

Концепт «студенческий опыт» с позиции философской антропологии и психологии развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48

Ефимов Валерий Сергеевич – канд. физ.-мат. наук, доцент, директор Центра стратегических исследований и разработок, ORCID: 0000-0002-6923-6543, SPIN (РИНЦ): 8678-0373, Scopus Author ID: 57198810669, efimov.val@gmail.com

Лаптева Алла Владимировна – специалист Центра стратегических исследований и разработок, ORCID: 0000-0002-0252-8680, SPIN (РИНЦ): 4194-4780, Scopus Author ID: 57198802298, avlapteva@yandex.ru

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Адрес: 660041, Красноярский край, г. Красноярск, пр. Свободный, 79.

***Аннотация.** Актуальная тема исследований высшего образования сегодня – изучение студенческого опыта. Предполагается, что знание образовательных установок, степени вовлечённости студентов в учебные и внеучебные активности, удовлетворённости качеством предлагаемых курсов или практик и т. д. помогает сохранять контингент, модернизировать образовательные программы, сервисы университетского кампуса и др.*

В исследовании представлен новый концепт студенческого опыта, соответствующий ключевой позиции университета как института развития человека и общества. Методы исследования – концептуальный анализ и концептуальное конструирование.

Представления о «студенческом опыте» и необходимости исследования отдельных его компонентов определяются моделью отношений между университетом и студентами. В настоящее время университеты широко применяют «инструкторскую» и «консьюмеристскую» модели, тестируются и новые модели, такие как «со-творческая» или «модель трансформирующего обучения».

В статье рассматривается «антропная» модель отношений между университетом и студентами, которая 1) отражает цивилизационную миссию университета; 2) основана на философско-антропологических представлениях о становлении индивидуального человека как «пути», на котором он открывает для себя новые действительности («горизонты») личностного и профессионального существования; 3) задаёт новое направление исследований студенческого опыта.

Предлагается новый концепт студенческого опыта, соотнесённый с «антропной» моделью отношений между университетом и студентами. Значимыми компонентами такого опыта являются: «встречи с иными» – носителями нового (для студента) самоопределения, мышления, мировоззрения, образа действий; «сдвиг горизонта» – открытие новых смыслов, предметностей, трансформация сознания (изменение его схематизмов и категорий); освоение нового жизненного мира; преодоление наличного (способов и шаблонов мышления и действия, личностных ограничений) и построение себя нового; рефлексия своего пути и «сборка себя» через личную историю.

Данный концепт студенческого опыта позволит строить образовательные практики, адекватные запросам активных студентов, ориентированных на сложный образовательный опыт – путь открытий и трансформаций сознания и мышления.

Ключевые слова: студенческий опыт, университет, образовательная модель, становление человека, антропная модель, образовательный путь

Для цитирования: Ефимов В.С., Лаптева А.В. Концепт «студенческий опыт» с позиции философской антропологии и психологии развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 28–48. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48

The Concept “Student Experience” from the Point of View of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-28-48

Valerii S. Efimov – Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor, Director, Center for Strategic Research and Development, ORCID: 0000-0002-6923-6543, SPIN: 8678-0373, Scopus Author ID: 57198810669, efimov.val@gmail.com

Alla V. Lapteva – Specialist, Center for Strategic Research and Development, ORCID: 0000-0002-0252-8680, SPIN: 4194-4780, Scopus Author ID: 57198802298, avlapteva@yandex.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Address: 79 Svobodnyi ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation

Abstract. An actual topic in higher education research today is the study of student experiences. It is believed that knowledge of educational settings, the degree of student involvement in educational and extracurricular activities, satisfaction with the quality of courses or practices offered, etc. helps to retain the student population, modernize educational programs, university campus services, etc.

The study presents a new concept of student experience, corresponding to the key position of the university as an institution for the development of human and society. Research methods are conceptual analysis and conceptual design.

Ideas about the “student experience” and the need to study its components are determined by the models of relations between the university and students. Currently, universities widely use the “instruction-based” and “consumer” models, and new models such as the “co-production” or “transformative learning” model are also being tested.

The article examines the “anthropic” model of relations between the university and students, which 1) reflects the civilizational mission of the university; 2) is based on philosophical and anthropological ideas about the formation of an individual person as a “path” on which he/she discovers new realities (“horizons”) of personal and professional existence; 3) sets a new direction for research on student experience.

A new concept of student experience is proposed, correlated with the “anthropic” model of relations between the university and students. Significant components of such experience are: “discovering others” who are carriers of a new (for the student) self-determination, thinking, worldview, and way of action; “shift of the horizon” – the discovery of new meanings, objects, transformation of consciousness (changing its schematisms and categories); mastering a new life world; overcoming the existing ways and patterns of thinking and action, personal limitations and building a new self; reflection of one’s path and “assembling oneself” through personal history.

This concept of student experience will allow us to build educational practices that are adequate to the needs of active students focused on complex educational experiences – the path of discovery and transformation of consciousness and thinking.

Keywords: student experience, university, educational model, human development, anthropic model, educational path

Cite as: Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2024). The Concept “Student Experience” from the Point of View of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 28-48, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-28-48 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Два полюса университетской действительности – преподаватели и администрация, с одной стороны, и обучающиеся, с другой. Университет предлагает образовательные программы, технологии обучения, кампус, условия для внеучебной активности студентов. При этом мы (университет) предполагаем «встречное движение» студентов – интерес к учебным дисциплинам и стремление делать маленькие открытия, готовность включаться в исследования и практики, сделать кампус центром своей внеучебной жизни. Что же происходит в действительности? Во что студенты включаются? Испытывают они энтузиазм или уныние? Что они переживают как полезное и развивающее, открывающее мир и профессию, и что оставляет их равнодушными? Эти вопросы побуждают нас обращаться к студенческому опыту – тому, что происходит «на стороне студентов», чем и сколько они заняты, как воспринимают университет, чему (и где) на самом деле научаются.

Невозможно работать над ростом эффективности университета, не учитывая то, что происходит с его студентами. М. Клеменчич и П. Эшвин [1] указывают на риск того, что университеты будут отслеживать свою эффективность через призму международных и национальных показателей, упуская из вида качество образовательного опыта студентов; при этом внимание будет сосредоточено на оценке того, что поддаётся измерению, а не того, что является ценным.

В идеале студенческий опыт – это предмет не только исследований, но и непрерывного диалога между студентами, преподавателями и администрацией вуза. Неизбежен определённый разрыв между замыслом образовательного процесса и действительным проживанием студентами образовательных ситуаций. Этот разрыв, будучи осмыслен, может быть двигателем развития образовательных программ и технологий, форм учебной и внеучебной активности.

Исследования студенческого опыта появились в 1980-х за рубежом и продолжают по сегодняшний день¹, проводятся они и в российских университетах².

В данной статье мы предлагаем анализ различных концептов студенческого опыта и собственный концепт, который, по нашему убеждению, может быть продуктивным в ситуации быстро изменяющегося, поликультурного, сложного мира. Он основан на представлениях философской антропологии и психологии развития о том, что есть становление индивидуально человека.

Идейный бэкграунд концепта – мысль М. Мамардашвили о «внутренней родине» человека [2]. Наш собственный студенческий и преподавательский опыт и собранные личные истории студентов [3] показывают, что университет может быть такой родиной для образованного человека. Мы убеждены, что в этом и состоит миссия университета. Речь идёт не только о студентах, нацеленных на академическую карьеру. Те студенты, чей жизненный путь будет проходить через «поля» бизнеса, производства, социальной сферы, могут также обрести в университете ценности, мировоззрение, представление о самих себе и призвание, которые будут основой их самости, их позиции, взглядов на возможное и должное независимо от области профессиональной деятельности.

Цель исследования – разработка концепта «студенческий опыт», который опирается на представления философской антропологии и психологии развития о становлении индивидуального человека.

Дизайн исследования и методология. Исследование включило:

1) анализ существующих концептов студенческого опыта, выделение и схематизацию ключевых смысловых единиц;

2) анализ ряда концептов философской антропологии и психологии развития, которые, предположительно, могут стать основой представления о студенческом опыте в современном университете;

3) проекция этого представления на действительность образования и студенческой жизни – выделение типов событий и ситуаций, которые образуют «ядро» студенческого опыта.

Студенческий опыт в контексте различных моделей взаимодействия университета и студентов

К настоящему времени проведено большое число исследований студенческого опыта – того, что происходит в университете со студентами, как они переживают и оценивают происходящее, в чём состоит их активность. Описания студенческого опыта очень разнородны. Это обусловлено, во-первых, различием исследовательских установок – представлений о том, что, в принципе, должно происходить во взаимодействиях университета и студентов и что в этом достойно изучения; во-вторых, образовательный процесс в вузах разных типов выстроен различным образом, и студенты могут переживать разные типы ситуаций и событий.

Реализуемая университетом образовательная модель определяет, какую активность студентов провоцируют и поддерживают преподаватели и администрация, какие «сущности» находятся в фокусе внимания студентов, становятся предметом коммуникаций. Предлагаемые исследователями концепты студенческого опыта отражают

¹ Исследования мотивированы необходимостью сохранять контингент или привлекать и удерживать «нетрадиционных» студентов – старших по возрасту, имеющих опыт трудовой деятельности, прибывших из иной культурной и языковой среды и др. [1].

² В октябре 2023 года прошла 14-я Международная конференция исследователей высшего образования на базе НИУ ВШЭ. Её тема – «Студенческий опыт в современном университете: от абитуриента до выпускника».

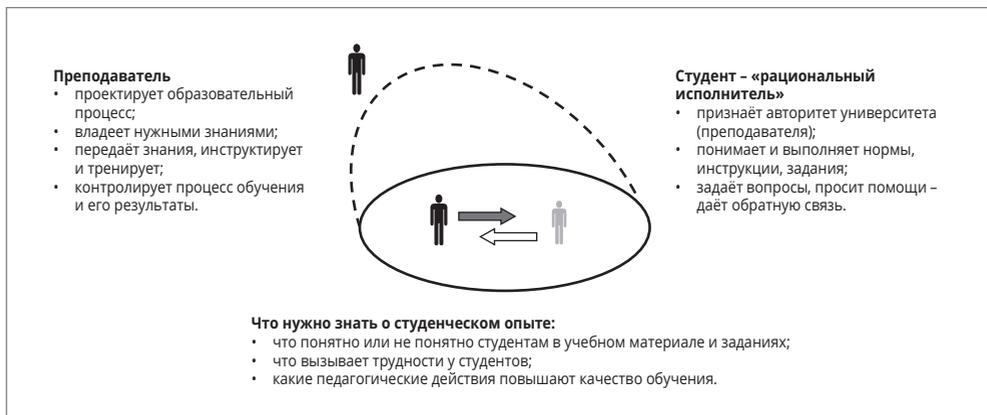


Рис. 1. Инструкторская модель взаимодействий университета и студентов
 Fig. 1. Instruction-based model of interaction between the university and students

особенности образовательных моделей. При этом основой образовательной модели служит более широкая «сущность» – тип отношений между университетом и студентами; он и должен стать основной единицей анализа. Мы должны определить: 1) кем являются студенты для университета; 2) какую позицию занимают студенты в отношении вуза; 3) что встречным образом делает университет в лице педагогов и администраторов; 4) как модель этих отношений встроена в корпоративную культуру университета.

Итак, мы предлагаем рассматривать концепты студенческого опыта в соотношении с моделями (типами) взаимодействий университета и студентов.

Большая часть этих взаимодействий связана с процессом обучения³. Развёрнутый обзор публикаций о моделях организации обучения студентов представлен Н.Г. Малошонов и И.А. Щегловой [5]. В нём охарактеризованы следующие модели: 1) инструкторская (ориентированная на преподавателя, *instruction-based*); 2) консьюмеристская (студент как потребитель); 3) модель студенческой вовлечённости (*student engagement model*); 4) модель со-производства (со-

production); 5) модель трансформирующего обучения (*transformation model*)⁴.

Студенческий опыт в инструкторской модели

Инструкторская модель полагает основой отношений университета и студентов процесс обучения, понимаемого как передача знаний от преподавателей студентам. «[Инструкторский] подход постулирует, что... задача университета заключается в транслировании лекционного материала преподавателем – студенту... внимание уделяется разработке оптимальных учебных материалов и способов их эффективной подачи... Он позволяет всем студентам вне зависимости от их предыдущего образовательного опыта и способностей освоить учебный материал» [5, с. 111].

Инструкторская модель схематически представлена на рисунке 1. Ситуация обучения обозначена на схеме овалом. Университет участвует во взаимодействии в лице преподавателя – тёмной фигурки; студент обозначен светлой фигуркой. Преподаватель 1) передаёт знания, инструктирует, тренирует студента, контролирует процесс обучения и его результаты (фигура слева внутри овала,

³ Исследуется также внеучебная активность студентов как составляющая их опыта и фактор, влияющий на успеваемость и на развитие компетенций и навыков [4].

⁴ Авторы обсуждают модели организации обучения и связанные с этим типы отношений университета и студентов, используя данные термины как синонимы.

тёмной стрелкой обозначены воздействия на студента); 2) проектирует⁵ образовательный процесс (ряд ситуаций обучения) – фигурка слева над овалом; пунктир, который охватывает ситуацию обучения, обозначает эту работу преподавателя – он задаёт и «удерживает» то, что происходит в обучении, является активной стороной. Студент – сторона воспринимающая, пассивная, в модели это «чистый лист», который без искажений фиксирует передаваемые знания и нормы. Студент может давать обратную связь, на схеме это отражено в виде светлой стрелки.

«Образовательный опыт формируется посредством вовлечения студентов в учебную, проектную, профессиональную, инновационную деятельность в вузе... опыт студента рассматривается в разрезе трёх его главных составляющих: учебной деятельности, деятельности научно-исследовательской и самообразования» [6, с. 86], при этом «развитие у студентов образовательного опыта в большинстве случаев сводится к развитию его отдельных компонентов» [6, с. 84].

Активность студента (если она есть) представляет собою предзаданные действия, которые учащийся совершает в организационных и содержательных рамках, установленных университетом. Например, в исследовательском проекте НИУ ВШЭ «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» учебная активность описывалась системой индикаторов:

- посещаемость учебных занятий (лекций и семинаров);
- подготовка к учебным занятиям или зачёту/экзамену (чтение литературы, выполнение заданий, подготовка письменных работ);

- активность на семинарских занятиях (выступления, участие в дискуссиях);
- общение с преподавателем во внеаудиторное время⁶.

Научно-исследовательская деятельность описывалась индикаторами:

- участие в научно-исследовательской деятельности, выходящей за рамки образовательного процесса (участие в деятельности кафедр, научных лабораторий, центров, институтов и др.);
- участие в научных конференциях;
- наличие научных публикаций⁷.

Студент в инструкторской модели – рациональный исполнитель, который: 1) признаёт авторитет университета/преподавателя, определяющего, чему и каким образом его будут обучать; 2) понимает и выполняет нормы, инструкции, задания; 3) в случае непонимания задаёт вопросы, просит помощи – даёт обратную связь (что позволяет преподавателю разъяснить непонятное, дать дополнительные задания для отработки навыков и т. д.). Студент отказывается от индивидуальности и передаёт целеполагание и ответственность за образование университету.

Данная модель требует от студента нормативно одобряемого поведения; его поисковая активность, ответственность за своё обучение и будущее, выбор и принятие решений избыточны и скорее мешают участию в учебном процессе. Сомнения студента в необходимости тех или иных учебных дисциплин или смысле выполняемых заданий воспринимаются преподавателями как неуместные.

Для эффективного обучения студентов необходимо знать: 1) что им понятно и что не понятно в предлагаемом учебном материале

⁵ Мы имеем в виду здесь не единичного преподавателя, который может вести занятия по готовым рабочим планам дисциплин и методическим материалам, а преподавателя как коллективно реализуемую позицию, которая включена в разработку образовательных стандартов, программ, учебных планов, отдельных дисциплин.

⁶ Мониторинг студенческих характеристик и траекторий: полная программа исследований проекта. НИУ ВШЭ, 2013. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/21/1098991647/Полная%20программа%20исследования%20МСХТ.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).

⁷ Ibid.

и заданиях; 2) что им трудно или легко выполнить среди заданий, требований и предписаний; 3) какие педагогические действия (объяснения, демонстрации образцов, дополнительная тренировка и т. п.) повышают качество обучения.

Учитывая таким образом понимаемый студенческий опыт, можно создавать дисциплины, практикумы и т. д., содержание которых понятно подавляющему большинству студентов и при этом наращивает их знания и навыки. Иными словами, это позволяет выстроить эффективный «образовательный конвейер» [7].

Возможности и ограничения инструкторской модели. Данная модель хорошо работает, когда необходимо организовать массовое обучение, тиражировать стандартные квалификации, при этом в «настройки по умолчанию» студента входит высокая мотивация, готовность принимать всё, что предлагает университет.

Такой была ситуация периода индустриализации в Советском Союзе, когда была необходима массовая подготовка инженерных, медицинских, педагогических и других кадров, и высшее образование было значимым социальным лифтом. Инструкторская модель не работает, когда выпускникам не предоставляются стандартные рабочие места, когда должны быть сформированы особенные или эксклюзивные квалификации, собственная профессиональная позиция и субъектность выпускника – способность определять рамки и цели своей деятельности, создавать конфигурации средств и инструментов «под задачи».

Студенческий опыт

в консьюмеристской модели

Консьюмеристская модель отношений между университетом и студентами означа-

ет, что университет выводит на рынок определённые продукты и услуги (образовательные программы, учебные курсы, различные сервисы), а студент является покупателем.

О.К. Крокинская и С.Ю. Трапицын предлагают «выделить ту единицу, которая... как в супермаркете, собирает в корзину своего жизненного и профессионального ресурса некоторый набор необходимых ей образовательных продуктов. Такой единицей является не кто иной, как сам обучающийся индивид... В этой своей позиции студент может быть признан компетентным экспертом. И даже должен» [8, с. 70–71].

Ключевой деятельностью в университете является разработка и продвижение на рынок конкурентоспособных продуктов и услуг. Особую значимость имеет маркетинг⁸ – упаковка продуктов и сервисов в «обёртки», которые будут привлекать потребителей.

Консьюмеристская модель схематически показана на *рисунке 2*. В левой части схемы – продукты, предлагаемые университетом: учебные курсы (в прямоугольниках мы видим учебные ситуации, аналогичные показанным на *рисунке 1*), внеучебные активности и сервисы (прямоугольники со скруглёнными углами). Университет взаимодействует со студентом (правая часть схемы) в первую очередь через «маркетолога»⁹. Студент – достаточно активная сторона взаимодействия, он способен предъявить свой запрос на образование и свою удовлетворённость (или неудовлетворённость) тем, что получает от университета.

Часть маркетинга – это отслеживание степени удовлетворённости студентов, реагирование на жалобы и претензии. С этой целью проводятся опросы студентов, им предлагается оценивать качество преподавания, учебных курсов, кампуса и др. Как отмечают М.А. Балясин с соавторами,

⁸ Эта деятельность может быть возложена на специальные маркетинговые подразделения или, очень часто, на такие организационные единицы, как факультет, кафедра и т. п.

⁹ Имеется в виду не должность, а позиция в деятельности, цель которой – привлечение потребителей, продажа продуктов и услуг, достижение удовлетворённости потребителей. Эту позицию могут занимать преподаватели или административный персонал.



Рис. 2. Консьюмеристская модель взаимодействия университета и студентов

Fig. 2. Consumer model of interaction between the university and students

«для студентов тем самым как бы замыкается петля обратной связи, и они узнают об организационных структурах и культурных механизмах, помогающих воплотить в жизнь их мечты и намерения» [9, с. 112]. В проекте НИУ ВШЭ «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий» общая удовлетворённость студентов образованием описывалась через:

- удовлетворённость форматом аудиторной работы;
- удовлетворённость организацией учебного процесса;
- удовлетворённость организацией внеучебных мероприятий¹⁰.

Идеальный студент в консьюмеристской модели – это рациональный потребитель, который: 1) принимает ответственность за своё будущее и образование; 2) имеет представление о будущей ситуации на рынке труда; 3) понимает, какие знания, компетенции, личные качества будут ему необходимы; 4) способен сформировать образовательный запрос и сделать рациональный выбор.

Учёт студенческого опыта позволяет вузу успешно продавать продукты и услуги, поддерживать свою финансовую стабильность [5]. Студенческий опыт – это «восприятие студентами обучения, образовательной среды и собственного развития через их ожидания, представления, оценки» [10, с. 70].

Возможности и ограничения консьюмеристской модели. Университет получает информацию и стимулы для того, чтобы систематическим образом обновлять и совершенствовать образовательные программы и отдельные курсы в соответствии с ожиданиями потребителей. Информация – это оценки пользователями качества продуктов и услуг университета и собственной удовлетворённости ими. Стимулом является возможность удерживать/расширять определённую долю рынка высшего образования, получать доходы. Университет вынужден быть клиентоориентированным, отслеживать ситуацию и на рынке труда, и на рынке образования. Студент-потребитель, понимая, что качество образования зависит от усилий обеих

¹⁰ Мониторинг студенческих характеристик и траекторий: полная программа исследований проекта. НИУ ВШЭ, 2013. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/21/1098991647/Полная%20программа%20исследования%20МСХТ.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).

сторон, готов вкладывать время и энергию в освоение образовательной программы¹¹.

Ограничения модели обусловлены тем, что университет вынужден ориентироваться на текущий спрос; опережающая разработка образовательных программ на основе видения будущего (технологических, социокультурных изменений) выходит за рамки модели. Также очевидно, что лишь немногие студенты соответствуют идеалу рационального потребителя [11]. Более того, в ситуации быстро меняющегося мира студент не может вести себя как рациональный потребитель.

Исследователи отмечают, что студенты в позиции потребителей «всё чаще ожидают, что университет будет соответствовать их жизни, а не наоборот... меньше вовлечены в университетскую жизнь и в учёбу в частности» («отстранение» студентов)¹². Под давлением студентов и их родителей вуз может упрощать образовательные программы вплоть до перехода к «развлекательной» модели обучения, акцентировать инструментальные и карьерные цели образования в ущерб целям развития личности [12].

Поиск иных моделей взаимодействий университета и студентов

Понимание ограничений инструкторской и консьюмеристской моделей побуждает университетское сообщество к поиску альтернатив.

Одна из них – модель со-производства (co-production): студент и университет рассматриваются как партнёры, которые предъявляют требования друг к другу и вкладывают ресурсы в образовательный процесс.

И преподаватели, и студенты участвуют в работе по генерации, распространению и применению знаний; обученность и знания выпускников являются результатом этого коллективного опыта [13].

Ещё одна альтернатива – модель трансформирующего обучения (transformation model), основанная на представлении о преобразующем воздействии высшего образования, которое проявляется в личностной трансформации учащегося [14]. Модель разрабатывается Дж. Мезиоровым и последователями, начиная с 1978 г. [15]. Вначале она обсуждалась применительно к обучению взрослых; в настоящее время трансформирующее обучение рассматривается как аналитическая метатеория, применимая к широкому кругу «преобразующих процессов» [16]. Учащийся в рамках такого обучения обретает возможность мыслить автономно, меняет своё мировоззрение и самовосприятие, ценности и образ жизни; изменяются смысловые структуры его сознания. Э. О’Салливан с соавторами [17] считают результатом трансформирующего образования глубокий структурный сдвиг в предпосылках мышления, чувств и действий; это сдвиг сознания, который резко и навсегда меняет образ жизни человека в мире. Всё перечисленное происходит в результате собственного опыта и критических размышлений (рефлексии) учащегося. Педагоги могут способствовать этому, побуждая студентов рассматривать какие-либо проблемы с разных позиций (и распознавать предположения, которые находятся в основе этих точек зрения) и стимулируя диалог и сотрудничество между студентами¹³.

¹¹ При этом не все студенты, которые обучаются с возмещением затрат на обучение, занимают позицию потребителя. Распространена ситуация, когда плату за обучение вносят родители, а студент является пассивной, незаинтересованной стороной.

¹² *McInnis C.* New Realities of the Student Experience: How Should Universities Respond? // 25th Annual Conference of European Association for Institutional Research, Limerick, 24–27 August 2003. URL: https://www.researchgate.net/profile/Craig-Mcinnis/publication/310124069_New_realities_of_the_student_experience_How_should_universities_respond/links/5671f16a08ae54b5e45fb916/New-realities-of-the-student-experience-How-should-universities-respond.pdf (дата обращения: 14.03.2024).

¹³ Предлагаются в частности такие педагогические техники как «дезориентирующая дилемма», «критический диалог», «критическая саморефлексия» [18].

Ориентирами в поиске новой модели взаимодействия университета и студентов могут стать две группы представлений: 1) о позиции – предназначении, миссии университета в отношении человека и общества, 2) о становлении индивидуального человека – образовании в самом широком смысле слова.

1) Предназначение университета в отношении человека и общества

Поиск новых моделей отношений «университет и студенты» (и соответствующих концептов студенческого опыта) должен опираться на понимание более широкого контекста – предназначения университета как образовательного и когнитивного института общества. Вне этого контекста обсуждение всего происходящего со студентами в университете может утратить смысл.

Мы предлагаем обратиться к двум книгам (обе под заголовком «Идея университета»), которые были написаны с интервалом в почти сто лет Дж.Г. Ньюменом (в 1852 г.) [19] и К. Ясперсом (в 1946 г.) [20]. Эти сочинения стали классическими образцами размышлений об университете, нацеленных на переоткрытие смысла его существования, – предтечами сегодняшних поисков миссии университета в отношении человека и общества.

По Дж.Г. Ньюмену, предназначение университета состоит в «возделывании» интеллекта [19, с. 113, 118]: он взращивает «интеллектуальные органы зрения, чтобы ими познавать» [19, с. 130], способность «создавать мысли самостоятельно» [19, с. 137] и рефлексивное отношение к знаниям – «человек обязан оказываться над собственным знанием, не под ним» [19, с. 127]. На этой основе университет «воспитывает джентльмена» – создаёт культурный тип человека, на котором базируется сложно устроенное общество [19, с. 157].

Для К. Ясперса университет – «это место, где общество и государство позволяют сознанию эпохи развернуться в наивысшей форме» [20, с. 36]; в нём собираются люди (преподаватели и студенты), профессио-

нальное занятие которых – постижение истины. В центре работы университета находится наука как *методическое* познание – знание вместе с осознанием его предпосылок, пути и метода, который привёл к этому знанию, его границ. «Спроектированное в мышлении проходит испытание, подтверждается или опровергается в опыте» [20, с. 39–41]. Наука в узком смысле – предметное познание; в более широком – «создание пространства ясного самосознания», «пространства бытия, на которое мышление проливает свет» через рациональность и понятия; это «созидающее, трансформирующее человека мышление» [20, с. 44]. Задача университета – формировать научную позицию и способ мышления; это критическая позиция и вопрошание, которому не существует предела, которое направляется волей к истине [20, с. 54]. Научная позиция – это способность отстранить собственные ценности и точку зрения в пользу объективного познания, изменить опыт собственного приверженного определённым взглядам существования (пережить «опыт незамкнутости мира») [20, с. 60]. Университетское образование – это именно формирование позиции, состоящей в том, чтобы любой путь подвергать испытанию разумом.

Если мы принимаем тезисы Дж.Г. Ньюмена и К. Ясперса о миссии университета, его уникальности среди образовательных институтов, то наш интерес к студенческому опыту будет направлен на поиск концептов, которые включают «опыт незамкнутости мира» и развитие способности «создавать мысли самостоятельно». Центральным становится вопрос: какими должны быть образовательные практики, как они должны быть устроены, если нам важно провоцировать именно такой опыт?

Становление индивидуального человека с точки зрения философской антропологии и психологии развития

Представление об индивидуальном человеке как существе, проходящем собственный

путь¹⁴ становления и самореализации, возникло в философии; идеи философской антропологии разрабатывали М.К. Мамардашвили [2], А.М. Пятигорский [22], О.И. Генисаретский [23; 24]. На переходе между философской антропологией и теоретической психологией можно расположить «Введение в психологию развития» Б.Д. Эльконина [25]. Философия предлагает рамочные представления, которые служат ориентиром для теоретизирования и для эмпирических исследований в науках о человеке.

В психологии представления об индивидуальном человеке на пути его становления разрабатывались, начиная с работ С.А. Рубинштейна [26] и Б.Г. Ананьева [27]. В социологии с 1970-х годов (Д.П. Хоган [28], В. Мюллер [29]) активно используется представление о «жизненных путях» (обзоры применяемых концепций и понятий представлены в [30; 31]). В теории образования человек мыслится «как индивидуальность, активный агент, меняющий свой способ функционирования и свою среду, обладающий личной историей, как тот, у кого будущее отлично от прошлого и кто может свободно переходить из одного мира в другой» [32, с. 187]. Человек существует через индивидуальный опыт «пробы построения себя нового», смену форм идентичности, трансформации сознания [33, с. 72–73].

Бытие человека, представленное в образе «пути» (М.К. Мамардашвили, О.И. Генисаретский), предполагает наличие смыслового пространства, в котором человек движется и при этом для него открываются новые смыслы, содержания и ценности. Так понимаемый путь ведёт от одной обзорной точки к другой: в каждой точке открывается определённый «вид» – часть смыслового пространства, ограниченная «горизонтом» (то, до чего человек способен дотянуться своим восприятием, мыслью, действием; при этом иные смыслы, феномены, предметы находятся за горизонтом и словно не

существуют для этого человека на текущем этапе жизненного пути). Переход из одной точки в другую означает сдвиг линии горизонта и открытие человеком иного видения как мира, так и самого себя; прежнее видение преодолевается как неистинное или ограниченное. Человек переходит из одного жизненного мира в другой, получает иные смыслы и возможности жить и действовать. В целом переходы образуют «путь такого прохождения жизни, в результате которого ты приходишь к себе и реализуешь себя... [2, с. 19] Путь, ведущий в самих себя, к другим людям или внутрь других людей... ведущий в действительное устройство мира» [2, с. 38].

Именно в расширении и усложнении действительности – мира, открытого для осмысления и освоения, – состоит человеческий смысл образования, в то время как усвоение знаний, способов действия, навыков (обучение) является его частным и «техническим» компонентом. В результате образования человек становится самим собой, а в результате обучения – способным включаться в какую-либо деятельность.

О.И. Генисаретский выделяет четыре фазы «ценностного самоопределения и укоренения в жизненных мирах»:

- 1) поиск – поисковая активность, предшествующая ценностному (а в пределе – экзистенциальному) выбору;
- 2) выбор – акт самоопределения, в ходе которого проясняются цели и смыслы действия, производные от ценностей, участвовавших в выборе;
- 3) устройство – многообразие возможных ситуаций упорядочивается для осуществления намеченной выбором деятельности, на них наводится порядок, инициируемый этой деятельностью.
- 4) обитание – устанавливаемый деятельностью порядок должен быть обжит и принят человеком как свой, естественный и свободный, удовлетворяющий исходным цен-

¹⁴ О семантике концепта «путь» в человеческой культуре см. [21].

ностным подразумеваниям, тогда только он становится средой обитания и плацдармом для новой поисковой активности [23, с. 425].

При этом личностный рост человека фокусируется вокруг ценностных самообразов, на основе которых он ориентируется в трансформирующихся психических реальностях и выбирает индивидуально значимую траекторию самореализации [24].

Б.Д. Эльконин утверждает, что предметом психологии развития являются акты развития и субъектность как особый режим жизни, в котором совершается поиск реальности идеи – способа воплощения образа совершенного бытия. Единицей развития человека полагается «событие», которое включает: явленность идеи как образа совершенства и её воплощение в определённых обстоятельствах; метаморфозу, преодоление наличных форм жизни, переход из наличного бытия в иное. Человек открывает и пробует на себе иную (более сложную, просторную, совершенную) действительность – пространство новых возможностей. Необходимая фигура в так понимаемом развитии – посредник, живой носитель новых возможностей и смыслов, который своим действием обращается одновременно к идее (воплощает её в реалии) и к другим людям (оставляет для них место в своём действии и втягивает их в переход из наличного в иное) [25].

На основе обозначенных философских и психологических концептов можно сформулировать рабочую модель становления индивидуального человека, построенную на ряде ключевых тезисов.

1. Становление человека – путь, ведущий в самого себя и других людей, в действительное устройство мира. К этому действительному устройству человек «пробивается» через ограниченное или ложное понимание (механическое повторение поверхностно воспринятых чужих мыслей или собственных уже «отмерших» мыслей). Истины, эстетические ценности и т. п., которые, казалось бы, уже существуют как завоевания человечества, готовые предметы, должны быть

открыты человеком через его собственные внутренние акты [2].

2. Каждый значимый «переход» на этом пути означает изменение горизонта действительности, открытие новых смыслов, сущностей, предметов в их связности, возможностей быть, воспринимать и действовать. Переход означает трансформацию сознания – изменение схематизмов и категорий, посредством которых человек воспринимает и мыслит, изменение интенций и установок, ценностей и значимостей.

3. Открытие и освоение человеком новой для него действительности проходит фазы: поиск – выбор – устройство – обитание [23, с. 425]. Культурные содержания (включая те, которые предлагаются институтами образования) актуализируются для индивидуального человека, поскольку они попали в контур совершённого выбора, восприняты и удерживаются как обустройство его мира. Те содержания, которые вовлечены в «поиск – выбор – устройство – обитание», являются живыми и актуальными. Другая сторона отношения между человеком и культурой – это то, что произведения (науки, философии, искусства, инженерии и др.), попадая в поле внимания человеческого ценностно заряженного поиска, деформируют наличный горизонт, могут вытянуть человека из наличного местообитания, что можно обозначить как «встречу с иным».

4. Возможен особый режим жизни человека – субъектность как преодоление наличного и построение себя нового. «Иные» (живые люди или произведения) побуждают человека отстраниться от наличного образа мысли/действия/жизни, обнаружить его ограниченность, предвосхитить более широкое/сложное пространство возможностей. Быть субъектом означает преодолевать прежний образ мысли или действия и полагать – замысливать, испытывать, развёртывать, осваивать – иной.

5. Становление индивидуального человека включает осмысление своего пути и «сборку себя» в виде личной событийной

истории. В состоянии напряжённого поиска и опробования новой возможности человек «забывает себя», переходит во взвешенное, нестабильное состояние – он «есть» и его «нет» одновременно. Шаг развития должен найти завершение через остановку, рефлексию – осмысление и оформление – проделанного перехода в иное состояние. Человек становится (на время) чем-то определённым, собирая себя как заново осмысленную целостность. В событийной истории человек понимает и высказывает: что произошло? что было открыто и осмыслено? в чём ценность и значение открытого? как на этой основе действовать в дальнейшем?

6. Открытые человеком на пути становления ценности и личностные образцы собираются в ценностный самообраз (символические иконические и сюжетные структуры самосознания). Ценностный самообраз инициирует спонтанную поисковую активность и служит опорой для самореализации человека (невыраженность самообраза, напротив, приводит к беспомощности и безынициативности). В соотношении с самообразом деятельность (образовательная, профессиональная, культуротворческая) может становиться свободной и лично значимой. Самообраз придаёт выполняемой человеком деятельности и проживаемой им жизни такие качества, как самооценность, подлинность, привлекательность, посильность и др. [24¹⁵].

Студенческий опыт в антропной модели

Представление об индивидуальном человеке и пути его становления может стать основой антропной¹⁶ модели взаимодействий университета и студентов. При этом сами университеты трансформируются – появляются прецеденты университетов нового, четвёртого поколения [34].

В антропной модели студенчество – значимый этап становления человека как личности и профессионала; образовательная действительность университета должна инициировать поиск, открытие и освоение студентами новых для них деятельностных и жизненных миров. Значимость преподавателей, исследователей и других фигур, олицетворяющих университет, состоит в том, что они обращаются к студентам из иного горизонта жизни и деятельности; они – живые носители более совершенных мышления и деятельности, более высокой культуры. Ключевые педагогические задачи – сделать для студентов «видимыми» эти новые горизонты (обеспечить навигацию), инициировать поисковую активность, пробные действия, сделать возможным обживание новой действительности.

Заметим, что так понимаемый образовательный путь сложнее и богаче, чем «индивидуальная образовательная траектория», т. е. согласованная с интересами и возможностями студента последовательность освоения различных содержаний (учебных дисциплин, практик, исследований и других предлагаемых университетом видов учебной и внеучебной активности).

Антропная модель схематически представлена на *рисунке 3*. Университет взаимодействует со студентом в лице преподавателя – исследователя или лидера. Преподаватель занимает различные позиции: педагогическую – представляет новые для студента содержания профессиональной деятельности и мышления, провоцирует движение студента за границу им уже освоенного; экспертную и исследовательскую – работает с границей (фронтиром) профессиональной области, вовлекая студента в эту работу как партнёра. Новые горизонты жизни, деятельности и мышления, которые открываются для студента, обозначены пунктирными ли-

¹⁵ Раздел «Личностный потенциал культуры как объект изучения».

¹⁶ О.И. Генисаретский полагает возможным становление «антропной цивилизации», которая будет отличаться от других форм цивилизации (индустриальной, информационной и др.) тем, что в её фокусе будет становление и развитие индивидуального человека [24].

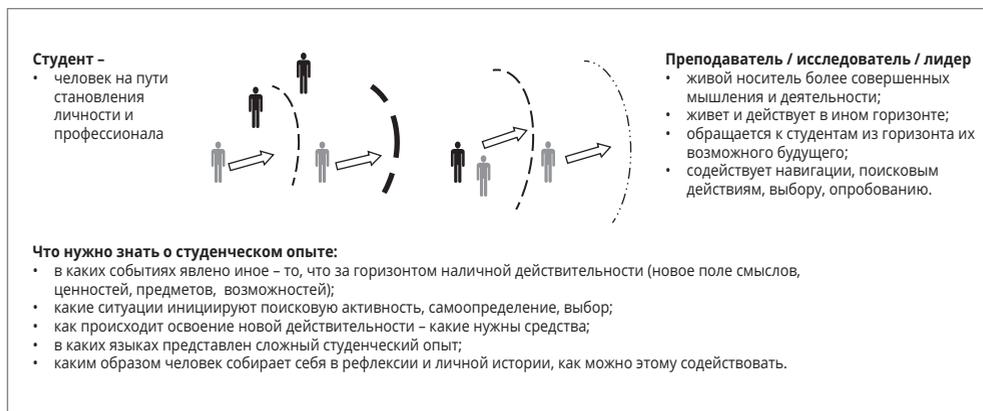


Рис. 3. Антропная модель взаимодействий университета и студентов
 Fig. 3. Anthrop model of interactions between the university and students

ниями. Преподаватель выступает для студента «проводником в будущее», помогая выстроить поисковые, пробные действия (обозначены стрелками на схеме), осмыслить их результаты. Университет в целом должен быть выстроен как среда, благоприятная для такого взаимодействия – как «мыслящее сообщество» преподавателей и студентов¹⁷.

В соответствии с описанной рабочей моделью становления индивидуального человека можно определить следующие значимые компоненты студенческого опыта.

1. Встреча с «иными» – живыми образцами ранее неизвестного самоопределения, мышления, мировоззрения, действия; для студента таковыми могут быть преподаватели, исследователи университета, лидеры новых научных направлений или бизнеса, другие учащиеся. Важна возможность встречи, диалога, продуктивного конфликта, совместной деятельности с «иными»; при этом собственное мышление, мировоззрение, самоопределение и т. д. осмысливается студентом как ограниченное (не единственно возможное).

2. Сдвиг горизонта действительности – открытие новых смыслов, предметностей, способов воспринимать, мыслить, действовать; трансформация сознания – изменение

его схематизмов и категорий, ценностей и интенций. Сдвиг происходит, если студенты имеют возможность не только соприкоснуться с «иными» (живыми образцами или произведениями), но и осмысливать их – выявлять, опробовать и осваивать находящиеся в их основе парадигмы мысли и действия.

3. Открытие и освоение нового жизненного мира. Новый горизонт действительности может быть развёрнут в целый мир, доступный для освоения и обживания познавательным и практическим образом. Это возможно в университете, если в нём выстроены площадки (исследований, работы с технологиями, общественной и культурной жизни), на которых студенты могут замыслить и реализовать различные инициативы, испытать себя в качестве профессионала и личности и одновременно создать нечто значимое для университетского (или более широкого) сообщества. Также важно, что в университете студент находит сообщество учащихся и преподавателей, которые близки по ценностям и целям и становятся партнёрами в ситуациях открытия и освоения новых действительностей.

4. Преодоление наличного, построение себя нового. Речь идёт о переживании студентом личностного вызова, преодолении уже

¹⁷ См. концепцию Университета 4.0 [34] как сообщества мыслящих сообществ (коллективных интеллектов).

Таблица 1

Типы событий, составляющих студенческий опыт в антропной модели взаимодействий университета и студентов

Table 1

Types of events that form the student experience in the anthropic model of student–university interaction

Фаза	Событие	Содержание события
Поиск	Встреча	– явленность «иного» – картины мира, способа мышления/действия в лице профессора, студента и др.
	Личностный вызов	– ситуация, которая требует личной активности, соответствия «проекту себя», преодоления собственных ограничений
	Сдвиг горизонта	– прорыв границ наличной картины мира, системы ценностей, стиля жизни и др. и переход в более широкую/сложную действительность
Выбор	Выбор	– осмысление поля возможностей, определение одних возможностей как «своих», отказ от других; принятие ответственности
Устроение	Испытание	– опробование новых ценностей, образов мысли, действия, жизни; отдельных концептов, средств мышления и деятельности
	Преодоление	– преодоление барьеров и шаблонов, в том числе собственной неорганизованности, университетской бюрократии и др.
	Вхождение в сообщество	– формирование/вхождение в сообщество единомышленников, институционализация нового типа активности
Обитание	Реализация	– реализация открытых ценностей, смыслов, возможностей в новых формах деятельности и в образе жизни в целом
	Жизнь	– внеучебная активность, реализующая ценности, этос выбранного образа жизни
	Рефлексия	– построение «экрана» и представление собственного мышления, деятельности, ценностей, отстранение и видение новых возможностей

освоенных способов либо шаблонов мышления и действия, собственных ограничений либо барьеров в виде внешних условий.

5. Рефлексия пути и «сборка себя» через личную историю. Студент отдаёт себе отчёт в том, через какие значимые события, встречи, испытания, трансформации он прошёл, что было открыто (какие ценности, смыслы, парадигмы, личностные образцы и др.), что было «на себе» выстроено (элементы профессиональной или общественной позиции, деятельности, образа жизни и др.). Результаты рефлексии будут основой для проекта следующего шага профессионального и личностного развития.

На основе предложенного О.И. Генисаретским различения фаз ценностного самоопределения и укоренения в жизненных мирах можно следующим образом структурировать события, образующие студенческий опыт в антропной модели (табл. 1).

Исследование студенческого опыта в рамках антропной модели позволяет университету выстроить образовательное пространство, достаточно богатое возможностями для поиска, выбора, построения студентом своего образовательного пути – встреч с «иными», проживания ситуаций личностного вызова, открытия новых действительностей, собственных проб и инициатив, выстраивания и опробования самообраза, создания сообществ на основе общих ценностей и целей.

Понимая устройство студенческого опыта в терминах личного образовательного пути, университет может выстроить поддержку «движения» студентов, в особенности на сложных этапах этого пути, связанных с самоопределением и выбором, с началом опробования студентами новых действительностей и деятельностных позиций. Педагогическая поддержка необходима

и на этапе рефлексии, осмысления образовательного опыта, личной истории – студенту нужен заинтересованный и понимающий слушатель, которому будет рассказана эта история. Говоря о поддержке, мы имеем в виду педагогическое действие не только в режиме понимания и помощи, но в режиме вызова, продуктивного конфликта [35], предъявления требований (например, на самооопределение, на чёткую позицию – в диалоге, в действии и т. п., на самостоятельность действия и др.).

Какой может быть эмпирическая проекция представлений о студенческом опыте на базе антропной модели? В 2021–2023 гг. авторами было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого были собраны личные истории выпускников университета разных лет, часть из них представлена в [3]; проведены индивидуальные и групповые интервью со студентами, которые учатся в настоящее время. Работа с личными историями и интервью была выстроена особым образом и позволила обнаружить феномены студенческого опыта, которые значимы с точки зрения антропной модели.

Заключение

Реализация антропной образовательной модели в университете – сложная и ресурсоёмкая задача. Можно предвидеть возражения относительно постановки такой задачи: стоит ли ожидать, что университет включит в сферу своей ответственности путь профессионального и личностного становления студента? Не персональная ли это забота каждого студента, в то время как вуз обеспечивает качество преподавания дисциплин, высокий уровень исследовательской работы, предлагаемых студентам практик и внеучебной активности – культурных мероприятий, спорта, досуга?

Необходимо иметь в виду, что университет – это не только определённая категория образовательных учреждений; это цивилизационный институт, который актуален для общества, если работает «на фронтире раз-

вития», на уровне наиболее значимых проблем (технологических, экономических, социальных, социокультурных и др.). Упрощение миссии университета до обслуживания массовых образовательных запросов (под предлогом оптимизации расходов и т. п.) приведёт к вытеснению университета на периферию интересов общества. Человеческий потенциал общества сегодня определяется выпускниками вузов, которые имеют сложно устроенный образовательный опыт, высокий уровень инициативы и активности, способны действовать, расширяя границы возможностей – собственных и общества в целом.

Университет, ориентированный на усреднённые образовательные запросы, становится неинтересен для той части студентов, которым требуется «сильный старт» профессионального и личностного развития, которые настроены на сложный образовательный опыт – путь открытий и трансформаций сознания и мышления. Университет теряет таких студентов, они переключаются на другие источники опыта – это может быть трудоустройство во время учёбы, включение в сообщества вне университета, использование онлайн-образования или онлайн-коучинга, собственные общественные или бизнес-инициативы и др.

Представляется, что университет, соответствующий времени, будет ориентирован на разные группы студентов, создавая возможности и для тех, кому необходимо освоение заранее известной программы (без каких-либо потрясений), и для тех, кто приходит в университет, чтобы открыть и выстроить самого себя за пределами знакомого и освоенного мира.

Литература

1. *Klemenčič M., Ashwin P.* Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section [Overview Paper]. // Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer International Publishing, 2015. Pp. 315–324. DOI: 10.1007/978-3-319-20877-0_21

2. *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути: М. Пруст. «В поисках утраченного времени». СПб: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института; Журнал «Нева», 1997. 572 с. URL: <https://studall.org/all-158768.html> (дата обращения: 14.03.2024).
3. *Ефимов В.С., Латтева А.В., Вязников В.Н.* Красноярский образовательный феномен. Психолого-педагогический факультет КГУ: история, люди, смыслы. М.: ООО «МАКС Пресс», 2022. 712 с. DOI: 10.29003/m2630.978-5-317-06772-4
4. *Buckley P., Lee P.* The impact of extra-curricular activity on the student experience // *Active Learning in Higher Education*. 2021. Vol. 22. No. 1. Pp. 37–48. DOI: 10.1177/1469787418808988
5. *Малошонок Н.Г., Щеглова И.А.* Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24. № 2. С. 107–120. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.017
6. *Корнеевко Т.Н., Щеглова И.А.* Оценка образовательного опыта студентов как инструмент принятия управленческих решений в университете // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. Т. 25. № 3. С. 82–99. DOI 10.15826/umpra.2021.03.029
7. *Зинченко А.П.* Учебный план и траектория становления человека // *Кентавр*. 1996. № 2. С. 50–55. URL: https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_1996_2/p51/ (дата обращения: 14.03.2024).
8. *Кроквинская О.К., Тратицын С.Ю.* Студент как «потребитель образования»: содержание категории // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 65–75. EDN: UDQZXR.
9. *Баласин М.А., Карвальо Л., Михут Дж.* Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке программ Erasmus Mundus // *Вопросы образования*. 2016. № 1. С. 110–134. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-110-134
10. *Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н.* Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
11. *Lomas L.* Are students customers? Perceptions of academic staff // *Quality in Higher Education*. 2007. Vol. 13. No. 1. Pp. 31–44. DOI: 10.1080/13538320701272714
12. *McMillan J., Cheney G.* The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor // *Communication Education*. 1996. Vol. 45. No. 1. Pp. 1–15. DOI: 10.1080/03634529609379028
13. *McCulloch A.* The student as co-producer: learning from public administration about the student–university relationship // *Studies in Higher Education*. 2009. Vol. 34. No. 2. Pp. 171–183. DOI: 10.1080/03075070802562857
14. *Эшвин П.* Может ли университетское образование изменить человека? // *Вопросы образования*. 2016. № 1. С. 21–34. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-21-34
15. *Mezirow J.* Transformative learning theory // *K. Illeris (Ed.), Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 114–128). Routledge. 2018. DOI: 10.4324/9781315147277
16. *Hoggan C.D.* Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology // *Adult Education Quarterly*. 2016. Vol. 66. Iss. 1. Pp. 57–75. DOI: 10.1177/0741713615611216
17. *O'Sullivan E., Morrell A., O'Connor M. (eds.)*. Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis. New York, NY, Palgrave. 2002. 280 p. DOI: 10.1007/978-1-349-63550-4
18. *Christie M., Carey M., Robertson A., Grainger P.* Putting transformative learning theory into practice // *Australian Journal of Adult Learning*. 2015. Vol. 55. No. 1. Pp. 9–30. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059138.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).
19. *Ньюмен Дж.Г.* Идея Университета / пер. сангл. С.Б. Бенедиктова; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 208 с. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/4525/1/Ньюмен.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).
20. *Ясперс К.* Идея университета / пер. с нем. Т.В. Тягуновой; ред. перевода О.Н. Шпарага; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 159 с. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/4530/1/Ясперс.pdf> (дата обращения: 14.03.2024).
21. *Рыбаков С.К.* Аскетика как маршрутная карта жизненного пути // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2019. Т. 21. № 65. С. 79–84. EDN: NMBNSG.

22. *Пятигорский А.М.* Философия одного переулка. М.: Прогресс, 1992. 160 с. URL: https://vtoraya-literatura.com/pdf/pyatigorsky_filosofiya_odnogo_pereulka_1989_text.pdf (дата обращения: 14.03.2024).
23. *Генисаретский О.И.* Навигатор: методологические расширения и продолжения М.: Путь, 2001. 526 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000954101> (дата обращения: 14.03.2024).
24. *Генисаретский О.И.* Культурно-антропологическая перспектива. М: Русский институт, 1995. 215 с. URL: <http://old.russ.ru/antolog/inoe/genis.htm> (дата обращения: 14.03.2024).
25. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Гривола, 1994. 168 с. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/EVp-1994/EVP-001.NTM#Sp1> (дата обращения: 14.03.2024).
26. *Рубинштейн С.А.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с. URL: http://www.nicevt.ru/wp-content/uploads/2019/10/rubinshteynosnovu_obzhey_psc.pdf (дата обращения: 14.03.2024).
27. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с. URL: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf (дата обращения: 14.03.2024).
28. *Hogan D.P.* The variable order of events in the life course // *American Sociological Review*. 1978. Vol. 43. Pp. 573–586. DOI: 10.2307/2094780
29. *Müller W.* Bildung und Mobilitätsprozeß – Eine Anwendung der Pfadanalyse. *Zeitschrift für Soziologie*. 1972. No. 1. S. 65–84. DOI: 10.1515/zfsoz-1972-0106
30. *Тыканова Е.В., Хохлова А.М.* Основные понятия и подходы в социологическом изучении жизненных путей // *Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология*. 2016. Вып. 3. С. 4–19. DOI: 10.21638/11701/spbu12.2016.301
31. *Блоссфельд Х.-П., Хьюиник И.* Исследования жизненных путей в социальных науках: темы, концепции, методы и проблемы // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2006. Т. IX. № 1 (34). С. 15–43. URL: http://jourssa.ru/files/volumes/2006_1/Blossfeld_Huinink_2006_1.pdf (дата обращения: 14.03.2024).
32. *Щедровицкий П.Г.* Критика педагогического разума. Работы 1985–2004 годов. М.: Политическая энциклопедия, 2021. 551 с. URL: <https://rosspen.ru/kritika-pedagogicheskogo-razuma-raboty-19852004-godov/> (дата обращения: 14.03.2024).
33. *Ковалева Т.М.* Тьюторство как антропопрактика // *Человек.RU*. 2016. № 11. С. 71–81. EDN: VVIOTB.
34. *Ефимов В.С., Лантева А.В.* Университет 4.0: философско-методологический анализ // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. № 1. С. 16–29. DOI: 10.15826/упра.2017.01
35. *Хасан Б.И.* Конструктивная психология конфликта: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / 2-е изд. М.: Изд-во Юрайт, 2018. 204 с. EDN: ZGNHXX.

Статья поступила в редакцию 13.12.2023

Принята к публикации 04.03.2024

References

1. Klemenčič, M., Ashwin, P. (2015). Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section [Overview Paper]. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer International Publishing, pp. 315–324, doi:10.1007/978-3-319-20877-0_21
2. Mamardashvili, M.K. (1997). *Psikhologicheskaja topologija puti: M. Prust. "V poiskakh utračennogo vremeni* [Psychological topology of the path: M. Proust. "In Search of Lost Time"]. St. Petersburg, Russian Christian Humanitarian Institute Publ.; Magazine "Neva", 572 p. Available at: <https://studall.org/all-158768.html> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
3. Efimov, V.S., Lapteva, A.V., Viaznikov, V.N. (2022). *Krasnoïarskii obrazovatel'nyi fenomen. Psikhologo-pedagogicheskii fakul'tet KGU: istoriia, liudi, smysly* [Krasnoyarsk Educational Phenomenon. Faculty of Psychology and Pedagogy of KSU: History, People, Meanings]. Moscow, MAKS Press LLC, 2022, 712 p., doi: 10.29003/m2630.978-5-317-06772-4 (In Russ.).
4. Buckley, P., Lee, P. (2021). The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 37–48, doi: 10.1177/1469787418808988

5. Maloshonok, N.G., Shcheglova, I.A. (2020). Modeli organizatsii obucheniia studentov v universitete: osnovnye predstavleniia, preimushchestva i ogranicheniia [Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 24, no. 2, pp. 107-120, doi: 10.15826/umpa.2020.02.017 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Korneenko, T.N., Shcheglova, I.A. (2021). Otsenka obrazovatel'nogo opyta studentov kak instrument priniatiia upravlencheskikh reshenii v universitete [Assessment of the Student's Educational Experience as a Tool For Making Management Decisions in the University]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. Vol. 25, no. 3, pp. 82-99, doi: 10.15826/umpa.2021.03.029 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zinchenko, A.P. (1996). Uchebnyi plan i traektoriia stanovleniia cheloveka [Curriculum and Trajectory of Human Development]. *Kentavr* [Centaur]. No. 2, pp. 50-55. Available at: https://www.kentavr.mathedu.ru/text/kentavr_1996_2/p51/ (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
8. Krokinskaya, O.K., Trapitsin, S.Yu. (2015). Student kak "potrebitel' obrazovaniia": soderzhanie kategorii [Student as "an Education Consumer": Content of the Concept]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 6, pp. 65-75. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23929718_47024972.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Balyasin, M., Carvalho, L., Mihut, G. (2016). Opyt obuchaiuschikhcia: issledovanie-opros kak novyi podkhod k otsenke programm Erasmus Mundus [Student Experience: A New Approach to Evaluate the Quality of Erasmus Mundus Joint Master Degrees Through Survey Research]. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 110-134, doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-110-134 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Lyz', N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Obrazovatel'nyi opyt studentov: kontseptualizatsiia i razrabotka instrumenta otsenki kachestva obrazovaniia [Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality]. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Lomas, L. (2007). Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. *Quality in Higher Education*. Vol. 13, no. 1, pp. 31-44, doi:10.1080/13538320701272714
12. McMillan, J., Cheney, G. (1996). The Student as Consumer: The Implications and Limitations of a Metaphor. *Communication Education*. Vol. 45, no. 1, pp. 1-15, doi:10.1080/03634529609379028
13. McCulloch, A. (2009). The Student as Co-Producer: Learning from Public Administration about the Student–University Relationship. *Studies in Higher Education*. Vol. 34, no. 2, pp. 171-183, doi: 10.1080/03075070802562857
14. Ashwin, P. (2016). Mozhet li universitetskoe obrazovanie izmenit' cheloveka? [Why Would Going to University Change Anyone? The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality]. *Voprosy obrazovaniia = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 21-34, doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-21-34 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Mezirow, J. (2018). Transformative Learning Theory. In: K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 114-128). Routledge. Doi: 10.4324/9781315147277
16. Hoggan, C.D. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*. Vol. 66, iss. 1, pp. 57-75, doi: 10.1177/0741713615611216
17. O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M. (Eds.) (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York, NY, Palgrave. 280 p., doi: 10.1007/978-1-349-63550-4

18. Christie, M., Carey, M., Robertson, A., Grainger, P. (2015). Putting Transformative Learning Theory into Practice. *Australian Journal of Adult Learning*. Vol. 55, no. 1, pp. 9-30. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059138.pdf> (accessed 14.03.2024).
19. Newman, J.G. (2006). *Ideia Universiteta* [The Idea of the University], trans. from English S.B. Benediktov; under general ed. M.A. Gusakovskiy. Minsk, BSU, 208 p. Available at: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/4525/1/Ньюмен.pdf> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
20. Jaspers, K. (2006). *Ideia Universiteta* [The Idea of a University], trans. from German T.V. Tyagunova; ed. translation by O.N. Shparaga; under general ed. M.A. Gusakovskiy. Minsk, BSU, 159 p. Available at: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/4530/1/Ясперс.pdf> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
21. Rybakov, S.K. (2019). Asketika kak marshrutnaia karta zhiznennogo puti [Asceticism as a Roadmap of a Life Course]. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* [Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences]. Vol. 21, no. 65, pp. 79-84. Available at: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2019/2019_2_79_84.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Piatigorskii, A.M. (1992). *Filosofiiia odnogo pereulka* [The Philosophy of One Lane]. Moscow, Progress, 160 p. Available at: https://vtoraya-literatura.com/pdf/pyatigorsky_filosofiya_odnogo_pereulka_1989_text.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
23. Genisaretskii, O.I. (2001). *Navigator: metodologicheskie rasshireniia i prodolzheniia* [Navigator: methodological extensions and continuations]. Moscow, Put', 526 p. (Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000954101> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
24. Genisaretskii, O.I. (1995). *Kul'turno-antropologicheskaia perspektiva* [Cultural-anthropological perspective]. Moscow: Russian Institute, 215 p. Available at: <http://old.russ.ru/antolog/inoe/genis.htm> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
25. El'konin, B.D. (1994). *Vvedenie v psikhologiiu razvitiia (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo)* [Introduction to Developmental Psychology (in the Traditions of the Culture-Historical Theory of L.S. Vygotsky)]. Moscow, Trivola, 168 p. Available at: [https://psichlib.ru/mgppu/EVp-1994/EVP-001.HTM#\\$p1](https://psichlib.ru/mgppu/EVp-1994/EVP-001.HTM#$p1) (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
26. Rubinshtein, S.L. (2002). *Osnovy obschei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter, 720 p. Available at: http://www.nicevt.ru/wp-content/uploads/2019/10/rubinshteynosnovu_obzhey_psc.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
27. Anan'ev, B.G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniia* [Human as an Object of Knowledge]. St. Petersburg, Piter, 288 p. Available at: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_ananiev-man-reflection.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
28. Hogan, D.P. (1978). The Variable Order of Events in the Life Course. *American Sociological Review*. Vol. 43, pp. 573-586, doi: 10.2307/2094780
29. Müller, W. (1972). *Bildung und Mobilitätsprozeß – Eine Anwendung der Pfadanalyse. Zeitschrift für Soziologie*. No. 1, ss. 65-84, doi: 10.1515/zfsoz-1972-0106
30. Tykanova, E.V., Khokhlova, A.M. (2016). Osnovnye poniatii i podkhody v sotsiologicheskoi izuchenii zhiznennykh putei [Key Concepts and Approaches in Sociological Life Course Studies]. *Vestnik SPbGU. Serii 12. Sotsiologiya* [Bulletin of St. Petersburg State University. Series 12. Sociology]. Iss. 3, pp. 4-19, doi: 10.21638/11701/spbu12.2016.301 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Blossfeld, H.-P., Huinink, I. (2006). Issledovaniia zhiznennykh putei v sotsial'nykh naukakh: temy, kontseptsii, metody i problemy [Research of Life Paths in the Social Sciences: Topics, Concepts, Methods and Problems]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* [The Journal of Soci-

- ology and Social Anthropology]. Vol. IX, no. 1 (34), pp. 15-43. Available at: http://jourssa.ru/files/volumes/2006_1/Blossfeld_Huinink_2006_1.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
32. Shchedrovitsky, P.G. (2021). *Kritika pedagogicheskogo razuma. Raboty 1985–2004 godov* [Criticism of Pedagogical Intelligence. Works 1985–2004]. Moscow, Politicheskaja entsiklopediia [Political Encyclopedia], 551 p. Available at: <https://rosspen.ru/kritika-pedagogicheskogo-razuma-raboty-19852004-godov/> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).
33. Kovaleva, T.M. (2016). T'utorstvo kak antropopraktika [Tutoring as Anthropopractice]. *Chelovek.RU*. No. 11, pp. 71-81. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25925596_53430001.pdf (accessed 14.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2017) Universitet 4.0: filosofsko-metodologicheskii analiz [University 4.0: Philosophical and Methodological Analysis]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. No. 1, pp. 16-29, doi: 10.15826/umpa.2017.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Khasan, B.I. (2018). *Konstruktivnaia psikhologija konflikta: uchebnoe posobie dlia bakalavriata i magistratury. 2-e izd.* [Constructive Psychology of Conflict: Textbook Manual for Bachelor's and Master's Degrees / 2nd ed.]. Moscow, Izd-vo Iurait [Yurayt Publishing House], 204 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37501261> (accessed 14.03.2024). (In Russ.).

*The paper was submitted 13.12.2023
Accepted for publication 04.03.2024*



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 2,559; показатель Science Index-2022 – 9,885**

**Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку
на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!**

SCUPUS	
Yyshee Obrazovanie v Rossii	
Q1	Philosophy
Q2	Sociology and Political Science
Q3	Education