидетельствует накопленный опыт стандартизации, новые нормативные документы лишь косвенным образом могут оказывать влияние на качество высшего образования [14].

Участие России в формировании Европейского пространства высшего образования имело свои особенности, поскольку определяющее влияние на характер включения России в Болонский процесс оказа-

ло то обстоятельство, что происходящее представляло собой вариант «революции сверху». Это в корне противоречит самому духу Болонского процесса [1]. Система высшего образования России, по крайней мере на начальном этапе образовательной реформы, стала продвигаться в сторону европейской либеральной образовательной модели<sup>8</sup>. Однако с течением времени направление реформирования отечественной системы высшего образования изменилось коренным образом. Явно обозначился крен в сторону её профессионализации, в сущности, возврат к советской образовательной модели, искажённой либеральными наслоениями. Появилось осознание бесперспективности либерализации сферы образования, которая, вообще говоря, является непозволительной роскошью для развивающейся страны с образовательной инфраструктурой, подчинённой подготовке профессионалов в различных областях деятельности. Ибо реальность такова, что каждый выпускник высшей школы должен прежде всего иметь профессиональную квалификацию, востребованную рынком труда.

И здесь начинается самое интересное. Новая структура высшего образования, прежде всего – четырёхлетние образовательные программы бакалавриата, не смогла обеспечить требуемый рынком труда уровень профессиональной подготовки выпускников высшей школы. Причиной тому стало значительное сокращение сроков освоения традиционной образовательной программы высшей школы – вместо 5–6 лет было установлено 4 года с одновременным уменьшением объёма аудиторных занятий и увеличением объёма так называемой «самостоятельной работы студентов», к постановке которой

<sup>8</sup> Результатом освоения образовательных программ в рамках либеральной образовательной модели является академическая степень. Квалификация – это документ, подтверждающий освоение образовательной программы определённого уровня.

большинство вузов не были подготовлены. Да и магистратура длительное время «оставалась не у дел». Либеральный алгоритм формирования сводил на нет её эффективность как образовательной программы высшего образования второго уровня.

Необходимо отметить, что при переносе тех или иных образовательных конструкций из одной системы образования в другую можно рассчитывать на успех лишь в том случае, если это происходит между странами с похожей структурой экономики, близкими образовательными традициями и социальным укладом. При этом большое значение имеют характер управленческой культуры в стране в целом [1] и, конечно же, схожесть или различия между образовательными традициями системы-донора и системы-акцептора. Наличие принципиальных отличий между системами образования по указанным выше позициям, как уже отмечалось выше, приводит к пагубным последствиям. Самый простой случай – когда образовательная система-акцептор отторгает навязываемые ей новшества и начинает совершенствовать систему образования исходя из своих внутренних образовательных потребностей и кадровых запросов собственного народнохозяйственного комплекса. Положение становится гораздо сложнее, когда не удаётся таким образом решить возникающие проблемы становления смешанной образовательной системы. Полное замещение одной образовательной системы на другую выглядит особенно губительным, поскольку среда, в которую погружена иностранная образовательная система, как правило, её отторгает. Требуется достаточно продолжительный период адаптации, чтобы можно было получить положительный результат. Складывается ситуация, когда вновь сформированная по указанному выше алгоритму образовательная система существует «сама по себе», в отрыве от реальных потребностей страны-акцептора. И, наконец, третий вариант, когда возникает смесь или помесь двух образовательных систем.

Казалось бы, это наиболее благоприятный случай, который может обладать созидательным потенциалом, способствующим появлению необходимых условий для успешного проведения образовательных реформ. Но так ли обстоит дело в действительности? Маловероятно, что возникшее в результате директивных действий (в результате «революции сверху») смешение образовательных систем в дальнейшем будет развиваться по благоприятному конвергентному сценарию. Уж больно искусственно выглядят условия появления смешанной образовательной системы. Да к тому же и границы смешения при этом оказываются расплывчатыми [1].

В результате рассмотренных выше преобразований фактически произошёл слом традиционной структуры высшего образования, сложившихся алгоритмов управленческой культуры в сфере образования и основных принципов его научного и методического обеспечения. Появились две образовательные подсистемы: остатки традиционной образовательной системы и вновь созданная по болонским лекалам подсистема высшего образования с заменой квалификационных характеристик образовательными стандартами, разработанными на основе компетентностного подхода, и сменой образовательной модели выпускника. Сложившаяся таким образом система высшего образования может развиваться в двух направлениях: либо пошаговое отторжение «болонских новшеств», продемонстрировавших несостоятельность в решении кризисных проблем российской высшей школы, либо становление образовательного гибрида как прообраза обновлённой образовательной системы, что потребует немало времени.

#### **Иерархия гибридных преобразований в сфере образования**

В настоящей статье понятие «гибридизация в сфере образования» используется для объяснения неудач образовательной реформы в России и их связи с гибридным характером преобразований системы образования,

сформировавшейся в результате смешения болонской и советской образовательных систем. Причины сложившейся ситуации видятся в непредсказуемости гибридных превращений сложных социальных систем как имманентной составляющей подобных преобразований.

Формирование гибридного образовательного пространства происходит с участием не только образовательной, но и окружающей среды, в которую погружена система образования. Поэтому немногие гибриды приспосабливаются к новым условиям функционирования. Это связано с тем, что вновь образовавшиеся гибридные структуры для успешной «акклиматизации» вынуждены адаптировать окружающую среду «под себя». Столь сложная задача часто оказывается трудноразрешимой, и тогда возникает потребность в выявлении условий соответствия целей формирования гибридного образовательного пространства способам их достижения.

Возникновение образовательных гибридов связано с модернизацией системы образования, представленной тремя векторами. Первый вектор модернизации – структурный – связан с обновлением структуры образовательных институтов с целью их рационального функционирования. Второй вектор – технологический – подразумевает совершенствование технологической оснащённости образовательного процесса. Третий вектор модернизации – предметный – связан с содержанием образовательных программ.

Явление гибридизации имеет место на технологическом уровне [15], на уровне использования образовательных технологий, когда речь идёт о перенесении образовательных технологий из одной образовательной среды в другую, о методической оснащённости формирования умений и навыков в гибридной среде [16]. Она проявляется также на уровне структурных изменений учебных планов и программ учебных курсов. При этом вносимые изменения чаще всего затра-

гивают организацию учебного процесса, но фактически не касаются содержания образовательных программ. Если и имеют место содержательные изменения образовательных программ, то они никак не связаны с «болонскими предписаниями», инициирующими гибридные изменения в отечественном высшем образовании.

Структурная гибридизация как результат появления новых практик международного сотрудничества и конкуренции в области образования представляет особый интерес, поскольку сопровождается появлением новых образовательных конструкций, масштабных проектов и пр. При этом состав изменений имеет выраженную иерархическую структуру на уровне системы образования, на уровне вуза, на уровне образовательных технологий, реализуемых в учебном процессе, и т.д. Это могут быть фронтальные структурные преобразования высшей школы, в частности создание федеральных и национальных исследовательских университетов при сохранении традиционных институтов и университетов, изменения форм и методов организации учебного процесса, его технологической оснащённости. При структурной гибридизации вузов происходит смешение различных элементов их внутренней структуры: в составе вузов одновременно функционируют институты и факультеты, образовательные программы как структурные единицы и кафедры, культивируются смешанные формы организации учебного процесса – модульная и семестровая структура учебных планов и пр.

Попытки «втиснуть» в новые учебные планы, соответствующие обновлённой структуре основных образовательных программ высшей школы, методологически, методически и организационно выверенное на протяжении десятилетий содержание высшего образования показали свою несостоятельность. В частности, структурные изменения учебных планов: переход к исчислению объёма образовательных программ в часах общей трудоёмкости или зачётных единицах



и увеличение объёма самостоятельной работы студентов – без должного методического и организационного сопровождения становятся одной из причин резкого падения качества образования. Возникают трудные вопросы: как трансформировать образовательную систему таким образом, чтобы в ней произошли ожидаемые позитивные изменения? Как осуществлять мониторинг проникновения элементов гибридности в традиционные направления и виды образовательной деятельности, чтобы избежать неприятных последствий? Особо пристального внимания требуют не только направления и механизмы совершенствования и дальнейшего развития образования, но и проблема сохранения образовательной системы.

#### **Превращённая форма как реалистическая модель образовательной действительности**

Результаты образовательной реформы гибридного типа требуют концептуальных инструментов для своего описания. В качестве одного из подходов к пониманию преобразований образовательной реальности может рассматриваться язык превращённых форм<sup>9</sup>. В литературе попытка такого рода уже была реализована [18].

В нашей работе превращённая форма рассматривается как инструмент модельного описания образовательной действительности. В чём его отличие от традиционного моделирования? При традиционном модельном подходе, как известно, любой объект рассматривается как изолированная самодостаточная система, обладающая определёнными свойствами. При использовании

превращённых форм модельного описания действительности приходится одновременно учитывать свойства социальной среды, в которую эти объекты погружены, характер взаимодействия объекта и среды погружения. Фактически речь идёт об использовании принципа дополнительности, который нашёл широкое применение в различных областях науки, к социальной практике. Невозможность провести границу между социальным объектом и средой погружения (аналогично квантовой механике – между физическим объектом и измерительным устройством) определяет две задачи: а) каким образом отличить знания о социальном объекте и знания о среде его погружения, и б) каким образом, различив их, связать в единую теорию объекта. Первая задача решается введением требования описания среды в отсутствие исследуемого объекта. Вторая задача решается с помощью принципа дополнительности, когда знания о социальном объекте и знания о среде его погружения взаимно дополняют друг друга. И тогда единая картина социального объекта синтезирует эти два описания.

*Примеры из образовательной сферы.* В качестве наиболее очевидного примера рассмотрим «историю» появления ЕГЭ в российской системе образования. Очевидно, что в «своей» образовательной среде ЕГЭ предстает как одна из превращённых форм образовательной действительности. В этом случае единая картина синтезирует два описания – ЕГЭ как социального объекта и как среды его погружения. При переносе в другую, инородную ему среду ЕГЭ теряет ранее присущие ему свойства. Более того, в новой для ЕГЭ образовательной среде уже функционирует аналогичная структура – это традиционный вступительный экзамен, который по отношению к собственной образовательной среде погружения также идентифицируется с одной из превращённых форм образовательной действительности. При гибридизации двух образовательных систем происходит перемешивание всех составляющих вновь образовавшейся образовательной

<sup>9</sup> В литературе превращённая форма рассматривается как форма действительного существования какой-либо системы [17]. Такие формы есть продукт превращения внутренних отношений сложной системы, происходящего под влиянием внешних воздействий на определённом уровне её функционирования. Применительно к системе образования это могут быть структурные превращения, превращения технологические и пр.

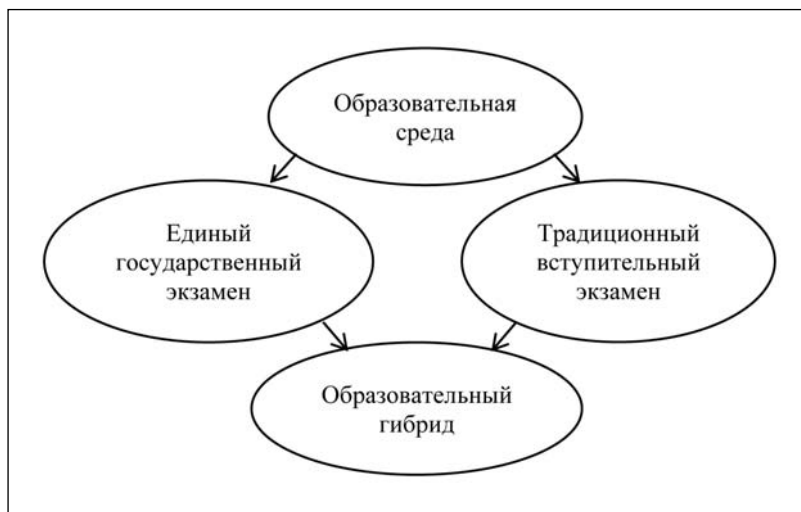


Рис. 1. Механизм формирования обновлённой системы вступительных испытаний

конструкции. С одной стороны, образовательная среда, инородная по отношению к ЕГЭ, лишает его прежнего статуса, с другой – традиционный вступительный экзамен из-за внедрения ЕГЭ выводится из «образовательного оборота». Возникает потребность в построении новых образовательных конструкций гибридного типа, которые бы описывались превращёнными формами обновлённой образовательной действительности. Видятся две возможности решения этой проблемы.

Первая – когда традиционные вступительные экзамены не частично, а полностью замещаются ЕГЭ. Тогда появляется соответствующая конструкция приёма в вузы. Возникает образовательный конструкт «ЕГЭ – образовательная среда погружения», когда ЕГЭ внедряется в чужеродную образовательную среду. Здесь система образования лишается возможности совершенствования ранее принятой системы приёма в вузы, а ЕГЭ приобретает черты извращённой формы традиционных вступительных экзаменов, что и наблюдалось в течение длительного времени в отечественной системе образования.

Можно пойти другим путём. Чтобы получить аналог традиционного вступительного

экзамена, обладающего требуемыми свойствами, на начальном этапе реформирования системы приёма в вузы нужно сформировать образовательный гибрид путём смешения ЕГЭ и традиционного вступительного экзамена, который идентифицируется с превращённой формой обновлённой системы вступительных испытаний (Рис. 1).

Но для того чтобы образовавшийся гибрид превратился в жизнеспособную образовательную конструкцию, необходимо выполнение принципа дополнительности, согласно которому получившийся образовательный гибрид и среда его погружения, взаимно дополняя друг друга, генерируют обновлённый вступительный экзамен, описываемый превращённой формой обновлённой системы вступительных испытаний. К сожалению, в отечественной системе образования такая конструкция складывается стихийно, что называется, «задним числом», проходя множество проб и ошибок.

Второй пример формирования гибридной конструкции – это предоставление МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургскому государственному университету права самостоятельно присуждать учёные степени кандидата и доктора наук, создавать диссер-

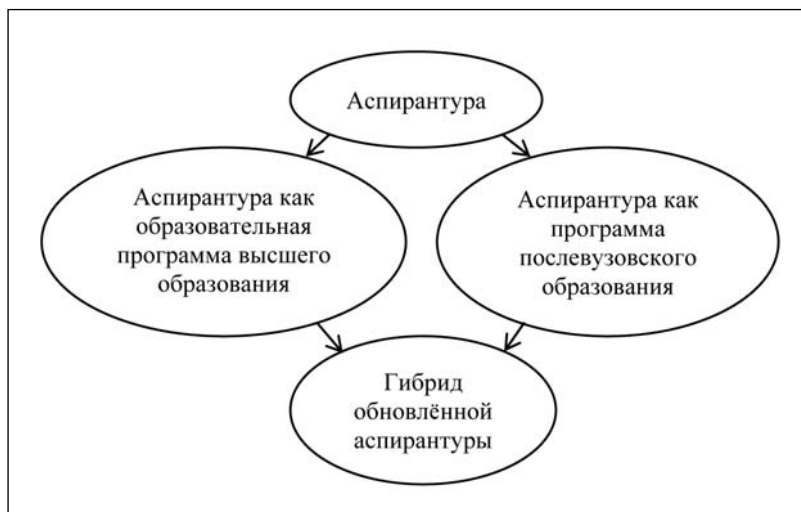


Рис. 2. Механизм формирования обновлённой аспирантуры

тационные советы и определять их полномочия. Изначально такая инициатива представляется разумной в качестве эксперимента. Но как только без особых на то оснований на начальном этапе её осуществления происходит увеличение числа участников, возникает потеря её однозначности со всеми вытекающими последствиями. Тем более что это нововведение никак не отменяет действующую в подавляющем большинстве вузов государственную систему аттестации научно-педагогических кадров.

Особенно ярким примером гибридной образовательной конструкции является современная аспирантура как помесь «болонских предписаний» и отечественной модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Традиционно аспирантура представляла собой гибридную конструкцию, сочетающую образовательную и исследовательскую составляющие, которая включала подготовку и сдачу кандидатских экзаменов, прохождение аспирантами вузов педагогической практики и работу над кандидатской диссертацией. Это была одна из программ послевузовского профессионального образования, которая предоставляла возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалифи-

кации на базе высшего профессионального образования. Окончившим аспирантуру и защитившим квалификационную работу – диссертацию на соискание учёной степени – присваивалась учёная степень кандидата в определённой отрасли науки и выдавался соответствующий документ.

В результате приведения структуры отечественного высшего образования к «болонскому формату» был изменён статус аспирантуры: вместо программы послевузовского профессионального образования аспирантура стала программой высшего образования третьего уровня (Рис. 2). В итоге таких преобразований была потеряна связь между обновлённой аспирантурой и средой её функционирования. Аспирантура «болонского формата» приобрела черты извращённой формы традиционной аспирантуры в результате небрежения принципом дополнительности, который синтезирует взаимно дополняющие друг друга знания об аспирантуре и знания о среде её погружения.

В силу присущей гибридным преобразованиям неопределённости конечного результата всё ещё остаётся открытым вопрос: аспирантура – это образовательная программа с научно-исследовательской компонентой или научно-исследовательская



Рис. 3. Особенности реформирования российской системы высшего образования

программа с образовательной компонентой? Происходит это не потому, что «кто-то чего-то недоглядел», а в силу того что гибридные модели несовместимы с фронтальным подходом к решению той или иной проблемы и требуют экспериментальной проверки, анализа наиболее успешных образовательных практик. Возникает задача создания образовательного гибрида, который бы стал основой обновлённой аспирантуры. Его каркас должны составить образовательная и исследовательская компоненты традиционной аспирантуры. Состоится ли жизнеспособный образовательный гибрид обновлённой аспирантуры? Это зависит от уровня соответствия характера его взаимодействия со средой погружения поставленным задачам реформирования системы подготовки кадров высшей квалификации.

Следующий, не менее поучительный пример нарушения принципа дополнительности при реформировании отечественной системы образования – внедрение «болонских конструкций» в традиционную российскую систему образования (Рис. 3).

Смешанная система образования, образовавшаяся в результате совмещения двух образовательных систем, как видно из рисунка 3, может быть конвергентной, гибридной или замещённой. Тип смешанной системы образования определяется удельным весом

смешиваемых образовательных систем. В дальнейшем нас будет интересовать гибридная система образования, которая может генерировать обновлённые составляющие с различным уровнем гибридности и с различной долей превращённости. В качестве наглядной иллюстрации рассмотрим континуум гибридных превращений. На рисунке 4 представлена гибридизация двух систем в интервале от 0 до 1: слева располагается целостная система, справа – замещённая система. Ближе к нулевой отметке наблюдается область конвергентности, что соответствует ассимиляционному режиму гибридизации, в котором преобладает первичная компонента, а ближе к отметке 1 – дестабилизирующая гибридность, которая размывает исходную систему и в пределе приводит к её замещению. Если чужеродная система по отношению к родительской входит с небольшим весом примеси, то естественно, что родительская система её ассимилирует без ущерба для себя, а возможно, и с некоторым приращением качества.

Если же инородная система по отношению к «родительской» превалирует, то возникает область поглощения: инородная система либо частично, либо полностью поглощает родительскую систему – возникает замещённая система. В промежутке между этими областями могут возникать гибридные

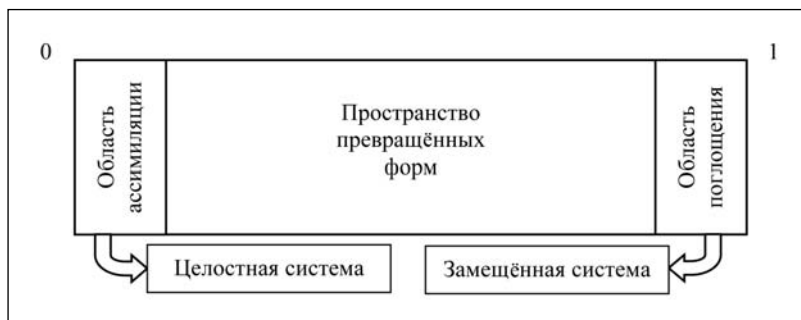


Рис. 4. Континуум гибридных преобразований и превращённые формы

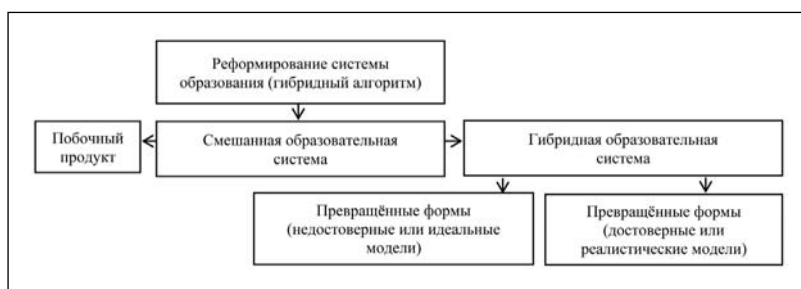


Рис. 5. Гибридный алгоритм реформирования системы образования

формы, которые непредсказуемым образом могут трансформировать «родительскую» систему, и результат таких трансформаций порой оказывается весьма неожиданным.

Смешение различных образовательных систем следует рассматривать как одно из необходимых, но вовсе не достаточных условий создания дееспособного образовательного гибрида с заданными характеристиками, который обеспечивает решение ключевых вопросов совершенствования системы высшего образования. На рисунке 5 показан гибридный алгоритм реформирования образовательной системы. Образовавшаяся смешанная образовательная система может продуцировать не только гибридную образовательную конструкцию, но и побочные продукты.

Отдельного рассмотрения требует гибридная природа компетентного подхода в отечественном высшем образовании, который представляет собой не что иное,

как гибрид «знаниевого» и «деятельностного» подходов. Его практическое применение размывает традиционные формы организации учебного процесса, ничего не предлагая взамен, кроме, пожалуй, идеи модульного построения образовательных программ. Но может ли такая замена стать полноценным эквивалентом традиционных образовательных отношений? Увязать компетентный подход с набором дидактических единиц в дисциплинарной модели основных образовательных программ – задача практически неразрешимая, поскольку компетенции по своей сущности имеют деятельностную природу и носят междисциплинарный характер. Между тем в примерных, а затем и в рабочих образовательных программах появилась матрица соответствия компетенций учебным дисциплинам. Это абсолютно бессмысленное изобретение «выдающихся» методистов, в котором одна и та же компетенция привязывается к нескольким дисциплинам

учебного плана. Ясно, что построить в этом случае разумный алгоритм контроля академических достижений студентов практически невозможно.

Ключевой характеристикой компетенций, как известно, выступает их деятельностная природа, отражающая ситуативный характер жизнедеятельности субъекта. Более того, они должны быть индивидуализированы и отражать особенности личности каждого обучающегося. При такой постановке проблемы разнообразие компетенций становится неограниченным, а попытки их формализации как образовательной категории, поддающейся измерению, теряют смысл.

В настоящей работе превращённая форма рассматривается как реалистическая модель<sup>10</sup> образовательной действительности, как инструмент моделирования результатов образовательной реформы. Если превращённая форма адекватно отражает характер взаимосвязей и взаимоотношений описываемой системы образования и среды её погружения, то появляется возможность прогнозировать наличие вложенного в неё созидательного потенциала. Во всех остальных случаях возникают искажения образовательной действительности.

При моделировании той или иной системы создаются модели различной степени достоверности: «идеальные» модели, которые лишь в общих чертах описывают моделируемую систему, и реалистические модели, достаточно точно описывающие свойства моделируемой системы. При описании свойств смешанной образовательной системы возникает необходимость в конструировании превращённых форм как модели новой образовательной действительности на основе единства содержания и формы, внешней среды и изучаемого объекта. (Аналогично: для описания свойств отдельных атомов

разработана модель изолированного атома, тогда как для атомов, образующих молекулу, разработана модель молекулы, в которой атом рассматривается как структурный элемент молекулы. В обоих случаях разрабатываются как идеальные, так и реалистические модели.)

При таком подходе превращённые формы играют роль «элементарных частиц» социальной действительности, свойства которых сохраняются относительно родительской социальной среды и меняются непредсказуемым образом в результате преобразований этой среды. При смешивании образовательных систем речь должна идти не о смешивании превращённых форм, моделирующих смешиваемые системы, а об их превращении, другими словами – о появлении новых превращённых форм. Превращённая форма, описывающая образовательную систему в данной внешней среде, может оказаться недееспособной при погружении её в другую внешнюю среду. Более того, при таком погружении появляются признаки её извращённости, она может приобретать вредные свойства, теряя при этом частично или полностью своё прогнозистическое начало.

И здесь начинается самое трудное, поскольку превращённые формы, моделирующие гибридные системы, чаще всего сталкиваются с неконтролируемыми обстоятельствами их становления. Тем самым появляются условия для формирования ложных гибридов как источника извращения образовательной действительности (см. *рис. 5*). В этом случае следует отказаться от принятого алгоритма формирования гибрида и разработать иные способы создания обновлённой системы с заданными свойствами. Между тем сегодня в наличии множество искусственно сконструированных условий для появления извращений образовательной действительности. Среди них:

- отсутствие необходимого инструментария для достижения поставленных целей, решения возникающих проблем;

<sup>10</sup> Модель – это упрощённое подобие реального объекта. Степень упрощения может быть различной. Реалистические модели – это модели, максимально точно описывающие ключевые свойства реального объекта.

- оторванность образовательных реформ от реалий сферы образования и потребностей общества;

- отставание теоретического обеспечения от темпов внедрения образовательных инноваций;

- насаждавшаяся годами концепция «образование – вне политики, и ему надлежит быть сферой услуг»;

- поспешность смены образовательной модели специалиста;

- принуждающий характер внедрения положений Болонского процесса;

- сложность объекта управления, несоразмерность целей и методов управления [1; 2].

Обращает на себя внимание достаточно сильная корреляция между извращениями образовательной действительности и неудачами образовательной реформы, среди которых:

- определение приоритетов образовательной реформы в отрыве от важнейших направлений развития и обновления страны;

- неподготовленность образовательной реформы, рассмотрение её как внутриведомственного мероприятия, а не как общенациональной задачи;

- несоответствие образовательной реформы внутренней структуре отечественной системы образования;

- бизнес-адаптация системы образования к законам рынка без достаточного научного обоснования;

- непродуманное использование зарубежного опыта при недостатке информации о зарубежных образовательных системах, их достоинствах и недостатках;

- форсированный переход к трехуровневой структуре ООП высшей школы;

- отсутствие приемлемого моделирования реформенных преобразований системы высшего образования.

Следует подчеркнуть, что перечисленные выше причины появления искажений образовательной действительности носят субъективный характер. Но есть и другие причины неадекватного восприятия образовательной действительности, которые вы-

званы применением неприемлемых моделей для описания ожидаемых результатов реформирования.

### Заключение

В настоящее время мы вынуждены констатировать, что имеем искусственно созданную систему образования, которая генерирует искажения образовательных форм различного уровня, деформирующих отечественное образование, отличается трудно воспринимаемой логикой, определённым смещением смыслов образовательной деятельности, возникновением инверсивных структур [19]. Инверсия, как вирус, запущенный в информационную и коммуникативную сеть, повсеместно генерирует гибриды. Общество и его базовые институты оказались сегодня в значительной мере «гибридизированы». Все участники общественных отношений, так или иначе, следуют гибридным алгоритмам и одновременно состоят во множестве различного рода отношений, дублирующих, перекрывающих, заменяющих рациональные структуры предшествующего периода. Между тем мы настолько приучены думать об образовании в рамках традиционных стереотипов, что всё ещё не в состоянии всерьёз отнестись ко всему кругу вопросов, связанных с гибридизацией несущих образовательных конструкций, к тем неопределённостям, которые возникают в результате «слепого» использования гибридных алгоритмов построения обновлённой системы образования.

Если рассматривать конструкт «превращённая форма» как один из способов модельного прогнозирования результатов реформирования системы образования, полученных путём смешивания различных образовательных систем, то только с учётом принципа дополнительности можно рассчитывать на реалистичное описание возникающих гибридных образовательных конструкций. Во всех остальных случаях в качестве результата будем иметь извращённые (ис-

кажённые) представления о превращениях образовательной действительности. Именно это и происходит на практике в результате насильственного внедрения зарубежных образовательных конструкций в отечественную образовательную среду высшей школы.

Традиции советской высшей школы, уходящие корнями в систему образования России начала XX в., оказались достаточно устойчивыми. Благодаря усилиям профессорско-преподавательского состава вузов стало возможным сохранить основополагающие отечественные образовательные традиции, длительное время подвергаемые непрекращающейся «модернизации» – в действительности же плохо продуманному набору гибридных преобразований, которые по своей природе не могут гарантировать ожидаемого результата. Очевидно, не всякая образовательная гибридизация идёт на пользу образовательной системе. Необходимо заранее соизмерить положительные и отрицательные результаты образовательной гибридизации и отказаться или на время отложить заимствование тех образовательных инноваций, для которых данная система образования не подготовлена либо вообще их не приемлет. Гибридные образовательные системы «выращиваются», а не имплантируются – в этом их главная особенность.

Важным ресурсом корректировки результатов образовательной реформы могла бы стать социальная инженерия как совокупность приёмов, методов и технологий создания такого образовательного пространства, которое максимально эффективно приводит к желаемому результату. В сущности, речь должна идти о масштабном социальном эксперименте, требующем привлечения к участию в нём значительного числа специалистов высочайшей квалификации. Для того чтобы объективно оценить реальные проблемы и перспективы отечественной высшей школы, потребуется длительное время, необходимое для переоценки ценностей и решительной смены курса образовательной политики.

## Литература

1. Гребнев А.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 5–18.
2. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 11–15.
3. Процесс социальной гибридизации. Теоретические и методологические подходы к анализу социальной гибридизации // Студенческая библиотека онлайн. URL: [http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess\\_sotsialnoy\\_gibridizatsii](http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii)
4. Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // International Sociology. 1994. Vol. 9. June, № 2. P. 49–51.
5. Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // Global Modernities. M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds). London: Sage, 1995. P. 45–68.
6. Кафелин М.А. Теоретико-методологические основания гибридизации поколенческого пространства // Известия Саратовского ун-та. Сер. Социология. Политология. 2016. Т. 16. Вып. 1. С. 36–39.
7. Соколов С.В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 440 с.
8. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования // Конгресс «Глобалистика-2017». Секция «Глобализация и образование». URL: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics\\_2017/data/10146/uid162424\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf)
9. Rowe W., Schelling V. Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America. London, Verso. 1991. 231 p.
10. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева, М.; Жуковский: Канон-пресс-Ц, 2003. С. 64–68.
11. Тернер В. Символ и Ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.
12. Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 53–65.
13. Mitchell A. 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. 2006. Vol. 41. No. 2. P. 245–267.



14. Сенашенко В.С. Нормативно-правовое обеспечение высшего образования нуждается в реконструкции // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 33–41.
15. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные технологии: гибридное обучение // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. Москва, РУДН, 29–30 марта 2018 г. М., 2018. С. 11–15.
16. Сенашенко В.С., Макарова А.А. О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. М., 2016. С. 446–449.
17. Маркс К. Капитал. Т. 1. Кн. 1. М.: Изд-во политической литературы, 1983. С. 80–93; Мардашвили М.К. Форма превращённая // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М.: Мысль, 2001. С. 264–266.
18. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
19. Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–47.

**Благодарности.** Авторы выражают искреннюю признательность Михаилу Борисовичу Сапунову за многочисленные обсуждения, полезные советы и помощь в работе над рукописью.

Статья поступила в редакцию 18.12.17

С доработки 28.06.18

Принята к публикации 08.07.18

### Educational Hybrids in Russian Higher Education

**Vasily S. Senashenko** – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Department of Comparative education policy, e-mail: vsenashenko@mail.ru

**Amina A. Makarova** – PhD student, Department of Comparative education policy, e-mail: amina.somnium@gmail.com

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

**Abstract.** The paper applies the conception of social hybridization as an instrument for scientific analysis of national educational reality. This work provides a rationale of the hybrid nature of the national higher education system modernization. The influence of integration preferences on the formation of hybrid educational structures in the system of national higher education is revealed. The hybrid system's definition is given and the processes of education sphere hybridization are considered. Various aspects of educational hybridization are discussed. In particular, the hybrid nature of the competence approach is emphasized. The authors dwell on the features of hybrid transformations in connection with educational reality and come to a conclusion that today there is an artificial education system in Russia, which generates the distorted educational forms distorting the Russian education system due to a shift of educational activity meanings and the creation of inverted structures. The paper considers the models of hybrid systems based on converted forms. Inversion, like a virus, generates hybrids everywhere. The society and the basic social institutions have been “hybridized” to a large extent. The realistic description of the arising hybrid educational models requires bearing in mind the principle of additionality; otherwise we will have a distorted idea about the transformations of educational reality. We may observe this on the example of the forced implementation of foreign educational models in domestic educational environment. Hybrid educational systems should be “grown” but not implanted.

**Keywords:** hybrid education systems, hybrid nature of modernization, hybridization of education, hybrid transformations, knowledge approach, competence approach, modeling of educational reality, inversion, converted form

**Site as:** Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 24-42. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>

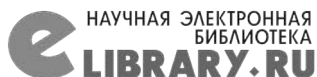
### References

1. Grebnev, L.S. (2018). [The Current Round of the Bologna Process: Russia and not Only... (according to the works of V.I. Bidenko and N.A. Selezneva)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 5-18. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2017). [Educational Hybridization as an Instrument of Higher Education System Modernization]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* = Alma Mater (High School Herald). No. 1, pp. 11-15. (In Russ., abstract in Eng.)
3. *Protsess Sotsialnoy Gibrizatsii. Teoreticheskiye i metodologicheskkiye podbodi k analizu sotsialnoy gibrizatsii* [The Process of Social Hybridization. Theoretical and Methodological Approaches to the Social Hybridization's Analysis]. Available at: [http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess\\_sotsialnoy\\_gibridizatsii](http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii) (In Russ.)
4. Pieterse, J.N. (1994). [Globalization as Hybridization]. *International Sociology*. Vol. 9. No. 2. Pp. 49-51.
5. Pieterse, J.N. (1995). Globalization as Hybridization. In: *Global Modernities*. M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds). London: Sage. Pp. 45-68.
6. Karelin, M.A. (2016). [Theoretical and Methodological Foundations of Generation Space Hybridization]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Sotsiologiya. Politologiya*. [Proceedings of Saratov University. Series Sociology. Political science]. Vol. 16, Issue 1. Pp. 36-39. (In Russ.)
7. Sokolov, S.V. (2003). *Sotsial' naya filosofiya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Social Philosophy: Students' Textbook]. Moscow: Uniti-Dana Publ. 440 p. (In Russ.)
8. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2017). [Educational Hybridization as a Result of the Globalization of Educational Sphere]. In: *International Congress Globalistics-2017. Section Globalization and education*. Available at: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics\\_2017/data/10146/uid162424\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf) (In Russ.)
9. Rowe, W., Schelling, V. (1991). *Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America*. London, Verso. 231 p.
10. McLuhan, M. (2003). [Understanding Media: The Extensions of Man]. Transl. from English by V. Nikolaev. Moscow, Zhukovsky: Kanon-press Ts, Kuchkovo pole Publ. 464 p. (In Russ.)
11. Turner, V. (1983). *Simvol i ritual* [Symbol and Ritual: Collection of works]. Compiler V.A. Beilis. Moscow: Nauka Publ. 277 p. (In Russ.)
12. Motova, G.N. (2015). [Bologna Process: 15 years Later]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 4, pp. 53-65. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Mitchell, A. (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.
14. Senashenko, V.S. (2018). [Legal Framework of Higher Education in Russia Needs Reconfiguration]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 4, pp. 33-41. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). [Educational Technologies: Hybrid Training]. In: *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy XI mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* [Higher School: Experience, Problems, and Perspectives: Proc. XI Sci. and Pract. Conf. Moscow: RUDN University, March 29-30, 2018. Part 2, pp. 11-15. (In Russ. abstract in Eng.)

16. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2016). [On the Origin and Formation of the Synthetic Unifying Tendencies in Higher Education]. In: *Vyssbaya shkola: opyt, problemy, perspektivy* [Higher School: Experience, Problems, and Perspectives: Proc. Sci. and Pract. Conf. Moscow. RUDN University, April 21-22, 2016. Pp. 446-449. (In Russ. abstract in Eng.)
17. Marx, K. (1983). *Kapital* [Capital]. Moscow: Publ. house of political literature. Vol. 1. Book 1. Pp. 80-93. (In Russ.); Mamardashvili, M.K. (2001). [Converted Form]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New Philosophical Encyclopedia]. Moscow. Mysl' Publ. Vol. 4, pp. 264-266. (In Russ.)
18. Tkhagapsoev, 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.)
19. Sevostyanov, D.A., Gainanova A.R. (2014). [Education Values: Inversion of Meanings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 43-48. (In Russ., abstract in Eng.)

**Acknowledgement.** The authors express their appreciation to M.B. Sapunov for discussions, useful tips and support in their work on the paper.

*The paper was submitted 18.12.17  
Received after reworking 28.06.18  
Accepted for publication 08.07.18*



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА

**LIBRARY.RU**

**Пятилетний импакт-фактор  
РИНЦ-2017, без самоцитирования**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	1,675
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,532
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,466 (2016)
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>1,034</b>
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,934
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,765
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,639
ПЕДАГОГИКА	0,635
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,613
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,607
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,558
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,542 (2016)
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,318
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,295
АЛМА МАТЕР	0,291
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,274