

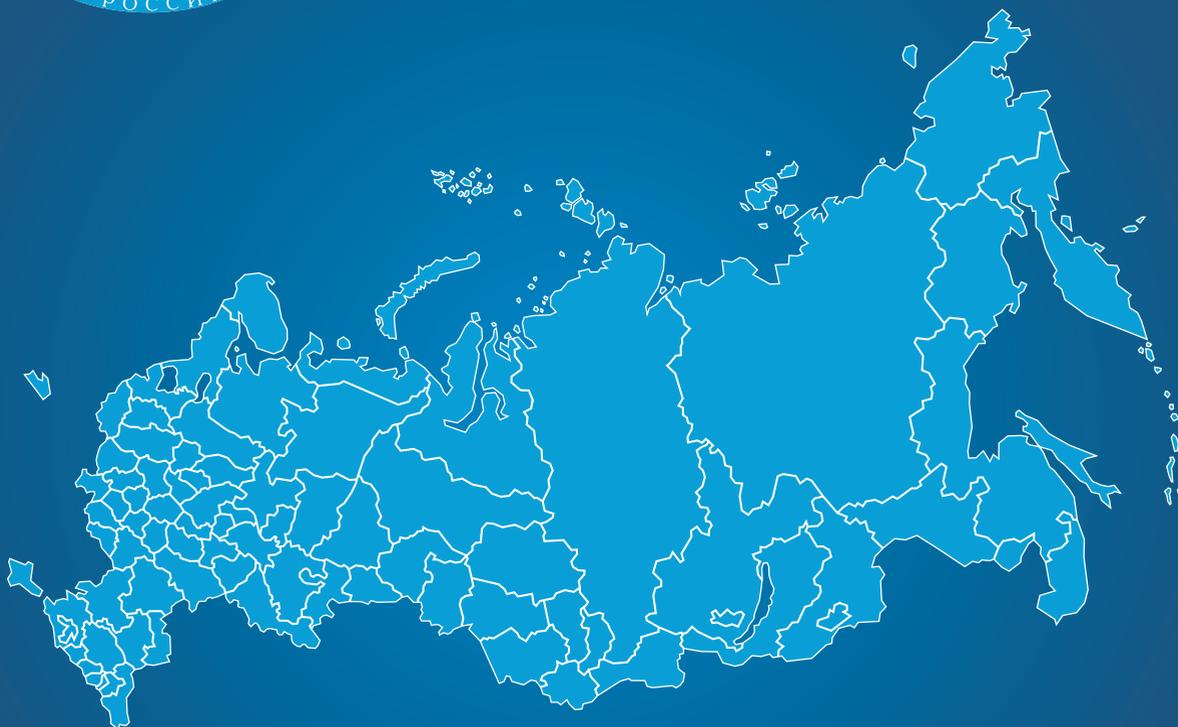
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

4 / 2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Высшее образование в России / Higher Education in Russia





Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И.Вавилова



СГАУ
вошел в **ТОП 100**
Национального
агрегированного рейтинга
по версии портала **best-edu.ru**

65 образовательных программ
Саратовского государственного
аграрного университета
им. Н.И.Вавилова
прошли международную и
профессионально-общественную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной
аккредитации.

**Международная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

4/2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents 3

Направления модернизации высшего образования

ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И.,
КИРЕЕВ С.В. Анализ деятельности групп университетов
трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы
«Приоритет-2030» 9

Социология высшего образования

ШАБРОВА Н.В. Взаимодействие студентов и их родителей
как фактор минимизации образовательных рисков 29

КОСТИНА Е.Ю., ОРЛОВА Н.А. «Новая нормальность»
образовательных практик студенческой молодёжи в реалиях
пандемии коронавируса 42

ШАРИН В.И. Коррупция в высшей школе в оценках
студентов 60

Высшее образование: критический дискурс

ПОЛОННИКОВ А.А. О миссии гуманитарного обучения в высшей
технической школе. 79



Соучредители: Московский
политехнический
университет;
Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:

Е.А. Гогоненкова
Н.П. Лябина

Редакторы:
О.Ю. Миронова
Н.Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 28.03.2022

Выход в свет 25.04.2022.
Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:
115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

ИВАХНЕНКО Е.Н., КУЗНЕЦОВА Н.И.

О пользе рациональной простоты:
как преподавать гуманитарные дисциплины
в технических вузах? 92

ШЕЙПАК С.А. Гострайтинг: симулякры
академической эффективности 100-112

Философия образования и науки

**ЯКОВЛЕВА И.В., ЧЕРНЫХ С.И.,
КОСЕНКО Т.С.** «Аксиологический
разворот» в российском образовании:
позиция субъективизма. 113

Education Online

**НИКОЛЬСКИЙ В.С., ЛУКАШЕНКО М.А.,
ШАРОВА Е.А.** Современный мировой
ландшафт онлайн-обучения наукам
о данных 129

КОСОВА Е.А. Аналитический обзор
сервисов цифровой доступности на
официальных сайтах ведущих
университетов мира 148



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2020, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,355
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,975
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,271
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,229
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,027
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,766
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,840
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,817
ПЕДАГОГИКА	0,772
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,514
ALMA MATER	0,265

Contents

Areas of Higher Education Modernization

GUSEVA, A.I., KALASHNIK, V.M., KAMINSKY, V.I.,
KIREEV, S.V. Analysis of Performance of University
Groups Belonging to “Leadership in the Region and/or
Industry” Track of “Priority 2030” Program. Pp. 9-28

Sociology of Higher Education

SHABROVA, N.V. Interaction of University Students
and Their Parents as a Factor of Minimizing Educational
Risks. Pp. 29-41

KOSTINA, E.Yu., ORLOVA, N.A. «New Normal»
of Students’ Educational Practices in the Coronavirus
Pandemic Reality. Pp. 42-59

SHARIN, V.I. Corruption in Higher Education. Pp. 60-78

Higher Education: Critical Discourse

POLONNIKOV, A.A. On the Mission of Humanitarian
Education in Higher Technical School. Pp. 79-91

IVAKHNENKO, E.N., KUZNETSOVA, N.I. On the
Benefits of Rational Simplicity: How to Teach Humanities
in Technical Universities? Pp. 92-99

SHEYPAK, S.A. Ghostwriting: Simulacra of Academic
Performance. Pp. 100-112

Philosophy of Education and Science

YAKOVLEVA, I.V., CHERNYKH, S.I., KOSENKO, T.S.
«Axiological Turn» in Russian Education: Position of
Subjectivism. Pp. 113-127

Education Online

NIKOLSKIY, V.S., LUKASHENKO, M.A.,
SHAROVA, E.A. The Modern World Landscape of Data
Science Online Education. Pp. 129-147

KOSOVA, E.A. Analytical Review of Digital Accessibility
Services on Official Sites of the World’s Best Universities.
Pp. 148-166



Co-founders:
Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editors-in-Chief:
E.A. Gogonenkova
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

The journal’s registration by The
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);
2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:

Moscow Polytechnic University
Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str., Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples’ Friendship
University of Russia
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN
Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© *Vysshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(Higher Education in Russia)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (д. пед. н., проф.); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (д. филос. н., ИИЕТ РАН); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (журнал «Высшее образование в России»); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В.М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф.); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пердью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasily G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, kirabaev@gmail.com

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), leading researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, RAS, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “Vyshee Obrazovanie v Rossii”, logos101@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Vasily S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasily M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., President of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Aalborg University (Denmark), degraaff@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechaev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHIY – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to websites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

**Анализ деятельности групп университетов трека
«Территориальное и отраслевое лидерство» программы
«Приоритет-2030»**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28

Гусева Анна Ивановна – д-р техн. наук, проф., кафедра экономики и менеджмента промышленности, AIGuseva@mephi.ru

Калашник Вячеслав Михайлович – ведущий аналитик Центра мониторинга и рейтинговых исследований, VMKalashnik@mephi.ru

Каминский Владимир Ильич – д-р техн. наук, проф., начальник отдела мероприятий исполнительного офиса Проекта «Развитие национального исследовательского ядерного университета на 2018–2022 гг.», VIKaminskij@mephi.ru

Киреев Сергей Васильевич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Центра мониторинга и рейтинговых исследований, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров, SVKireyev@mephi.ru

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31

Аннотация. В данной статье приведены результаты комплексного исследования деятельности университетов – победителей трека «Территориальное и (или) отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030». Исследование включало сравнение результатов деятельности трёх групп университетов данного трека, сформированных по результатам конкурса. Рассмотрено участие этих групп университетов в основных стратегических инициативах в области развития системы высшего образования в 2006–2020 гг.; выбраны и сгруппированы показатели по основным направлениям деятельности университетов: образовательной, научной и инновационной, международной и финансовой. Проведено агрегирование показателей на основе метода «сместённого идеала» и осуществлён их сравнительный анализ за последние годы, что позволило не только определить текущие позиции университетов исследуемого трека, но и выявить ряд проблем в их деятельности, которые необходимо будет решить в ближайшие годы для усиления вклада университетов в социально-экономическое развитие регионов. Результаты проведённого комплексного анализа могут быть использованы не только нынешними участниками территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030», но и вузами, которые только планируют принять участие в этой программе в последующие годы, а также экспертным сообществом, вовлечённым в исследования развития российского образования.

Ключевые слова: программа «Приоритет-2030», территориально-отраслевое лидерство, метод «смещённого идеала», показатели деятельности университетов

Для цитирования: Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ деятельности групп университетов трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28

Analysis of Performance of University Groups Belonging to “Leadership in the Region and/or Industry” Track of “Priority 2030” Program

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28

Anna I. Guseva – Dr. Sci. (Engineering), Prof., the Department of Economics and Management in Industry, AIGuseva@mephi.ru

Viacheslav M. Kalashnik – Leading Analyst of the Monitoring and Rankings Research Center, VMKalashnik@mephi.ru

Vladimir I. Kaminsky – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the executive office department of the project «The Development of National Research Nuclear University for 2018–2022», VIKaminskij@mephi.ru

Sergey V. Kireev – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Dean of Advanced Training and Personnel Retraining Department, Director of the Monitoring and Rankings Research Center, SVKireyev@mephi.ru

National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia

Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Abstract. This article presents the comprehensive study results of the performance of universities which are the winners of the “Leadership in the region and/or industry” track of the “Priority 2030” program. The research included a comparison of the results of 3 groups of universities of this track, determined by the results of the competition. The participation of these groups of universities in the main strategic initiatives in the field of the higher education system development in 2006–2020 is considered; indicators for the main areas of university activities were selected and grouped, namely, educational, scientific and innovation, international and financial. The comparative analysis of aggregate indicators of recent years is based on the Displaced Ideal Method. This made it possible not only to determine the current positions of universities belonging to the examined track, but also to identify a number of problems in their activities that need to be solved in the coming years to strengthen their contribution to the socio-economic development of the regions. The results of the comprehensive analysis can be used not only by the current participants of the “Leadership in the region and/or industry” track of the “Priority 2030” program, but also by universities that only plan to take part in this program in the near future and the expert community engaged in research in the field of higher education development in Russia.

Keywords: Priority 2030 Program, leadership in the region and/or industry, Displaced Ideal Method, university performance indicators

cite as: Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Analysis of Performance of University Groups Belonging to “Leadership in the Region and/or Industry” Track of “Priority 2030” Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», утверждённая Постановлением Правительства РФ от 13.05.2021 г №729, направлена на поддержку программ развития университетов и ориентирована на содействие увеличению вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г., сбалансированное пространственное развитие страны, обеспечение доступности качественного высшего образования в субъектах Российской Федерации. Университеты – победители конкурса могли претендовать на получение грантов в форме субсидий из федерального бюджета, при этом все победители конкурса получают базовый грант. Кроме того, для университетов, претендующих на специальную часть гранта, были предусмотрены два трека: «Исследовательское лидерство» либо «Территориальное и (или) отраслевое лидерство» (далее – территориально-отраслевой трек). Одним из важных приоритетов Российской Федерации является социально-экономическое развитие регионов. При этом важная роль отводится региональным университетам, которые должны внести существенный вклад в обеспечение кадрового, научно-технологического и инновационного развития отраслей и территорий.

Вопросам взаимодействия университетов с отраслями и регионами посвящено достаточно много работ [1–9]. Например, в работе [1] рассматриваются проблемы оценки «вклада университетов в общество» на основе анализа 134 статей в ведущих журналах, индексируемых в международных базах данных, за период с 2004 по 2019 гг. Авторы приходят к неутешительному выводу, что это понятие до сих пор довольно туманно и неоднозначно и сопровождается большим

количеством дискуссий. С одной стороны, должны оцениваться такие концепции, как «предпринимательский университет», «передача технологий» и «партнёрство с индустрией», с другой стороны, нужно учитывать мероприятия университетов, которые направлены на передачу знаний организациям и обществу в целом, а также на развитие предпринимательских навыков, инноваций, социального обеспечения и формирование человеческого капитала. Работа [2] представляет бразильский опыт предпринимательских университетов, ориентированных на развитие своего региона и оказывающих существенное влияние на развитие знаний и инноваций. При этом авторы обращают внимание на значимость таких факторов, как легитимация исследовательской деятельности и поощрение академических кругов к выполнению творческой функции в интересах экономического и социального развития – деятельности, характерной именно для предпринимательского университета. При этом постулируется такое конкурентное преимущество университетов, как непрерывный поток студентов, которые способствуют постоянному движению новых идей, что является непростой задачей для других учреждений, производящих знания и осуществляющих их трансфер. В обзорной статье [3] выявлены барьеры на пути передачи знаний от университетов промышленности: когнитивные различия, институциональные различия и социальный капитал. Эти барьеры взаимосвязаны и приводят к двусмысленности, проблемам с усвоением знаний и трудностям с применением знаний. В работе также определяются факторы, которые могут способствовать передаче знаний в рамках партнёрских отношений между университетами и промышленностью (U–I). К ним относятся доверие, общение, использование

посредников и опыт, которые способствуют передаче знаний и помогают устранить выявленные барьеры.

В работе [4] проводится систематизация формы взаимодействия университетов и отраслей, ориентированных как на изобретения, так и на инновации. Подробно рассматриваются шесть основных моделей коммерциализации. Стэнфордская модель и лабораторная модель ориентированы на трансфер технологий, осуществляемый в разных формах. Третья модель взаимодействия предполагает трансфер не только технологий, но и знаний и включает в себя не только формальные виды деятельности (например, совместные исследования и консультации), но и «более мягкие» механизмы, такие как консультирование, контрактные исследования и (внешняя) преподавательская деятельность. Четвёртый тип – модель выделения, в которой ключевую роль играет создание отдельных подразделений в составе университетов – офисов по передаче технологий, которые призваны изучать различные виды деятельности в университете, проводить на ранней стадии оценку изобретений с наиболее многообещающим потенциалом для создания стартапов за пределами университета. Таким образом научное открытие путём коммерциализации доводится до реальных инноваций. Пятый тип – это модель инкубатора, в которой университет создаёт объекты и инфраструктуру, которые поддерживают взаимодействие между исследователями, компаниями и студентами. Модель включает в себя бизнес-поддержку новых предприятий в рамках инкубатора, посредничество между представителями отрасли и университета, отбор наиболее перспективных предприятий в рамках инкубатора, что позволяет говорить о трансфере потенциальной инновации. Шестая модель – модель экосистемы, предложенная авторами статьи на основе обобщения опыта Дании, ориентирована на более активное и более ответственное участие университетов совместно с государственными и частными субъектами

в решении комплексных промышленных и социальных проблем посредством развития технологий и анализа рынка. При этом роль университета в развитии отрасли как части экосистемы по созданию и развитию инноваций становится более активной.

Отечественные авторы [5–6] рассматривают наиболее успешные формы взаимодействия образовательных организаций и предприятий, механизмы влияния университета на развитие региона его местонахождения на основе российской специфики в условиях импортозамещения.

В работе [7] исследуются способы формирования интеллектуального капитала университетов, выделяются три составляющие интеллектуального капитала высших учебных заведений (человеческий, организационный и социальный) и рассматриваются их основные характеристики для разных типов университетов: исследования, т.е. передача технологий и инноваций, преподавание, т.е. обучение на протяжении всей жизни и непрерывное образование, а также социальное взаимодействие в соответствии с региональным и национальным развитием. Авторы отмечают, что успехи региональных университетов основаны на прочных связях с местным сообществом, включая местные предприятия, средние школы и выпускников, которые являются источником рабочей силы в регионе. Региональные университеты представляют сильный местный бренд, обычно не узнаваемый за пределами региона, а потому существует несоответствие между стратегическими целями регионального университета и критериями, по которым вузы оцениваются в мировых рейтингах университетов. Авторы подчёркивают ключевую роль таких университетов в региональном развитии, тем не менее отмечают, что региональная направленность часто рассматривается как препятствие на пути к тому, чтобы стать университетом мирового класса.

Статьи отечественных исследователей [8–11] посвящены университетам, деятельность которых была направлена на решение

важных задач развития регионов и отраслей в Российской Федерации, – опорным университетам [8–9] и университетам – победителям проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» [10–11]. В работе [8] показано, что университеты, относящиеся к категории опорных, как правило, развиваются в соответствии с двумя типовыми моделями: «многопрофильный региональный университет» и «технологический лидер в регионе». В статье [9] представлен опыт формирования кадрового потенциала для АПК региона на примере Красноярского края. Работа [10] посвящена основанным на базе образовательных учреждений университетским центрам инновационного, технологического и социального развития регионов, а авторы статьи [11] предлагают две группы сценариев, по которым происходит трансформация университетов в рамках реализации проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций»: под воздействием внешних факторов (создание университета «с нуля» для конкретных государственных или корпоративных нужд, удовлетворения потребностей региона или крупных корпораций) и внутренних факторов (изменение структуры финансирования, создание университета «с нуля» частными компаниями как бизнес-проект). Важно подчеркнуть, что по своим целям и задачам эти два проекта достаточно близки к территориально-отраслевому треку программы «Приоритет-2030».

Целью настоящей работы является проведение комплексного исследования деятельности университетов, входящих в группу вузов территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030», включая их участие в стратегических инициативах развития высшего образования России, анализ основных направлений деятельности на основе метода «смещённого идеала».

Данные и методология проведённого исследования

В конкурсе программы «Приоритет-2030» приняли участие 196 российских университе-

тов, из них 106 стали победителями – участниками Программы. Часть из них (36) прошли во второй тур конкурса по треку «Территориально-отраслевое лидерство» и 28 из них стали победителями. Вузы-победители расположены во всех восьми федеральных округах России (Рис. 1) и представляют 19 регионов (Белгородская область – 1 университет; Иркутская область – 1; Калининградская область – 1; Краснодарский край – 1; Красноярский край – 1; Москва – 5; Нижегородская область – 2; Новосибирская область – 1; Омская область – 1; Приморский край – 1; Республика Башкортостан – 3; Республика Крым – 1; Республика Татарстан – 1; Самарская область – 1; Санкт-Петербург – 2; Севастополь – 1; Ставропольский край – 1; Томская область – 1; Тюменская область – 1).

По результатам конкурсного отбора участников были выделены три группы университетов территориально-отраслевого трека:

- *группа 1*: КФУ, Кубанский ГАУ, МАИ, ПИМУ Минздрава, РАНХиГС, РУТ (МИИТ), СамГМУ Минздрава, ТюмГУ;
- *группа 2*: БФУ им. И. Канта, БГМУ Минздрава, НИУ «БелГУ», ДВФУ, КФУ им. Вернадского, МГИМО, НГТУ, РХТУ им. Д.И. Менделеева, СПбГМТУ, СПбГЭТУ «ЛЭТИ», СевГУ, ТУСУР;
- *группа 3*: БашГУ, ИрНИТУ, ОмГТУ, СФУ, УГНТУ, НГТУ, СибГМУ Минздрава, Ставропольский ГАУ.

Для проведения комплексного исследования деятельности групп университетов территориально-отраслевого трека было сделано следующее:

- проанализировано участие университетов исследуемого трека в стратегических инициативах по развитию российского высшего образования за последние 15 лет;
- отобраны показатели мониторинга эффективности основных направлений деятельности университетов и проведён сравнительный анализ агрегированных показателей на основе метода «смещённого идеала»;
- проведён сравнительный анализ деятельности по основным направлениям (об-



Рис. 1. Расположение университетов территориально-отраслевого трека по федеральным округам
 Fig. 1. Location of universities belonging to the group of “Leadership in the region and/or industry” track by federal districts

разовательной, научной и инновационной, международной, финансовой) за 2016–2020 гг. пяти групп университетов: всех университетов – участников трека, первой, второй и третьей групп, университетов – участников проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций». Выбор последней группы в качестве референтной обусловлен близостью целей и задач обоих проектов;

- проведён сравнительный анализ групп университетов по основным направлениям деятельности на основе показателей специальной части территориально-отраслевого трека за 2019–2021 гг.

При выполнении исследования использовались данные мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования (<https://monitoring.miccedu.ru/>) и данные ФГАНУ «Центр социологических исследований» (<https://www.priority2030.ru/analytics>), который осуществляет организационно-техническое, информацион-

ное, методическое, экспертно-аналитическое сопровождение программы «Приоритет-2030».

В настоящем исследовании метод «смещённого идеала» используется следующим образом:

1. При агрегировании были выбраны две группы показателей: первая группа – наиболее значимые показатели (23 показателя) из мониторинга эффективности за 2016–2020 гг., вторая группа – все показатели специальной части территориально-отраслевого трека (8 показателей) за 2019–2021 гг.

2. Были рассчитаны медианные значения каждого показателя для каждой анализируемой группы университетов.

3. Определены максимальные значения для каждого показателя. Рассчитана разность между максимальным значением показателя и его значением для конкретной группы университетов и проведено нормирование полученных значений.

4. В n -мерном пространстве, где n – количество агрегируемых показателей, найдены координаты «идеальной» точки (принимаемые за 0), соответствующей максимальным (наилучшим) значениям каждого показателя. При этом показатели рассматривались как равнозначные.

5. Для каждой исследуемой группы университетов вычислено «смещение от идеала» как среднее геометрическое в n -мерном пространстве.

Использованный метод обработки данных обеспечивает наглядность итоговых результатов: наилучшими результатами деятельности обладает та группа университетов, которая имеет наименьшее смещение от «идеальной» точки.

Результаты исследования и их обсуждение

Стратегические инициативы в области высшего образования России (2006–2020 гг.)

Для выявления факторов успеха исследуемых групп университетов было рассмотрено их участие в важнейших стратегических инициативах, которые способствовали созданию когорты ведущих университетов, ориентированных на взаимодействие с регионами и отраслями. К этим инициативам относятся:

- инновационные образовательные программы в рамках приоритетного национального проекта «Образование» (ИОП; 2006–2008 гг.);
- проект «Федеральный университет» (ФУ; 2006–2020 гг.);
- проект «Национальный исследовательский университет» (НИУ; 2008–2018 гг.);
- федеральный конкурс по поддержке программ стратегического развития учреждений высшего профессионального образования Российской Федерации (ПСР; 2011 г.);
- проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект 5-100; 2013–2020 гг.);

- проект создания сети опорных университетов (ОУ, 2016–2020 гг.);
- приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» (ЦПИ; 2017–2020 гг.).

Важная роль масштабного проекта по созданию инновационных образовательных программ в развитии ведущих российских университетов была рассмотрена авторами ранее [12]. Проведённый анализ показал, что 11 университетов (почти 40%) – победителей территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030» (университетов) участвовали в ИОП.

Проекты по созданию сетей федеральных и национальных исследовательских университетов также внесли свой вклад в развитие региональных образовательных структур, укрепление связей университетов с экономикой и социальной сферой федеральных округов, кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики [13]. Так, восемь университетов – победителей территориально-отраслевого трека (почти 29%) – обладают статусом «федерального университета» или «национального исследовательского университета».

Федеральный конкурс по поддержке программ стратегического развития был направлен в первую очередь на формирование институтов стратегического управления вузами в соответствии с потребностями рынка труда, задачами социально-экономического развития регионов и перспективными направлениями науки и технологий. Конкурс был масштабным – его победителями стали 55 университетов. Во многом благодаря реализации этой стратегической инициативы были заложены основы формирования системы регионального образования самого широкого профиля: список победителей содержал 21 классический университет, 22 инженерно-технических вуза и 12 гуманитарно-педагогических университетов. Так, семь университетов (25%) территориально-отраслевого трека были участниками этой инициативы.

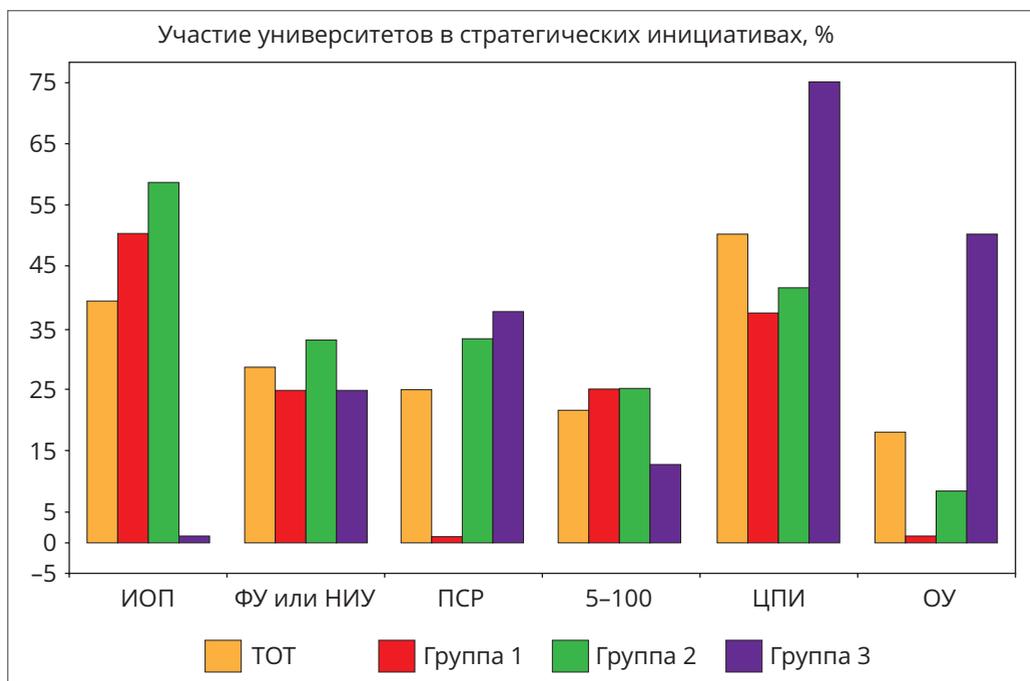


Рис. 2. Участие университетов территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030» в стратегических инициативах

Fig. 2. Participation of universities belonging to the group of “Leadership in the region and/or industry” track of “Priority 2030” program in strategic initiatives

Следующим важным шагом по развитию региональных университетов явился проект создания сети опорных университетов. Среди основных целей этого проекта можно выделить следующие:

- модернизация образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности;
- совершенствование системы внутривузовского управления;
- развитие кадрового потенциала;
- развитие материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры;
- интеграция опорного регионального университета в социально-культурную, экономическую и образовательную среду региона [14].

В рамках данного проекта победителями стали 33 университета. По условиям конкурса в нём не могли участвовать высшие учебные заведения Москвы и Санкт-Петербурга,

вузы – участники Проекта 5-100, университеты из категории федеральных. Поэтому только 18% победителей территориально-отраслевого трека обладают статусом «опорный университет» (пять университетов).

Роль Проекта 5-100, направленного на повышение глобальной конкурентоспособности ведущих российских университетов, в формировании когорты ведущих университетов трудно переоценить. Не случайно 19 (из 21) университетов – участников Проекта 5-100 стали победителями двух специальных треков программы «Приоритет-2030»: по треку «Территориальное и (или) отраслевое лидерство» – шесть университетов, по треку «Исследовательское лидерство» – 13.

Наибольший вклад в территориально-отраслевое лидерство внёс проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» – 50% от общего числа участников этого трека (14 университетов). Это обуслов-

Таблица 1

Показатели, отражающие результаты деятельности университетов

Table 1

Indicators of universities' performance

Название показателя	Виды деятельности			
	ОД	НИД	МД	ФД
Удельный вес численности студентов, принятых по результатам целевого приёма на первый курс*	Да			
Удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры в общей численности приведённого контингента*	Да			
Удельный вес численности обучающихся по программам магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, имеющих диплом других организаций, в общей численности обучающихся по этим программам*	Да			
Удельный вес численности слушателей из сторонних организаций в общей численности слушателей, прошедших обучение по программам дополнительного профессионального образования*	Да			
Удельный вес численности студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры по областям знаний «Инженерное дело, технологии и технические науки», «Здравоохранение и медицинские науки», «Образование и педагогические науки», с которыми заключены договоры о целевом обучении, в общей численности студентов	Да			
Число публикаций, индексируемых в Web of Science Core Collection, в расчёте на 100 НПП*		Да		
Число публикаций организации, индексируемых в Scopus, в расчёте на 100 НПП*		Да		
Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в Web of Science Core Collection, в расчёте на 100 НПП*		Да		
Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в Scopus, в расчёте на 100 НПП*		Да		
Удельный вес доходов от НИОКР в общих доходах образовательной организации		Да		
Доходы от НИОКР (за исключением средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, государственных фондов поддержки науки) в расчёте на 1 НПП		Да		
Количество лицензионных соглашений		Да		
Удельный вес средств, полученных образовательной организацией от использования результатов интеллектуальной деятельности, в общих доходах образовательной организации		Да		
Удельный вес численности иностранных граждан из числа НПП в общей численности НПП			Да	
Доходы образовательной организации из всех источников в расчёте на одного НПП				Да
Доля доходов из средств от приносящей доход деятельности в доходах по всем видам финансового обеспечения (деятельности) образовательной организации				Да
Общая численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры	Да			
Общая численность слушателей программ дополнительного профессионального образования	Да			
Число предприятий, с которыми заключены договоры на подготовку специалистов	Да			
Число предприятий, являющихся базами практики, с которыми оформлены договорные отношения	Да			

Продолжение таблицы 1.

Название показателя	Виды деятельности			
	ОД	НИД	МД	ФД
Общая численность НПП (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)	Да			
Доля иностранных студентов в общей численности студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры			Да	
Доля доходов вуза от образовательной деятельности в общих доходах вуза	Да			

* Полное название показателей приведено в мониторинге эффективности деятельности организаций высшего образования (<https://monitoring.miccedu.ru/>).

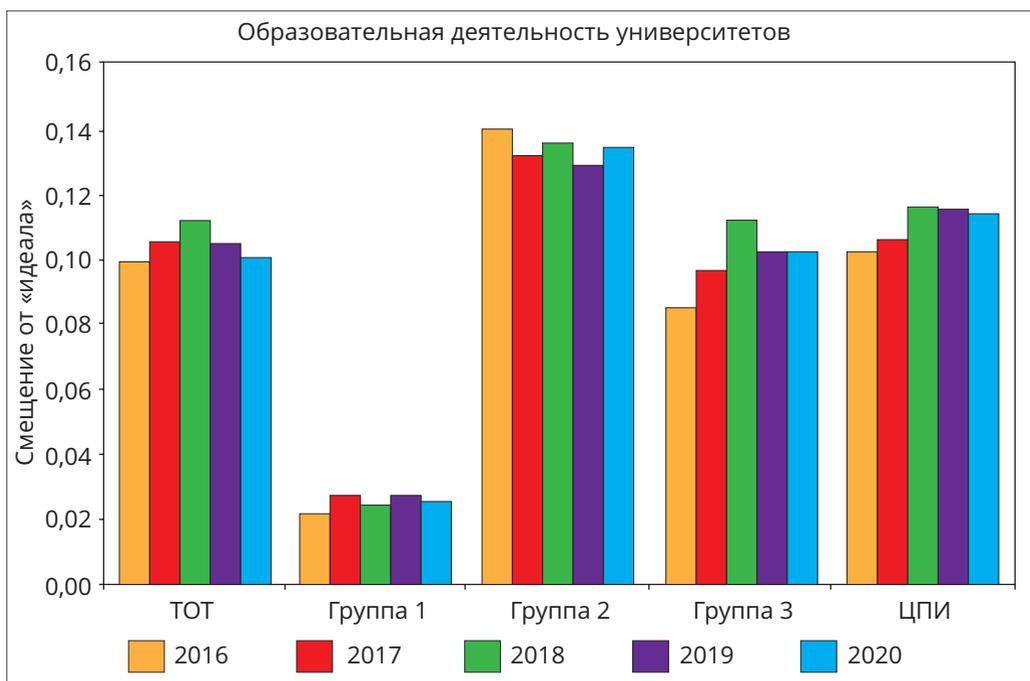


Рис. 3. Агрегированные показатели образовательной деятельности групп университетов по методу «смещённого идеала»

Fig. 3. Aggregate indicators of university groups' educational activity using the Displaced Ideal Method

лено тем, что данный проект был направлен на обеспечение устойчивой глобальной конкурентоспособности ведущих российских университетов и создание университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов.

Количественные данные по участию в стратегических инициативах групп университетов территориально-отраслевого трека представлены на рисунке 2. Вид-

но, что заметное число университетов – участников проектов ЦПИ и ИОП стали участниками территориально-отраслевого трека. Можно отметить, что университеты из второй и третьей анализируемых групп принимали активное участие в остальных стратегических проектах. В целом около 90% университетов территориально-отраслевого трека ранее принимали участие в рассмотренных стратегических

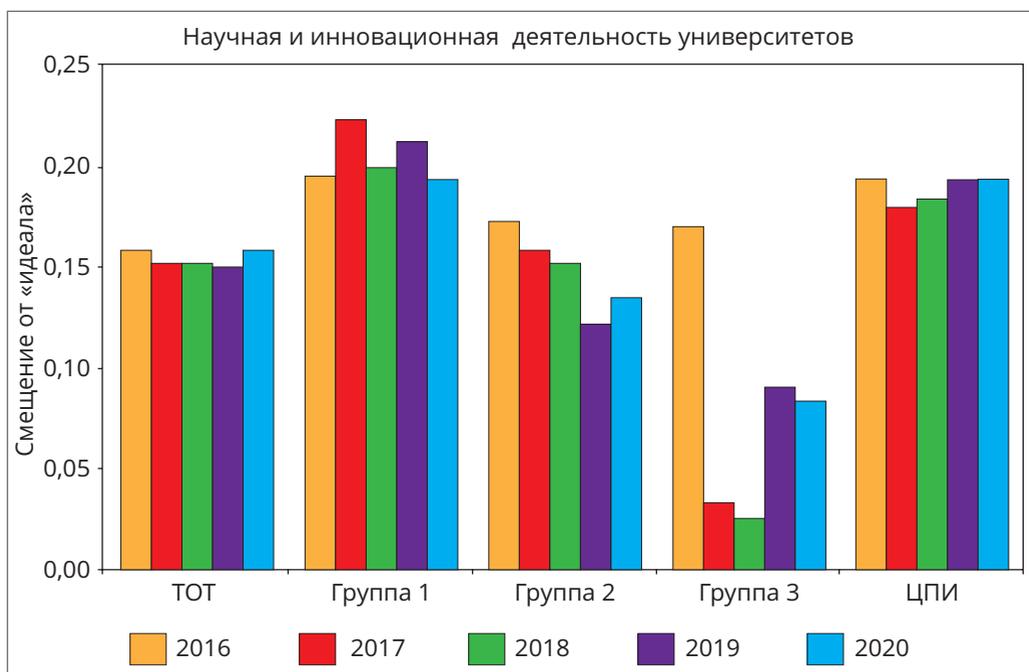


Рис. 4. Агрегированные показатели научной и инновационной деятельности групп университетов по методу «смещённого идеала»

Fig. 4. Aggregate indicators of university groups' scientific and innovative activities using the Displaced Ideal Method

инициативах, и только три университета: Приволжский исследовательский медицинский университет, Башкирский государственный медицинский университет и Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева – не участвовали ни в одной из них.

Можно сделать вывод, что одним из факторов победы в территориально-отраслевом треке, как и в исследовательском треке программы «Приоритет-2030» [12], явился опыт участия университетов в основных стратегических инициативах последних двух десятилетий.

Анализ основных показателей деятельности университетов

Для исследования из мониторинга эффективности были выбраны показатели основных направлений деятельности университетов: образовательной (ОД), научной

и инновационной (НИД), международной (МД) и финансовой (ФД). Эти показатели представлены в *таблице 1*.

На *рисунке 3* представлена динамика образовательной деятельности исследуемых групп университетов территориально-отраслевого трека за последние пять лет. Агрегация одиннадцати показателей проводилась по методу «смещённого идеала». В качестве значений показателей использовались медианные значения для каждой анализируемой группы университетов. Видно, что результаты университетов различных групп близки, а в ряде случаев превосходят результаты группы университетов, ранее участвовавших в ЦПИ. Безусловными лидерами в образовательной деятельности являются университеты группы 1 – их смещение от «идеальной» точки в четыре раза меньше, чем у участников трека в целом. При этом университеты группы 1 демонстрируют свои

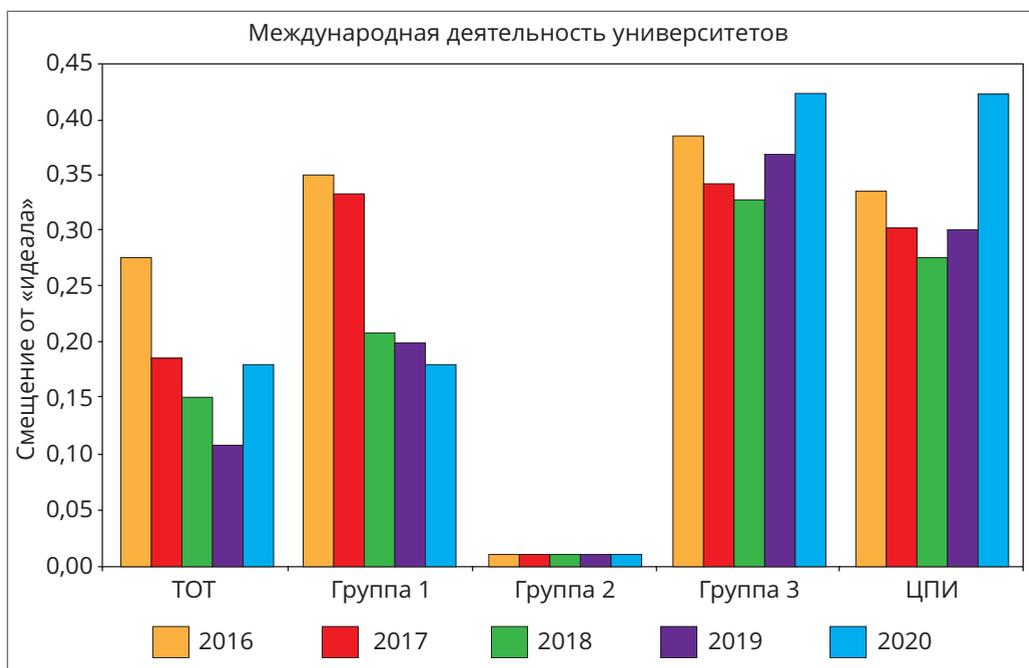


Рис. 5. Агрегированные показатели международной деятельности групп университетов по методу «смещённого идеала»

Fig. 5. Aggregate indicators of university groups' international activity using the Displaced Ideal Method

индивидуальные успешные практики. Например, в 2020 г. удельный вес численности студентов, принятых по результатам целевого приёма на первый курс, у Приволжского исследовательского медицинского университета составлял 21,7%, что почти в 2,5 раза больше медианного значения по этой группе (8,9%). У РАНХиГС в 2020 г. общая численность слушателей программ дополнительного профессионального образования была самой высокой – 69 604 человек, что более чем в три раза превышает количество учащихся в этом университете студентов – 22 562, а удельный вес численности слушателей из сторонних организаций составлял 97,6% при значении медианы 84,5%.

На *рисунке 4* представлены результаты научной и инновационной деятельности университетов за период 2016–2020 гг. Агрегация показателей проводилась по восьми показателям НИД, приведённым в таблице 1. Видно, что наиболее успешными в этой деятельности

являются университеты из группы 3 – значения агрегированного показателя наиболее приближены к «идеалу». В данном случае лидерство группы 3 обеспечивает именно инновационная составляющая – медианные значения показателей «Количество лицензионных соглашений» и «Удельный вес средств, полученных от использования результатов интеллектуальной деятельности» в три раза больше, чем у групп 1 и 2. Тем не менее важно отметить, что в целом достигнутый к настоящему времени уровень инновационной деятельности как группы 3, так и университетов всего территориально-отраслевого трека существенно уступает ведущим зарубежным университетам [4]. Преодоление этого отставания является одной из важнейших задач программы «Приоритет-2030».

На *рисунке 5* приведены результаты анализа международной деятельности исследуемых групп университетов за период 2016–2020 гг. Агрегация показателей проводилась

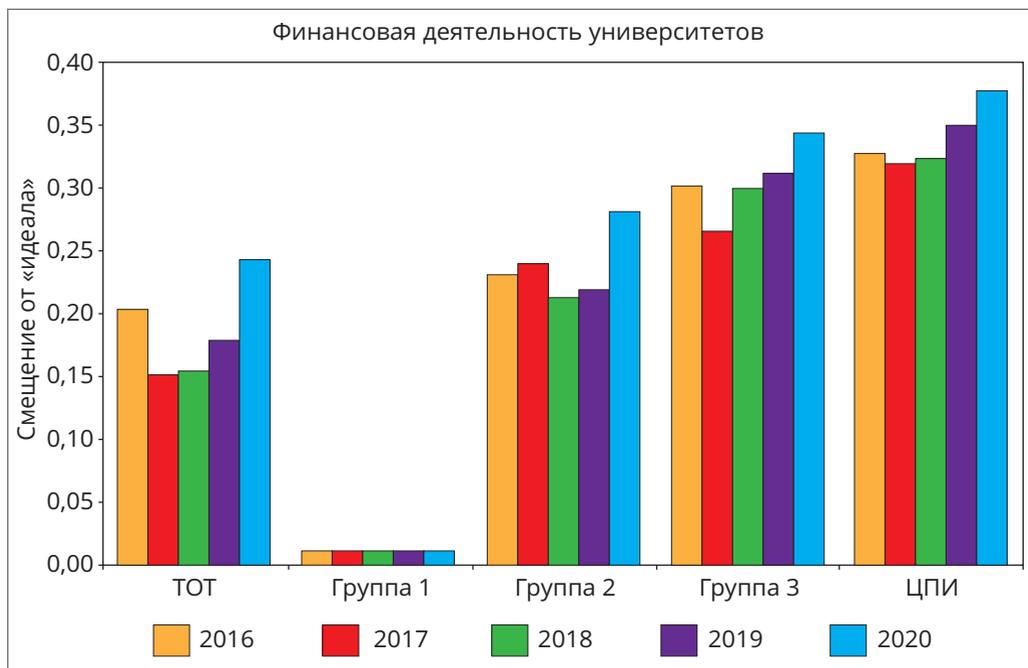


Рис. 6. Агрегированные показатели финансовой деятельности групп университетов по методу «смещённого идеала»

Fig. 6. Aggregate indicators of university groups' financial activity using the Displaced Ideal Method

по двум показателям, указанным в таблице 1. Безусловным лидером является группа 2, поскольку значение агрегированного показателя для неё совпадает с «идеальной» точкой. Наибольшие значения в этой группе по доле иностранных студентов показывают Башкирский государственный медицинский университет и Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» (23,3% и 18,9% соответственно). Что касается удельного веса численности иностранных НПР, то необходимо отметить, что лучшие по этому показателю университеты данной группы, такие как Белгородский государственный национальный исследовательский университет и Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, имеют достаточно низкие значения по сравнению с ведущими вузами (в 2020 г. 2,9% и 1,8% соответственно).

Динамика изменения агрегированного показателя финансовой деятельности групп

университетов за период 2016–2020 гг. представлена на *рисунке 6* (агрегирование проводилось по двум показателям из таблицы 1). Видно, что группа 1 является лидером – значение этого агрегированного показателя последние пять лет для неё совпадает со значением «идеальной» точки. Например, у одного из университетов этой группы, Кубанского государственного аграрного университета имени И.Т. Трубилина, доля доходов от приносящей доход деятельности в 2020 г. составила 66,1%.

Таким образом, анализ основных видов деятельности исследуемых групп университетов на основе метода «смещённого идеала» показывает, что все три группы университетов – победителей территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030» в 2016–2020 гг. успешно развивались. При этом каждая из этих групп демонстрирует успехи, как правило, по отдельным направлениям: группа 1 лидирует в

Таблица 2

Показатели территориально-отраслевого трека программы «Приоритет -2030» (специальная часть)

Table 2

Indicators of universities belonging to the group of “Leadership in the region and/or industry” track of “Priority 2030” (special part)

Показатели территориально-отраслевого трека *	Виды деятельности				
	ОД	НИД	МД	ФД	РРО
P1(с2). Количество индексируемых в базе данных Web of Science Core Collection публикаций типа article и review за последние три полных года в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации, в расчёте на одного научно-педагогического работника (далее – НПП)		Да			Да
P2(с2). Количество индексируемых в базе данных Scopus публикаций типа article и review за последние три полных года в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации, в расчёте на одного НПП		Да			Да
P3(с2). Объём доходов от реализации дополнительных профессиональных программ и основных программ профессионального обучения в расчёте на одного НПП	Да			Да	Да
P4(с2). Объём средств, поступивших от выполнения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и оказания научно-технических услуг по договорам с организациями реального сектора экономики и за счёт средств бюджета субъекта Российской Федерации и местных бюджетов, в расчёте на одного НПП		Да		Да	Да
P5(с2). Доля обучающихся на образовательных программах высшего образования по договорам о целевом обучении в общей численности обучающихся по образовательным программам высшего образования	Да				Да
P6(с2). Доля обучающихся по образовательным программам высшего образования, прибывших из других субъектов Российской Федерации	Да				Да
P7(с2). Доля иностранных граждан и лиц без гражданства, обучающихся по образовательным программам высшего образования, в общей численности обучающихся по образовательным программам высшего образования			Да		Да
P8(с2). Объём доходов от результатов интеллектуальной деятельности, права на использование которых были переданы по лицензионному договору (соглашению), и(или) доходов от патентов, в отношении которых заключены лицензионные договоры о предоставлении права использования (соответствующих изобретения, полезной модели, промышленного образца) российским и иностранным приобретателям, в расчёте на одного НПП		Да		Да	Да

* Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.05.2021 № 432 «Об утверждении перечня целевых показателей эффективности реализации программ развития образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется поддержка в рамках программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”, и методик их расчета» (Зарегистрирован 22.06.2021 № 63949). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024> (дата обращения: 28.02.2022 г.).

области образовательной и финансовой деятельности, группа 2 – в области международной деятельности, группа 3 превосходит все остальные по научной и инновационной деятельности. Во многом именно эти результаты явились факторами, обеспечившими

победу университетов исследуемого трека в программе «Приоритет-2030». Однако достигнутые университетами результаты недостаточны для успешного решения задач социально-экономического развития регионов по наращиванию кадрового, научно-техно-

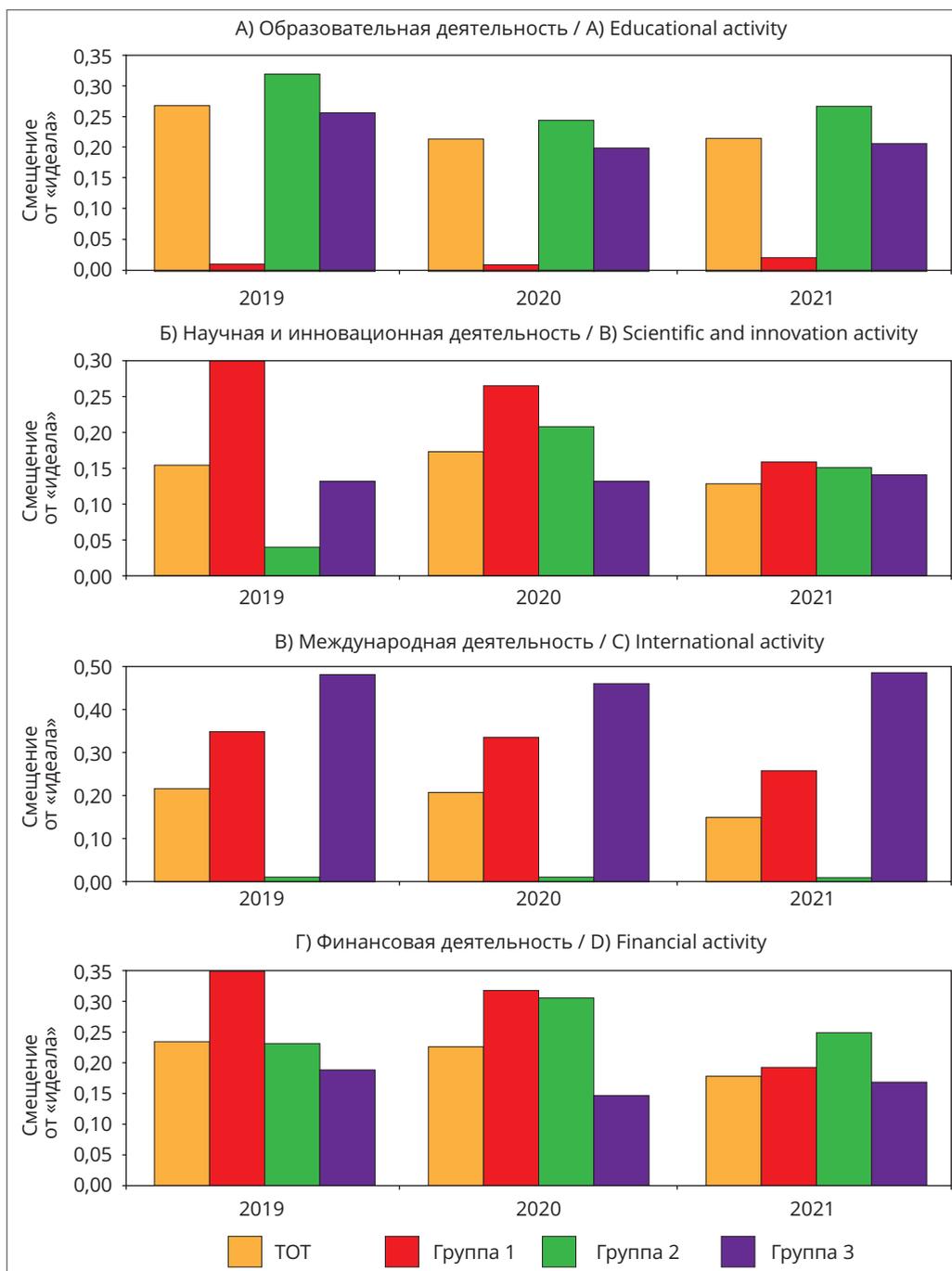


Рис. 7. Агрегированные показатели групп университетов территориально-отраслевого трека по методу «смещённого идеала»

Fig. 7. Aggregate indicators of university groups belonging to the track of "Leadership in the region and/or industry" using the Displaced Ideal Method

логического и инновационного потенциала. Поэтому в программе «Приоритет-2030» были введены новые показатели для участников территориально-отраслевого трека, которые во многом направлены на диверсификацию направлений деятельности университетов.

Показатели территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030»

Рассмотрим показатели территориально-отраслевого трека, представленные в *таблице 2*. Их можно разделить по видам деятельности следующим образом: три показателя отнести к образовательной деятельности (ОД), четыре – к научной и инновационной (НИД), один – к международной (МД), три – к финансовой (ФД). По совокупности все восемь показателей направлены на увеличение вклада университетов в развитие регионов и отраслей (ПРО).

На *рисунке 7* представлены результаты сравнительного анализа основных направлений деятельности анализируемых групп университетов территориально-отраслевого трека за последние три года (2019–2021 гг.), полученные методом «смещённого идеала». При агрегации все показатели рассматривались как равнозначные. Видно, что изменение состава показателей образовательной деятельности не оказывает значительного влияния на позиции групп: группа 1 лидирует, группа 3 – вторая, а группа 2 – третья (*рис. 7 а*). При этом у группы 1 смещение остаётся практически близким к «идеальной» точке и составляет 0,01. Однако необходимо отметить тот факт, что для групп 2 и 3 удаление от «идеала» увеличивается практически в два раза в 2020 г. (с 0,1 до 0,2 и с 0,14 до 0,27 соответственно). При этом для группы 2 удаление от «идеальной» точки в 2021 г. возрастает ещё больше и достигает 0,28. Из этого следует, что университеты групп 2 и 3 должны внести существенные коррективы в реализацию своих программ развития в части образовательной деятельности. Применение нового агрегированного показателя, характеризующего

научную и инновационную деятельность, сохраняет позиции между исследуемыми группами, но выявляет общую для всех групп тенденцию: удаление от «идеальной» точки практически увеличивается в 1,5 раза (*рис. 7 б*). Так, по результатам за 2020 г. удаление от «идеала» у группы 3 увеличилось с 0,08 до 0,13, у группы 2 – с 0,13 до 0,21, у группы 1 – с 0,19 до 0,28. При этом в 2021 г. различие между группами уменьшается, но их удаление от «идеальной» точки остаётся на уровне 0,13–0,15. Это свидетельствует о том, что все три группы университетов должны уделить внимание этому направлению деятельности. Исключение из числа показателей международной деятельности «Удельного веса численности иностранных граждан из числа НПП в общей численности НПП» в целом не привело к изменению позиций университетов (*рис. 7 в*). При этом для группы 2 значение показателя сохранилось практически «идеальным». В 2020 г. для группы 1 удаление от «идеала» увеличилось в 1,5 раза (с 0,19 до 0,32), а у группы 3 незначительно ухудшилось (с 0,42 до 0,47). В 2021 г. смещение у группы 3 увеличилось и достигло 0,49.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о том, что университетам групп 1 и 3 необходимо внести значительные изменения в планы развития международной деятельности. Включение в финансовую деятельность новых показателей, таких как доли дохода от реализации программ ДПО, НИОКР и результатов интеллектуальной деятельности, существенно меняют выявленные ранее позиции исследуемых групп университетов. Если ранее лидером являлась группа 1 – значение показателя практически совпадало с «идеальной» точкой за 2016–2020 гг., то в новой системе оценки наилучшие результаты – у группы 3, для неё смещение от «идеальной» точки составляет 0,15–0,17 (*рис. 7 г*). При этом в 2020 г. у группы 1 – наихудший результат (удаление от «идеала» составляет 0,32). В 2021 г. соотношение между группами меняется, но по-прежнему лидирует группа 3 (сме-

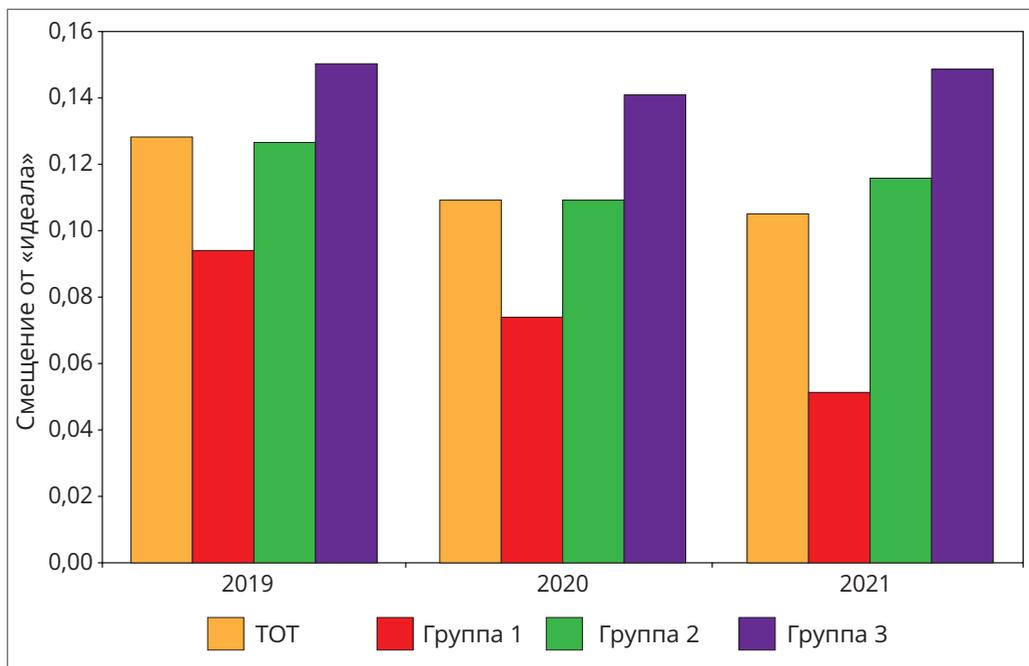


Рис. 8. Динамика агрегированного показателя специальной части для групп университетов территориально-отраслевого трека на основе метода «смещённого идеала»

Fig. 8. Dynamics of the aggregate indicator of special part for examined groups of universities belonging to the track of "Leadership in the region and/or industry" using the Displaced Ideal Method

шение 0,16), на втором месте группа 1 (смещение 0,19), на третьем – группа 2 со смещением 0,25. Таким образом, введение новой системы показателей демонстрирует, что для успешного достижения целей программы «Приоритет-2030» все три группы университетов должны особое внимание уделить диверсификации источников доходов.

На рисунке 8 представлены результаты динамики агрегированного показателя по всем восьми показателям специальной части для групп университетов территориально-отраслевого трека за 2019–2021 гг., полученные методом «смещённого идеала». Видно, что лидером является группа 1, причём наблюдается тенденция усиления вклада университетов этой группы в развитие регионов (удаление от «идеала» сокращается с 0,09 до 0,05). Для групп 2 и 3 удаление от «идеальной точки» за последние три года практически не меняется и составляет от 0,12 до 0,15 соот-

ветственно. По существу, это означает, что университеты этих групп за последние три года практически не увеличили свой вклад в развитие регионов и отраслей. Очевидно, что для того, чтобы сохранить свои позиции в программе «Приоритет-2030», им необходимо внести существенные коррективы в свои планы развития.

Заключение

Проведённое комплексное исследование показало, что университеты – участники трека «Территориальное и (или) отраслевое лидерство» – закономерно стали победителями программы «Приоритет-2030», показывая в последние годы достаточно высокие результаты по основным видам деятельности: образовательной, научной, международной и финансовой. Успех подавляющего большинства этих университетов в конкурсе программы основывался на опыте их уча-

ствия в основных стратегических инициативах в сфере высшего образования последних двух десятилетий. При этом наибольшее количество победителей территориально-отраслевого трека ранее принимали участие в проекте «Вузы как центры пространства создания инноваций» – 50% от общего числа участников рассматриваемого трека (14 университетов), и почти 40% участвовали в ИОП (11 университетов). Эти результаты не случайны, поскольку цели и задачи территориально-отраслевого трека наиболее близки к проекту ЦПИ, а ИОП, по сути явился стартовой площадкой для многих участников программы «Приоритет-2030».

Проведённое исследование, основанное на методе «смещённого идеала», позволило выявить сильные и слабые стороны групп университетов по агрегированным показателям их деятельности. Анализ был проведён по всем основным направлениям деятельности университетов для двух периодов: 2016–2020 гг. и 2019–2021 гг.

Особо отметим результаты, полученные за период 2019–2021 гг. с использованием показателей специальной части территориально-отраслевого трека. По образовательной деятельности установлено, что группы 2 и 3 в последние три года существенно отстают от группы 1, что, безусловно, должно явиться сигналом для внесения корректив в образовательную деятельность университетов этих групп. В области научной и инновационной деятельности в этот период наблюдается общая тенденция для всех групп – отсутствие заметного улучшения агрегированного показателя, что требует от трёх групп университетов более эффективного развития этого направления. По международной деятельности лидером является группа 2, а университетам групп 1 и 3 необходимо внести значительные изменения в работу по привлечению иностранных студентов. Исследование агрегированного показателя финансовой деятельности, включающей доходы от реализации программ ДПО, НИ-ОКР, результатов интеллектуальной деятельности, выявило, что лидером является группа

3. Однако для успешного достижения целей программы «Приоритет-2030» все три группы должны уделить особое внимание диверсификации источников доходов.

Международный и российский опыт показывает, что при реализации долгосрочных программ могут происходить изменения в методах оценки, в том числе появление новых, модернизация или исключение действующих показателей в ответ на появление новых глобальных и региональных вызовов. В полной мере это относится и к программе «Приоритет-2030», поэтому университеты в своей деятельности должны учитывать подобные риски, диверсифицируя свою научно-образовательную, международную, финансовую деятельность, что позволит обеспечить им устойчивое развитие.

Результаты проведённого комплексного анализа могут быть использованы не только нынешними участниками территориально-отраслевого трека программы «Приоритет-2030», но и вузами, которые только планируют принять участие в этой программе в последующие годы, а также экспертным сообществом, вовлечённым в исследования развития российского образования.

Литература

1. *Compagnucci L., Spigarello F.* The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints // *Technological Forecasting and Social Change*. 2020. Vol. 161. Article no. 120284. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
2. *Vefago Y.B., Trierweiler A.C., Barcellos de Paula L.* The third mission of universities: The entrepreneurial university // *Brazilian Journal of Operations & Production Management*. 2020. Vol. 17. No. 4. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.14488/BJOPM.2020.042>
3. *De Wit-de Vries E., Dolfsma W.A., van der Windt H.J., Gerkema M.P.* Knowledge transfer in university-industry research partnerships: A review // *The Journal of Technology Transfer*. 2019. Vol. 44. No. 4. P. 1236–1255. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x>
4. *Knudsen M.P., Frederiksen M.H., Goduscheit R.C.* New forms of engagement in third mission

- activities: A multi-level university-centric approach // *Innovation*. 2021. Vol. 23. Issue 2. P. 209–240. DOI: 10.1080/14479338.2019.1670666
5. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э., Бугаенко О.Д. Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии» // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 5. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21>
 6. Данейкин Ю.В., Иванова О.П. Оценка вклада университета в развитие инновационного научно-технологического центра в регионе // *Инновации и инвестиции*. 2020. № 6. С. 13–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43180392&> (дата обращения: 25.03.2022).
 7. Secundo G., Perez S.E., Martinaitis Ž., Leitner K.H. An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities // *Technological Forecasting & Social Change*. 2017. Vol. 123. P. 229–239. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.12.013
 8. Барфшишкова М.Ю., Вацурина Е.В., Шарькина Э.А., Сергеев Ю.Н., Чиннова И.И. Роль опорных университетов в регионе // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-8-43
 9. Степанова Э.В. Профессиональная подготовка кадров для АПК региона // *Образование и проблемы развития общества*. 2020. № 1 (10). С. 174–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42998267> (дата обращения: 25.03.2022).
 10. Панасенко Е.А., Ефимов С.В., Замятин С.В. О результатах конкурсного отбора вузов в приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 3 (115). С. 6–18. DOI: 10.15826/utpra.2018.03.023
 11. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора // *Философия образования*. 2019. Т. 19. № 3. С. 14–30. DOI: 10.15372/PHE20190301
 12. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 1. С. 42–58. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58
 13. Guseva A.I., Kalaschnik V.M., Kaminskii V.I., Kireev S.V. Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015–2018: Dataset and Benchmarking Data // *Data in Brief*. 2022. Vol. 40. Article no. 107695. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107695>
 14. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М. Опорные университеты – потенциал развития регионов и отраслей // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25>
- Благодарности.** Данное исследование было выполнено при поддержке Программы развития НИЯУ МИФИ в рамках программы «Приоритет-2030».
- Статья поступила в редакцию 28.02.22
Принята к публикации 25.03.22*

References

1. Compagnucci, L., Spigarellib, F. (2020). The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 161, article no. 120284, doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
2. Vefago, Y.B., Trierweiller, A.C., Barcellos de Paula, L. (2020). The Third Mission of Universities: The Entrepreneurial University. *Brazilian Journal of Operations & Production Management*. Vol. 17, no. 4, pp. 1-9, doi: <https://doi.org/10.14488/BJOPM.2020.042>
3. Knudsen, M.P., Frederiksen, M.H., Goduscheit, R.C. (2021). New Forms of Engagement in Third Mission Activities: A Multi-Level University-Centric Approach. *Innovation*. Vol. 23, issue 2, pp. 209-240, doi: 10.1080/14479338.2019.1670666
4. De Wit de Vries, E., Dolfsma, W.A, van der Windt, H.J., Gerkema, M.P. (2019). Knowledge Transfer in University-Industry Research Partnerships: A Review. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 44, no. 4, pp. 1236-1255, doi: <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x>

5. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E., Bugaenko, O.D. (2020). University-Industry Interaction as an Element of the University's "Third Mission". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 9-21, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Daneikin, Yu.V., Ivanova, O.P. (2020). Assessing the Contribution of the University to the Development of an Innovative Scientific and Technological Center in the Region. *Innovatsii i investitsii = Innovation and Investment*. No. 6, pp. 13-19. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43180392&> (accessed 25.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Secundo, G., Perez, S.E., Martinaitis, Ž., Leitner, K.H. (2017). An Intellectual Capital Framework to Measure Universities' Third Mission Activities. *Technological Forecasting & Social Change*. Vol. 123, pp. 229-239, doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.12.013>
8. Baryshnikova, M.Y., Vashurina, E.V., Sharykina, E.A., Sergeev, Y.N., Chinnova, I.I. (2019). The Role of Flagship Universities in a Region: Transformation Models. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 8-43, doi: [10.17323/1814-9545-2019-1-8-43](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-8-43) (In Russ., abstract in Eng.).
9. Stepanova, E. V. (2020). Professional Staff Training for the Agro-Industrial Sector of the Region. *Obrazovanie i Problemy Razvitiya Obschestva = Education and Problems of Development of Society*. No. 1 (10), pp. 174-181. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42998267> (accessed 25.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Panasenko, E.A., Efimov, S.V., Zamyatin, S.V. (2018). Concerning the Results of Selection the Priority Project "Universities as Centers of Development of Innovations". *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 3 (115), pp. 6-18, doi: [10.15826/umpa.2018.03.023](https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.023) (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E. (2019). Model of Transformation of Russian Universities: Factors of Choice. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. Vol. 13, no. 3, pp. 14-30, doi: [10.15372/PHE20190301](https://doi.org/10.15372/PHE20190301) (In Russ., abstract in Eng.).
12. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Research Leadership of "Priority 2030" Program: Success Factors. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 42-58, doi: [10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58) (In Russ., abstract in Eng.).
13. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskii, V.I., Kireev, S.V. (2022). Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015–2018: Dataset and Benchmarking Data. *Data in Brief*. Vol. 40, article no. 107695, doi: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107695>
14. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Flagship Universities as Development Potential of Regions and Industries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 9-25, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. This research was carried out with the support of MEFHI Development Program within the framework of the "Priority 2030" program.

*The paper was submitted 28.02.22
Accepted for publication 25.03.22*

Взаимодействие студентов и их родителей как фактор минимизации образовательных рисков

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41

Шаброва Нина Васильевна – канд. социол. наук, доцент, urfu-stu@mail.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей взаимодействия студентов и их родителей как фактора минимизации образовательных рисков первых. Эти особенности проанализированы сквозь призму функций их взаимодействия, включая экономическую, эмоциональную, родительского контроля. Эмпирической базой статьи являются данные социологических исследований, проведенных в Свердловской области в 2018 и 2021 гг. Методическая стратегия основывалась на сочетании количественных (массовый опрос студентов (n=953) и родителей (n=452)) и качественных (фокус-группы со студентами вуза (n=7) и глубинные интервью с родителями студентов вузов (n=20)) методов сбора информации. Анализ выявил во взаимодействиях студентов и их родителей изменения, связанные главным образом с трансформацией характера, формы обучения и деятельности студентов. Показано, что реализация функций взаимодействия студентов и их родителей позволяет минимизировать риски несоответствия выбранной специальности потребностям и интересам студентов, снижения образовательной, профессиональной мотивации, некачественного профессионального обучения в университете.

Ключевые слова: студенты, родители, взаимодействие студентов и их родителей, образовательные риски

Для цитирования: Шаброва Н.В. Взаимодействие студентов вузов и их родителей как фактор минимизации образовательных рисков // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 29–41. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41

Interaction of University Students and Their Parents as a Factor of Minimizing Educational Risks

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41

Nina V. Shabrova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., urfu-stu@mail.ru

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Eltsin, Ekaterinburg, Russia

Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of a study of the features of interaction between students and their parents as a factor of minimizing the educational risks. These features are analyzed through the prism of the functions of their interaction, such as economic, emotional, parental control. The empirical basis of the article comprises the data of sociological surveys conducted in the Sverdlovsk region in 2018 and 2021. The methodical strategy was based on a combination of quantitative (mass survey of students (n=953) and parents (n=452)) and qualitative (focus groups with university students (n=7) and in-depth interviews with parents of university students (n=20)) methods of collecting information. The analysis revealed changes in the interactions of students and their parents, mainly related to the transformation of the nature, form of education and activity of students. It is shown that the implementation of the functions of interaction between students and their parents allows minimizing the risks of non-compliance of the chosen specialty with the needs and interests of students, reducing educational, professional motivation, poor-quality vocational training at university.

Keywords: university students, parents, interaction of students and their parents, educational risks

Cite as: Shabrova, N.V. (2022). Interaction of University Students and Their Parents as a Factor of Minimizing Educational Risks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 29-41, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

Противоречивые реформы российского высшего образования, затянувшийся экономический кризис и пандемия COVID-19 повысили озабоченность родителей качеством образования и тревожность по поводу будущего детей-студентов. Между тем поведение родителей студентов не попадает в поле зрения учёных, а сама общность родителей остаётся «невидимкой» не только для исследователей, но и для представителей академического сообщества – вузовских преподавателей и университетских руководителей. Выступая в качестве объекта научного интереса, родители студентов рассматриваются лишь как контекст, влияющий на формирование у учащейся молодёжи ценности высшего образования, на выбор ею образовательной траектории, вуза и спе-

циальности [1–3]. Для университетского менеджмента родители представляют интерес прежде всего (а иногда исключительно) как агенты привлечения в вуз абитуриентов, а в дальнейшем – как инвесторы образования студентов [4].

Сложившуюся ситуацию можно охарактеризовать как противоречивую. С одной стороны, достижение детьми совершеннолетия и превращение их в самостоятельных граждан по закону «Об образовании в Российской Федерации» исключают родителей из списка участников образовательных отношений¹. В соответствии с этим родители лишаются целого ряда прав и обязанностей

¹ ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.03.2022).

в системе образования. Иными словами, они формально прекращают выполнять родительские функции в отношении образования детей-студентов.

С другой стороны, родители продолжают финансировать образование детей, оказывают им другие виды материальной и не материальной помощи. Их роль не ограничивается функцией «кошельков на ножках», а расширяется вслед за спектром тех проблем, с которыми современные студенты не могут конструктивно справиться самостоятельно и обращаются за помощью к своей семье [5]. Кроме того, расширение форм взаимодействия студентов и родителей, способов вовлечения последних в высшее образование обусловлено общей тенденцией превращения российского родительства в активного субъекта гражданского общества [6]. Родители вчерашних школьников, имеющие опыт реализации и защиты их прав и интересов на уровне среднего общего образования, имеют необходимые ресурсы для выражения активной позиции в отношении прав и интересов детей-студентов.

Безусловно, на новом этапе образовательного «квеста» эта позиция родителей и соответствующая их деятельность обязательно должны базироваться на взаимодействии с детьми-студентами, превратившимися в самостоятельных и полноправных субъектов высшего образования, в его инсайдеров. Результатом такого взаимодействия становится минимизация образовательных рисков, возникающих в процессе получения студентами высшего образования в российских регионах в сложных социально-экономических и пандемийных условиях. Пандемия ухудшила экономическое положение семей студентов из региональных городов и посёлков. В связи с этим региональные вузы оказались чувствительнее столичных к снижению инвестиций родителей в высшее образование детей-студентов. В силу тех же обстоятельств большая часть студентов стараются не уезжать далеко от родительской семьи. Близость к ней даёт возможность частого

взаимодействия студентов и их родителей за счёт поездок друг к другу для оказания материальной и не материальной помощи.

Обозначенная проблема позволила определить цель статьи как исследование особенностей взаимодействия студентов и их родителей как фактора минимизации образовательных рисков.

Теоретическая рамка и обзор исследований

Исследование взаимодействия вузовских студентов и их родителей, включённости последних в образование детей осуществляется нами в методологическом плане на основе двух теорий. Первая – теория социальной общности, согласно которой студенты и их родители представляют собой специфические общности, включённые через различные взаимодействия в систему высшего образования [7]. Вторая – теория рисков, показывающая, что в условиях «текучей» современности жизнеустройство человека, включая получение высшего образования, сопряжено с рисками, неблагоприятными ситуациями и последствиями, препятствующими достижению жизненных целей [8, с. 13–14].

Применение теории социальной общности позволяет: 1) анализировать общности студентов и их родителей как самостоятельных субъектов социального действия, характеризующихся относительным единством, сходством их целей, задач и интересов на основе схожих условий жизнедеятельности; 2) структурировать и типологизировать общности студентов и их родителей по различным основаниям; 3) изучить ресурсы родителей студентов как общностно образующий фактор, влияющий на возможности их включения в систему высшего образования [9].

Принцип парности общностей студентов и их родителей, заложенный в теории социальной общности, даёт возможность проанализировать образовательную деятельность первых сквозь призму особенностей их взаимосвязей и взаимодействий с родителями. Кроме

того, этот принцип предполагает изучение влияния родителей на формирование стратегии взаимодействия студентов с социальным окружением, включая педагогов, университетский менеджмент, работодателей и др.

Важно обратить внимание на то, что теория социальной общности позволяет рассматривать родителей как общность, включённую в систему вузовских образовательных отношений и выполняющую важные функции, набор и содержание которых изменяются в историческом и социокультурном контексте. Таким образом, общностный подход к исследованию динамики родительства позволяет проанализировать вариативность и изменчивость функций родительского сообщества в сфере высшего образования во взаимосвязи с широким кругом социальных условий (возраст детей, права и обязанности родителей в системе высшего образования, социокультурные особенности взаимодействия родителей и взрослых детей и др.).

Теория рисков даёт возможность показать, что в современном обществе получение высшего образования, с одной стороны, выступает механизмом минимизации рисков неопределённости, а с другой – само является рискогенным, поскольку не гарантирует выпускникам вузов профессиональной самореализации, трудоустройства, повышения социально-экономического статуса [10–12]. Под образовательными рисками мы будем понимать вероятные негативные эффекты (последствия) расхождения ожиданий молодых людей от высшего образования и результатов их поступления в университет (риски на входе) и обучения в нём (внутрисистемные риски). Исследование образовательных рисков студентов в системе высшего образования чаще всего осуществляется сквозь призму экономических, академических и социальных рисков, факторов, их обуславливающих, и способов их минимизации. Например, основным способом минимизации экономических рисков выступает сокращение прямых (плата за обучение) и косвенных (средства на проезд и

проживание и др.) издержек. На входе в систему высшего образования это может быть сделано за счёт выбора вуза, специальности, места обучения [13–14], а во время обучения – путём совмещения учёбы и трудовой деятельности [15]. Академические риски, по мнению учёных, могут быть минимизированы благодаря эффективной системе профессионально-ориентационной работы в школе, выбора специальности, соответствующей склонностям и способностям студента, высокого уровня образовательной мотивации и интереса к профессии, стремления к самообразованию и получению дополнительного профессионального образования [16–17]. Вместе с тем следует отметить слабую разработанность вопроса о влиянии особенностей взаимодействий студентов и их родителей на минимизацию образовательных рисков, тогда как это направление является перспективным для изучения роли родительства в развитии высшей школы.

Эмпирическая методология и методы

Дизайн эмпирической методологии базировался на наших представлениях о функциях взаимодействия студентов и их родителей, реализация которых помогает минимизировать образовательные риски. Первая функция – *экономическая* – заключается в материальном обеспечении доступа молодых людей к высшему образованию. Вторая функция этого взаимодействия – *эмоциональная*. Её суть состоит в оказании студентам в ходе их обучения эмоциональной поддержки, психологической защиты. Третья функция – *контроля* – заключается в получении и анализе родителями информации об академических результатах обучения студентов и определении способов помощи в преодолении их образовательных проблем. Выделенные функции тесно взаимосвязаны между собой, а для их реализации студентам и их родителям необходимы различные ресурсы (материальные средства, образовательный капитал, время и др.).

Эмпирической базой статьи послужили результаты исследований проблем высшего образования, проведённых в 2018 и 2021 гг. в Свердловской области². Методическая стратегия исследования строилась на сочетании количественных (массовый опрос студентов³ и родителей⁴) и качественных (фокус-группы со студентами вуза⁵ и глубинные интервью с родителями студентов вузов⁶) методов сбора информации. Данные 2018 г. отражают допандемийную ситуацию в высшем образовании региона и, соответственно, общие тенденции развития взаимодействия студентов и их родителей, а результаты исследований 2021 г. раскрывают их содержание в новых социальных условиях.

Результаты исследования

Экономическая функция взаимодействия студентов и их родителей. Получение высшего образования в нашей стране не является обязательным и в связи с этим не обеспечивается государственным финансированием в полной мере. Обучение по программам бакалавриата, специалитета и

магистратуры становится предметом личного выбора российских граждан. Государственная образовательная политика ориентирована на поддержку менее затратных и более быстрых (в плане выхода на рынок труда) образовательных треков. Анализ динамики численности студентов по уровням профессионального образования в период с 2017 по 2020 гг. показывает сокращение студентов вузов почти на 200 тыс. и увеличение на 370 тыс. студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена⁷. Важно обратить внимание на долю студентов, обучающихся по договорам об оказании платных образовательных услуг. В 2020/2021 учебном году среди студентов вузов их было более 53%⁸.

Несмотря на предпринятые государством меры обеспечения доступа учащейся молодёжи к высшему образованию в период пандемии (увеличение в 2021 г. по сравнению с 2019 г. количества бюджетных мест на 44,5 тыс.), число студентов российских вузов продолжает сокращаться. В анализируемый период их численность уменьшилась на 24,1

² Исследования в рамках проектов «Доверие как проблема российского высшего образования» и «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности» проведены научной группой Уральского федерального университета (рук. – проф. Г.Е. Зборовский) с участием автора статьи.

³ Онлайн-анкетирование с использованием онлайн-сервиса Google-формы (январь-февраль 2021 г., n=953). Выборка квотная, квоты формировались на основе открытых статистических данных о численности студентов вузов Свердловской области.

⁴ Массовый опрос родителей студентов вузов (2018 г., n=452). Были опрошены родители, проживающие в более чем 50 населённых пунктах, чьи дети обучались в 13 вузах г. Екатеринбурга. Выборка целевая.

⁵ Фокус-группы со студентами Уральского федерального университета были проведены в октябре-декабре 2021 г., n=7.

⁶ Глубинные интервью с родителями студентов вузов Свердловской области были проведены в июле-октябре 2021 г., n=20.

⁷ Здесь и далее расчёты произведены по: Образование в цифрах – 2020: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шуталь. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.; Сводный отчёт по форме федерального статистического наблюдения № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/66efe5a01f0b8c2578af12f5710b02b4/> (дата обращения: 08.03.2022). Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 08.03.2022).

⁸ Для сравнения: обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена было около 40%, а по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих – менее 5%.

тыс. чел. Прежде всего это происходит за счёт сокращения доли российских студентов, обучающихся по договорам об оказании платных образовательных услуг. В 2017 г. их было 55%, а в 2021 г. – только 52,2%.

Поскольку более половины российских студентов вузов обучаются на коммерческой основе, постольку можно говорить о том, что их родители являются ключевыми инвесторами в высшее образование. Опрос студентов вузов Екатеринбурга показал, что самостоятельно оплачивают свой контракт лишь 13% молодых людей, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета, и 27,3% магистрантов. Для многих родителей, проживающих в регионах, расходы на высшее образование детей – серьёзное бремя для семейного бюджета, о чём свидетельствует высказывание одного из информантов: *«Старший ребёнок – сын – в этом году окончил университет. Сейчас работает в хорошей компании, Слава Богу, по специальности. Почему Слава Богу? Потому что получал платное образование. Нам пришлось ремешки подтянуть, чтобы 540 тысяч за 4 года выложить. У нас были опасения, что на третьем или на втором курсе его “переклинет” и начнётся “это не моё”. Для нас это бы означало “зря потраченные деньги”»* (отец выпускника вуза, высшее образование, двое детей).

Важно отметить, что в некоторых случаях родители стремятся минимизировать риск отказа ребёнка-студента продолжить обучение по выбранной им специальности путём разделения ответственности. В ходе фокус-группы одна из участниц отметила: *«Мы договорились с родителями, что если я выбрала эту специальность, то должна нести ответственность. Если я вдруг решу, что это не моё, что я хочу бросить университет или перевестись куда-то, то в другом месте я буду платить сама, и деньги, которые они уже заплатили, я должна буду вернуть»*.

Помимо платы за обучение, родители обеспечивают экономические условия для получения высшего образования: оплачива-

ют жильё, питание, проезд и др. Ограниченность материальных ресурсов российских родителей заставляет их искать компромиссы между желанием обеспечить доступ детей к высшему образованию и своими экономическими возможностями. Предоставление детям свободы выбора специальности (и в определённой степени вуза) выступает способом минимизации такого риска, как разочарование в выборе образовательной программы и, соответственно, отчисления с неё. Массовый опрос родителей показал, что более половины из них (64,4%) поддержали детей в выборе специальности (Табл.).

В интервью родители объясняли готовность поддержать детей в выборе специальности стремлением удовлетворить потребность в высшем образовании именно детей, а не свои родительские амбиции. Для них важно, чтобы у студента сохранился интерес к профессиональному обучению на протяжении четырёх–пяти лет и выбранной профессии. Приведём высказывание одного из информантов, подтверждающее данный тезис: *«Я считаю, нужно выбирать ту специальность, которая соответствует способностям и интересам ребёнка. Их надо вовремя выявить, а потом поддерживать и совместно с ребёнком решать возникающие задачи. В противном случае он либо не доучится, либо не сможет полностью реализоваться в этой профессии»* (мать студентки второго курса, высшее образование, один ребёнок).

Важно отметить, что не всегда выбор специальности делают студенты. В некоторых случаях родители корректируют их выбор, исходя из собственных экономических соображений, представлений о статусе профессии. Одна из родительниц так описала выбор специальности своего старшего сына: *«Сын не попал на бюджет, пришлось пойти на платное. Я тогда сказала: “Ну уж если платно учиться, нужно идти на нормальную профессию, на физрука ты и курсы можешь закончить”*. Он закончил экономическую специальность, но всё-таки это не его было, по этой профессии он не пошёл даль-

Таблица
Table

Стратегии выбора специальности, вуза, формы и города обучения, % числа от ответивших родителей

Strategies of choosing a specialty, university, form and city of study, % of the number of responding parents

Стратегии выбора	Выбор специальности	Выбор вуза	Выбор формы обучения	Выбор города обучения
Выбор сделали мы – родители, а ребёнок согласился	5,9	6,4	11,9	12,4
Выбор сделал ребёнок, а мы – родители – его поддержали	64,4	61,0	53,7	51,0
Выбор был сделан совместно	29,7	32,6	34,4	36,6
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

ше» (мать студента магистратуры, высшее образование, трое детей).

Данные таблицы демонстрируют ещё один важный момент – влияние родителей на выбор вуза, формы и города обучения. Это влияние выступает результатом, с одной стороны, стремления родителей студентов минимизировать свои экономические риски (излишние расходы на проезд и проживание и др.), а с другой – их желания обеспечить территориальную близость к своему ребёнку-студенту. Один из наших информантов так высказался по данному вопросу: «Мы сразу сказали дочери, что ехать учиться в Москву – не наш вариант, хотя она хотела. Мы не сможем оплачивать обучение, проживание и всё, что требуется. Поэтому выбрали Екатеринбург. Но если она дальше захочет учиться в магистратуре и захочет поехать куда-то, в Москву или С.-Петербург, то предлагаем рассчитывать на свои силы» (мать студентки второго курса, высшее образование, один ребёнок).

В заключение анализа экономической функции взаимодействия студентов и их родителей хотелось бы отметить, что некоторые студенты стремятся минимизировать родительские расходы на своё обеспечение за счёт получения стипендии и трудовой занятости: «Сын учится на бюджете, получает повышенную стипендию. Канцелярию и собственные мелкие нужды оплачивает сам» (отец студента третьего курса, высшее образование, двое детей); «Дочь месяца два

назад осознала свою потребность в английском. Она решила заниматься с репетитором и оплачивать его самостоятельно. Она работает в кофейне и из этих денег оплачивает репетитора» (мать студентки второго курса, высшее образование, один ребёнок).

В массовом опросе треть студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета, и две трети студентов магистратуры отметили, что они в настоящее время работают. Конечно, у каждого студента своя мотивация трудовой деятельности во время обучения: кто-то стремится к материальной независимости, кто-то к самореализации, кто-то хочет помочь родителям. Вместе с тем заработная плата студентов, как правило, невелика, поскольку зачастую они работают на низкоквалифицированных должностях. Этот аспект подчёркивали многие участники фокус-групп: «Даже несмотря на то, что я работаю, я остаюсь на обеспечении родителей», «Моих доходов от работы хватает на удовлетворение текущих потребностей. Например, на хобби».

Важно обратить внимание и на то, что совмещение работы и учёбы не всегда лучшим образом сказывается на последней. Некоторые студенты отмечали, что им пришлось уволиться из-за накопившихся учебных долгов: «Я устроился на работу в августе и надеялся, что смогу всё успевать. К сожалению, в начале октября я понял, что нужно выбирать: либо учёба, либо работа. Учёба для меня важнее, поэтому

я уволился» (фрагмент высказывания на фокус-группе).

Эмоциональная функция взаимодействия студентов и их родителей. Любому студенту, вне зависимости от пола, возраста, профиля обучения, нуждается в эмоциональной поддержке, знании того, что его любят и помогут в трудных жизненных ситуациях. В опросе студентов вузов почти четверть респондентов (22,7%) отметили важность психологической поддержки близких (родителей, родственников, друзей) для достижения успеха в учебной деятельности. О необходимости такой родительской поддержки говорили и участники фокус-групп: «Для меня важна поддержка родителей, особенно в ситуациях, когда хочется опустить руки... хорошо, что есть родители, которые помогут и подскажут»; «Конечно, эмоциональную поддержку нам оказывают и друзья, но родители – это другой уровень, от родителей ты ощущаешь, что всё будет честно. От друзей можно ожидать подставы, а родители не сделают что-то во вред нам, они помогут».

Родители студентов осознают роль эмоциональной поддержки своих детей, важность умения их слышать. Один из информантов так сформулировал свою позицию по данному вопросу: «Для того, чтоб добиться успеха в жизни вообще и в учёбе в частности, в первую очередь нужно, чтоб родители верили в своих детей, поддерживали их. Если не будет поддержки родителей, то студент может сломаться... Его нужно поддерживать во всех начинаниях. Даже если он в чём-то ошибся, нужно поднять, поддержать, объяснить, где и что неправильно и снова повторить попытку» (мать студентки третьего курса, среднее профессиональное образование, пять детей).

Результатом реализации родителями студентов эмоциональной функции нередко выступает минимизация рисков потери учебной мотивации, интереса к профессии. Более того, в некоторых случаях родители компен-

сируют недостатки профессионального обучения в университете. Нижеприведённое высказывание подтверждает этот вывод:

«Всегда поддерживал сына в его увлечениях... Сейчас, когда он пошёл в медицину, я могу вовлечь его в практическое здравоохранение (прим.: отец – врач). Ребёнку всегда нужна помощь и поддержка. Сейчас он уже только советуется и не боится отвечать на каверзные “контрольные” вопросы по специальности. Но это сейчас. Раньше его надо было “натаскивать”. Мы обсуждали дисциплины, жизненные ситуации, вместе писали тексты. Это поддержка и тыл» (отец студента третьего курса, высшее образование, двое детей).

О помощи родителей в овладении профессиональными знаниями говорили и студенты: «Сейчас моя мама помогает, объясняет некоторые непонятные мне моменты в экономических дисциплинах, потому что она экономист» (фрагмент высказывания на фокус-группе).

Многие студенты на фокус-группах отмечали изменение характера отношений с родителями после поступления в вуз. Если в школе их взаимодействия с родителями выстраивались по принципу «родитель – ребёнок», то после поступления они превратились в отношения «взрослый – взрослый». Одна из студенток так высказалась по этому поводу: «В школе я ощущала меньшую поддержку со стороны родителей, а в университете мама относится с большим пониманием. Если бы в школе вышла “тройка” за четверть – это был бы конец света, а сейчас “тройка” на экзамене – ну и ладно. Сейчас моё мнение воспринимают. Или, когда училась в школе и рассказывала про какие-то проблемы с учителями, то у мамы учитель был всегда прав. В вузе по-другому. Когда я рассказываю про ситуации относительно некоторых преподавателей, то мама говорит: “Это нормально, бери по максимуму и закрывай сессию”. Вот так поменялось...» (фрагмент высказывания на фокус-группе).

Родители обозначили такой аспект эмоциональной функции, как умение видеть проблемы студента и оказать ему не только моральную, но и материальную поддержку. Приведём высказывание одного из информантов: *«Студентам из близлежащих к Екатеринбургскому городов общежитие не дают. Поэтому сыну первые два года приходилось ездить. Он начал говорить, что как-то охладил к учёбе... Глядя на его состояние, мы пришли к тому, что сняли в малосемейке ему комнату. После того, как ему не нужно стало каждый день минимум по три часа быть в дороге, как-то всё наладилось, хорошо закончил (прим.: бакалавриат) (мать студента магистратуры, высшее образование, трое детей).*

Контроль как функция взаимодействия студентов и их родителей. Исключение родителей из перечня участников образовательных отношений оказывает значительное влияние на возможности осуществления ими формального контроля за образованием своих детей. У родителей студентов, в отличие от родителей школьников, отсутствуют институциональные возможности получения информации от образовательной организации о текущей успеваемости их детей-студентов. Соответственно, на первый план выходит неформальный контроль, который реализуется посредством бесед, диалога с детьми-студентами. Один из наших информантов так описал контроль за успеваемостью своего сына-студента: *«Я как мама периодически контролирую, говорю: “Мне надо видеть твою сеточку: сколько у тебя долгов, что у тебя сдано и где у тебя выходит на автомат”. У них там такая система – видно все предметы, все контрольные точки... Если сдано, то зелёным, не сдано – красным, а если сдано с ошибками, то жёлтым и крайний срок сдачи высвечивается. Все баллы проставляются» (мать студента второго курса, высшее образование, двое детей).*

Участники фокус-групп тоже отмечали снижение уровня формального контроля со стороны родителей: *«В школе были собрания, там был доступ к интернет-дневнику, роди-*

тели всё смотрели, нападали за “двойки”. Сейчас контроля стало меньше. Родителей волнуют только итоги, а не текучка»; «Из университета твоей маме никто не позвонит и не скажет, что я не делаю домашнюю работу, или в университет не вызовут. Нет контроля за системой оценивания в такой мере, какая была в школе» (фрагменты высказываний на фокус-группе).

Важно обратить внимание на то, что студенты ощущают снижение не просто контроля со стороны родителей, но его значения для их будущего. Они понимают и берут на себя личную ответственность за свои успехи и неудачи в учёбе: *«В школе мы были детьми, и родители относились к нам как к детям и пытались контролировать и держать в строгой узде. В вузе контроль стал резко пропадать. Мы не начальник и подчинённый, а друзья. Я учусь для себя, а не для них. Родители мне говорят: “Сейчас ты делаешь то, что нужно тебе, а мы тебе помогаем, где ты не можешь справиться”» (фрагменты высказываний на фокус-группе).*

Абсолютное большинство родителей студентов (93,2%) доверяют своим детям и информированы об их проблемах в образовании⁹. Лишь около 3% опрошенных родителей не знают ничего о проблемах, которые возникают у их детей. Вместе с тем в рамках фокус-групп студенты отмечали, что они рассказывают родителям далеко не обо всех своих трудностях. Причины нежелания студентов делиться с родителями своими проблемами различны. Кто-то стремится к самостоятельности, кто-то не хочет обременять родителей своими «мелкими» пробле-

⁹ Информированность родителей студентов зависит от пола, уровня образования родителей и материального положения семьи: матери более информированы, чем отцы (коэффициент Крамера 0,234); чем выше уровень образования родителя, тем более он информирован о проблемах своего ребёнка (коэффициент Крамера 0,133); чем обеспеченней семья, тем больше она информирована об образовательных проблемах ребёнка (коэффициент Крамера 0,185).

мами, кто-то опасается, что родители слишком рьяно возьмутся за их решение. Приведённые высказывания тому подтверждение: *«Я не рассказываю родителям обо всём, что происходит в моей жизни не потому, что не доверяю им. Просто есть проблемы, с которыми я могу справиться сама, зачем я буду тревожить маму или других родственников? Когда у меня реально проблема, я, конечно же, к ней обращаюсь»*; *«Моя мама хочет постоянно какой-то скандал учредить, поэтому я как-то меньше начала всё ей рассказывать. Она очень вспыльчивая и всегда старается разобраться... от этого ещё больше проблем возникает»* (фрагменты высказываний на фокус-группе).

Выводы

Проведённый анализ позволил выявить несколько особенностей взаимодействия студентов и их родителей как фактора минимизации образовательных рисков. Во-первых, он показал, что значительная часть родителей студентов вынуждена брать на себя оплату обучения для реализации потребности своих детей в высшем образовании, создавать условия для их обучения в вузе. Родители обеспечивают свободу выбора студентами образовательной программы, тем самым минимизируя риск несоответствия выбранной специальности потребностям и интересам студентов. Вместе с тем родители стремятся сократить расходы на обучение детей за счёт влияния на выбор вуза и города обучения. Полагаем, что снижение уровня материального благополучия россиян (в том числе из-за пандемии) приводит к снижению возможностей доступа к высшему образованию части молодых граждан, усугубляя тем самым проблемы неравенства в российском высшем образовании. Более того, наше исследование показало, что дальнейшее обеднение россиян снизит справедливый доступ (посредством ЕГЭ) молодёжи из регионов в столичные вузы.

Во-вторых, исследование выявило изменения в характере взаимодействий сту-

дентов и их родителей. Они связаны главным образом с трансформацией характера, формы обучения и деятельности студентов. Поступление в университет воспринимается как этап взрослой жизни молодых людей, на котором дети-студенты берут на себя ответственность за своё будущее, а родители снижают градус контроля.

В-третьих, очевиден вывод, что студентам необходима эмоциональная поддержка родителей. Более того, она выступает не только важным основанием сохранения образовательной и профессиональной мотивации, но и в некоторых случаях компенсирует недостатки профессионального обучения в университете.

Наконец, усиление экономического неравенства столичных центров и российских регионов (в т.ч. в результате пандемии) сказывается на региональных системах высшего образования. В этих условиях региональным вузам, с одной стороны, сложнее справиться с тенденцией снижения возможностей родителей инвестировать в высшее образование детей-студентов и минимизировать образовательные риски. С другой стороны, у региональных вузов есть возможность вовлекать родителей студентов в образование их детей, учитывая ресурс близости их проживания.

Полагаем, что полученные результаты должны лечь в основу разработки модели партнёрских отношений между вузами, с одной стороны, и студентами и их родителями – с другой. Университетам необходимо расширять формы взаимодействия (в том числе прямые и опосредованные коммуникации) со студентами и их родителями, рассматривать и воспринимать родителей студентов не только и не столько как источник привлечения материальных ресурсов, а как стейкхолдеров – группу лиц, заинтересованных в развитии российского высшего образования и конкретных вузов. Совместная деятельность вузов, студентов и их родителей будет способствовать не только минимизации образовательных рисков, но и выработке эффективных способов решения университетских проблем.

Литература

1. Константиновский Д.А., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. М.: ЦСП и М, 2014. 548 с. URL: <https://www.5top100.ru/upload/iblock/64c/2e2f6916a27dd6a21edb630f8d11bd77.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).
2. Саралиева З.Х.-М., Кутявина Е.Е. Голос детей и детский взгляд на взрослые проблемы // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 70–76. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030078>
3. Скалабан И.А., Осъмук А.А., Колесова О.В., Черепанов Г.М. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 50–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-50-62>
4. Шушарта Т.В., Устинова Ю.Д., Александров А.П. Изучение факторов выбора родителями вуза как важный элемент стратегического маркетинга в образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 453–464. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.34>
5. Шафин В.И. Основы семейной взаимопомощи (на примере семей с детьми – студентами университета) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2021. Т. 21. № 3. С. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.14529/ssh210311>
6. Шаброва Н.В. Концепция родительского общества как субъекта гражданского общества в зеркале методологических подходов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 5(74). С. 148–155. DOI: <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.48.41.016>
7. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. 539 с. ISBN: 978-5-7741-0373-7
8. Бауман З. Текущая современность / Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с. ISBN: 978-5-469-00034-1
9. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009. 304 с. ISBN: 978-5-7741-0321-8
10. Hogan V., Walker I. Education choice under uncertainty: Implications for public policy // Labour Economics. 2007. Vol. 14. Issue 6. P. 894–912. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.06.009>
11. Badillo-Amador L., Vila L.E. Education and skill mismatches: Wage and job satisfaction consequences // International Journal of Manpower. 2013. Vol. 34. No 5. P. 416–428. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJM-05-2013-0116>
12. Ghaffarzadegan N., Xue Y., Larson R.C. Work-education mismatch: An endogenous theory of professionalization // European Journal of Operational Research. 2017. Vol. 261. No. 3. P. 1085–1097. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.02.041>
13. Hemsley-Brown J., Oplatka I. Higher Education Consumer Choice. London: Palgrave Pivot, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-137-49720-8>
14. Shiner M., Noden Ph. ‘Why are you applying there?’: ‘race’, class and the construction of higher education ‘choice’ in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*. 2014. Vol. 36. Issue 8. P. 1170–1191. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.902299>
15. Troiano H., Elias M. (2013). University access and after: Explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*. 2013. Vol. 67. Issue 5. P. 637–654. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
16. Malau-Aduli B.S., O’Connor T., Ray R.A., Kruk Y.V., Bellingan M., Teague P. (2017). Risk factors associated with academic difficulty in an Australian regionally located medical school. *BMC Medical Education*. 2017. No. 17. Article no. 266. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1095-9>
17. Лялюк А.В., Тучина О.Р. Социальные представления абитуриентов и студентов о рисках образовательной среды современного вуза // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 56–67. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-56-67>

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

Статья поступила в редакцию 11.01.22
Принята к публикации 09.03.22

References

1. Konstantinovskiy D., Voznesenskaya, E., Cherednichenko, G. (2014). *Molodezh' Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: obrazovanie, trud, social'noe samochuvstvie = Russian Youth at the Turn of XX–XXI Centuries: Education, Employment, Social Well-Being*. Moscow : Center for Social Forecasting and Marketing, 548 p. Available at: <https://www.5top100.ru/upload/iblock/64c/2e2f6916a27dd6a21edb630f8d11bd77.pdf> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Saralievа, Z.H.-M., Kutуyavina, E.E. (2018). The Voice of Children and a Child's View of Adult Problems. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 70-76, doi: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030078> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Skalaban, I.A., Osmuk, L.A., Kolesova, O.V., Cherepanov, G.M. (2020). Roads Old and New: Educational Strategies of Russian Students in University Choice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 50-62, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-50-62> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Shushara, T.V., Ustinova, Yu.D., Aleksandrov, A.P. (2019). Study of the Factors of Choosing the University by Parents as an Important Element of Strategic Marketing in Education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. Vol. 38, no. 2, pp. 453-464, doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.34> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Sharin, V.I. (2021). The Basics of Family Mutual Assistance (on the Example of Families with Children – University Students). *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the South Ural State University. Series: Social and Humanitarian Sciences*. Vol. 21, no. 3, pp. 87-94, doi: <https://doi.org/10.14529/ssh210311> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Shabrova, N.V. (2021). The Concept of the Parent Community as a Subject of Civil Society in the Mirror of Methodological Approaches. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. Vol. 74, no. 5, pp. 148-155, doi: <https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.48.41.016> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2019). *Sotsiologiya vysshego obrazovaniya* [Sociology of Higher Education]. Ekaterinburg : Humanities University, 539 p. ISBN: 978-5-7741-0373-7 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Bauman, Z. (2008). *Liquid Modernity*. Polity, 240 p. (Russian translation ed. by Asochakov, Yu.V., St. Petersburg : Piter. ISBN: 978-5-469-00034-1)
9. Zborovskiy, G.E. (2009). *Teoriya sotsial'noi obshchnosti* [Theory of Social Community]. Ekaterinburg : Humanities University, 304 p. ISBN: 978-5-7741-0321-8 (In Russ.).
10. Hogan, V., Walker, I. (2007). Education Choice under Uncertainty: Implications for Public Policy. *Labour Economics*. Vol. 14, issue 6, pp. 894-912, doi: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2007.06.009>
11. Badillo-Amador, L., Vila, L.E. (2013). Education and Skill Mismatches: Wage and Job Satisfaction Consequences. *International Journal of Manpower*. Vol. 34, no. 5, pp. 416-428, doi: <https://doi.org/10.1108/IJM-05-2013-0116>
12. Ghaffarzadegan, N., Xue, Y., Larson, R.C. (2017). Work-Education Mismatch: An Endogenous Theory of Professionalization. *European Journal of Operational Research*. Vol. 261, no. 3, pp. 1085-1097, doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.02.041>
13. Hemsley-Brown, J., Oplatka, I. (2016). *Higher Education Consumer Choice*. London : Palgrave Pivot, doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-137-49720-8>
14. Shiner, M., Noden, Ph. (2014). 'Why Are You Applying There?': 'Race', Class and the Construction of Higher Education 'Choice' in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 36, issue 8, pp. 1170-1191, doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.902299>

15. Troiano, H., Elias, M. (2013). University Access and After: Explaining the Social Composition of Degree Programmes and the Contrasting Expectations of Students. *Higher Education*. Vol. 67, issue 5, pp. 637-654, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
16. Malau-Aduli, B.S., O'Connor, T., Ray, R.A., Kruk, Y.V., Bellingan, M., Teague, P. (2017). Risk Factors Associated with Academic Difficulty in an Australian Regionally Located Medical School. *BMC Medical Education*. No. 17, article no. 266, doi: 10.1186/s12909-017-1095-9
17. Lyalyuk, A.V., Tuchina, O.R. (2019). Students' and Applicants' Social Perceptions of the Risks of Educational Environment at Higher Education Institution. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 11, pp. 56-67, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-56-67> (In Russ., abstract in Eng.).

Funding. The reported study was funded by RFBR, project no. 19-29-07016.

*The paper was submitted 11.01.22
Accepted for publication 09.03.22*






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 1,620; показатель Science Index – 1,132

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

Vysshee Obrazovanie v Rossii

Q2

Sociology and Political Science

best quartile

SJR 2019
0.29

powered by scimagorj.com

«Новая нормальность» образовательных практик студенческой молодёжи в реалиях пандемии коронавируса

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-42-59

Костина Елена Юрьевна – канд. социол. наук, доцент, директор Департамента социальных наук, ORCID: 0000-0003-4482-9497, Researcher ID F-3407-2018, kostinaeu2000@mail.ru

Орлова Надежда Александровна – канд. социол. наук, доцент, ORCID: 0000-0002-1892-0097, Researcher ID X-7998-2018, nadinorlo@yandex.ru

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

Адрес: 690922, Приморский край, остров Русский, п. посёлок Аякс, 10, корпус F

***Аннотация.** В статье рассматриваются процессы, происходящие в высшей школе в условиях пандемической реальности, их влияние на образовательные практики студенческой молодёжи при формировании новой повседневности, цель исследования – оценить влияние вынужденного онлайн-обучения на трансформацию традиционных образовательных практик. В статье представлены результаты качественного социологического исследования, цель которого – определить отношение студентов к «новым» образовательным практикам через призму полученного в период пандемии опыта, а также динамику изменений содержания оценок данного опыта, произошедших за год в связи с переходом к новым форматам обучения. Основным методом сбора данных – полуформализованные интервью; полевые работы проведены весной 2020 и 2021 гг. Посредством обобщения качественных данных формулируются содержательные характеристики оценочных суждений информантов на заданную тему, описываются сильные и слабые стороны процесса обучения, связанные с введением в систему образования новых форматов взаимодействия «вуз – преподаватель – студент», выявлено амбивалентное отношение студентов к очному и дистанционному формату обучения. Научная новизна исследования заключается в привлечении, систематизации и аналитическом обобщении оригинального материала по актуальной проблеме трансформации образовательных практик студентов в результате вынужденного массового перехода на дистанционное образование. Полученные материалы дают основания для лучшего понимания процесса, уточнения результатов данных изменений и могут быть использованы в обосновании управленческих решений.*

Ключевые слова: «новая нормальность», дистанционное образование, социальная изоляция, пандемия, качественные методы, социальная активность, смешанный формат обучения, социальные практики

Для цитирования: Костина Е.Ю., Орлова Н.А. «Новая нормальность» образовательных практик студенческой молодёжи в реалиях пандемии коронавируса // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 42–59. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-42-59

«New Normal» of Students' Educational Practices in the Coronavirus Pandemic Reality

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-42-59

Elena Yu. Kostina – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Head of the Department of Social Sciences, ORCID: 0000-0003-4482-9497, Researcher ID F-3407-2018, kostinaeu2000@mail.ru

Nadezhda A. Orlova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0002-1892-0097, Researcher ID X-7998-2018, nadinorlo@yandex.ru

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Address: Ajax, 10, building F, Russky Island, Primorsky Krai, Vladivostok, 690922, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of qualitative sociologic survey aimed at analyzing students' subjective evaluations related to “new” educational practices from the perspective of the experience gained in the pandemic period, as well as the dynamics of changes in the content of these evaluations during the year due to the transition to new learning formats. The purpose of the study is to assess the impact of forced online learning on the transformation of traditional educational practices. Following the results of work with qualitative data, the main trends observed in the informants' answers are shown – increase of academic workload and, as a consequence, the time spent for its performance; absence of former attitude and concentration of attention on the learning material caused by the impossibility to draw boundaries between private and public, that in its turn had an impact on the quality of education and gave rise to new practices of academic dishonesty and cheating; and as a whole, downturn of psychological wellbeing. Main positive moments named by the informants were increase of the capabilities of the educational field and a certain level of comfort in the sphere of everyday life, logistics and work. It is noted that even with the outright victory over the COVID-19 it will be impossible to return completely to pre-covid variant of organization of educational process; whether we like it or not, electronic educational environments have already become an integral part of our life and higher education. The main questions that must be asked now – which of pre-covid and gained practices should be taken into the future, how to find the balance between intramural and online learning formats. Search for solutions depends to a large extent on the success of interaction and cooperation between the direct participants of educational process. Main method of data collection is semi-structured interviews; field works have been carried out in spring of 2020 and 2021. The interview method made it possible to study the situation in detail as it has developed. Based on the generalization of qualitative data, the substantial characteristics of the informants' value judgments are formed, strong and weak sides of the learning process related to introduction of new formats of interaction “university – teacher – student”. The ambivalent attitude of students to full-time and distance learning was revealed. The scientific novelty of the study lies in the data acquisition, systematization and analytical generalization of the original material on the transformation of students' educational practices as a result of a forced mass transition to distance education. The obtained materials provide grounds for clarifying the process and results of these changes and can be used to justify management decisions.

Keywords: “new normal”, distance education, social isolation, pandemic, quality methods, social activity, blended learning format, social practices

Cite as: Kostina, E.Yu., Orlova, N.A. (2022). «New Normal» of Students' Educational Practices in the Coronavirus Pandemic Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 42-59, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-42-59 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Почти невозможно вспомнить в истории человечества событие, которое бы нарушило привычную жизнь и права такого количества людей одновременно и потребовало незамедлительной реакции не только со стороны государства, его структур, общества в целом, но и каждого конкретного человека. Развернувшиеся во всём мире в результате распространения пандемии COVID-19 процессы привели к кардинальным переменам в различных сферах жизнедеятельности людей, в ряде случаев ускорив происходящие в них изменения, а в других полностью ломая старый уклад и вводя новые формы функционирования. Стоит признать, что текущий сценарий развития пандемии COVID-19 затронул все сферы нашей жизни: социально-экономическую [1–3], здравоохранение [4], окружающую среду [5; 6], психическое здоровье населения [7–15], образование [16–20].

По мнению авторов статьи, особое внимание требуется уделить трансформациям в сфере образования, которые по своей сути затронули не только процесс обучения и усвоения учебного материала. Так, исследователи акцентируют внимание на следующих аспектах изменений, произошедших в данной сфере: в онлайн-взаимодействии снижается позитивное воздействие образовательной среды и положительной социализации [21–24], увеличиваются риски бедности [25; 26], девиантного поведения и роста молодёжной преступности [27–29]. Молодые люди и до событий пандемии довольно много времени уделяли общению в социальных сетях, в период же локдаунов и изоляции они стали единственным возможным каналом общения со сверстниками, который, к сожалению, не всегда использовался для поддержания конструктивного общения. В условиях отсутствия контроля со стороны взрослых соци-

альные сети могут становиться инструментом запугивания и насилия [30; 31].

Отметим, что порождаемые пандемией ситуации изоляции и локдаунов парализовали систему образования во всём мире. А меры, предпринимаемые национальными правительствами, заставили её трансформироваться в авральном режиме и в полном объёме. По данным ЮНИСЕФ, в разгар весенних мер изоляции и социального дистанцирования в 2020 г. изменения в традиционной системе образования только напрямую затронули 1,5 млрд чел., что составляет 85% от числа всех зачисленных (сюда входит дошкольное, все уровни среднего и высшего образования), а опосредованно ещё родителей и опекунов детей в разной степени¹. Согласно результатам исследования Европейской ассоциации университетов (EUA), в марте 2020 г. подавляющее большинство европейских университетов закрыли свои кампусы; 95% вузов перешли на сплошное дистанционное обучение, в то время как 4% ввели его на некоторых факультетах². В России к 23 марта 2020 г. более 80% вузов перешли к работе в дистанционном формате; некоторые вузы (например, вузы культуры и сельского хозяйства) переходили к новому формату медленнее остальных, что отчасти было связано с особенностями организации в них образовательного процесса³.

¹ COVID-19 impact on education. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (дата обращения: 09.03.2022).

² Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education. International Association of Universities, 2020. URL: https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

³ Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё: Аналитический доклад / Ми-

При этом можно предположить, что для высшей школы такой переход должен быть в сравнении с другими уровнями образования наименее болезненным, так как речь идёт уже о взрослых людях, которым сторонняя помощь требуется в минимальном объёме; кроме того, процессы цифровизации в высшем образовании уже и так активно проводились. Однако весной 2020 г. можно было констатировать, что жизнь студентов радикально изменилась, и это касалось не только учебного процесса, невозможности обучения традиционным (очным) способом. Переход на дистант затронул все сферы их жизнедеятельности: подавляющему большинству пришлось из кампусов и общежитий вернуться домой к родителям, потерять стажировки, подработки, места практики, лишиться привычного уклада жизни и круга общения. И ко всему прочему им также потребовалось освоить ряд новых технологий, которые стали единственным способом коммуникации и обучения.

Отдельно стоит отметить, что пандемия с новой силой поставила вопросы социального неравенства в современном обществе, и в первую очередь она оказала влияние на доступ к образованию всех уровней, так как далеко не все были обеспечены ноутбуками и выделенными линиями Интернета, а в случае потери работы членами семьи или самими студентами последние были вынуждены искать заработок, а не уделять время учёбе [32–35]. В экспертно-аналитическом докладе «Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организаций в России и мире»⁴, написанном по итогам обобщения

опыта дистанционного образования Институтом образования НИУ ВШЭ при поддержке Фонда Сегаловича, указывается, что социально-экономическое неравенство во время пандемии оказывало влияние на качество образования студентов с разным уровнем достатка. Так, во время пандемии и массового онлайн-обучения наименее обеспеченные студенты почти в половине случаев отмечали трудности в обучении дома (недостаток оборудования, стабильного доступа к Интернету и т.д.) и в два раза чаще в сравнении с более обеспеченными студентами не могли разобраться с интерфейсами онлайн-курсов (18% против 10%). Как правило, студенты из малообеспеченных семей смущает предложение преподавателя включить камеру и отвечать с ней, так как они испытывают неловкость от возможного показа обстановки вокруг них, соответственно, такие студенты стараются «отмалчиваться» и по такой причине, что также сказывается на их успеваемости.

Произошедшие весной 2020 г. трансформации оказались не краткосрочным событием, соответственно, кейс «экстренного» дистанта важен не столько как анализ поведения человека в чрезвычайной ситуации – он должен создать базу для дальнейшего изучения трансформаций в системе высшего образования и традиционных очных образовательных практик студентов и преподавателей. То, что «старой» жизни не будет, ясно видно из происходящего в вузах, а самое главное – из оценок, которые студенты дают этим изменениям спустя год после произошедших перемен. Насколько студенты на самом деле оказались готовы к таким изменениям и приняли их – это вопросы, на которые ещё надо получить ответ, так как полного выхода в очный формат обучения не произошло, что актуализирует запрос, связанный с необходимостью использования смешанных форматов обучения.

истерство науки и высшего образования, 2020. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523 (дата обращения: 09.03.2022).

⁴ Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организаций в России и мире: экспертно-аналитический доклад / Высшая школа экономики, Фонд Сегаловича, М., 2021. URL: https://fund.yandex.ru/research/digital_transformation?utm_source=telegram&utm_

[medium=social&utm_campaign=nauka_i_university](https://medium.com/social&utm_campaign=nauka_i_university) (дата обращения: 09.03.2022).

Методы исследования

Качественное исследование, реализованное авторами, состояло из серии полуструктурированных интервью. Выбор качественной методологии исследования предопределило то, что, по мнению авторов, именно она позволяет прояснить причинно-следственную связь в оценках информантов, а также точнее выявить и описать оценки происходящих изменений и тем самым избежать их сглаживания, которое происходит в количественных опросах. Исследование было построено по принципу критериального отбора информантов и состояло из двух раундов: первый – в мае 2020 г., второй – в мае 2021 г. Критериальные фильтры выборки следующие: наличие статуса студента высшего учебного заведения, обучение на очной форме и возраст не младше 18 лет (критерий совершеннолетия). Студенты представляли различные высшие учебные заведения Российской Федерации (всего 15 вузов⁵), благодаря этому в интервью удалось получить систему суждений относительно дистанци-

онного образования, организованного по различным принципам (синхронное, асинхронное образование; использование LMS-платформ вузов или пересылка информации по почте/чатам), что позволило сформировать полную картину происходящих изменений и их оценок студентами.

Продолжительность каждого интервью составила примерно 80–100 минут; данные в ходе исследования собирались до возникновения устойчивого эффекта повтора вербальных конструкций ответов, т.е. до достижения «порога насыщения». Итоговый объём выборки на первом этапе – 155 информантов (42 мужчины и 113 женщин), на втором этапе – 54 информанта (17 мужчин и 37 женщин). Интервью проводилось в дистанционном формате (Skype, Zoom, MS Teams).

Гайд интервью был структурирован тематически. Его структурные блоки: оценка произошедших в жизни изменений (масштаб, глубина, отношение); анализ изменений в различных сферах жизнедеятельности (учёба, питание, занятие спортом, социальное взаимодействие и общение); оценка отношения к принятым мерам безопасности; изучение отношения и готовности заниматься волонёрской деятельностью. В данной работе основное внимание будет уделено второму блоку, а именно анализу изменений в такой сфере жизнедеятельности студентов, как учёба и образование, и влиянию этих изменений на их повседневную жизнь. В соответствии с этим была сформулирована цель исследования – определить отношение студентов к «новым» образовательным практикам через призму полученного в период пандемии опыта, а также динамику изменения содержания оценок данного опыта, произошедших за год в связи с переходом к новым форматам обучения.

После транскрибирования в работе с полученными данными применялись методы тематического анализа текстов; работа с транскриптами осуществлялась с помощью программы QDA Miner.

⁵ Дальневосточный государственный университет путей сообщения; Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. Ульянова (Ленина); Иркутский национальный технический университет (ИРНИТУ); Байкальский государственный университет (БГУ); Дальневосточный федеральный университет (ДФУ); Морской государственный университет им. Невельского (МГУ); Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС); Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (Дальрыбвтуз); Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ); Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин); Владивостокский филиал Российской таможенной академии; Высшая школа экономики (ВШЭ); Международный институт экономики и лингвистики Иркутского государственного университета (МИЭЛ ИГУ); Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет (СПб ГАСУ); Тихоокеанский государственный медицинский университет (ТГМУ).

Результаты исследования

«Дистанционка всех цветов и параметров вошла в нашу жизнь», или Как «тратить на учёбу 25 часов»

Н. Винго, Н. Иванкова, Ж. Мосс, проведя ещё в 2017 г. метаанализ дистанта, указали, что преподаватели «испытывают озабоченность по поводу успеваемости студентов при онлайн-обучении, неопределённости их собственного имиджа в качестве онлайн-инструкторов, необходимости оказания им технической поддержки и установления разумной учебной нагрузки, регулирования численности обучающихся, присутствующих на онлайн-занятии» [35, с. 15]. Действительно, в процессе резкого и массового перехода в онлайн многие преподаватели отмечали, что их рабочее время увеличилось, подготовка к занятиям стала требовать больше времени и иных навыков, но в этой ситуации преподаватели частично забыли о студентах, увеличивая объём заданий для самостоятельной подготовки [36]. По данным ВЦИОМ, увеличение учебной нагрузки отметили 51% студентов, только 20% уверены в обратном, 28% считают, что она не изменилась и осталась на прежнем уровне⁶. Результаты исследования, проведённого в странах Европы весной 2020 г., показали схожие результаты. Так, большинство (50,74%) респондентов указали, что их учебная нагрузка стала больше, 19,04% – уменьшилась, 25,46% сообщили об отсутствии изменений⁷.

Во время локдауна весны 2020 г. информанты массово подтверждали подобные выводы: *«больше времени трату на выпол-*

нение заданий» (ж., 19); *«преподаватели будто с цепи сорвались, объём домашнего задания вырос просто в разы, колоссально»* (ж., 19); *«они (преподаватели) считают, что если мы дома, то у нас больше свободного времени, значит, можно дать больше заданий»* (ж., 22); *«вот в сутках 24 часа, а мне кажется, что я начала тратить на учёбу 25 часов»* (ж., 18).

«Обстановка домашняя» ... «...можно гречки поест...»

Исследования, проводимые различными авторами относительно дистанционного образования, указывают на снижение внимания со стороны слушателя и потребность в большей затрате сил на концентрацию на материале и поддержание внимания [37; 38]. Так, преподаватели отмечали сложности удержания внимания и вовлечения студентов, 65% из них считают, что проведение лекций в дистанционном формате скорее не позволяет контролировать вовлечённость обучающихся в образовательный процесс⁸. Наши информанты подчёркивали, что прежнего настроения и концентрации на учебном материале, как это было в обычных аудиториях, в процессе онлайн-занятий не наблюдалось. В первую волну локдауна студенты говорили об онлайн-занятиях следующее: *«завтракать на пафе и так далее, просыпаться за пять минут, а не за час, чтобы собраться»* (ж., 18); *«единственный плюс, что в Zoom можно камеру отключить и гречки поест во время учёбы»* (ж., 19); *«могу заниматься своими какими-либо домашними делами, например, под лекцию посуду помыть»* (ж., 19); *«ты можешь выбрать всё что угодно и заниматься параллельно с лекцией чем ты хотел»* (ж., 20); *«не мозолить глаза преподавателю»*

⁶ Выпускники школ и студенты высказали мнение о дистанционном образовании // ВЦИОМ. 2020. 27 мая. URL: <https://old.wciom.ru/index.php?id=236&uid=10304> (дата обращения: 09.03.2022).

⁷ Student life in the EHEA during COVID-19 pandemic lockdown: Europe-wide insights. September. URL: https://ehea.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_11_6_students_Covid_19_survey_results.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

⁸ Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё: Аналитический доклад / Министерство науки и высшего образования, 2020. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523 (дата обращения: 09.03.2022).

тем, что ты его не слушаешь» (ж., 20); «стало намного проще учиться, потому что ты не учишься...» (м., 19); «тяжелее стало учиться с точки зрения добросовестной учёбы» (м., 22); «когда у тебя два экрана: на одном у меня одно, а на другом экране у меня ... учёба. Ну и постоянно на что-то отвлекаюсь: там кошка, гитара...» (м., 21).

Нельзя сказать, что ситуация через год сильно поменялась в данном вопросе: по-прежнему велико искушение проверить в телефоне сообщения или заглянуть в социальные сети, сделать рутинные домашние дела параллельно с обучением или подработкой, правда, информанты в 2021 г. более категоричны в оценках таких моментов: *«я бы продолжала учиться дистанционно. Так бы можно было продолжать работать, лишняя денюжка не мешала бы (ж., 21); «возможно просто меньше какой-то ответственности чувствуется, хуже материал усваивается, многие просто включают дистанционную конференцию на фоне и идут своими делами заниматься» (м., 21); «я на дистанционном формате обучения подключался к лекции, выключал звук и смотрел сериалы, фильмы. Думаю, я не один такой» (м., 19).*

К вопросу о качестве образования – «иначе зачем всё это?»

Необходимо подчеркнуть, что студенты прекрасно осознают, что такая «многозадачность» и отсутствие концентрации сказываются на качестве обучения, причём в новых условиях эта проблема становится ключевой в контексте перестройки и дальнейшего эффективного развития системы высшего образования. Отметим, что вопрос качества образования, в принципе, актуализировался в последние годы, а в связи с происходящими изменениями вышел на первый план. Так, по мнению большинства россиян (73%), переход на дистанционное обучение и сохранение этого формата в дальнейшем отрицательно скажется на качестве высшего

образования⁹; данную угрозу разделяют работодатели, преподаватели и студенты из России [39, с. 94]. Опрос непосредственных участников процесса показал: только 7% студентов согласились с тем, что наиболее качественное образование можно получить в полностью дистанционном формате, около 40% предпочли бы вернуться к традиционному офлайн-формату, треть определили наиболее качественным смешанный формат; более позитивную оценку дистанционного формата с точки зрения качества обучения демонстрируют преподаватели и студенты в области экономики и менеджмента, компьютерных и социальных наук, а также юриспруденции [40]. Об ухудшении академической успеваемости после отмены очных занятий заявили и большинство студентов иностранных вузов¹⁰.

Информанты отмечали: *«та же возможность не записывать, не конспектировать или просто не следить за лекцией, это всё-таки сказывается на качестве образования» (м., 20); «полностью удалённое обучение негативно сказалось на моей успеваемости, сложно разбираться с разрозненным материалом на дому, где всегда много отвлекающих факторов» (м., 21); «онлайн-обучение – это, конечно, здорово, но я вообще перестала учиться» (ж., 20); «дистанционно обучаться легче, но не значит, что лучше, качество определённо снизилось» (м., 19).*

«Не в реальности, а за ней...»

Российские и зарубежные исследователи также указывают, что дистанционное образование способствует увеличению стресса

⁹ О качестве российского высшего образования // Фонд Общественное Мнение. 2020. 13 августа. URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/14436#> (дата обращения: 09.03.2022).

¹⁰ Student life in the EHEA during COVID-19 pandemic lockdown: Europe-wide insights. September 2020. URL: https://eha.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_11_6_students_Covid_19_survey_results.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

при выступлениях на лекциях и практических занятиях (так, ответ на камеру с трансляцией своего лица на компьютеры всех вызывает большее напряжение, чем просто ответ на занятиях в классе) [41; 42], при подготовке домашних заданий и выполнении контрольных (так как онлайн-формат лишает возможности задать уточняющие вопросы и получить пояснения к инструкциям задания) [18]. Также многие студенты почувствовали увеличение времени, затрачиваемого на образовательный процесс, что приводит к полному изменению их жизни [43]. Весной 2020 г. обучение в дистанционном формате было внове не только для преподавателей, но и для студентов, и тут сложно сказать, кому из них пришлось сложнее, так как студенты отмечали, что *«пары стали душными и муторными»* (ж., 21); *«если говорить о семинарах, то совсем непонятно, потому что если смотреть через экран, ты как будто находишься не в реальности, а за ней, нет такого эффекта присутствия, ты не ощущаешь связи с преподавателем»* (ж., 18); *«преподаватель не видит то, что мы не понимаем. Она же по глазам всё это смотрит, она видит по глазам – понимаем или нет. И из-за этого очень нервничает»* (ж., 18); *«она (преподаватель) нас не видит и не понимает, когда нужно остановиться, а ты даже переспросить не можешь»* (ж., 23); *«я не понимаю, когда преподаватель указывает на мои ошибки»* (ж., 20).

«Старые» проблемы в новом формате: академическая нечестность и читерство

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает и такой момент, как сдача тестов и заданий, так как в онлайн-среде легче списывать и прибегать к другим формам обмана и читерства¹¹ [44]. Стоит отметить, что в период перехода на новый формат работы более 70% преподавателей опасались увели-

чения практик нечестного поведения среди студентов¹², и их опасения оказались не напрасными. Так, исследование, проведённое в конце учебного года (июнь-июль 2021 г.), показало: студенты считают, что переход на дистанционные формы обучения сопровождается увеличением использования практик академической нечестности. 40% студентов признались, что хотя бы раз на зачёте или экзамене использовали запрещённые материалы, почти 25% сдавали работу, скачанную из Интернета, около 30% сдавали домашнюю работу, скопированную у другого студента, копировали в своих письменных работах части текста из других статей и книг без указания ссылки на источник более 50% [40]. В нашем исследовании информанты открыто не признавались в списывании или ином обмане в процессе учёбы, но указывали, что зачастую задания, предполагающие индивидуальную оценку, они делали коллективно или прибегали к иным способам «упрощения» их выполнения: *«учиться стало проще, потому что где-то можно обойти задания преподавателя, где-то можно схитрить и это всё будет проще, это всё меньше контролируется»* (м., 20); *«это оказалось очень удобно, у нашего вуза свой сайт с личным кабинетом, мы там все тесты решаем совместно мозговым штурмом группы, что упрощает обучение»* (ж., 21); *«отвечать на парах стало легче, потому что ты можешь читать, ничего не учить»* (м., 22); *«я делю задания со своей подругой, потому что так намного быстрее и проще»* (ж., 19). К сожалению, «адаптация» студентов и в этом вопросе не стоит на месте, о чём они указывали в своих повторных интервью весной 2021 г., имея за плечами уже две сессии в онлайн-формате. Так, информанты ушли от

¹¹ Читерство (англ. cheat «мошенничать, обманывать») – использование сторонних программ, обеспечивающих преимущества.

¹² Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё: Аналитический доклад / Министерство науки и высшего образования, 2020. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523 (дата обращения: 09.03.2022).

совместного выполнения индивидуальных заданий к открытому списыванию и обману. Они уже не стремились завуалировать или прикрыть факт читерства в своих интервью, складывалось впечатление, что за год активного обучения в электронных средах это стало обычной практикой, которой они уже перестали стесняться: *«студенты и так не слишком добросовестные люди, скажем так, а на дистанционке там у всех же всё одинаковое, поэтому очень много и списывали, и как-то покупали работы, и мало сами делали»* (ж., 22); *«все друг у друга списывают»* (м., 20); *«качество экзаменов снизились, потому что у всех была возможность списать»* (ж., 20); *«задание, в принципе, можно с лёгкостью списать или купить, в принципе, не надо прилагать какие-то усилия, чтобы выполнить пару тестов»* (м., 21).

Расширяя горизонты образовательных возможностей

Из положительных моментов дистанционного образования можно указать на возможность подключать к занятиям известных профессионалов из других вузов и профессиональной отрасли, возможность студентов пересматривать обучающий контент, чтобы его лучше разобрать и понять (особенно если обучение строится в асинхронном формате, когда лекция представляет собой записанное преподавателем видео, или если в синхронном формате принято осуществлять запись занятия). Так, весной 2020 г. информанты указывали: *«у меня гораздо больше возможности (дистанционно) появиться на парах, у меня никогда такой посещаемости не было, я ещё ни одной пары не пропустила в этом семестре»* (ж., 21); *«занятия можно пересматривать, это очень удобно при подготовке к контрольным»* (ж., 18); *«стало проще выполнять и проще контролировать их выполнение (заданий) в программах, есть определённый дедлайн, и к нему нужно будет сделать определённое задание, есте-*

ственно, это носит положительный характер» (м., 20).

За год тесной работы и учёбы в онлайн-среде и преподаватели, и студенты открыли для себя много приёмов, как сделать обучение более интересным и содержательным, студенты приняли «положительные и продуктивные формы дистанционного образовательного процесса» [45, с. 212]. Так, информанты отмечали: *«я очень хотела посетить некоторые лекции других университетов, их профессоров. В связи с коронавирусной ситуацией, они открыли для меня этот новый формат, и это единственный плюс, я считаю»* (ж., 18); *«на дистанционном образовании можно задействовать инновационные технологии»* (м., 20). Правда, стоит отметить, что данные плюсы выделила меньшая часть информантов, значительно большая часть опрошенных отметила, что возможность повтора или просмотра лекции в удобное для них время является более весомым плюсом обучения в электронных средах: *«можешь записать всё, что он (преподаватель) говорит, потом ещё раз прослушать и понять эту информацию лучше, при возможности и необходимости»* (ж., 21); *«мне нравится, когда лекции онлайн, их можно записать, отложить на потом, или заниматься каким-то делом параллельно»* (м., 20).

Смешанный формат: быть или не быть?

Человек умеет адаптироваться к изменениям, происходящим в его жизни, так и «учиться в экране» стало за год обычным делом: студенты уже не боятся нажать не на ту кнопку или «вылететь» с пары из-за проблемы со связью. Но и полного длительного локдауна в течение 2020/2021 учебного года не было почти ни в одном вузе, большинство студентов учились в смешанном формате, когда чередовались занятия в очной и дистанционной форме, что сказалось на оценке информантами стресса, переживаемого «по

ту сторону экрана». Упоминали о некомфортности работы из дома меньшее количество респондентов, но она не ушла из их жизни. Так, опросы студентов и преподавателей показывают: 50% студентов предпочли бы смешанный формат обучения, каждый пятый хотел бы учиться только онлайн; около 70% (против 20% в 2020 г.) преподавателей считают, что смешанный формат обучения станет повседневной реальностью [40]. Информанты, принимавшие участие во втором раунде интервью и уже имевшие опыт года работы в онлайн, отмечали: *«мне тяжело на них (имеются в виду занятия, проводимые в дистанционном формате) отвечать»* (м., 20); *«очный, потому что тогда я могу посещать все пары и не волноваться, что не получится присоединиться по каким-то причинам, будь то Интернет или занятый компьютер»* (ж., 21); *«просто неудобно в плане того, что надо дома с настроением на отдых переключиться на рабочее настроение и делать дела. Вот и в формате дистанционки у меня получилось сделать так, чтобы мой учебный процесс проходил хорошо и продуктивно»* (м., 21); *«я будто пропустила год обучения в университете. Было всё совсем не тем...»* (ж., 22). Отдельно стоит отметить, что смешанный формат, который может показаться компромиссным для сторонников разных подходов к организации образовательного процесса, не нравится более чем половине информантов, которые готовы с ним мириться как с единственно доступной полумерой, но не хотели бы её сохранения: *«к смешанному формату отношусь скорее нейтрально, т.к. это компромиссное решение в сложившейся ситуации и ничего более»* (ж., 21); *«смешанный формат вообще не переносу. Нестабильно всё: то едешь на пары, то нет»* (ж., 19). Студенты предпочли бы или полный выход в очный формат или уход в электронные среды, так как сложности совмещения в расписании подработки и учёбы, что требует разных подходов, воспринимаются ими негативно.

Психологическое благополучие – «человеку нужен человек»

Оценивая во многом положительно работу из дома в основном потому, что это позволяет поспать подольше и не тратить время на дорогу туда и обратно, студенты в разных странах указывали весной 2020 г., что сложившаяся ситуация изоляции тяжело даётся психологически; они отмечали, что часто чувствовали разочарование, беспокойство и скуку в связи со сменой формата своей академической деятельности¹³. Те, кто не смог вернуться в родительский дом и остался в общежитии, указывали на свою оторванность от мира и нехватку человеческого общения, так как социальные сети и телефон не могли до конца компенсировать отсутствие близкого общения. Но и вернувшись домой, студенты оказались заперты в четырёх стенах, стараясь совмещать учёбу и домашние дела, а также ища место для уединения. Огромное влияние тут оказало социально-экономическое положение семьи: могли ли они выделить отдельную комнату для учёбы, был ли у каждого члена семьи свой компьютер, так как нехватка необходимых ресурсов для учёбы порождала конфликты внутри семьи. Всё это вместе с изменением привычного ритма жизни не могло не сказаться на психологическом самочувствии студентов весной 2020 г. Так, в анкетах они писали: *«не могу ни на чём сконцентрироваться, не могу ни на чём собраться»* (ж., 18); *«не могу нормально сконцентрироваться»* (ж., 19); *«когда постоянно находишься в одной обстановке – дома, без смены обстановки и переключения внимания, тебе очень сложно сосредоточиться на одном. Мне сложно себя заставить всё-таки сесть, собраться и сделать какое-то задание»* (ж., 20); *«сейчас это всё сливается, привычная жизнь становится непривычной. Как будто мне 40 лет и вся моя учёба – это моя рабо-*

¹³ Student life in the EHEA during COVID-19 pandemic. 2020. URL: https://eha.info/Upload/BFUG_DE_UK_73_11_6_students_Covid_19_survey_results.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

та и кроме неё ничего нет» (ж., 21); «как камень себя чувствуешь, одинокий такой в пустыне» (ж., 22); «нет помощи и нет единённости» (ж., 19); «я одна, в условиях “семейной” общаги, так сказать, когда нет возможности полноценно выполнить все задания» (ж., 21).

Конечно, нельзя сказать, что положительная оценка отсутствия траты времени на дорогу ушла спустя год после первого локдауна, её отмечают почти все информанты и в 2021 г., но они во многом стали более критично оценивать данный аспект в плане того, что когда из жизни уходят такие моменты, то сбивается весь привычный уклад и это оценивается крайне негативно. Среди тех информантов, которые выбирают для себя очный формат, особое значение приобретает общение лицом к лицу как с одногруппниками и друзьями, так и с преподавателями. Студенты стали лучше оценивать своё психологическое самочувствие, так как в их жизни уже не было тотальной изоляции, а вернулась, хоть и частично, возможность очных контактов: *«мне нравится приезжать на пары, общаться с одногруппниками, видеть их вживую» (м., 22); «очный формат, т.к. живое общение мотивирует и даёт жизненные силы двигаться дальше» (ж., 20); «очный, потому что можно общаться с одногруппниками и учиться проще, когда ты спрашиваешь у преподавателя какие-то вопросы лично» (м., 21); «онлайн-общение – это самое плохое, что можно только предположить, ведь люди – существа социальные» (ж., 19).*

Контуры «нового» высшего образования

Даже сегодня нельзя точно предсказать, как изменится система высшего образования к моменту, когда человечество справится с COVID-19, но можно точно прогнозировать, что оно не останется прежним, так как меняются или вынуждены измениться слишком многие вещи: студенты, преподаватели, сами университеты, сфера бизнеса и производства. И во многом от того, как адми-

нистрация вузов и преподаватели научатся работать с запросами студентов, будут зависеть контуры и содержание нового высшего образования. И эти запросы будут касаться и дистанционного образования, так как ещё весной 2020 г. информанты отмечали, что им нравятся появившиеся форматы, подчёркивали их плюсы и видели частью своей будущей учёбы: *«я в полном восторге, что дистанционка всех цветов и параметров вошла в нашу жизнь, даже если мой опыт с ними просто ужасен, я прекрасно знаю, что может быть иначе и надеюсь, что подобные практики задержатся и после пандемии» (ж., 21); «в принципе дистанционное обучение в дальнейшем могло бы стать хорошим дополнением к очному образованию» (ж., 20); «интерактивность и мобильность этого образования» (м., 21).* И такой запрос не просто сохранился, но и кристаллизовался за год учёбы в смешанном формате. Так, информанты указывают в 2021 г.: *«дистанционный формат мне понравился. Хоть и сидела много времени за компьютером, но смогла подтянуть учёбу, и на очных парах уже скучно» (ж., 20); «именно в дистанте мне легче готовиться к парам и отвечать на них» (ж., 20); «мне нравился больше дистанционный полностью, потому что тогда была возможность и учиться, и совмещать с работой, когда ты учишься полностью очно, тебе приходится тратить время на посещение, тратить время на поездку и так далее» (ж., 21).*

Заключение

Таким образом, изучение проблемы, связанной с введением в системе образования новых форматов обучения, на основе качественных методов исследования (интервью) позволило изучить сложившуюся ситуацию и выявить слабые и сильные стороны данного процесса. По итогам работы с качественными данными показаны основные тенденции, прослеживающиеся в ответах информантов: увеличение учебной нагрузки и, как следствие, временных затрат на её

выполнение; отсутствие прежнего настроения и концентрации внимания на учебном материале, связанное с невозможностью провести границы между частным и публичным, что, в свою очередь, отразилось и на качестве образования, а также породило новые практики академической нечестности и читинга, а также ухудшение состояния психологического благополучия. К основным положительным моментам информанты отнесли: расширение возможностей образовательного поля и определённый уровень комфорта в сфере быта, логистики и работы. Опыт дистанционного обучения и адаптации к сложившимся условиям в итоге привёл к тому, что плюсов дистанционного образования информанты в интервью 2021 г. выделили больше. Стоит отметить, что даже при условии безоговорочной победы над вирусом COVID-19 вернуться полностью к доковидным условиям организации образовательного процесса не удастся. Хотим мы того или нет, но электронные образовательные среды уже стали неотъемлемой частью нашей жизни и высшего образования. Основной вопрос, который сейчас должен стоять: какие из доковидных и из приобретённых практик взять с собой в будущее и как лучше всего их соединить, найти баланс между очным и онлайн-форматами обучения. Поиск решений данного вопроса во многом зависит от успешности взаимодействия и сотрудничества непосредственных участников образовательного процесса: администрации вузов, преподавателей и студентов.

Литература

1. *Osofsky J.D., Osofsky H.J., Mamon L.Y.* Psychological and social impact of COVID-19 // *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*. 2020. Vol. 12. No. 5. DOI: 10.1037/tra0000656
2. *McKibbin W., Fernando R.* The economic impact of COVID-19 // *Economics in the Time of COVID-19* / Baldwin R., Weder di Mauro B. (Eds). London, 2020. P. 45–51. ISBN: 978-1-912179-28-2
3. *Ерщицян К.Ю., Русакова М.М., Александрова А.А., Усачева Н.М.* Пережить локдаун: изменения в занятости и психологическое благополучие населения в эпоху пандемии // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 3(163). С. 250–270. DOI: 10.14515/monitoring.2021.3.1893
4. *Sarkodie S.A., Owusu P.A.* Global assessment of environment, health and economic impact of the novel coronavirus (COVID-19) // *Environment Development and Sustainability*. 2021. Vol. 23 (4). P. 5005–5015. DOI: 10.1007/s10668-020-00801-2
5. *Verma A., Prakash S.* Impact of COVID-19 on environment and society // *Journal of Global Biosciences*. 2020. Vol. 9. No. 5. P. 7352–7363. URL: www.mutagens.co.in/jgb/vol.09/05/090506.pdf (дата обращения: 04.03.2022).
6. *Ровинская Т.А.* Экологический ракурс пандемии COVID-19: новый шанс для “зелёной” экономики // *Мировая экономика и международные отношения*. 2021. Т. 65. № 12. С. 128–140. DOI: 10.20542/0131-2227-2021-65-12-128-140
7. *Guessoum S.B., Lachal J., Radjack R., Carretier E., Minassian S., Benoit L., Moro M.R.* Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 291. P. 1–6. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113264
8. *Mucci F., Mucci N., Diolaiuti F.* Lockdown and isolation: Psychological aspects of COVID-19 pandemic in the general population // *Clinical Neuropsychiatry*. 2020. Vol. 17. P. 63–64. DOI: 10.36131/CN20200205
9. *Raj U., Fatima A.* Stress in Students after Lockdown Due to COVID-19 Threat and the Effects of Attending Online Classes // *SSRN*. 2020. April 23. DOI: 10.2139/ssrn.3584220
10. *Manzar M.D., Albougami A., Usman N., Mamun M.A.* COVID-19 suicide among adolescents and youths during the lockdown: An exploratory study based on media reports // *Journal of Child and Adolescent*

- Psychiatric Nursing. 2021. Vol. 34. P. 139–146. DOI: 10.1111/jcap.12313
11. Lage A., Carrapatoso S., Sampaio de Queiroz Neto E., Gomes S., Soares-Miranda L., Bobn L. Associations Between Depressive Symptoms and Physical Activity Intensity in an Older Adult Population During COVID-19 Lockdown // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.644106
 12. Smith L.E., Amlot R., Lambert H., Oliver I., Robin C., Yardley L., Rubin G.J. Factors associated with self-reported anxiety, depression, and general health during the UK lockdown: A cross-sectional survey // *MedRxiv*. 2020. June 23. DOI: 10.1101/2020.06.23.20137901
 13. Гнатик Е.Н. «Новая нормальность» эпохи covid-19: возможности, ограничения, риски // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2021. Т. 21. № 4. С. 769–782. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-4-769-782
 14. Исупова О.Г., Рождественская А.Е., Лагерева Е.Ю. Ковидный ресентимент в социальных сетях: репертуар мотивированных суждений // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 5(165). С. 374–398. DOI: 10.14515/monitoring.2021.5.2004
 15. Васильева И.В., Чумаков М.В., Чумакова Д.М., Булатова О.В. Субъективное благополучие студентов психолого-педагогических направлений в период эпидемии COVID-19 // *Образование и наука*. 2021. Т. 23. № 10. С. 129–154. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-10-129-154
 16. Marinoni G., Van't Land H., Jensen T. The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report, 2020. Paris: IAU. P. 50. URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (дата обращения: 09.03.2022). ISBN: 978-92-9002-212-1
 17. Mok K.H., Xiong W., Ke G., Cheung J. Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong // *International Journal of Educational Research*. Vol. 105. No. 3. Article no. 101718. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101718
 18. Sandra K., Ferraro F., Ambra F., Iavarone M. Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. A Comparison Between European Countries // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11100595>
 19. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Захарова У.С., Терентьев Е.А. Преподаватели российских вузов в условиях пандемийной цифровизации: между автономией и контролем // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 3(163). С. 134–154. DOI: 10.14515/monitoring.2021.3.1985
 20. Зерчанинова Т.Е., Милькова С.А. Проблемы функционирования муниципальных систем образования в условиях пандемии // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 5. С. 14–22. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_05_02
 21. Tucker S.Y. Promoting socialization in distance education // *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2012. Vol. 13. No. 1. P. 174–182. URL: <https://www.learn-techlib.org/p/55315/> (дата обращения: 09.03.2022).
 22. Yanson R., Johnson R.D. An empirical examination of e-learning design: The role of trainee socialization and complexity in short term training // *Computers and Education*. 2016. Vol. 101. P. 43–54. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.05.010
 23. Öztok M., Kebrwald B.A. Social presence reconsidered: moving beyond, going back, or killing social presence // *Distance Education*. 2017. Vol. 38. No. 2. P. 259–266. DOI: 10.1080/01587919.2017.1322456
 24. Чернышов С.А. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // *Образование и наука*. 2021. Т. 23. №

3. С. 131–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155
25. *Timmermann C.* Epistemic Ignorance, Poverty and the COVID-19 Pandemic // *Asian Bioethics Review*. 2020. Vol. 12. No. 4. P. 519–527. DOI: 10.1007/s41649-020-00140-4
26. *Каравай А.В.* Действия россиян по улучшению собственного материального положения в эпоху COVID-19 // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 2(162). С. 121–137. DOI: 10.14515/monitoring.2021.2.1837
27. *Eman K., Bulovec T.* A case study of rural crime and policing in Pomurje region in Slovenia // *Journal of Rural Studies*. 2021. Vol. 85. P. 43–51. DOI: 10.1016/j.jrurstud.2021.05.012
28. *Joulaei H., Zolfagbari Z.* COVID 19, School Closures, and Its Complications // *International Journal of School Health*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 1–2. DOI: 10.30476/INTJSH.2021.90255.1130
29. *Ядова М.А.* Молодёжь в условиях пандемии COVID-19: возрастные преимущества и ограничения // *Siberian Socium*. 2021. Т. 5. № 2 (16). С. 20–28. DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-20-28
30. *Anouna J.* Social media: A new tool for peacebuilding in Italy // *Cambridge Journal of Science and Policy*. 2020. Vol. 1. No. 2. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.17863/CAM.51875>
31. *Rajamohan S., Bennett E., Tedone D.* The hazards and benefits of social media use in adolescents // *Nursing*. 2019. Vol. 49. P. 52–56. DOI: 10.1097/01.NURSE.0000585908.13109.24
32. *Yang H., Deng P.* The impact of COVID-19 and government intervention on stock markets of OECD countries // *Asian Economics Letters*. 2021. Vol. 1. No. 4. P. 1–6. DOI: 10.46557/001c.18646
33. *Rappleye J., Komatsu H., Uchida Y., Kryz K., Markus H.* Better policies for better lives? Constructive critique of the OECD's (mis) measure of student well-being // *Journal of Education Policy*. 2020. Vol. 35. P. 258–282. DOI: 10.1080/02680939.2019.1576923
34. *Abel V., Alvarez Jr.* Rethinking the digital divide in the time of crisis // *Globus Journal of Progressive Education*. 2021. Vol. 11. P. 26–28. DOI: 10.46360/globus.edu.220211006
35. *Wingo N.P., Ivankova N.V., Moss J.A.* Faculty perceptions about teaching online: Exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework // *Online Learning*. 2017. Vol. 21. No. 1. P. 15–35. DOI: 10.10.24059/olj.v21i1.761
36. *Алешковский И.А., Гаспаринивили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Высшая школа России: вынужденный и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа) // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 5. С. 120–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137
37. *Koçoç M.* The mediating role of attention control in the link between multitasking with social media and academic performances among adolescents // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021. Vol. 62. P. 493–501. DOI: 10.1111/sjop.12731
38. *Чернова Ж.В., Шпаковская Л.А.* «Бесконечный день сурка»: социологический анализ учебных практик студентов вузов в ситуации вынужденной изоляции // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 2(162). С. 464–483. DOI: 10.14515/monitoring.2021.2.1765
39. *Ендовицкий Д.А., Рисин И.Е., Трещевский Ю.И., Руднев Е.А.* Дистанционное обучение – дисбаланс возможностей и угроз // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 1. С. 89–97. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97
40. *Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / Науч. ред. Е.А.*

- Суханова, И.Д., Фруммин. Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2021. 46 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/506461902.pdf> (дата обращения: 09.03.2022).
41. *Avunduk A.T.E., Delikan E.* Satisfaction and stress levels of dentistry students relating to distance education // *Dental and Medical Problems*. 2021. Vol. 58. No. 3. P. 291–298. DOI: 10.17219/dmp/135318
 42. *Lischer S., Caviezel Schmitz S., Krüger P., Safi N., Dickson C.* Distance Education in Social Work During the COVID-19 Pandemic: Changes and Challenges // *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. P. 1–12. DOI: 10.3389/educ.2021.720565
 43. *Dockery M., Wawa S.* Working from Home in the COVID-19 Lockdown // *Bankwest Curtin Economics Centre Research Brief COVID-19*. 2020. Vol. 19. P. 1–5. URL: <https://bcec.edu.au/publications/working-from-home-in-the-covid-19-lockdown/> (дата обращения: 09.03.2022).
 44. *Balderas A., Caballero-Hernández J.A.* Analysis of Learning Records to Detect Student Cheating on Online Exams: Case Study During COVID-19 Pandemic // *Proceedings of the Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, Salamanca, Spain, 21–23 October 2020*. P. 752–757. DOI: <https://doi.org/10.1145/3434780.3436662>
 45. *Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Студенты России об обучении в период пандемии covid-19: ресурсы, возможности и оценка учёбы в удалённом режиме // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2021. Т. 21. № 2. С. 211–224. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-211-224

Статья поступила в редакцию 13.12.21

После доработки 04.03.21

Принята к публикации 09.03.22

References

1. Osofsky, J.D., Osofsky, H.J., Mamon, L.Y. (2020). Psychological and Social Impact of COVID-19. *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy*. Vol. 12, no. 5, doi: 10.1037/tra0000656
2. McKibbin, W., Fernando, R. (2020). The Economic Impact of COVID-19. In: Baldwin, R., Weder di Mauro, B. (Eds). *Economics in the Time of COVID-19*. London, pp. 45–51, ISBN: 978-1-912179-28-2
3. Yeritsyan, K.Yu., Rusakova, M.M., Aleksandrova, A.A., Usacheva, N.M. (2021). Surviving a Lockdown: Changes in Employment and Psychological Well-Being of the Population in the Pandemic Era. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3(163), pp. 250–270, doi: 10.14515/monitoring.2021.3.1893 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Sarkodie, S.A., Owusu, P.A. (2021). Global Assessment of Environment, Health and Economic Impact of the Novel Coronavirus (COVID-19). *Environment Development and Sustainability*. Vol. 23, no. 4, pp. 5005–5015, doi: 10.1007/s10668-020-00801-2
5. Verma, A., Prakash, S. (2020). Impact of COVID-19 on Environment and Society. *Journal of Global Biosciences*. Vol. 9, no. 5, pp. 7352–7363. Available at: www.mutagens.co.in/jgb/vol.09/05/090506.pdf (accessed 04.03.2022).
6. Rovinskaya, T.L. (2021). Environmental Dimension of the COVID-19 Pandemic: New Chance for Green Economy. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnyye otnosheniya = World Economy and International Relations*. Vol. 65, no. 12, pp. 128–140, doi: 10.20542/0131-2227-2021-65-12-128-140 (In Rus., abstract in Eng.).
7. Guessoum, S.B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., Moro, M.R. (2020). Adolescent Psychiatric Disorders During the COVID-19 Pandemic and Lockdown. *Psychiatry Research*. Vol. 291, pp. 1–6, doi: 10.1016/j.psychres. 2020.113264

8. Mucci, F., Mucci, N., Diolaiuti, F. (2020). Lockdown and Isolation: Psychological Aspects of COVID-19 Pandemic in the General Population. *Clinical Neuropsychiatry*. Vol. 17, pp. 63-64, doi: 0.36131/CN20200205
9. Raj, U., Fatima, A. (2020). Stress in Students after Lockdown Due to COVID-19 Threat and the Effects of Attending Online Classes. *SSRN*. April 23., doi: 10.2139/ssrn.3584220
10. Manzar, M.D., Albougami, A., Usman, N., Mamun, M.A. (2021). COVID-19 Suicide Among Adolescents and Youths During the Lockdown: An Exploratory Study Based on Media Reports. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. Vol. 34, pp. 139-146, doi: 10.1111/jcap.12313
11. Lage, A., Carrapatoso, S., Sampaio de Queiroz Neto, E., Gomes, S., Soares-Miranda, L., Bohn, L. (2021). Associations Between Depressive Symptoms and Physical Activity Intensity in an Older Adult Population During COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, pp. 1-9, doi: 10.3389/fpsyg.2021.644106
12. Smith, L.E., Amlot, R., Lambert, H., Oliver, I., Robin, C., Yardley, L., Rubin, G.J. (2020). Factors Associated with Self-Reported Anxiety, Depression, and General Health During the UK Lockdown: A Cross-Sectional Survey. *MedRxiv*, June 23, doi: 10.1101/2020.06.23.20137901
13. Gnatik, E.N. (2021). "New Normality" of the Covid-19 Era: Opportunities, Limitations, Risks. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 21, no. 4, pp. 769-782, doi: 10.22363/2313-2272-2021-21-4-769-782 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Isupova, O.G., Rozhdestvenskaya, A.E., Lagereva, A.Yu. (2021). COVID Resentment in Social Media: A Repertoire of Motivated Judgments. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. Vol. 5(165), pp. 374-398, doi: 10.14515/monitoring.2021.5.2004 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Vasilieva, I.V., Chumakov, M.V., Chumakova, D.M., Bulatova, O.V. (2021). Subjective Well-Being of Psychological-Pedagogical Students During the Covid-19 Pandemic. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 10, pp. 129-154, doi: 10.17853/1994-5639-2021-10-129-154 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Marinoni, G., Van't Land, H., Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report. Paris: IAU, 50 p. Available at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (accessed 09.03.2022), ISBN: 978-92-9002-212-1
17. Mok, K.H., Xiong, W., Ke, G., Cheung, J. (2020). Impact of COVID-19 Pandemic on International Higher Education and Student Mobility: Student Perspectives from Mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*. Vol. 105, no. 3, article no. 101718, doi: 10.1016/j.ijer.2020.101718
18. Sandra, K., Ferraro, F., Ambra, F., Iavarone, M. (2021). Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. A Comparison between European Countries. *Education Sciences*. Vol. 11, pp. 1-18, doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11100595>
19. Abramov, R.N., Gruzdev, I.A., Zakharova, U.S., Terentev, E.A. (2021). Professional Autonomy and Administrative Control During the Pandemic Digitalization: The Perspective of University Teachers. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskkiye i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3(163), pp. 134-154, doi: 10.14515/monitoring.2021.3.1985 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Zerchaninova, T.E., Mil'kova, S.A. (2021). Problems of the Functioning of Municipal Education Systems in a Pandemic. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. Vol. 5, pp. 14-22, doi: 10.26170/2079-8717_2021_05_02 (In Russ., abstract in Eng.).

21. Tucker, S.Y. (2012). Promoting Socialization in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. Vol. 13. no. 1, pp. 174-182. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/55315/> (accessed 09.03.2022).
22. Yanson, R., Johnson, R.D. (2016). An Empirical Examination of E-Learning Design: The Role of Trainee Socialization and Complexity in Short Term Training. *Computers and Education*. Vol. 101, pp. 43-54, doi: 10.1016/j.compedu.2016.05.010
23. Öztok, M., Kehrwald, B.A. (2017). Social Presence Reconsidered Moving Beyond, Going Back, or Killing Social Presence. *Distance Education*. Vol. 38, no. 2, pp. 259-266, doi: 10.1080/01587919.2017.1322456
24. Chernyshov, S.A. (2021). Massive Shift of Schools Towards Distance Learning in the Estimates of a Local Pedagogical Community. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 23, no. 3, pp. 131-155, doi: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155 (In Rus., abstract in Eng.).
25. Timmermann, C. (2020). Epistemic Ignorance, Poverty and the COVID-19 Pandemic. *Asian Bioethics Review*. Vol. 12, no. 4, pp. 519-527, doi: 10.1007/s41649-020-00140-4
26. Karavay, A.V. (2021). The Behavior of Russians Aimed at Improving Their Financial Situation in the Era of COVID-19. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2 (162), pp. 121-137, doi: 10.14515/monitoring.2021.2.1837 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Eman, K., Bulovec, T. (2021). A Case Study of Rural Crime and Policing in Pomurje Region in Slovenia. *Journal of Rural Studies*. Vol. 85, pp. 43-51, doi:10.1016/j.jrurstud.2021.05.012
28. Joulaei, H., Zolfaghari, Z. (2021). COVID 19, School Closures, and Its Complications. *International Journal of School Health*. Vol. 8, no. 1, pp. 1-2, doi: 10.30476/INTJSH.2021.90255.1130
29. Yadova, M.A. (2021). Young People in the Age of the COVID-19 Pandemic: The Age-Related Benefits and Limitations. *Siberian Socium*. Vol. 5, no. 2 (16), pp. 20-28, doi: 10.21684/2587-8484-2021-5-2-20-28 (In Rus., abstract in Eng.).
30. Anouna, J. (2020). Social Media: A New Tool for Peacebuilding in Italy. *Cambridge Journal of Science and Policy*. Vol. 1, no. 2, pp. 1-15, doi: <https://doi.org/10.17863/CAM.51875>
31. Rajamohan, S., Bennett, E., Tedone, D. (2019). The Hazards and Benefits of Social Media Use in Adolescents. *Nursing*. Vol. 49, pp. 52-56, doi: 10.1097/01.NURSE.0000585908.13109.24
32. Yang, H., Deng, P. (2021). The Impact of COVID-19 and Government Intervention on Stock Markets of OECD Countries. *Asian Economics Letters*. Vol. 1, no. 4, pp. 1-6, doi: 0.46557/001c.18646
33. Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Krys, K., Markus, H. (2020). Better Policies for Better Lives? Constructive Critique of the OECD's (mis) Measure of Student Well-Being. *Journal of Education Policy*. Vol. 35, pp. 258-282, doi: 10.1080/02680939.2019.1576923
34. Abel, V., Alvarez, Jr. (2021). Rethinking the Digital Divide in the Time of Crisis. *Globus Journal of Progressive Education*. Vol. 11, pp. 26-28, doi: 10.46360/globus.edu.220211006
35. Wingo, N.P., Ivankova, N.V., Moss, J.A. (2017). Faculty Perceptions about Teaching Online: Exploring the Literature Using the Technology Acceptance Model as an Organizing Framework. *Online Learning*. Vol. 21, no. 1, pp. 15-35, doi:10.10.24059/olj.v21i1.761
36. Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2021). Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning During Pandemic (Experience of Sociological Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 120-137, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Kokoç, M. (2021). The Mediating Role of Attention Control in the Link Between Multitasking with Social Media and Academic Performances Among Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 62, pp. 493-501, doi: 10.1111/sjop.12731

38. Chernova, Zh.V., Shpakovskaya, L.L. "Endless Groundhog Day": Sociological Analysis of Educational Practices Implemented by University Students in a Situation of Forced Isolation. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2(162). pp. 464-483, doi: 10.14515/monitoring.2021.2.1765 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Endovitskiy, D.A., Risin, I.E., Treshchevskiy, Yu.I., Rudnev, E.A. (2022). Distance Education: Imbalance Between Possibilities and Threats. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 89-97, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Sukhanova, E.A., Frumin, I.D. (Eds). (2021). *Kachestvo obrazovaniya v rossiiskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu* [Quality of Education: What We Have Understood During the Pandemic : Analytical Report], Tomsk : Tomsk State Univ., 46 p. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/506461902.pdf> (accessed 09.03.2022).
41. Avunduk, A.T.E., Delikan, E. (2021). Satisfaction and Stress Levels of Dentistry Students Relating to Distance Education. *Dental and Medical Problems*. Vol. 58, no. 3, pp. 291-298, doi: 10.17219/dmp/135318
42. Lischer, S., Caviezel Schmitz, S., Krüger, P., Safi, N., Dickson, C. (2021). Distance Education in Social Work During the COVID-19 Pandemic: Changes and Challenges. *Frontiers in Education*. Vol. 6, pp. 1-12, doi: 10.3389/educ.2021.720565
43. Dockery, M., Bawa, S. (2020). Working from Home in the COVID-19 Lockdown. *Bankwest Curtin Economics Centre Research Brief COVID-19*. Vol. 19, pp. 1-5. Available at: <https://bcec.edu.au/publications/working-from-home-in-the-covid-19-lockdown/> (accessed 09.03.2022).
44. Balderas, A., Caballero-Hernández, J.A. (2020). Analysis of Learning Records to Detect Student Cheating on Online Exams: Case Study During COVID-19 Pandemic. In: *Proceedings of the Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. Salamanca, Spain, 21–23 October, pp. 752-757, doi: <https://doi.org/10.1145/3434780.3436662>
45. Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2021). Russian Students about Learning under the Covid-19 Pandemic: Resources, Opportunities and Assessment of the Distance Learning. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 21, no. 2, pp. 211-224, doi: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-211-224 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 13.12.21
Received after reworking 04.03.22
Accepted for publication 09.03.22

Коррупция в высшей школе в оценках студентов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-4-60-78

Шарин Валерий Иванович – д-р экон. наук, доцент, Sharin_vi@usue.ru

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62

***Аннотация.** Исследование направлено на изучение мнения студентов университета о коррупции в высшей школе. Исследователями даются неоднозначные оценки характера коррупции в сфере высшего образования. Цель работы – на основе изучения мнения студентов о коррупции в университете установить её характер, причины воспроизводства данных отношений, а также факторы, способные, по мнению студентов, снизить её уровень. Методологической базой исследования послужили труды ведущих зарубежных и российских учёных. Исследование проведено с использованием общенаучных методов, таких как системный анализ, анкетирование, обобщение и систематизация, сравнения. В основе эмпирической базы – собранные в 2021 г. данные опроса 400 студентов и 12 индивидуальных полуструктурированных интервью студентов Уральского государственного экономического университета и Санкт-Петербургского государственного университета. В результате исследования установлено, что студенты университета в основном имеют поверхностное понимание сущности коррупции, зачастую относятся к ней толерантно. Большинство студентов не участвовали в отношениях коррупции, однако треть респондентов рассматривают её как средство, пригодное для решения личных проблем. Наибольшее влияние на воспроизводство отношений коррупции в университете, по мнению студентов, имеют факторы низкой заработной платы преподавателей и сотрудников университета, невысокий морально-нравственный уровень части преподавателей и сотрудников, а также неэффективный административный контроль. Наибольшее влияние на снижение коррупции в университете, по мнению студентов, имеют факторы усиления ответственности за коррупционные деяния, повышения эффективности административного контроля, повышения заработной платы преподавателей.*

***Ключевые слова:** коррупция в высшей школе, характер коррупции, причины коррупции, факторы снижения коррупции*

***Для цитирования:** Шарин В.И. Коррупция в высшей школе в оценках студентов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 60–78. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-4-60-78*

Corruption in Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-4-60-78

Valery I. Sharin – Dr. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Sharin_vi@usue.ru

Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Address: 62, 8 Marta str., Ekaterinburg, 620144, Russian Federation

Abstract. The research is aimed at studying the opinion of university students on corruption in higher education. Researchers give ambiguous assessments of the nature of corruption in higher education, therefore, the purpose of the work is to determine the nature of corruption, the causes of its reproduction, as well as factors that, according to students, can reduce its level based on the study of students' opinions on corruption in higher education. The methodological basis of the research was the works of leading foreign and Russian scientists. The study was conducted using general scientific methods, such as system analysis, questionnaires, generalization and systematization, and comparisons. The results of student survey (N=400) and 12 individual semi-structured interviews of students of the Ural State University of Economics and St. Petersburg State University collected in 2021 constitute an empirical base. It was found that the majority of university students have a superficial understanding of the essence of corruption and tend to tolerate it. The majority of students did not participate in corruption relations, but a third of respondents consider it as a means suitable for solving private problems. According to the students, the factors that have the greatest impact on the reproduction of corruption relations at university are the low level of remuneration of teachers, the low moral level of teachers and staff, as well as the lack of proper administrative control. The greatest impact on reducing corruption in higher education, in the opinion of the students, are the factors of increasing responsibility for corruption offenses, raising teachers' salaries and strengthening administrative control at the university.

Keywords: corruption in higher education, nature of corruption, factors reducing corruption, students' opinions

Cite as: Sharin, V.I. (2022). Corruption in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 60-78, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-60-78 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время в российском социуме сформировалось в основном отрицательное отношение к коррупции. Коррупция подрывает социально-экономические основы общества, его моральные устои, деформирует правовое сознание граждан. Сфера высшего образования зачастую оценивается как одна из наиболее подверженных коррупции, что приносит существенный ущерб имиджу высшей школы, является препятствием эффективного развития российских вузов. Существование коррупции в университете может

негативно повлиять на его статус, привести к нарушению принципа равенства возможностей студентов в процессе обучения, снизить статус высшего образования.

Феномен коррупции многогранен, его исследуют представители многих направлений науки, например, правоведы, экономисты, социологи. Нередко данное явление получает неоднозначные оценки и трактовки как среди исследователей, так и на обыденном уровне, что связано со сложившимися в обществе нормами морали, обычаями. В этом случае нормативные подходы к коррупции

не всегда соотносятся с социокультурными основами. Нередко чётко разделить коррупционное и традиционное поведение субъектов отношений «преподаватель – студент» очень сложно. Так, например, подарки своим наставникам (преподавателям, учителям) в определённых культурах являются нормой, знаком уважения и благодарности, и это не выходит за пределы правового поля и норм общественной морали. Между тем в других странах эти действия будут восприняты как нарушение морали и закона. Неоднозначное понимание коррупции в конкретном социуме порождает риски слабого формирования антикоррупционного поведения членов общества. Явление коррупции в высшей школе также нуждается в дальнейшем исследовании, формировании единых подходов к её правовой и этической сторонам, оценке факторов её воспроизводства.

Актуальность темы предопределила главную исследовательскую задачу работы – установить характер отношения студентов к коррупции, причины её воспроизводства в университете, а также факторы, способные, по мнению студентов, снизить уровень коррупции в высшей школе. Гипотеза исследования: предполагается, что студенты университета не имеют полного и адекватного понимания сути коррупции, относятся к ней, как правило, толерантно и предпочитают усиление ответственности и контроля как главные меры снижения коррупции.

Коррупция в высших учебных заведениях: теоретико-методологические подходы

Определение понятия «коррупция» содержится в Федеральном законе от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ) и трактуется как «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и го-

сударства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами»¹. Российские исследователи считают, что данное определение имеет узкое значение понятия, так как оно не включает в себя деяния, связанные с получением выгоды нематериального характера [1]. По этой причине данный подход не соответствует и международному законодательству, в связи с чем резко критикуется в научно-практической литературе [2]. По оценке зарубежных исследователей, понятие «коррупция в сфере образования» должно включать злоупотребление властными полномочиями для достижения материальных благ, а в более широкой его трактовке означать использование служебного положения или должностных обязанностей в собственных интересах [3]. Отличие коррупции в образовании в том, что она включает в себя более широкий спектр деяний. Образование является общественным благом, поэтому профессиональные правонарушения должны рассматриваться как коррупция [4]. Так, С. Роуз-Акерман определяет коррупцию как «неправомерное использование должностного статуса для личной выгоды» [5, с. 551], а М. Пуассон трактует «коррупцию в системе образования как систематическое использование служебного положения в личных целях» [6]. Между тем зарубежные авторы подчёркивают, что оценка совершаемых действий как коррупционных или не нравственных во многом зависит от общественных норм и социокультурных характеристик страны в конкретный исторический период её развития [7; 8].

¹ Федеральный закон от 25.12.2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (ред. от 28.12.2017) // Собрание законодательства РФ. 2008. № 52 (ч. 1). Ст. 6228. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/ (дата обращения: 04.03.2022).

Российские авторы отмечают, что в обществе сформировалось неоднозначное понимание правового содержания коррупции, и это ведёт к соответствующему отношению населения, в том числе студентов, к данному феномену и даже к его оправданию [9; 10]. Переход к рыночным отношениям существенно повлиял на мировоззрение молодёжи, её ориентацию в большей мере на материальные, а не на нравственные ценности, что, по мнению авторов, включает студенчество в группу риска, которая нуждается в особом внимании [11]. Между тем и за рубежом коррупция в высшей школе, например в Китае, «в новых экономических условиях также получает дальнейшее распространение, а суммы взяток неуклонно растут, что делает эту проблему всё более актуальной и требует усиления мер борьбы с коррупцией» [12]. Авторы исследуют виды, формы коррупции в высшей школе [13; 14]. Так, по оценке И.И. Фроловой, «наиболее распространённой и общественно опасной формой коррупции в образовании является использование преподавателями должностного положения при аттестации обучающегося (приёме экзамена, зачёта, курсовой и выпускной квалификационной работы), выдача дипломов специалистам без профессионального соответствия, продажа и использование курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, вымогательство материальных средств за положительную оценку, навязывание платных консультаций, продажа авторских книг преподавателей. А также оказание за вознаграждение содействия студенту в переводе с платной формы обучения на бюджетную» [15]. Н.А. Боброва исследует явление университетских «подснежников», «когда на работу оформляются в качестве преподавателей-совместителей лица, фактически не работающие на данных должностях, либо работающие в значительно меньшем объёме, чем предполагает формально занимаемая ими ставка» [16, с. 89]. К.Д. Титаев пишет «о начале институционализации

коррупции в системе высшего образования, рассматривая практику подарков не лично преподавателю, а кафедре (институту, деканату). В данном случае благополучателем в коррупционных отношениях является не конкретное лицо, а институт. Прикрываясь интересами кафедры, преподаватели или администраторы нередко обеспечивают личные выгоды» [17, с. 28].

Важное место в круге исследовательских интересов занимают причины коррупции. Авторы отмечают, что для российского потребителя образовательных услуг статусная ценность диплома выше ценности получения профессиональных знаний. Это формирует в основном равнодушное отношение студентов к качеству получаемого образования. В обществе бытует потребительский подход к высшему образованию, когда диплом о его наличии рассматривается как главная цель пребывания в университете, а для её достижения у определённой части студентов могут считаться приемлемыми всякие средства [18, с. 112]. Также к факторам воспроизводства отношений коррупции исследователи относят слабое финансирование университетов, низкую заработную плату преподавателей [19; 20], а также традиции благодарностей и дарения подарков [21]. К.А. Прозоровская считает, что «к причинам вузовской коррупции относятся: слабость государства, не способного бороться с коррупцией; заинтересованность высшего руководства вуза в получении высоких результатов с нарушением преподавателями своих полномочий; привлекательность коррупционных подходов решения вопросов обучения для студентов» [22]. Часть исследователей связывают бытование коррупции в высшей школе со слабым администрированием – «пробелами в правовом регулировании, слабым контролем коррупции, с лояльным отношением к коррупции большинства участников образовательного процесса, нежеланием лично противодействовать проявлениям коррупции» [23]. Инициаторами коррупционных

действий выступают, как правило, сами студенты, стремящиеся решить возникшие в ходе учебного процесса проблемы. И причинами коррупции в данном случае являются отсутствие у них возможности подготовки к промежуточной аттестации, лень, нежелание изучать какой-либо предмет, отсутствие мотивации к получению знаний [24, с. 71].

Исследователями предлагаются меры по борьбе с коррупцией в высшей школе. Наиболее эффективными могут быть меры, совмещающие административный контроль с разъяснительной работой, направленной на профилактику коррупции. Необходимо изучение в высшей школе юридических и этических аспектов коррупции, формирование понимания у студентов и преподавателей норм этического поведения. Ссылаясь на успешную практику по борьбе с коррупцией в системе высшего образования социально развитых стран, мы предлагаем внедрение этических кодексов, которые устанавливали бы правила взаимоотношений всех участников процесса обучения в университете, формировали культуру поведения преподавателей и студентов [25]. Обеспечение должного административного контроля соблюдения этических кодексов в университете позволило бы предупредить многие проявления коррупции.

Авторами исследуются вопросы влияния пандемии коронавирусной инфекции на коррупционные процессы в российских высших учебных заведениях. Вынужденный перевод учебного процесса в онлайн, отличающийся опосредованностью отношений «преподаватель – студент», оказал влияние на изменение характера коммуникации преподавателей и студентов в сторону большей открытости и прозрачности, что способствовало снижению уровня коррупционных отношений в данном аспекте [26]. В.Н. Кабелькова и С.Х. Садовый также отмечают, что произошло «существенное снижение уровня бытовой образовательной коррупции». Между тем авторами исследуются

случаи коррупции в рамках приёмной кампании 2020 г., при прохождении учебными учреждениями процедур лицензирования и аккредитации, что позволяет им сделать вывод, что пандемия не оказала значительного влияния на коррумпированность высших учебных заведений, и большинство коррупционных схем так и не изменилось [27, с. 38].

На основе проведённого анализа источников можно сделать следующие выводы. Коррупция является сложным социальным явлением, она содержит как правовой, так и нравственный аспекты. Некоторые её проявления не носят криминального характера, не являются правонарушением, не предполагают уголовного наказания и могут оцениваться с позиции нарушения локальных правовых актов, инструкций, а также норм общественной, корпоративной морали. Поэтому «тяжёлые» проявления коррупции, такие как коммерческий подкуп, взятка, как правило, негативно воспринимаются обществом, в том числе университетской средой, и имеют суровое наказание, а «лёгкие», например продажа преподавателями своих учебных материалов, подготовка для студентов за вознаграждение контрольных работ, ВКР и некоторые другие, не являются нарушением закона и уже в большей степени лежат в плоскости несоответствия корпоративной этике, возможно, локальным правовым актам университетов, поэтому воспринимаются обществом по-разному, в основном нейтрально. Данная особенность коррупции порождает различную оценку её опасности для общества, исходя из того, о каком именно её проявлении идёт речь. В этой связи важно давать индивидуальную оценку каждому случаю, имеющему признаки коррупции.

Как уже отмечалось, понятие «коррупция» в российских нормативно-правовых актах связано с фактом получения материальной выгоды. Данный подход зарубежные авторы и большинство российских исследователей сферы образования считают

зауженным и предлагают более широкий подход, определяя коррупцию в высшей школе как использование субъектами высшей школы своего должностного положения с целью достижения личной или групповой (корпоративной) выгоды в любой форме. Этот подход представляется нам научно приемлемым и используется в данной работе.

Методология исследования

В 2021 г. нами проведены исследования коррупции в сфере высшего образования на базе Уральского государственного экономического университета (далее – УрГЭУ) и Санкт-Петербургского государственного университета (далее – СПбГУ). В ходе исследования решалась задача изучения мнения студентов о коррупции в университете, причинах воспроизводства этих отношений, мерах по борьбе с коррупцией и её профилактике.

В опросе приняли участие 400 студентов (УрГЭУ – 300 чел., СПбГУ – 100 чел.) 1–4-х курсов очной и заочной форм обучения, студентов-магистрантов, из них: в возрасте до 30 лет – 91%, женского пола – 69%. Опрос проводился сплошным способом, посредством анкетирования. Авторами составлен опросник, состоящий из трёх частей. Первая часть содержит вопросы, касающиеся характера коррупции в университете, понимания студентами её сути, вторая часть характеризует мнения студентов о причинах бытования коррупции в высшей школе, третья – содержит оценку мер, способных, по мнению респондентов, предупредить и минимизировать коррупцию в университете. При обработке данных использовался статистический пакет SPSS.

Помимо анкетирования, основным исследовательским методом выбрано полуструктурированное интервью. Так, эмпирической базой стали интервью (n=12) со студентами университетов, проведённые с целью оценки распространённости коррупции в университете и причинах её существо-

вания. Для лучшей сопоставимости результатов половина информантов (n=6) была отобрана сплошным методом из числа студентов, обучающихся в СПбГУ, вторая половина (n=6) – из студентов, обучающихся в УрГЭУ. Из них шесть интервью проведены с юношами, шесть – с девушками. Длительность интервью составляла от 18 мин. до 1 часа 5 мин.

Полученные от респондентов данные имеют ограничения, связанные с нежеланием студентов в некоторых «острых» случаях отвечать на поставленный вопрос (выбор варианта опросника «Затрудняюсь с ответом»). Данный вариант был рассчитан на студентов, не сформировавших свою личную позицию по задаваемому вопросу или опасющихся за возможные последствия. Кроме того, нужно учитывать, что в поле зрения студентов попадают явления, о которых они могут составить своё мнение, непосредственно связанные с учебным процессом, и не попадают многие виды коррупции, связанные, например, с финансово-хозяйственной деятельностью университета (аренда, закупка товаров и услуг, аккредитация, университетские преподаватели-«подснежники» и другие).

Результаты исследования

Целью проведения исследования является проверка гипотезы о том, что студенты университета имеют поверхностное представление о коррупции, относятся к ней в основном толерантно и предпочитают усиление ответственности и контроля как главные меры по снижению коррупции.

Исследование проводилось в двух университетах, находящихся в разных федеральных округах России и относящихся к разным типам высших учебных заведений, что позволило сделать сравнительный анализ результатов опроса респондентов в аспекте восприятия студентами отношений коррупции в этих университетах.

По результатам исследования установлено, что многие студенты имеют по-

Таблица 1

Отношение студентов к возможности применения незаконных (коррупционных) действий для решения личных проблем

*Table 1***Students' attitude to the possibility of using illegal (corruption) actions to solve personal problems**

№	Отношение	Общий результат (%)	УрГЭУ (%)	СПбГУ (%)
1	Отрицательное. Это противоправное деяние	50	48	67
2	Положительное, если это приносит мне пользу	5	6	3
3	Приемлемый приём в безвыходном положении	23	23	20
4	Безразлично, если меня это не касается	21	22	11

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

верхностное представление о коррупции, которое зачастую не соответствует сути определения, данного в Федеральном законе N 273-ФЗ. При ответе на вопрос: «Какие из перечисленных действий относятся к коррупции?» – только половина студентов оценили дачу и получение взятки как незаконное деяние. Треть респондентов определили коррупцию как коммерческий подкуп, злоупотребление служебным положением в личных целях, вознаграждение за оказание незаконной услуги. Не более 10% респондентов отнесли к коррупции использование личных отношений с целью получения выгоды, подношение подарков должностным лицам. Результаты опроса показали, что, не будучи знакомыми с формулировкой коррупции, данной в российском законодательстве, студенты в большинстве случаев интуитивно отнесли к коррупции наиболее «тяжёлые» деяния, представляющие общественную опасность. В то же время такие коррупционные деяния, как использование личных отношений для получения доступа к общественным ресурсам и подношение подарков должностным лицам, подавляющее большинство респондентов к коррупции не отнесли, что отражает поверхностное представление коррупции у студентов высшей школы. Полученные результаты по данному вопросу в разрезе УрГЭУ и СПбГУ не имели существенных различий и в основном

соответствовали общему результату, общей тенденции.

Респондентам были заданы конкретные вопросы, направленные на изучение отношения студентов к коррупции. Опрос показал, что часть студентов демонстрируют лояльное отношение к коррупции. На вопрос: «Как Вы относитесь к возможности применения незаконных (коррупционных) действий для решения каких-либо личных проблем?» – половина респондентов выразили отрицательное отношение, так как рассматривают коррупцию как общественно вредное явление, более 23% респондентов отметили, что в безвыходном положении коррупция может быть применена как средство решения проблемы. Часть респондентов (5%) отметили, что коррупция также может быть приемлема, если она принесет выгоду, пятая часть респондентов безразлично отнеслись к коррупции. Результаты опроса в разрезе университетов представлены в *таблице 1*.

Данные таблицы 1 демонстрируют определённые различия во взглядах на университетскую коррупцию, сложившихся у студентов разных университетов. Так, студенты СПбГУ в большей мере продемонстрировали отрицательное отношение к коррупции как к противоправному явлению, среди них меньше безразлично относящихся к коррупции.

Виды коррупции в университете и их распространённость

Таблица 2

Types of corruption at university and their prevalence

Table 2

№	Виды коррупции	Общий результат (%)	УрГЭУ (%)	СПбГУ (%)
1	Принуждение студентов к приобретению научных материалов, изданных преподавателем	9	6	19
2	Выполнение преподавателями за плату курсовых работ, ВКР	4	5	2
3	Коммерческий подкуп	8	6	15
4	Превышение администраторами полномочий в целях получения выгоды	6	4	10
5	Дарение преподавателям цветов, сувениров	18	15	34
6	Дарение преподавателям подарков (свыше 3 тыс. руб.)	3	2	6
7	Злоупотребление преподавателями должностными полномочиями при оценивании знаний студентов в корпоративных или личных интересах	15	13	19
8	Иное	4	4	0
9	Сталкиваться не приходилось	60	62	52

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

Осуществляли лично коммерческий подкуп в университете 3% респондентов, использовали служебное положение других людей (преподавательский состав) для решения личных проблем 6%, дарили подарки, цветы преподавателям 30% респондентов. Таким образом, подавляющее большинство студентов университета, по их словам, лично непричастны к коррупции. Между тем на вопрос: «Готовы ли Вы сделать коммерческий подкуп (дать взятку)?» – около трети респондентов ответили положительно, в том числе только в определённых жизненных обстоятельствах. Отрицательный ответ дали половина респондентов; 15% респондентов затруднились с ответом. Полученные результаты, по данным вопросам в разрезе УрГЭУ и СПбГУ, не имели существенных различий и соответствовали общей тенденции.

Результаты ответов студентов на вопрос: «Сталкивались ли Вы или Ваши знакомые студенты с коррупцией в университете?» – сформированы в *таблице 2* по видам коррупционных деяний, в разрезе университетов.

Данные *таблицы 2* показывают, что большинство респондентов непосредственно сами или их знакомые студенты университета не сталкивались с коррупцией в университете. Наиболее распространёнными видами коррупции, с которыми сталкиваются студенты в высшей школе, – это дарение цветов, сувениров преподавателям, злоупотребление преподавателями должностными полномочиями при оценивании знаний студентов в корпоративных или личных интересах, принуждение студентов к приобретению научных материалов, изданных преподавателем. Наименее распространены такие виды коррупции, как превышение администраторами полномочий в целях получения выгоды, выполнение преподавателями за плату курсовых работ, ВКР, дарение преподавателям подарков (свыше 3 тыс. руб.).

Данные *таблицы 2* демонстрируют также определённые различия во взглядах студентов на виды коррупции и их распространённость в зависимости от университета. Студенты УрГЭУ меньше сталкивались с различ-

Таблица 3

Факторы коррупции и их влияние на состояние коррупции в университете (% от числа опрошенных)

Table 3

Factors of corruption and their influence on the state of corruption at university
(% of the number of respondents)

№	Факторы-причины	Сильное влияние	Среднее влияние	Слабое влияние	Не влияет
1	Низкая заработная плата преподавателей	44	35	12	8
2	Невысокий морально-нравственный уровень части преподавателей и сотрудников	37	33	22	9
3	Традиции благодарности, подарков	17	25	56	2
4	Неэффективный административный контроль	30	36	24	11
5	Безразличное отношение к коррупции студентов и преподавателей	28	34	23	15
6	Инициативность студентов в возникновении коррупционных отношений с преподавателями	26	38	27	9

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

ными видами коррупции в целом и по каждому виду коррупции в отдельности. Между тем удельный вес показателей коррупции по университетам не противоречит общим результатам и соответствует выявленным тенденциям.

Лояльное отношение студентов к коррупции во многом связано с низким уровнем их правовой грамотности, с желанием минимизировать издержки на изучение учебных дисциплин, которые «никогда не пригодятся», а также с коррупционной практикой в обществе, вне стен высших учебных заведений, которая кажется молодым людям приемлемым способом достижения цели. Способствуют развитию коррупционного мышления у студентов и сложившиеся в нашем обществе социокультурные факторы – традиции благодарности. Возможно, преподаватели уделяют студенту больше внимания, чем того требует регламент, например, при подготовке ВКР. В этом случае считается уместным отблагодарить преподавателя. Однако практика благодарностей может трансформироваться в мелкое вымогательство, и тогда дарение примет вид бытовой взятки.

Исследованы причины, которые, по мнению студентов, оказывают влияние на бытование коррупции в университете. Обобщение ответов студентов на вопрос анкеты: «Какие факторы и в какой мере влияют, по Вашему мнению, на существование коррупции в университете?» – дало возможность определить шесть факторов-причин коррупции: низкая заработная плата преподавателей; невысокий морально-нравственный уровень преподавателей и сотрудников; традиции благодарности, подарков; неэффективный административный контроль; безразличное отношение к коррупции студентов и преподавателей; инициативность студентов в возникновении коррупционных отношений с преподавателями. По условиям опроса респонденты провели ранжирование факторов-причин по силе их влияния на состояние коррупции в университете, что отражено в таблице 3.

Данные таблицы 3 показывают, что наибольшее влияние на существование коррупции в университете имеют факторы низкой заработной платы преподавателей, невысокого морально-нравственного уровня части преподавателей и сотрудников, а также не-



Рис. Ранжирование факторов, способных снизить коррупцию в университете, по силе влияния (% от числа опрошенных)

Fig. Ranking of factors reducing corruption at university by the power of influence (of the number of respondents)

Источник: составлено автором

Source: compiled by the author

эффективный административный контроль. Наиболее слабое влияние на существование коррупции в университете оказывают такие факторы, как традиции благодарностей, дарения, инициативность студентов в возникновении коррупционных отношений с преподавателями.

В разрезе университетов респонденты в качестве факторов, сильно влияющих на состояние коррупции в университете, по ряду позиций продемонстрировали различные мнения. Если данные, полученные по результатам опроса студентов УрГЭУ, в основном соответствуют общим результатам и отражают общие тенденции, то данные по СПбГУ имеют некоторые отличия – как со-

держательные, так и по приоритетам. Так, наибольшее влияние на существование коррупции в университете, по мнению респондентов, оказывают не только такие факторы, как невысокая заработная плата преподавателей (58% респондентов), низкий морально-нравственный уровень части преподавателей и сотрудников (34%), что соответствует общей тенденции, но и фактор безразличного отношения к коррупции студентов и преподавателей (45%).

Таким образом, причины существования коррупции в университете имеют многофакторный характер. Студенты оценивают уровень оплаты труда преподавателей как низкий, формирующий соответствующий

уровень жизни, что, по их мнению, обуславливает и невысокий нравственный уровень части преподавателей и администраторов высшей школы, допускающий действия, направленные на повышение собственного благосостояния не всегда законными и моральными способами.

Также подверглись оценке факторы, способные, по мнению студентов, снизить коррупцию в университете. В результате обобщения ответов респондентов на вопрос анкеты: «Какие из перечисленных факторов, по Вашему мнению, могут повлиять на снижение коррупции в университете?» – определены шесть групп факторов: повышение эффективности административного контроля; утверждение и доведение до преподавателей и студентов перечня действий, квалифицирующихся как коррупция; телефон доверия; повышение заработной платы преподавателей; усиление ответственности за коррупционные деяния; установление общественного контроля процедур оценивания знаний студентов. Респонденты провели ранжирование факторов, способных минимизировать коррупцию в университете, по силе их влияния, что отражено на *рисунке*.

По результатам опроса респондентов можно отметить, что наибольшее влияние на снижение коррупции в университете, по мнению студентов, могут иметь усиление ответственности за коррупционные деяния (55% от общего числа респондентов), повышение заработной платы преподавателей (45%), а также повышение эффективности административного контроля (41%). Наиболее слабое влияние окажут создание телефона доверия и установление общественного контроля процедур оценивания знаний студентов.

В разрезе университетов респонденты в качестве факторов, способных сильно повлиять, по их мнению, на снижение коррупции в университете, по ряду позиций продемонстрировали различные мнения. Если данные, полученные по результатам опроса

студентов УрГЭУ, в основном соответствующим образом результатам и отражают общие тенденции, то данные по СПбГУ имеют некоторые отличия по приоритетам и содержательно. Так, в числе сильных факторов, которые способны, по мнению респондентов, минимизировать коррупцию, названы не только усиление ответственности за коррупционные деяния (52% респондентов), повышение заработной платы преподавателей и сотрудников (39%), но и фактор утверждения и доведения до преподавателей и студентов перечня действий, квалифицируемых как коррупция (45%).

Можно сделать вывод, что респонденты считают недостаточными установленные меры ответственности за коррупционные правонарушения и желают усиления административного контроля в университете, определения перечня действий, подпадающих под коррупцию, и доведения его до студентов и преподавателей. Между тем усиление администрирования, силовых методов минимизации коррупции неожиданно совпадает в сознании респондентов с увеличением оплаты труда преподавателей, сотрудников университета как мерой, снижающей коррупцию. Очевидно, что экономический статус большинства преподавателей стал оцениваться студентами как низкий, что даёт основание рассматривать их в качестве субъекта коррупции, а также как приемлемый объект коррупционного взаимодействия. Логично предположить, что изменение экономического статуса преподавателей, по мнению студентов, повлияет на их сознание и приведёт к снижению уровня коррупции в университете. Оценка респондентами уровня оплаты труда преподавателей и сотрудников университета как низкого, требующего увеличения, а также в значительной мере по своей силе влияющего на уровень коррупции, требует исследовательского внимания.

Анализ собранных интервью в основном подтвердил выявленные в ходе анкетирования характер и причины воспроизводства

отношений коррупции в высшей школе. Злоупотребление преподавателями, административным составом университета своим служебным положением нередко диктуется корпоративными интересами и связанными с ними личными интересами. Это проявляется в различного рода «сопровождениях» студентов, когда и университет не теряет контингент, и сопровождающий реализует личный интерес: *«На площадке университета в городе С. в нашей группе числились два студента. Говорили, что они военнослужащие. Никто их в глаза не видел. Как-то я слышал, как наши методисты уговаривали приехавшего преподавателя поставить им оценку за экзамен. Видимо, преподаватели соглашались, так как вопросов к этим студентам-невидимкам не было»* (В., студент, 21 год).

Широкое распространение получила практика «курирования» студентов (бакалавров и магистрантов), «идущих на красный диплом», которая заключается в том, что аттестационные комиссии по просьбе администрации завышают оценки при защите ВКР и магистерских диссертаций, желая поднять уровень успеваемости по своему подразделению (кафедре): *«Когда защищал ВКР, видел, что для комиссии приготовили список студентов, претендующих на “красный диплом”. Некоторые из претендентов явно не тянули на отличную оценку по качеству работы, да и защищались неважно, но им поставили “отлично”. Это несправедливо»* (А., студент-магистрант, 22 года).

Сохранение контингента – та точка, где нередко смыкаются корпоративные интересы университета и личные интересы преподавателя. Потеря контингента влечёт потерю бюджетных и внебюджетных средств, имеющих как для администрации университетов, так и для преподавателей неприятные в материальном плане последствия. Администрация университета, устанавливая громоздкую бюрократическую систему пересдачи экзаменов и зачётов, при которой

преподаватель несёт различные издержки, фактически мотивирует преподавателей ставить зачёты и положительные оценки при любом качестве ответа, тем самым превышая свои полномочия: *«У нас есть студент Р. Как-то он с нами поспорил, что сдаст экзамен, не готовясь, так как знает, что всё равно поставят положительную оценку. Два раза сдать не смог. Однако комиссия под руководством заведующей кафедрой всё же поставила положительную оценку»* (В., студентка заочного отделения, 20 лет). С иронией можно заметить, что в этом есть и в некотором смысле положительный момент: уверенность, что экзамен или зачёт будет всё равно принят, а ВКР или магистерская диссертация всё равно пройдут защиту, мотивирует студентов не предлагать преподавателю взятку.

Большинство информантов показали поверхностное представление о сути коррупции, что, по нашему мнению, обусловило отношение к ней как к явлению, приемлемому для решения личных проблем: *«Коррупцию связываю, прежде всего, со взятками. Мне ещё не доводилось делать какие-либо подношения, чтобы решить личные проблемы в университете, да и проблем-то пока вроде бы нет. Однако если они появятся, то решать их нужно любыми способами»* (И., студентка, 20 лет).

Обсуждение

Изучение мнения респондентов показало, что наибольшее влияние на существование коррупции в университете имеют такие факторы, как низкая заработная плата преподавателей, невысокий морально-нравственный уровень преподавателей и сотрудников, а также неэффективный административный контроль. Осуществляли лично коммерческий подкуп в университете 3% респондентов, использовали служебное положение других людей (преподавательский состав) для решения личных проблем 6% студентов. Между тем наиболее распространённые виды коррупции, с которыми сталкивают-

ся студенты в высшей школе, – это дарение цветов, сувениров преподавателям, злоупотребление преподавателями должностными полномочиями при оценивании знаний студентов в корпоративных или личных интересах. Наибольшее влияние на снижение коррупции в университете, по мнению студентов, могут иметь следующие факторы: усиление ответственности за коррупционные деяния (56%), увеличение оплаты труда преподавателей (45%) и повышение эффективности административного контроля в университете (41%).

Полученные результаты в основном соотносятся с данными ранее проведённых исследований в сфере коррупции в системе высшего образования. Так, Д.П. Кондраль, В.М. Флоря и С.В. Шилова [28], исследовавшие мнение студентов Ухтинского государственного технического университета в 2018 г., получили данные, что почти 5% учащихся сталкивались с коррупцией в университете. К наиболее распространенным её видам студенты отнесли злоупотребление служебным положением, недобросовестное исполнение обязанностей преподавателями и администраторами в личных интересах, дарения и подношения. Результаты исследований отношения студентов университета к коррупции, проведённых С.Г. Кареповой, А.Н. Пинчук, С.В. Некрасовым и Д.А. Тихомировым [29] в 2018 г. в трёх московских вузах, показывают, что коррупция рассматривается ими не как вредное для общества явление, но как вполне допустимое действие в определённых жизненных обстоятельствах. По мнению респондентов, наиболее эффективными в плане снижения коррупции могут быть административные меры: ужесточение наказания, оптимизация законодательства и усиление контроля. Молодые люди считают главными субъектами борьбы с коррупцией государство и общество и слабо осознают индивидуальную ответственность в данном процессе.

Таким образом, результаты нашего исследования в основном соотносятся с ре-

зультатами проведённых ранее исследований отношения студентов к коррупции. Несмотря на некоторую вариативность показателей, главным отличием результатов нашего исследования от полученных ранее данных является фактор низкой оплаты труда преподавателей и сотрудников университета, оказывающий, по мнению студентов, значительное влияние на воспроизводство отношений коррупции в университете, а также играющий важную роль в минимизации отношений коррупции.

Заключение

Результаты проведённого исследования дают нам возможность сделать следующие выводы. Коррупция – сложное социальное явление. В сфере образования она имеет особенности, связанные с квалификацией деяний, и поэтому каждый случай предполагаемой коррупции нуждается в тщательной оценке. Результаты исследования также позволяют сделать вывод о несовершенстве законодательства о коррупции и пробелах в правовом её регулировании в сфере образования. Большинство студентов университета имеют поверхностное понятие о сущности коррупции. Толерантное отношение к ней части студентов, по нашему мнению, связано с потребительским отношением студентов к качеству получаемого образования. Подавляющее большинство студентов университета непричастны к коррупционным деяниям. Между тем требует внимания факт готовности трети респондентов сделать коммерческий подкуп (дать взятку) в определённых жизненных обстоятельствах. Проведённое нами исследование факторов-причин коррупции в университете по силе их влияния показало, что наибольшее влияние на существование коррупции в высшем образовании имеют низкая заработная плата преподавателей, невысокий морально-нравственный уровень части преподавателей и сотрудников, а также неэффективный административный контроль. Наибольшее влияние на снижение корруп-

ции в университете, по мнению студентов, будут иметь усиление ответственности за коррупционные деяния, повышение эффективности административного контроля, а также повышение заработной платы преподавателей. Поэтому гипотеза о том, что студенты университета не имеют полного и адекватного понимания сути коррупции, относятся к ней, как правило, толерантно и предпочитают усиление ответственности и контроля как главные меры снижения коррупции, нашла своё подтверждение.

Усиление администрирования в деле снижения коррупции – традиционная мера, которой уделяется значительное внимание практически во всех исследованиях. Между тем опрос студентов университета показал, что, наряду с усилением административных мер, контроля и наказания, одной из главных причин существования коррупции в высшей школе является низкая заработная плата преподавателей, а её повышение оценивается респондентами как значительная мера, способная снизить коррупцию.

Исследование проводилось в двух университетах, находящихся в разных федеральных округах России и относящихся к разным типам высших учебных заведений, что позволило сделать сравнительный анализ результатов. Так, студенты СПбГУ в большей мере продемонстрировали отрицательное отношение к коррупции как к противоправному явлению, среди них меньше безразлично относящихся к ней, что, возможно, объясняется более частыми случаями встречи с данным явлением. Студенты УрГЭУ меньше сталкивались в университете с различными видами коррупции в целом и по каждому виду коррупции в отдельности. Студенты СПбГУ к наиболее сильным факторам, влияющим на коррупцию в университете, отнесли безразличное отношение к коррупции студентов и преподавателей, студенты УрГЭУ – неэффективный административный контроль. В числе факторов, способных сильно повлиять на

снижение коррупции в университете, студенты СПбГУ рассматривают утверждение и доведение до преподавателей и студентов перечня действий, квалифицируемых как коррупция, студенты УрГЭУ – повышение эффективности административного контроля.

Несмотря на выявленные некоторые различия во мнениях студентов двух университетов, в том числе относительно причин коррупции и мер по её снижению, можно отметить, что мнения студентов по большинству вопросов оценки характера коррупции не имеют принципиальных отличий и носят общий характер, что позволяет установить сходные тенденции.

Полученные результаты дают возможность полагать, что цель исследования – на основе изучения мнения студентов о коррупции в университете установить характер коррупции, причины её воспроизводства, а также факторы, способные, по мнению студентов, снизить её уровень в университете, – достигнута.

Управленческое воздействие по снижению коррупции в сфере высшего образования должно быть направлено на повышение эффективности административного контроля и ответственности, повышение уровня жизни работников этой сферы, а также на нормативное закрепление взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

В данном исследовании нами не рассмотрен важный вопрос об отношении к коррупции студентов разных полов. Как влияет гендер на формирование мнения студентов о характере коррупции в университете, на их, возможно, непосредственное участие в этих процессах? Между тем в ходе исследования были получены данные, характеризующие эти отношения. По нашему мнению, оценка влияния гендерного фактора на оценку коррупции, ввиду значимости темы, значительного объёма теоретического и полевого материала, требует постановки отдельной исследовательской задачи, отдельного пред-

мета исследования. Подготовка и публикация полученных в ходе исследования материалов, отражающих влияние гендерного фактора на отношение к коррупции, рассматриваются автором как следующий важный шаг в исследовании отношений коррупции в высшей школе.

Литература

1. *Незнамова З.А.* Признаки коррупции как социального явления // Актуальные проблемы теории борьбы с преступностью и правоприменительной практики: Межвуз. сборник науч. трудов. Вып. 2 / Отв. ред. Горобцов В.И. Красноярск : Сиб. юрид. ин-т МВД, 2000. С. 32–38.
2. *Щедрин Н.В.* Определение коррупции в федеральном законе // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2009. № 3. С. 31–36. URL: <http://cj.bgu.ru/reader/article.aspx?id=5107> (дата обращения: 07.03.2022).
3. *Оситян А.А.* Коррупция в послевузовском образовании // Terra Economicus. 2010. Т. 8. № 3. С. 50–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15508429> (дата обращения: 07.03.2022).
4. *Неуметан S.P.* Education and corruption // International Journal of Educational Development. 2004. Vol. 24. Issue 6. P. 644–656. URL: <https://www.learntechlib.org/p/198078/> (дата обращения: 07.03.2022).
5. *Rose-Ackerman S.* Corruption // Readings in Public Choice and Constitutional Political Economy / С.К. Rowley (Ed). New York: Springer, 2008. P. 551–566. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-75870-1_30
6. *Poisson M.* Corruption and education. UNESCO IEP, 2010. 30 p. ISBN: 978-92-803-1342-0 URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190247> (дата обращения: 07.03.2022).
7. *Dimant E.* The Nature of Corruption: An Interdisciplinary Perspective // Economics Discussion Papers. 2013. No. 59. Kiel Institute for the World Economy URL: <http://www.economics-ejournal.org/economics/discussionpapers/2013-59> (дата обращения: 07.03.2022).
8. *De Graaf G., Wagenaar P., Hoenderboom M.* Constructing corruption // de Graaf G., von Maravic P., Wagener P. (Eds.). The Good Cause. Theoretical Perspectives on Corruption. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers, 2010. P. 98–114. ISBN: 9783866492639
9. *Барсукова С.Ю.* Коррупция: научные дебаты и российская реальность // Общественные науки и современность. 2008. № 5. С. 36–47. URL: <https://essosman.hse.ru/data/2010/09/20/1215005645/Varsukova.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).
10. *Журавлев А.А., Юревич А.В.* Психологические факторы коррупции // Прикладная юридическая психология. 2012. № 1. С. 8–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17392955> (дата обращения: 07.03.2022).
11. *Соснин В.А., Китова Д.А.* Макропсихологические аспекты исследования коррупции // Наука. Культура. Общество. 2018. № 1. С. 129–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32831911> (дата обращения: 07.03.2022).
12. *Ли С.* Совершенствование механизма борьбы с коррупцией в высших учебных заведениях Китая в новых условиях // Власть. 2019. Т. 27. № 3. С. 223–230. DOI: <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i3.6449>
13. *Дамм И.А.* Коррупция в сфере образования: понятие, характерные черты, формы и виды // Актуальные проблемы экономики и права. 2016. Т. 10. № 4. С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.21202/1993-047X.10.2016.4.5-17>
14. *Воронцова С.В.* Формы коррупции в системе высшего образования // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2018. № 1. С. 14–20. URL: https://mgei.ru/files/vestnik_mgei_2018_online.zip (дата обращения: 07.03.2022).
15. *Фролова И.И.* Коррупция в учреждениях высшего профессионального образования: результаты конкретного социологического исследования // Актуальные проблемы экономики и права. 2010. № 4. С. 147–149. URL: <https://www.rusjel.ru/jour/article/view/597> (дата обращения: 07.03.2022).
16. *Боброва Н.А.* Борьба с коррупцией в вузах // Вестник Международного института рынка. 2018. № 1. С. 89–93. URL: https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2018/07/13_Bobrova_89_93.pdf (дата обращения: 07.03.2022).
17. *Тутаев К.Д.* Почём экзамен для народа? Эюд о коррупции в высшем образовании // Экономическая социология. 2005. Т. 6. № 5. С. 69–82. URL: <https://ecsoc.hse.ru/2005-6-2/26592494.html> (дата обращения: 07.03.2022).
18. *Сычева А.В.* Коррупция в сфере высшего образования: коррозия правосознания //

- Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. 2015. Т. 1 (67). № 4. С. 109–116. URL: <http://sn-law.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/12/sichova-1.pdf> (дата обращения: 07.03.2022).
19. Каменский Е.Г. Модернизация, коррупция, социальные институты: результаты опросов сотрудников вузов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Экономика. Социология. Менеджмент. 2014. № 4. С. 122–128. URL: https://swsu.ru/izvestiya/serieseconom/archiv/4_2014.pdf (дата обращения: 07.03.2022).
 20. Шарин В.И., Вахмянина А.В. Видение студентами университета причин и способов преодоления коррупции // Вопросы управления. 2021. № 3 (70). С. 93–105. DOI: 10.22394/2304-3369-2021-3-93-105
 21. Логунова О.А., Логунова Е.Г. Проблема коррупции в сфере образования: опыт социологического анализа // Дискуссия. Журнал научных публикаций по экономике. 2016. № 5. С. 63–74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26039716> (дата обращения: 07.03.2022).
 22. Прозоровская К.А. Коррупция и другие деструктивные явления в сфере образования в России (по результатам анкетирования студентов) // Система ценностей современного общества. 2013. № 29. С. 143–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20960317> (дата обращения: 07.03.2022).
 23. Калюжный Н.В. Коррупция в системе высшего образования. Опыт зарубежных стран // Правопорядок в современном мире: актуальные проблемы обеспечения и охраны / Под ред. С.Е. Туркулец. Хабаровск : ДВГУПС, 2016. 246 с. ISBN: 978-5-262-00765-3
 24. Логунова О.А., Логунова Е.Г. Проблема коррупции в сфере образования: опыт социологического анализа // Журнал научных публикаций. 2016. № 5 (68). С. 68–75. URL: <https://eesa-journal.com/journal-archive/east-european-science-journal-5-2016/> (дата обращения: 07.03.2022).
 25. Макарова М.Н., Вахрушев Р.В. Коррупция в высшем образовании и академическая этика // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 55–62. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/81/31> (дата обращения: 07.03.2022).
 26. Гаджиева А.А. Проблемы противодействия коррупции в образовательной среде в условиях цифровой трансформации // Проблемы экономики и юридической практики. 2021. Т. 17. № 6. С. 149–153. URL: <https://www.urvak.ru/articles/probl-4269-vypusk-6-problemy-protivodeystviya-korr/> (дата обращения: 07.03.2022).
 27. Кабелькова В.Н., Садовый С.Х. Коррупция в системе высшего образования в условиях пандемии // Общество, экономика и право: вызовы современности и тенденции развития: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Волжский, 2020. С. 33–39. URL: http://www.viepp.ru/documents/nir/Sbornik_state%20po_materialam_II_Mezhdunarodnoj_nauchno-prakticheskoy_konferencii_Obshchestvo,_ekonomika_i_pраво_vyzovy_sovremennosti_i_tendencii_razvitiya,_24.12.2020,_Volzhskij,_VIEPP..pdf.pdf (дата обращения: 07.03.2022).
 28. Кондраль Д.П., Флоря В.М., Шилова С.В. Борьба с коррупцией в системе высшего образования России // Вопросы управления. 2018. № 6. С. 211–215. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36816329> (дата обращения: 07.03.2022).
 29. Кафеева С.Г., Пинчук А.Н., Некрасов С.В., Тихомиров Д.А. Московские студенты о коррупции и антикоррупционной деятельности в современном обществе: по материалам фокус-группового исследования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2019. Т. 22. № 1. С. 113–137. DOI: <https://doi.org/10.31119/jssa.2019.22.1.6>

Статья поступила в редакцию 13.11.21

Принята к публикации 07.03.22

References

1. Neznamova, Z.A. (2000). *Priznaki korruptsii kak sotsial'nogo yavleniya* [Signs of Corruption as a Social Phenomenon]. In: Gorobtsov, V.I. (Ed). *Aktualnye problemy teorii borby s prestupnostyu i pravoprimenitelnoi praktiki* [Topical Problems of the Theory of Combating Crime and Law Enforcement Practice. Issue 2.]. Krasnoyarsk : Siberian Law Institute of the MIA of Russia, 318 p. (In Russ.).

2. Shchedrin, N.V. (2009). Definition of Corruption in the Federal Law. *Kriminologicheskii zhurnal Baikalskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i prava = Criminology Journal of Baikal State University of Economics and Law*. No. 3, pp. 31-36. Available at: <http://cj.bgu.ru/reader/article.aspx?id=5107> (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
3. Osipyanyan, A.L. (2010). Corruption in Russian Doctoral Education. *Terra Economicus*. Vol. 8, no. 3, pp. 50-56. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15508429> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Heyneman, S.P. (2004). Education and Corruption. *International Journal of Educational Development*. Vol. 24, issue 6, pp. 644-656. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/198078/> (accessed 07.03.2022).
5. Rose-Ackerman, S. (2008). Corruption. In: Rowley, C.K. (Ed). *Readings in Public Choice and Constitutional Political Economy*. New York Springer, pp. 551-586, doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-75870-1_30
6. Poisson, M. (2010). *Corruption and Education*. UNESCO IIEP, 30 p. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190247> (accessed 07.03.2022).
7. Dimant, E. (2013). The Nature of Corruption: An Interdisciplinary Perspective. *Economics Discussion Papers*. No. 59. Kiel Institute for the World Economy. Available at: <http://www.economicsejournal.org/economics/discussionpapers/2013-59> (accessed 07.03.2022).
8. De Graaf, G., Wagenaar, P., Hoenderboom, M. (2010). Constructing Corruption. In: de Graaf G., von Maravic P., Wagener P. (Eds.). *The Good Cause. Theoretical Perspectives on Corruption*. Opladen & Farmington Hills : Barbara Budrich Publishers, pp. 98-114. ISBN: 9783866492639
9. Barsukova, S.Y. (2008). Corruption: Scientific Debates and Russian Reality. *Obschchestvennyye nauki i sovremennost' [Social Sciences and Modernity]*. No. 5, pp. 36-47. Available at: <https://ec-socman.hse.ru/data/2010/09/20/1215005645/Barsukova.pdf> (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
10. Zhuravlev, A.L., Yurevich, A.V. (2012). Psychological Factors of Corruption. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Applied Legal Psychology]*. No. 1, pp. 8-21. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17392955> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Sosnin, V.A., Kitova, D.A. (2018). Macropsychological Aspects of Corruption Research. *Nauka. Kul'tura. Obschestvo = Science. Culture. Society*. No. 1, pp. 129-141. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32831911> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Li, S. (2019). Improving the Anti-Corruption Mechanism in China's Higher Education Institutions in the New Environment. *Vlast = The Authority*. Vol. 27, no. 3, pp. 223-230, doi: <https://doi.org/10.31171/vlast.v27i3.6449> (In Russ., abstract in Eng.).
13. Damm, I.A. (2016). Corruption in the Sphere of Education: Concept, Characteristic Features, Forms, and Types. *Aktual'nye problemy ekonomiki i prava = Russian Journal of Economics and Law*. Vol. 10, no. 4, pp. 5-17, doi: 10.21202/1993-047X.10.2016.4.5-17 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Vorontsova, S.V. (2018). Forms of Corruption in the Higher Education System. *Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta [Bulletin of Moscow Humanitarian and Economic Institute]*. No. 1, pp. 14-20. Available at: https://mgei.ru/files/vestnik_mgei_2018_online.zip (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Frolova, I.I. (2010). Corruption in Institutions of Higher Professional Education: The Results of a Specific Sociological Study. *Aktual'nye problemy ekonomiki i prava = Russian Journal of Economics and Law*. No. 4, pp. 147-149. Available at: <https://www.rusjel.ru/jour/article/view/597> (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
16. Bobrova, N.A. (2018). Fight Against Corruption in Universities. *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta rynka [Bulletin of the International Institute of the Market]*. No. 1, pp. 89-93. Available

- at: https://www.imi-samara.ru/wp-content/uploads/2018/07/13_Bobrova_89_93.pdf (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Titaev, K.D. (2005). [How Much is the Exam for the People? A Study on Corruption in Higher Education]. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 6, no. 5, pp. 69-82. Available at: <https://ecsoc.hse.ru/2005-6-2/26592494.html> (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
 18. Sycheva, A.V. (2015). Corruption in the Sphere of Higher Education: Corrosion of Legal Consciousness. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Yuridicheskie nauki* [Scientific Notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Legal Sciences]. Vol. 1 (67), no. 4, pp. 109-116. Available at: <http://sn-law.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/12/sichova-1.pdf> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Kamenskiy, E.G. (2014). Modernization, Corruption, Social Institutions: Results of Surveys of University Employees. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment = Proceedings of South-West State University. Series Economy. Sociology. Management*. No. 4, pp. 122-128. Available at: https://swsu.ru/izvestiya/serieseconom/archiv/4_2014.pdf (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Sharin, V.I., Vahmyanina, A.V. (2021). Students' View on the Causes of Corruption and Ways to Eliminate It. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 3 (70), pp. 93-105, doi: 10.22394/2304-3369-2021-3-93-105 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Logunova, O.A., Logunova, E.G. (2016). The Problem of Corruption in Education: The Experience of Sociological Analysis. *Diskussiya = Discussion. Journal of Scientific Publications on Economics*. No. 5, pp. 63-74. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26039716> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Prozorovskaya, K.A. (2013). [Corruption and Other Destructive Phenomena in the Field of Education in Russia (Based on the Results of a Student Survey)]. *Sistema tsennostei sovremennoogo obshchestva* [The System of Values of Modern Society]. No. 29, pp. 143-148. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20960317> (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
 23. Kalyuzhny, N.V. (2016). [Corruption in the Higher Education System. Experience of Foreign Countries]. In: Turkulets, S.E. (Ed). *Pravoporyadok v sovremennom mire: aktualnye problemy obespecheniya i okhrany. Sbornik nauchnykh trudov*. [Law and Order in the Modern World: Topical Problems of Security and Protection: Collection of Scientific Papers]. Khabarovsk: DVGUPS, pp. 73-80. 246 p. ISBN: 978-5-262-00765-3 (In Russ.).
 24. Logunova, O.A., Logunova, E.G. (2016). The Problem of Corruption in the Field of Education: The Experience of Sociological Analysis. *Zhurnal nauchnykh publikatsiy* [Journal of Scientific Publications]. No. 5 (68), pp. 68-75. Available at: <https://eesa-journal.com/journal-archive/east-european-science-journal-5-2016/> (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
 25. Makarova, M.N., Vakhrushev, R.V. (2014). Corruption in Higher Education and Academic Ethics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 55-62. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/81/31> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Gadzhieva, A.A. (2021). Anti-Corruption Issues in the Educational Environment in the Context of Digital Transformation. *Problemy ekonomiki i yuridicheskoy praktiki = Economic Problems and Legal Practice*. Vol. 17, no. 6, pp. 149-153. Available at: <https://www.urvak.ru/articles/probl-4269-vypusk-6-problemy-protivodeystviya-korr/> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 27. Kabelkova, V.N., Sadovy, S.Kh. (2020). [Corruption in the System of Higher Education in a Pandemic]. In: *Obshchestvo, ekonomika i pravo: vyzovy sovremennosti i tendentsii razvitiya. Sb. statei* [Society, Economy and Law: Challenges of Modernity and Development Trends: II

- Int. Sci. and Pract. Conf.: Collection of Papers]. Volzhsky, pp. 33-39. Available at: http://www.viepp.ru/documents/nir/Sbornik_statej%20po_materialam_II_Mezhdunarodnoj_nauchno-prakticheskoy_konferencii_Obshchestvo_ekonomika_i_pravo_vyzovy_sovremennosti_i_tendencii_razvitiya_24.12.2020_Volzhsnij_VIEPP..pdf.pdf (accessed 07.03.2022). (In Russ.).
28. Kondral, D.P., Florya, V.M., Shilova, S.V. (2018). Fighting Corruption in the Russian Higher Education System. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 6, pp. 211-215. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36816329> (accessed 07.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Karepova, S.G., Pinchuk, A.N., Nekrasov, S.V., Tikhomirov, D.A. (2019). Moscow Students on Corruption and Anti-Corruption Activities in Modern Society: Based on the Materials of a Focus Group Study. *Zhurnal sotsiologii i socialnoi antropologii = The Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. 22, no. 1, pp. 113-137, doi: <https://doi.org/10.31119/jssa.2019.22.1.6> (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 13.11.21
Accepted for publication 07.03.22*



Science Index РИНЦ-2020

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,477
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,909
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	3,531
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	3,198
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,784
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,725
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,150
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,132
ПЕДАГОГИКА	0,933
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,642
АЛМА МАТЕР	0,194

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС HIGHER EDUCATION: CRITICAL DISCOURSE

Высшее образование в России

Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia

ISSN 0869-3617 (Print), ISSN 2072-0459 (Online)

<http://vovr.elpub.ru>

Работа над публикуемой ниже статьёй была начата два года тому назад и стала предварительным итогом многих дискуссий между её автором и главным редактором «Высшего образования в России» – Михаилом Борисовичем Сапуновым. Следы этой полемики без труда будут обнаружены читателями текста. Многие несовершенства изложения связаны как с невероятной сложностью обсуждаемых проблем, так и с незавершённостью начатого в 2020 г. разговора. Редколлегия журнала, оставаясь верной своей миссии – выступать источником генерации злободневных проблем человекознания и образования, – рассчитывает на солидарность своих читателей с поставленными в статье вопросами. Точность ответа на них, как известно, часто завит от корректности формулировки, рождаемой усилиями многих. Последняя нередко требует больших коммуникативных усилий и времени.

Редакционная коллегия

О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, alexpolonnikov@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь
Адрес: 220050, г. Минск, Республика Беларусь, проспект Независимости, 18

Аннотация. В статье, выполненной в традиции критической педагогики, выделяются факторы снижения символической эффективности гуманитарных дисциплин, прежде всего – философских, среди которых: отказ от признания кризиса гуманитарного знания, дисциплинарная замкнутость, доминирование схем научной деятельности в построении учебных предметов, подчинённость требованиям формы сложившейся образовательной практики. Помимо этого, анализируются дискурсы обновления смысла преподавания данных дисциплин в вузах. Процессуальной организации образования противопоставляется событийная; в последней статус гуманитарного знания определяется в терминах «инаковости». В выстраивании студентом опыта отношения с инаковостью автор видит новое назначение гуманитарных дисциплин в вузе, а сам такого рода опыт трактует как заявку на новый образовательный универсализм.

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Полонников А.А., 2022.



Ключевые слова: дискурс науки, дискурс образования, гуманитарное знание, научная деятельность, коммуникация, дисциплина, модель усвоения, образовательный метемпсихоз, символическая эффективность

Для цитирования: Полонников А.А. О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 79–91. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91

On the Mission of Humanitarian Education in Higher Technical School

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91

Aleksandr A. Polonnikov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., the Department of Educational Psychology, alexpolonnikov@gmail.com

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

Address: 18, Nezavisimosti ave., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The paper follows into the critical pedagogy tradition. It analyzes discourses of renewing the sense of teaching liberal disciplines, philosophical ones in the first place, in higher school, with factors of lowering their status identified in it. Among those factors are as follows: giving up the acknowledgement of liberal education crisis, disciplinary isolation, prevalence of scholarly activity model in academic subjects design, and subordination to “knowledge acquisition” process in the organization of educational practice. Education’s processual organization is opposed by an event one, in which a liberal knowledge status is determined in terms of “otherness”. The article considers a student’s gaining experience with otherness as a new mission of liberal disciplines in higher education, whereas this kind of experience is treated as an attempt to build a new educational universalism.

Keywords: science discourse, education discourse, humanitarian education, research activity, communication, discipline, “knowledge acquisition” model, educational metempsychosis, symbolic effectiveness

Cite as: Polonnikov, A.A. (2022). On the Mission of Humanitarian Education in Higher Technical School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 79-91, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Вопрос о преподавании в техническом вузе гуманитарных дисциплин, к числу которых условно можно отнести как традиционные учебные курсы (философию, социологию, психологию и педагогику), так и те, которые претендуют на пополнение привычного перечня (например, культурную антропологию, этнографию, теорию коммуникации, визуальные и гендерные исследования), в последние годы занимает ведущее место в дискуссиях профессионально-педагогического сообщества.

В их фокусе находится проблема не только места и объёма этих дисциплин в программах подготовки будущих инженеров, архитекторов, геологов или механиков, но и их смысла для ориентационно-деятельностного функционирования представителей этих социально значимых профессий. В первом отношении речь идёт о планах сокращения циклов изучения социально-гуманитарных дисциплин в вузах Беларуси и России, которые нередко обосновываются соображениями финансовой эко-

номии и оптимизацией структуры обучения в целом¹ [1, с. 6]. Второй аспект, как полагают участники дискуссии, связан с тем, «что предметы, напрямую не относящиеся к выбранной студентом специальности, которые требуют непривычных методов мышления, зачастую воспринимаются как ненужные, в изучении которых студенты не видят нужды. В этих условиях преподаватель должен тратить дополнительные усилия и время, чтобы доказать необходимость и уместность получения таких знаний, а также обосновать их значимость в будущем не только как для специалиста, но и для личности»² [2, с. 578].

Поляризация мнений, неизбежная при обсуждении таких сложных вопросов, как содержание гуманитарной подготовки, обнаруживает и некий общий компромиссный сегмент, состоящий в том, что изучение гуманитарных дисциплин способно помочь «студенту понять себя; выяснить психологические механизмы поведения, определить место и роль человека в обществе; освоить достижения культуры; научиться цивилизованному общению с окружающей средой; научиться мыслить, понять целостность и многомерность мира, смысл человеческого бытия» [3]. То есть смысл и назначение гуманитарной составляющей профессиональной подготовки обосновывается мировоззренческими соображениями, как если бы их современное содержание было очевидным.

В этой связи одной из задач настоящего изложения является не только прояснение сущности тех предложений, которые, с точки зрения их автора, обосновывают значение изучения гуманитарных учебных предметов студентами технических специализаций, но

и рассмотрение возможных образовательных перспектив гуманитарной подготовки, активирующих новые контексты разумения самого гуманитарного обучения.

Другими словами, размышления, представленные в настоящей статье, будут связаны с попыткой ответить на несколько принципиальных вопросов, затрагивающих форму образования в том виде, в каком она конституирует дискурс обновления гуманитарных дисциплин, а также экспозицию некой «новой» его версии для публичного обсуждения профессиональным сообществом. В этом случае логика изменения сообразуется не столько с содержанием гуманитарных предметов, хотя и с ним тоже, а с порядком образования, переопределением его предназначения, функций и связей.

Стратегии оптимизации в преподавании гуманитарных дисциплин

Анализ, представленный в этом разделе, будет нацелен прежде всего на обнаружение дискурсивных «пробуксовок», выявлении тех мест, где авторские предложения замыкаются в круге сложившегося образовательного воспроизводства, невольно тем самым легитимируя его.

Одна из этих условных позиций приписывает гуманитарным дисциплинам, и прежде всего философии, интегративную миссию. Она сообразуется, во-первых, с задачей формирования у студентов вариативных мировоззренческих ориентаций и способности критически оценивать различные точки зрения [4, с. 141] и, во-вторых, с профессиональной прагматикой, наделением будущих профессионалов мягкими социальными компетенциями (soft skills), значимыми, в частности, в организационной работе с людьми. Считается, что для этого необходимо «привлечение теоретического ресурса множества гуманитарных наук: культурологии, психологии, социологии, лингвистики, антропологии» [4, с. 137]. Место инстанции их упорядочения закрепляется за философией, которой приписывается миссия соз-

¹ Апанасевич С. Что изменят в преподавании гуманитарных предметов в вузах? // Адукар. 2019. 29 января. URL: <https://adukar.com/by/news/abiturientu/kak-izmenitsya-prepodavanie-gumanitarnyh-predmetov-v-vuzah> (дата обращения: 16.03.2022).

² Цитата дана в редакции автора приведённого текста.

дания «интегративного ценностного профиля учебно-воспитательного процесса» [4, с. 135].

Как следует из приведённых нами цитат, их авторы реагируют на вызов эпистемологического многообразия учебных программ, текстов, схем поведения и идеологических требований³. Это значит, что практически каждой форме знания соответствует определённая мировоззренческая программа или система ориентаций. Такое положение дел представляет, во-первых, вызов интегративным образовательным практикам, проявляя иллюзорность их метанарративных притязаний, а во-вторых, ставит под вопрос основания мягких социальных компетенций, отсылая к качественной специфике профессиональных систем деятельности. Об этом, в частности, свидетельствуют бесконечные перечни этих компетенций и поиски условий их интеграции, отражаемые в соответствующей литературе [6, с. 5].

Одним из источников интегративной установки в преподавании гуманитарных дисциплин является собственно педагогический момент, обусловленный особенностями функционирования преподавательского высказывания. Согласно принятым в образовании правилам, излагаемый на учебных занятиях материал должен быть логически, то есть непротиворечиво и последовательно, организован. Даже в тех случаях, когда излагаемое содержание выстраивается проблемно, сама риторика преподавателя не может быть алогичной или выстроенной в парадоксальной манере. В результате задача «правильной» риторической организации высказывания ведёт к созданию структурно-содержательной общности его элементов, продуцирующей на полюсе студентов общий для всех рецептивный коррелят. В этом прежде всего заключён семиологический ме-

ханизм социальной унификации. В данном случае мы сталкиваемся с феноменом скрытой учебной программы (hidden curriculum), действующей не столько на уровне «что», сколько на уровне «как». В практическом отношении это означает подведение всех и всяких преподаваемых гуманитарных контентов под общий знаменатель, и это подведение реализуется не за счёт содержательных инвестиций, а посредством трансляции студентам той позиции, исходя из которой разворачивается преподавательский нарратив. В этой связи прокламация целей индивидуализации в гуманитарной подготовке оборачивается благопожеланием.

Ещё одним предложением, связанным со смысловой атрибуцией гуманитарного знания, является стратегия формирования с его помощью критического мышления. Его сторонники не без основания полагают, что решение проблемы смысла гуманитарной подготовки коренится в ресурсах дескрипции истории развития гуманитарной дисциплины. Как считают адепты этой стратегии, история становления и изменения её научного предмета выступает «как ценный опыт преодоления ограниченности обыденного сознания, представляется источником идей, дающих опору в ситуации эпистемологической неуверенности и ценностного релятивизма» [7, с. 69]. Этому знанию приписывается статус венаходимости, а также опорности, позволяющей преодолеть «эпистемологическую неуверенность и ценностный релятивизм» [Там же].

Задача формирования критического мышления не решается только сообщением студенту того или иного знания по истории дисциплины. Структура его развития включает в себя обнадёживающий перечень: многопозиционный анализ, искусство контекстуализации, обнаружение границ своей позиции [7, с. 71]. При этом отмечаются и те ограничения, которые усложняют реализацию указанных задач. Среди них и сложность многих научно-гуманитарных текстов, освоение которых «является непосильной

³ Идеология трактуется здесь как «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [5, с. 42].

задачей для вчерашнего школьника» [7, с. 72], и дефицит учебного времени, и массовость контингента студентов [Там же]. Как же тогда возможна реализация данных критических задач?

Как следует из анализируемого текста, сторонники стратегии историзации уповают главным образом на искусство преподавателя, умеющего, во-первых, изложить материал понятным и доступным, избегающим профанаций языком, и, во-вторых, способного «соблазнить» и поразить студентов интригующим материалом [7, с. 72–73]. Или, скажем иначе, авторы этой идеи опираются в своём решении на центрированную на педагоге коммуникацию, поскольку образцы критического анализа именно он предлагает студентам, демонстрируя посредством своего высказывания и многопозиционный анализ, и приёмы контекстуализации, и способы самоограничения. Что же приходится в этом случае на долю студента? Не остаётся ли он пассивным рецептором педагогического сообщения?

В этом отношении парадоксально звучит и тезис о значимости формирования у студента способности «пользоваться своим умом» [7, с. 72–73]. Это известное кантианское определение, связанное с идеей совершеннолетия, обусловлено в данном случае умением «отделить своё от чужого, правдивое от правдоподобного, доступное от недостижимого, необходимое от навязанного» [7, с. 76]. Однако то, что именуется «своим умом», не является самоочевидной реальностью. Особенно это значимо в тех обстоятельствах, на которые указывал в своё время М.К. Мамардашвили, говоря, что наш культурный мир «буквально замусорен отходами духовного производства всех стран и народов» [8, с. 46]. С помощью какого «собственного ума» студент может производить атрибутируемую ему селективную работу? Не является ли то, что именуется «своим умом», скопищем продуктов социализации, схем поведения, форм рационализации, которые аккумулированы в некоем «Я», с которым в

жизни студент идентифицирует себя? А если это так, то как этот симбиоз случайностей, который к тому же в обыденной жизни ежедневно подтверждает его обладателю свою эффективность, должен быть им встроены в контекст гуманитарного знания, во многом противоречащего здравому смыслу студента? Не потребует ли это отказа от «своего ума»? И не является ли предлагаемый вариант дисциплинарной историзации скрытой формой самолегитимации преподавателя, сохранением привычной педагогической позиции?

Тезис о «собственном уме» (личном мнении) встречает критические возражения преподавателей гуманитарных дисциплин. Их продуценты чувствительны к лиотаровским идеям исчерпанности метанарративных утверждений, релятивности различных форм знания. С критической точки зрения ни один научный подход не способен окончательно ответить на вопрос об истине, о том, что «происходит на самом деле», обнаруживая себя как идеологическая конструкция, укоренённая в хитросплетениях жизненных обстоятельств. Лишённый оснований достоверного выбора, студент вынужден абсолютизировать свой личный опыт (собственное мнение), а среди его высказываний доминирующими становятся оценочные суждения [9, с. 66]. Вот что отмечает в этой связи один из исследователей академического чтения: «Вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли “по поводу”, часто крайне далеко отстоящие от замысла автора, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня. Но они не подготовлены и не готовы провести литературоведческий анализ произведения с опорой на текст и авторские идеи» [Там же]. О том, что в отношениях с гуманитарным текстом проблемы существуют не только «у нас», свидетельствует и признание одного из канадских педагогов. Она сетует, что её «студенты крайне редко ставят глубокие, сущностные вопросы, что они чаще всего спрашивают о том, сколько страниц

должно быть в заключительном эссе и будут ли на экзамене вопросы по тому или иному философу... что ...попытки совместного обсуждения ... приводят к хаотическому и бессистемному блужданию среди ассоциаций студентов» [10].

Осознавая остроту и сложность проблемы личного опыта, эти учёные считают необходимым, в частности, обязательное обучение студентов приёмам контекстуализации с использованием шести контекстов, среди которых: «всемирно-исторический, историко-философский, социокультурный, общественно-политический, активно-исследовательский (критический), обзор социогуманитарных проблем современности» [9, с. 66]. Однако, как и в указанном выше случае, задача многоуровневой контекстуализации атрибутируется педагогу [9, с. 72]. Критика оказывается запетленной в центрированной на преподавателе схеме образования, нейтрализуя её рефлексивный потенциал.

Метафорическая рекомпозиция опыта преподавания гуманитарных дисциплин

Осуществлённая выше экспозиция, не претендуя на полноту, имела своей целью показать, что обострённого педагогического чутья и идущих от очевидности попыток оптимизации преподавания гуманитарных дисциплин недостаточно для изменения дряхлеющей уже не одно десятилетие ситуации кризиса гуманитарного знания в образовании. Действующая его форма (применим к ней библейский образ) являет собой старые меха, в которые вливается новое вино. Реализация действительных изменений предполагает осознание педагогическим сообществом проблематичности самого устройства учебной практики, трансформация которой обусловлена изменением как ряда внеобразовательных (образовательная политика, культурно-образовательные отношения), так и внутриобразовательных (учебная коммуникация, образовательный семиозис) обстоятельств. Во втором случае это связано с редемаркацией границ научного и учебно-

го предмета [11, с. 145], проблематизацией аксиоматической-дедуктивной логики построения гуманитарных курсов [12, с. 162], а также с ограничением прогрессистского умозрения, согласно которому «каждая следующая ступень выше предыдущей, вбирает её в себя, развивает всё положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую прошёл наш ум (всё глубже проникая в единственную истину)» [12, с. 281–282]. Однако в первую очередь эта реорганизация должна касаться самой академической подготовки в техническом вузе, проведения различий между профессионально-техническим обучением и обучением гуманитарным. Гуманитарное образовательное знание в значительной степени коммуникативно и семиотически опосредованно. К нему может быть применимо положение американского прагматиста Р. Рорти, согласно которому развитие знания следует рассматривать не с точки зрения изменения вещей, отражаемых в слове, а, наоборот, как «историю полезных метафор» [13, с. 30].

Ввиду того, что в рамках небольшой статьи невозможно рассмотреть весь перечень проблем образовательных изменений интересующего нас типа, мы лишь затронем один из центральных, на наш взгляд, вопросов, связанных с базовой метафорой гуманитарной подготовки в техническом вузе. Метафору мы рассматриваем не как поэтический приём или литературоведческий инструмент, а как дискурсивное условие, языковое средство, которое «эксплуатируется ... для передачи семантических сдвигов в концептуализации» [14, с. 382–383]. С метафорической трансформацией мы связываем возможность «увидеть за частными и “очевидными” недостатками образовательной политики и управленческих технологий нечто более общее и значимое – “онтологическое и ключевое”, а именно – тип действительной сложности и проблемности отечественного образования... что и требует выработки и применения новых инструментов анализа и интерпретации» [15, с. 21–22].

Мы полагаем, что в настоящее время метафорой гуманитарной подготовки выступает *усвоение* значимых для будущей профессиональной деятельности содержаний, порядок которых пошагово структурирован и подчинён логике постепенного усложнения необходимых знаний, умений и навыков. При этом негласно предполагается, что такого рода образовательная форма универсальна для всех изучаемых в вузе дисциплин. Знание, определяемое этой метафорой, может быть отчуждено от его носителя и представлено в виде объективного и универсального средства, пригодного для ориентации во всех жизненных ситуациях. Последнее, разумеется, не только не исключает индивидуальных вариаций овладения, но и в идеале предполагает творческое применение продуктов усвоения.

Мы пытались показать, что вопрос гуманитарного знания связан с его включённостью в структуру ситуационного самоопределения субъекта. Он зависим от той эпистемологической формы, которая опосредует восприятие и поведение индивида в жизненных обстоятельствах. Гуманитарное знание выступает не только средством решения жизненных проблем, но и дивергентной знаково-символической средой, влияющей на характер функционирования мировоззрения. В образовании впервые возникает новая гуманитарная задача – сформировать у индивида способность встать в отношение к условиям рецептивного опосредования. «Я» индивида при этом всё чаще проявляет себя как проблема. Для гуманитарной подготовки это означает эксперимент с разными типами знаково-символических медиаторов, оформленных в виде учебных предметов. Форма обучения в этом случае приобретает характер анализа случая (case study), в котором студент при помощи знака-интерпретанта взаимодействует с знаком-объектом.

Ввиду того, что современная культура, благодаря невиданной ранее информационно-коммуникативной динамике, всё больше приобретает характер хаосмоса, а

ориентация в этом многообразии не может производиться из устойчивой и укоренённой в субъективности индивида позиции, «собственный ум» пользователя оказывается во многом зависимым от той системы интерпретации, которую он использует. В результате студент стоит перед перспективой идентификации своей включённости в интерпретационную систему и выстраивания отношения к ней. С этой точки зрения учебный процесс должен помочь студенту не только выявить свою укоренённость в той или иной системе знания позиции, но и приобрести опыт дистанцирования от неё. Практика *усвоения* диктуемой свыше системы мировоззренческой ориентации в этом случае обнаруживает в полной мере свою дефицитарность.

В этой связи мы предлагаем к публичному обсуждению антитезу *усвоения* – известную издревле метафору *метемпсихоза*. В своём исходном значении метемпсихоз выступает «теорией возможности перевоплощения души или даже неоднократного её вселения в человеческое тело, а также в животных или растения, а это фактически означает регрессию через воплощение» [16, с. 193]. Греческое разумение метемпсихоза делало акцент именно на «изменении души, а не изменении тела» [Там же]. В еврейской мистике к важнейшим концепциям, связанным с духом, принадлежат категории диббук и странствие душ. «Диббук оккупирует часть личности человека, говорит его устами неестественным для неё голосом. Этот чуждый дух, который может быть изгнан с помощью экзорцизма... Странствия же души – концепция посмертного воплощения души в другую физическую форму служит её очищению и совершенствованию» [17, с. 51]. Применительно уже к философским штудиям тезис о метемпсихозе использовал Платон, трактуя его в значении философской инициации [18, с. 175–175].

Современное прочтение значения метемпсихоза мы встречаем у российско-американского философа М. Эпштейна: «Для

чего я вообще читаю, для чего смотрю фильмы, хожу в музей? Для того, чтобы стать другим, чтобы понять, как чувствует себя женщина, человек другой расы, нации, возраста... То есть культура – это своего рода переселение душ ещё при жизни человека... Для нас создаётся соответствующая ноосфера или инфосфера, где мы можем свободно заниматься таким метемпсихозом, то есть плавать по волнам инаковости» [19]. Трактовка метемпсихоза М. Эпштейном, как нам представляется, может быть положена в основу формирования нового смысла гуманитарного образования в техническом вузе.

В контексте этой метафоры философские, социологические, психологические, педагогические и другие подходы предстают как «фигуры инаковости», альтернативные миры, артефакты, конструкции второго порядка, парадигмы понимания, мышления и деятельности, которые в образовании присутствуют в облике учебных предметов. В утверждаемом залоге они являют собой дискурсивные организованности, как правило оппозирующие обыденному восприятию, и их использование означает отказ от «естественного» опыта отношения студента с миром, другим, знаком, самим собой. Принимаемая участниками взаимодействия чуждая привычному восприятию точка зрения аналогична психологическому понятию Gestalt. Каждый Gestalt диктует свой угол зрения, так, что «объективное наблюдение» становится зависимым от руководящей им теории. Наблюдение оказывается «наполненным теорией», а тезис об объективности знания, базирующегося на эмпирическом наблюдении, – интеллектуальной фикцией» [20, с. 53].

Обращённость к «фигуре инаковости» в языке Э. Гуссерля означает, что в момент взаимодействия с символическим миром гуманитарного знания естественная установка сознания блокируется, мы переводим обыденный мир «в состояние бездействия – мы «выключаем» его, мы «вводим его в скобки»» [21, с. 71–72]. В этой перспективе связанность позиции студента с личным опытом

(собственным умом, мнением) оказывается препятствием на пути образовательного «метемпсихоза» и нуждается в разрыве. Однако переход на позицию инаковости является лишь первым шагом в серии образовательных актов. Дальнейшее развитие позиции студента сообразуется с переходом к новой рецептивной перспективе, с дистанцированием и деконструкцией позиции, с помощью которой он противостоял бы обыденному восприятию. Поскольку Великий метанарратив невозможен в принципе, то любая вновь принятая система интерпретации становится условием анализа и оценки своей предшественницы. Предпосылкой такого рода учебных преобразований выступает особая практика работы с гуманитарным текстом или любым артефактом. Образовательное чтение, например, в этом случае перестаёт определяться исключительно рецепцией студентом содержания, а место текста теперь обуславливается его функцией в процессах учебного репозиционирования.

Помещение «метемпсихоза» в фокус образовательного взаимодействия вводит новую серию правил игры на образовательном поле. Прежде всего, образование перестаёт функционировать по процессуальному принципу и ориентируется теперь на контингентную форму событийности. Исторические реквизиты дисциплины приобретают контекстуальную функцию, используемую в учебной коммуникации. Подбор же артефактов осуществляется преподавателем на основании их способности обеспечивать позиционную трансмиссию. Взаимодействие теперь подчиняется требованиям презентистской установки⁴, а в её фокусе

⁴ Презентизм – (англ. present – настоящее время) – «теория времени, согласно которой существуют только настоящие вещи и события, прошлого же и будущего не существует. Для реализации этого тезиса необходим контроль использования языка, поскольку темпоральные формы (прошлое, настоящее и будущее) активно используются в обыденном языке» [22, с. 30].

оказывается культурный предмет (текст, изображение, видеоряд). То есть участники гуманитарного обучения не перестают контактировать друг с другом, но их интеракции соотнобразуются с изменением характера связи с позициями, диктуемыми культурным текстом и его интерпретацией.

Переход на позицию гуманитарного текста – экстраординарное и не выводимое из перспективы повседневного опыта событие. Первоочередной задачей в этом случае оказывается требование имманентности предмету культуры, условием выполнения которого становится обращение к адекватному ему коду дескриптивно-прескриптивного языка. Взаимодействие участников образовательной коммуникации приобретает при этом характер взаимных координаций в использовании лингвистических и риторических форм. Понятно, что идентификация студентов с преподавателем, значимая в *усвоении*, оказывается препятствием в реализации целей образовательного «метемпсихоза». На первое место выходит временная солидарность пользователя и интерпретируемого им текста⁵.

Изменяется и отношение к языку как средству выражения. Привычная позиция, согласно которой мысль должна предшествовать речи: «...устная речь – “одежда” мыслей» [7, с. 75], в модели *метемпсихоза* обнаруживает свою ограниченность. Здесь действует иное лингвистическое отношение, согласно которому слово (образ) рождает мысль, то есть доминирующей становится креативная функция языка. Она обеспечивает «рождение нового восприятия, а также способность “видеть” предмет под новым углом зрения, переживать моменты “застывания”» [24].

⁵ В качестве педагогического приёма здесь может быть использован метод А. Ландау, требующий от участника его семинара защищать чужой текст по теоретической физике как свой собственный [23, с. 247]. Этим достигалась достаточно тесная связь читателя и научного произведения.

Важнейшей характеристикой развития образовательного взаимодействия в этой форме обучения становится перенос внимания с культурных предметов на процесс их восприятия. В идеале коллективный опыт студентов должен постоянно находиться в поле зрения участников обучения. Переход на позицию культурного текста нужен не только и не столько для развития «трансцендентальной чувствительности», сколько для ограничения их стартового опыта, его проблематизации в базовом качестве. Прототипом такого рода обучения может выступить концепция трансформативного обучения, предложенная американским социологом Джеком Мезириным. Как полагал Мезиринов, ситуация обучения всегда имеет дело с определённой констелляцией опыта учащихся, привычкой ума, воплощённого «в определённой точке зрения – созвездии веры, ценностных суждений, отношений и аффектов, формирующих определённую интерпретацию» [25, с. 5–6]. В рамках его концепции обучение должно вести к новому определению того, что у нас в опыте оформилось ранее. По существу, речь идёт об объективации опыта, обнаружении предопределённости нашего мышления и восприятия рядом установок, разного уровня обобщённости и устойчивости в специально сконструированной учебной ситуации. То есть Мезиринов говорит о «метакогнитивном применении критического мышления, которое трансформирует активированную взаимодействием систему взглядов, схем мышления или мировоззрения, нерелексивно принятых допущений и ожиданий путём их эпистемологической оценки» [26, с. 124]. В этом, по его мнению, состоит главный смысл современного гуманитарного образования, с которым мы связываем определённые надежды.

Заключение

В этой работе мы рассматривали кризис смысла преподавания гуманитарных дисциплин в контексте кризиса более общего

порядка, который обусловлен происходящими в настоящее время социокультурными изменениями, а также всё более ощутимой контрпродуктивностью действия сложившихся образовательных форм. Представленная в статье точка зрения не абсолютна и принадлежит особому, относительно новому направлению гуманитарной мысли – критической педагогике. В зарубежной науке эта полидисциплинарная традиция основана прежде всего на опыте франкфуртской школы с её разоблачением идеологии современного индустриального общества. Критическое направление в исследованиях образования в разной степени развивали и развивают известные аудиторы журнала учёные⁶.

Мы пытались следовать этой традиции, стремясь не только наращивать критический ресурс в области дидактических отношений высшей школы, но и развивать педагогический словарь, способный инициировать обновление педагогического мышления. Так, в нашем изложении появился термин «образовательный метемпсихоз». Его символическую эффективность ещё надлежит испытать.

Мы полагаем, что переживание студентом опыта всего цикла «метемпсихоза» хотя бы единожды становится условием последующего его воспроизводства. Он также может быть использован для конструктивной ориентации студента в мире динамической культуры, дереификации отношений с другим и самим собой. В своём дискурсивном выражении образовательный метемпсихоз оказывается серьёзной заявкой на статус нового гуманитарного универсализма. Нам представляется, что координация моделей *метемпсихоза* и *усвоения* выступает темой отдельного разговора.

⁶ См., например: И. Иллич, Г. Жиру, С. Аронович, П. Бурдые, К. Герген, П. Макларен, П. Фрейре, Ж. Рансьер, А. Витковский, З. Мелосик, З. Кветинский, Т. Шкудлярек, Д. Ключ-Станьска, а в России – А.П. Огурцов, Б.Г. Корнетов, И.Д. Фрумин, в Беларуси – М.А. Гусаковский и др.

Литература

1. *Глаголев В.С.* Гуманитарная составляющая технического образования – условие качественной подготовки современного профессионала // Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в университете: Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Новосибирск, 31 января 2017 г. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2017. С. 6–10.
2. *Маркова А.А., Юртаева Л.В.* Значимость гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Решетнёвские чтения. Современное состояние и перспективы развития инженерного образования: Материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф., 12–16 ноября 2018 г. Красноярск: СибГУ им. М.Ф. Решетнёва, 2018. С. 577–578.
3. *Накашидзе И.С., Щербакоева Т.А.* Роль гуманитарных дисциплин при подготовке специалистов в технических вузах // Проблемы качества образования в современном обществе: Сб. статей XI междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, сентябрь, 2015 г.). Пенза, 2015. Вып. XI. С. 71–75. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/13822> (дата обращения: 16.03.2022).
4. *Безгодов Д.Н., Вологин Е.А., Шилова С.В.* Философия как базовая дисциплина для технических направлений бакалавриата и специалитета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 135–143. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1323> (дата обращения: 16.03.2022).
5. *Уайт Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
6. *Келасьева В.Н., Первова И.Л.* Социальная компетентность: уровни, структура, стратегии формирования. СПб.: Астерион, 2019. 122 с.
7. *Гусева Е.А., Панфилова М.И.* К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78>
8. *Мамардашвили М.К.* Язык и культура // Alma mater. 1991. № 3. С. 45–49.
9. *Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н.* Философия как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 64–74. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1167> (дата обращения: 16.03.2022).

10. *Aiym M.* The Canadian beaver confronts the Torpedo fish: Performing our own philosophy as educator // *Philosophy of education*. 1998. URL: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2079.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).
11. *Сапунов М.Б., Полонников А.А.* Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>
12. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
13. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
14. *МакКормак Э.* Когнитивная теория метафоры // *Теория метафоры* / Под ред. Арутюновой Н.Д., Журиной М.А. М.: Прогресс, 1990. С. 358–386. ISBN 5-01-001599-4
15. *Сапунов М.Б., Тхаганцоев Х.Г.* Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 7. С. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27>
16. *Filipowicz A.M.* Chrześcijaństwo a reinkarnacja i metempsychoza w świetle polemiki Tertuliana z Platonem // *Vox Patrum*. 2010. Т. 55. No. 30. S. 190–212. DOI: <https://doi.org/10.31743/vp.4335>
17. *Piątek A.* Motywy wędrówki dusz i dybuka w kulturze żydowskiej i ich współczesna realizacja w twórczości Jony Wolach // *Adeptus. Pismo Humanistów*. 2016. № 7. S. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.11649/a.2016.004>
18. *Zarewicz D.* Platoński program wychowania zdrowego obywatela // *Kwartalnik pedagogiczny*. 2017. No. 1 (243). S. 161–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0009.8126>
19. *Генис А.* Информационное чистилище. Беседа с философом Михаилом Эпштейном. URL: <https://www.svoboda.org/a/29981029.html> (дата обращения: 16.03.2022).
20. *Якимова Е.В.* Западная социальная психология в поисках новой парадигмы: Анализ методологических дискуссий 70–90-х гг. М.: ИНИОН, 1993. 75 с.
21. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 336 с.
22. *Planeta F.* Św. Augustyn a prezentyzm // *Nauki ścisłe*. 2019. № 18. S. 29–36. URL: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/88571/discover> (дата обращения: 16.03.2022).
23. *Бессараб М.* Лев Ландау: роман-биография. М.: Октопус, 2008. 263 с. ISBN: 978-5-94887-059-5
24. *Diller A.* Facing the torpedo fish: Becoming a philosopher of one's own education // *Philosophy of Education Archive*. 1998. P. 1–9. URL: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2078.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).
25. *Mezirow J.* Transformative Learning: Theory to Practice // *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions in Adult and Continuing Education* / Cranton P. (Ed). San Francisco: Jossey-Bass, 1997. Issue 74. P. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
26. *Mezirow J., Dirkx J.M.* Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow // *Journal of Transformative Education*. 2006. Vol. 4. No. 2. P. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>

Статья поступила в редакцию 09.01.22

Принята к публикации 07.03.22

References

1. Glagolev, V.S. (2017). [The Humanitarian Component of Technical Education is a Condition for High-Quality Training of a Modern Professional]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Usloviya effektivnosti kachestvennoi professional'noi podgotovki v universitete"* [Conditions for the Effectiveness of High-Quality Professional Training at University: Int. Sci. and Methodol. Conf., Jan. 31, 2017]. Novosibirsk : SGUPS Publ., pp. 6–10. (In Russ.).
2. Markova, A.A., Yurtaeva, L.V. (2018). [The Importance of Humanitarian Disciplines in Technical University]. In: *XXII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Reshetnevskie chteniya. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya inzhenernogo obrazovaniya"* [Reshetnev Readings. Current State and Prospects for the Development of Engineering Educa-

- tion: XXII International Sci. and Pract. Conf., 12–16 Nov. 2018]. Krasnoyarsk : M.F. Reshetnev Siberian State University Publ., pp. 577–578. (In Russ.).
3. Nakashidze, I.S., Tsherbakova, T.A. (2015). [The Role of the Humanities in the Preparation of Specialists in Technical Colleges]. In: *Problemy kachestva obrazovaniya v sovremenном obshchestve : Sb. statei XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [The Quality of Education Issues in the Modern Society: XI Int. Sci. and Pract. Conf., Penza, Sept 2015: Collection of Papers]. Penza, issue XI, pp. 71-75. Available at: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/13822> (accessed 16.03.2022). (In Russ.).
 4. Bezgodov, D.N., Volgin, E.A., Shilova, S.V. (2018). Philosophy as an Academic Discipline for Technical Undergraduates and Specialist Degree Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 135–143. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1323> (accessed 16.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 5. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University Press. (Russian translation: Trubina, E.G., Kharitonov, V.V. (Eds), Ekaterinburg: UralSU Publ., 2002, 528 p.).
 6. Kelas'ev, V.N., Pervova, I.L. (2019). *Sotsial'naya kompetentnost': urovni, struktura, strategii formirovaniya* [Social Competence: Levels, Structure, Strategies of Formation]. Saint Petersburg : Asterion Publ., 122 p. (In Russ.).
 7. Guseva, E.A., Panfilova, M.I. (2019). To the Discussion upon Academical Philosophy: What, How, Wherefore. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 69-78, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78> (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Mamardashvili, M. K. (1991). [Language and Culture]. *Alma mater*. No. 3, pp. 45-49. (In Russ.).
 9. Karelin, V.M., Kuznetsova, N.I., Grifsova, I.N. (2017). «Philosophy» as an Educational Course: The Change of the Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 64-74. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1167> (accessed 16.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Aiyim, M. (1998). The Canadian Beaver Confronts the Torpedo Fish: Performing Our Own Philosophy as Educator. *Philosophy of Education*. Available at: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2079.pdf> (accessed 16.03.2022).
 11. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144–157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Bibler, V.S. (1990). *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek* [From Scientific Studies to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century]. Moscow : Politizdat Publ., 413 p. (In Russ.).
 13. Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 220 p. (Russian translation: Hestanova, I.V., Hestanov, R.Z. (Eds), Moscow : Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo Publ., 1996. 280 p.).
 14. McCormack, E. (1990). [Cognitive Theory of Metaphor]. Transl. from Eng. In: Arutyunova, N.D., Zhurinskaya, M.A. (Eds). *Teoriya metafory* [Theory of Metaphor]. Moscow : Progress Publ., pp. 358–386.
 15. Sapunov, M.B., Tkhapsoev, Kh.G. (2018). Culture of Critical Discourse on Education and Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 20-27, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27> (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Filipowicz, A.M. (2010). [The Christianity Among Reincarnation and Metempsychosis in Context of Tertullian's Contest with Plato]. *Vox Patrum*. Vol. 55, no. 30, pp. 190-212, doi: <https://doi.org/10.31743/vp.4335> (In Polish).

17. Piątek, A. (2016). [Motives of the Transmigration of Souls and Dybbuk in Jewish Culture and Their Contemporary Implementation in the Works by Yona Wollach]. *Adeptus. Pismo Humanistów* [Adeptus. Journal of the Humanists]. No. 7, pp. 50-66 (In Polish).
18. Zarewicz, D. (2017). [Platonic Program of Raising a Healthy Citizen]. *Kwartalnik pedagogiczny* [Education Research Quarterly]. No. 1 (243), pp. 161-176, doi: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.8126> (In Polish).
19. Genis, A. (2019). *Informatsionnoe chbitilishche. Beseda s filosofom Mikhailom Epsbteynom* [Informational Purgatory. Conversation with the Philosopher Mikhail Epstein]. Available at: <https://www.svoboda.org/a/29981029.html> (accessed 16.03.2022). (In Russ.).
20. Yakimova, E.V. (1993). *Zapadnaya sotsial'naya psikhologiya v poiskakh novoi paradigmy: Analiz metodologicheskikh diskussiy 70–90-kh gg.* [Western Social Psychology in Search of a New Paradigm: Analysis of Methodological Discussions of the 70s–90s.]. Moscow : RAS Institute of Scientific Information on Social Sciences Press, 75 p. (In Russ.).
21. Husserl, E.G. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [Ideas for a Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy]. Halle, Germany: Max Niemeyer Publ., 323 p. (Russian translation: Mihailov, A.V. (Ed), Moscow: Dom intellektual'noi knigi Publ., 1999, 336 p.).
22. Płaneta, F. (2019). [St. Augustine and Presentism]. *Nauki ścisłe* [Exact Sciences]. No. 18, pp. 29-36. Available at: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/88571/discover> (accessed 16.03.2022). (In Polish).
23. Bessarab, M. (2008). *Lev Landau: roman-biografiya* [Lev Landau: Biographical Novel]. Moscow: Octopus, 263 p. (In Russ.).
24. Diller, A. (1998). Facing the Torpedo Fish: Becoming a Philosopher of One's Own Education. *Philosophy of Education Archive*, pp. 1-9. Available at: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2078.pdf> (accessed 16.03.2022).
25. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: Cranton, P. (Ed). *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions in Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, issue 74, pp. 5-12, doi: <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
26. Mezirow, J., Dirkx, J.M. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 123-139, doi: <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>

*The paper was submitted 09.01.22
Accepted for publication 07.03.22*

О пользе рациональной простоты: как преподавать гуманитарные дисциплины в технических вузах?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99

Ивахненко Евгений Николаевич – д-р филос. наук, проф., ivahnen@rambler.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Адрес: 119234, Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4

Кузнецова Наталия Ивановна – д-р филос. наук, главный научный сотрудник, sar-sar@inbox.ru

Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН, Москва, Россия

Адрес: 125315, Москва, ул. Балтийская, 14

Аннотация. Авторы статьи продолжают дискуссию о преподавании гуманитарных дисциплин в технических вузах, которая вот уже несколько лет ведётся на страницах нашего журнала. Прежде всего, они отказываются ставить вопрос о преподавании в технических вузах гуманитарного знания «вообще», отказываются от однозначных рекомендаций и предписаний, адресованных преподавателям «на все случаи жизни». Их позицию можно сформулировать как поиск и подбор кейсов, наиболее приемлемых для продвижения пересекающихся культур – естественнонаучной / инженерной / технической и гуманитарной. Своими подходами к обозначенной проблеме они делятся на фоне критического осмысления статьи А.А. Полонникова, опубликованной в этом же номере. Возражая своему коллеге по преподавательскому цеху, авторы подчёркивают значение творчества преподавателя-гуманитария и вместе с тем отстаивают принцип рекурсивной преемственности («рациональной простоты»), некогда провозглашённый Мишелем Фуко: «Не все дискурсивные стратегии являются одинаково возможными, но лишь те, которые разрешены предшествующими уровнями».

Ключевые слова: гуманитарные науки, метафора метемпсихоза, рекурсивная преемственность, дискурсивные практики

Для цитирования: Ивахненко Е.Н., Кузнецова Н.И. О пользе рациональной простоты: как преподавать гуманитарные дисциплины в технических вузах? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 92–99. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99

On the Benefits of Rational Simplicity: How to Teach Humanities in Technical Universities?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99

Evgeniy N. Ivakhnenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ivahnen@rambler.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 27, Lomonosovsky prosp., Moscow, 119991, Russian Federation

Nataliya I. Kuznetsova – Dr. Sci. (Philosophy), Principal Researcher, cap-cap@inbox.ru
S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
Address: 14, Baltiyskaya str., Moscow, 125315, Russian Federation

Abstract. The article continues the discussion of teaching humanities disciplines in technical universities, which has been going on for several years on the pages of our journal. First of all, the authors object to raising the question of teaching humanities knowledge in technical universities “in general” and reject the unambiguous recommendations and prescriptions addressed to teachers “for all occasions”. The authors’ position can be formulated as a search and selection of cases that are most appropriate for promoting the overlapping cultures of science/engineering/technical and humanities. They share their approaches to the problem outlined against the background of critical reflection on A.A. Polonnikov’s article published in the same issue. Contradicting their colleague in the teaching profession, the authors emphasize the importance of the humanities teacher’s creativity and at the same time defend the principle of recursive continuity (“rational simplicity”) once proclaimed by Michel Foucault: “Not all discursive strategies are equally possible, but only those that are allowed by the preceding levels”.

Keywords: humanities, metempsychosis metaphor, recursive continuity, discursive practices

Cite as: Ivakhnenko, E.N., Kuznetsova, N.I. (2022). On the Benefits of Rational Simplicity: How to Teach Humanities in Technical Universities? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 92-99, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-92-99 (In Russ., abstract in Eng.).

Способы педагогической практики и персональное педагогическое мастерство имеют не только «длинную» цивилизационную историю, но и весьма долгое по человеческим меркам эхо воздействия на умы. Речь идёт не столько о предметном содержании знаний, которое передавал учитель своим ученикам. Персональное «эхо» педагога длится порой более столетия, а таким сроком далеко не часто могут похвастаться другие профессионалы. Замечено, что воздействие учителя не только затрагивает непосредственных своих учеников, но и сказывается на воспитании их детей, отчасти даже внуков: так и склады-

вается это долголетие. Даже стремительная динамика текущего века не отменила этот удивительный феномен.

Именно поэтому при обсуждении педагогической практики постоянно работает «философия образования» как особая область интеллектуального напряжения. В этой области нельзя ограничиться чисто методическими или прагматическими соображениями – необходим философский анализ миссии образования в целом, проектов организации образовательных институтов по конкретным специальностям, в том числе – отдельных учебных курсов. Можно сказать,

что важность философии образования в том, что она строит фокус категориального выражения сложившихся образцов социокультурной трансляции с надеждой избежать крайне опасных ошибок цивилизационного развития. По ходу развернувшейся полемики было выдвинуто много интересных и полезных идей, обращённых к решению проблем российского высшего образования, сложившихся за последние десятилетия.

В этом ряду выделяется статья А.А. Полонникова¹, автора нескольких нетривиальных публикаций по вопросам философии образования. Она продолжает прежде намеченную траекторию поиска подходов к эффективному преподаванию дисциплин гуманитарного цикла. Общий смысл подхода, который предлагает автор в данном случае, заключается в радикальном пересмотре смысла и назначения гуманитарного образования в отечественной высшей технической школе. В предшествующих выпусках журнала уже было опубликовано несколько статей, в которых было заявлено несколько интересных в методологическом смысле идей и соображений [1]. Частично они даже были поддержаны в публикациях авторов настоящей статьи [2; 3]. Однако «методологический поворот» А.А. Полонникова, который он изложил в настоящем номере журнала, заставляет более критично осмыслить предложенный им на суд читателя текст.

Прежде всего, закрадывается сомнение в *плодотворности* обозначенного в статье подхода к проблеме в целом. Именно по этому критерию («*плодотворности продолжения*») идея автора не представляется убедительной. Постараемся показать, почему именно.

Во-первых, хотелось бы знать, о каких именно гуманитарных дисциплинах идёт речь в данной статье. О философии? Культурологии? Основах религиоведения? Исто-

рии и философии науки? Каких-то спецкурсах наподобие философии техники? Набор гуманитарных дисциплин достаточно различен в различных вузах технического профиля, и очень трудно судить о плодотворности подхода, если он формулируется как рассчитанный на «гуманитарное знание вообще». Похоже, что автор склонен к анализу преподавания гуманитарного знания в технических вузах «вообще», без какого-то различия их предметной специфики.

Во-вторых, очевидно, что успех преподавания тех или иных дисциплин для аудитории, которая весьма далека от гуманитарной проблематики, зависит от многих факторов, но прежде всего – от способности преподавателя выстроить учебный предмет так, чтобы он действительно задевал интересы будущих «технарей» и не был бы переполнен терминологией, которую аудитория воспринимает враждебно, как бесполезную «китайскую грамоту». Да, здесь нет строгих предписаний и критериев, такая задача решается ситуативно. Но так ли уж это плохо? Здесь идёт активный обмен конкретным педагогическим опытом, удачными методическими находками. Необходимость расширить кругозор будущих специалистов в области техники и технологий, обеспечить некоторую «гуманитарную прививку», дабы разрабатываемые технологии не превращались сразу в нечто безжалостное по отношению к человеческому жизненному миру, очевидна для всех и не вызывает сомнений. Вопрос в том, какой именно учебно-методический подход в педагогике высшей школы может обеспечить искомый союз двух пересекающихся культур – естественнонаучной / инженерной / технической и гуманитарной («физиков и лириков»)? Это, действительно, крайне серьёзная проблема, учитывая, что основные ставки нашей цивилизации и надежды на прогресс во всех сферах жизнедеятельности связаны именно с развитием технологий. Именно по этой причине обсуждение такой проблемы должно, на наш взгляд, вестись предельно ясно и рационально. Обратимся

¹ Полонников А.А. О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 79–91.

на фоне сказанного к анализу тех предложений, которые высказал А.А. Полонников.

Основная методическая идея автора, с претензией на «радикальную новизну», выражена *метафорой метемпсихоза*, путём перенесения её в «*фокус образовательного взаимодействия*». Тем самым как будто открывается «*новая серия правил игры на образовательном поле*».

При этом метафора метемпсихоза в данном случае причудливым образом противопоставляется *усвоению* (стоит напомнить, что эти термины относятся к разным понятийным уровням). Данное соображение автор подкрепляет цитатой из статьи по христианской реинкарнации [4]. В свете реконструируемой заочной полемики Тертуллиана с Платоном А. Филипович утверждает, что в своём исходном значении метемпсихоз выступает «теорией возможности перевоплощения души или даже неоднократного её вселения в человеческое тело, а также в животных или растения, а это фактически означает регрессию через воплощение» [4, с. 193]. Не будем спорить с польским автором, у него, вероятно, была какая-то своя историко-философская задача. Но как угледеть возможность отнесения этого вывода к практике преподавания в современном техническом вузе?

Далее А.А. Полонников находит подкрепление своему нововведению в «категории диббук» из еврейской мистики (заметим по ходу, что это не категория), которую он относит к «важнейшим концепциям, связанным с духом» и «странствием душ» (?!). И даже попытка опереться на трактовку метемпсихоза Михаила Эпштейна, предлагающего «*плавать по волнам инаковости*», не избавляет представление о «новом смысле гуманитарного образования в техническом вузе», которое он формулирует, от неустрашимого и неуместного эзотерического привкуса. Это как раз то, что вызывает глубокую неприязнь вплоть до полного отторжения у студенческой аудитории, не только «физиков» и «технарей». Когда основным требо-

ванием к мышлению инженерного специалиста является ясность идеи, чёткость решения и точность расчёта, подобное «улёгкое» методическое предложение для преподавателя технического вуза с большой вероятностью покажется дурной провокацией.

По ходу чтения статьи «О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе» возникает множество вопросов. Почему автор полагает, что весь накопленный современный опыт гуманитарного образования в технических вузах России – «опыт отношения студента с миром, другим, знаком, самим собой» – объективируется только в онтологическом (объективистском) ключе, а не в гносеологическом? Почему предметный подход непременно клонирует, копирует и порождает одни и те же подобию «интеллектуальных фикций»? Сказать так – означает оглулять отечественного преподавателя-гуманитария и на этом фоне изыскивать возможность продемонстрировать что-то похожее на полёт собственной мысли. К примеру, находим в статье такой пассаж: «Даже в тех случаях, когда излагаемое содержание выстраивается проблемно, сама риторика преподавателя не может быть алогичной или выстроенной в парадоксальной манере» (с. 82). Почему, спрашивается? Видимо, потому что не включает в свой арсенал представление об «образовательном метемпсихозе».

Далее приведём целый фрагмент из текста статьи, сопровождая высказывания автора вопросительными и восклицательными знаками, выражающими наше недоумение, полное неприятие сказанного или прямые возражения. По правде говоря, пересказать простыми и ясными словами то, что мы терпеливо прочитали, попросту невозможно.

«В результате задача “правильной” риторической организации высказывания ведёт к созданию структурно-содержательной общности его элементов, продуцирующей на полюсе студентов общий для всех рецептивный коррелят (?!). В этом прежде всего заключён семиологический механизм социальной унификации (?!). В данном случае мы сталкива-

емся с феноменом скрытой учебной программы (hidden curriculum), действующей не столько на уровне «*что*», сколько на уровне «*как*» (?!). В практическом отношении это означает подведение всех и всяких преподаваемых гуманитарных контентов под общий знаменатель (?!), и это подведение реализуется не за счёт содержательных инвестиций, а посредством трансляции студентам той позиции, исходя из которой разворачивается преподавательский нарратив» (с. 82).

Так ли это? Уверены: совсем не так! Преподавательский нарратив не может быть сведён к единому «как». Не существует какого-то единого (одного на всех) преподавательского нарратива. Он индивидуален практически всегда и не может быть строго предписанным и «подогнанным под общий знаменатель». Предписать, да и то с оговорками, можно «*что*» (программа курса, учебный план), но вовсе не «*как*».

Приведём ещё один фрагмент с нашими комментариями, которыми и ограничимся. Так, подвергая критике положения статьи «К дискуссии о вузовской философии...» [5], наш автор выдвигает следующие возражения: «Как следует из анализируемого текста, сторонники стратегии историзации уповают главным образом на искусство преподавателя, умеющего, во-первых, изложить материал понятным и доступным, избегающим профанаций языком, и, во-вторых, способного «соблазнить» и поразить студентов интригующим материалом. Или, скажем иначе, авторы этой идеи опираются в своём решении на центрированную на педагоге коммуникацию, поскольку образцы критического анализа именно он предлагает студентам, демонстрируя посредством своего высказывания и многопозиционный анализ, и приёмы контекстуализации, и способы самоограничения. Что же приходится в этом случае на долю студента? Не остаётся ли он пассивным рецептором педагогического общения?» (с. 83).

Вынуждены встать на защиту обоих тезисов, высказанных в статье Е.А. Гусевой

и М.И. Панфиловой. Прежде всего, они не только нашли возможность высказаться понятным для читателя языком, «избегающим профанаций», но и обошлись без апелляции к мистическим формулам времён христианской патристики. Кроме того, эстафета знаний по образцам («образцам критического анализа») вовсе не равнозначна копированию. Демонстрируемые преподавателем образцы приёмов концептуализации не рожают клонов. Само по себе множество интерпретаций образцов не предполагает даже чётко очерченных границ – «чёткого множества интерпретаций» (выражение М.А. Розова). Удивительно и то, что два вполне внятных тезиса представлены как «вариант дисциплинарной историзации» (?!), да ещё «скрытой формой самолегитимации преподавателя, сохранением привычной педагогической позиции» (?!). Похоже, что «непривычная», инновационная педагогическая позиция преподавателя должна выражаться в поисках того, чего у него нет. Ну что тут скажешь? По этому поводу вспоминается знакомое всем с детства: «*Иди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что*». В свою очередь, известная французская поговорка игриво предупреждает: «*Даже самая прекрасная девушка Франции может дать только то, что у неё есть*».

Весьма сомнительной представляется высказанная автором идея об уникальности метафоризации преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе. Вообще говоря, сама метафора в целом пережила, как известно, «взлёт и падение» [6]. Метафора в её действенном операциональном смысле вполне может работать внутри тех образцов критического мышления и концептуализации, которые автор почему-то охарактеризовал «дисциплинарной историзацией, скрытой формой самолегитимации преподавателя». И почему, спрашивается, только метафоре предписывается столь исключительное место в продвижении гуманитарного образования? Почему «метафорическая трансформация» представляется своего рода по-

следней каплей в «Фармаконе», призванном *излечить гуманитарное образование* и вернуть его к подлинным смыслам и значениям? Тогда уж к метафоре нужно добавить другие сопутствующие «критическому курсу» приёмы: синекдоху, иронию, метонимию... Почему бы тогда не привлечь весь арсенал тропологии как теории смысловых преобразований и дискурсивного построения сюжета?

Возможно, будет неожиданностью для того, кто возьмёт на себя труд ознакомиться с нашей статьёй, узнать, что её авторы по сути согласны с тем, что гуманитарное образование в техническом вузе не может опираться исключительно на предметное содержание курсов. По нашему мнению, два направления гуманитарного цикла – предметное и компетентностное – могут подвергаться рефлексии по отдельности, но в своём процессуальном и коммуникативном воплощении они нераздельны. Компетенция в данном случае может означать умение студента самостоятельно исследовать какое-то затруднение, связанное с разработкой и внедрением технологических новшеств (допустим, с всеобщей цифровизацией коммуникации и образования, надзорными практиками правоохранительных органов, трансформацией аппаратуры для производственных процессов, в частности, учётом психологических и эргономических параметров для таких проектов и т.п.). Полное забвение компетентностного подхода ведёт к размыванию конечных результатов образовательного процесса, тогда как отсутствие должного внимания к предметному содержанию опустошает преподавание, превращает слово «компетенция» в пустой звук.

Основная претензия к позиции А.А. Полонникова, которую он сам видит в выдвижении новой формулировки «миссии гуманитарного образования», предъядвляется к способу её аргументации и теоретизирования. Как будто индивидуальность преподавателя-гуманитария (пусть предметника) с его «скрытой формой самолегитимации»

и «сохранением привычной педагогической позиции» нужно преодолеть/сменить/нивелировать чем-то вроде метафоры метемпсихоза и тем самым открыть «новую серию правил игры на образовательном поле». Разумеется, образовательное поле вузовской гуманитаристики динамично, оно эволюционирует. Но эволюционирует по своим законам и правилам. Применительно к нашему случаю не лишне было бы напомнить об одном из них – принципе рекурсивного примыкания. Этот принцип также можно назвать «принципом рациональной простоты». Дело в том, что стратегические выборы или смена правил игры в таком деле, как преподавание, не возникают непосредственно из привлекательных предложений, выдвинутых тем или иным говорящим (пишущим) субъектом, сколь бы значительной его роль ни была. Речь идёт об инерционном процессе, в который втянуты сотни тысяч преподавателей и методистов со свойственной им лингвокультурной традицией. По сути, мы имеем дело с устойчивыми дискурсивными практиками наподобие «Клинического дискурса» (XVIII в.) или же «Дискурса естественной истории» (XIX в.) М. Фуко. Эти и схожие с ними дискурсивные практики (возможно – формации) определяют для данного социального, лингвистического, экономического или географического пространства «условия выполнения функции высказывания». Из этого вовсе не следует, что нужно отказаться от новаций в преподавании. Тем не менее из этого следует, что «не все дискурсивные стратегии являются одинаково возможными, но лишь те, которые разрешены предшествующими уровнями» [7, с. 151]. По этой же причине одним из факторов неудачи привнесения, казалось бы, полезных новаций в преподавание, как и реформирования системы высшего образования в целом, является отсутствие возможности коммуникативного примыкания вменяемых сверху или персонально педагогических новаций, выработанных в *иных системных паттернах*.

Заметно, что автору статьи удаётся виртуозно продемонстрировать изыски постмодернистского толка, но всё же гораздо доходчивее и точнее у него получается высказаться в тех местах, где он конкретизирует свои представления, пользуясь аргументами и способами выражения мысли, близкими к дискурсивным практикам, которые работают в среде преподавателей российских вузов (например, в обращении к статье Мезироу и Диркса или упоминание о правилах семинара Л.Д. Ландау) [8; 9, с. 247]. К сожалению, в целом предложенная в статье аргументация основной идеи не столько включает потенциального читателя в обсуждаемую проблематику, сколько запутывает его в лабиринтах сомнительной теоретизации.

Статья, на наш взгляд, только выиграла бы, если бы автор приблизился к тому положению вещей, которое реально соответствует преподавательской практике гуманитариев в вузах нашей страны. Это условие остаётся ключевым для любого автора, взявшего на себя задачу подсказать что-то полезное. Мы называем данное условие ключевым не для того, чтобы «оставлять всё как есть», и не для того, чтобы разрушить всё до основания («а затем...»), а для того, чтобы предлагать более надёжную, реальную пошаговую стратегию преобразования российской вузовской гуманитаристики.

Литература

1. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>

2. Кузнецова Н.И. Ненавязчивая педагогика // Наука как общественное благо: Сб. статей / Науч. ред. и сост. Л.В. Шиповалова, И.Т. Касавин: В 7 т. М.: РОИФН, 2020. Т. 6. С. 88–91. URL: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (дата обращения: 24.03.2022).
3. Ивахненко Е.Н. Аспирантский курс «История и философия науки»: Что? Как? Для чего? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 38–52. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52
4. Filipowicz A.M. Chrześcijaństwo a reinkarnacja i metempsychoza w świetle polemiki Tertuliana z Platonem // Vox Patrum. 2010. Т. 55. No. 30. P. 190–212. DOI: 10.31743/vp.4335
5. Гусева Е.А., Панфилова М. И. К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78>
6. Анкерсмит Ф.Р. История и тропология: взлёт и падение метафоры / Пер. с англ. М. Кукарцевой, Е. Коломоец, В. Кашаева. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 496 с. ISBN: 978-5-88373-177-5
7. Фуко М. Археология знания / Пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой. СПб.: Гуманитарная Академия, 2004. 416 с. ISBN: 5-93762-034-8
8. Mezirow J., Dirx J.M. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow // Journal of Transformative Education. 2006. Vol. 4. No. 2. P. 123–139. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1541344606287503>
9. Бессараб М. Лев Ландау: роман-биография. М.: Октопус, 2008. 263 с. ISBN: 978-5-94887-059-5

Статья поступила в редакцию 28.01.22

Принята к публикации 24.03.22

References

1. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144–157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kuznetsova, N.I. (2020). Unobtrusive Pedagogy. In: Shipovalova, L.V., Kasaavin, I.T. (Eds). *Nauka kak obshchestvennoe blago* [Science as a Public Good: Collection of Papers: In 7 vols.]. Moscow: Russian Society for History and Philosophy of Science. Vol. 6, pp. 88–91. Available at: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (accessed 24.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

3. Ivakhnenko, E.N. (2021). Postgraduate Course “History and Philosophy of Science”: What? How? What for? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 38-52, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Filipowicz, A.M. (2010). Chrześcijaństwo a reinkarnacja i metempsychoza w świetle polemiki Tertuliana z Platonem. *Vox Patrum*. Vol. 55, no. 30, pp. 190-212, doi: 10.31743/vp.4335
5. Guseva, E.A., Panfilova, M.I. (2019). To the Discussion on Academic Philosophy: What, How, and What for. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 69-78, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Ankersmit, F.R. (1994). *History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor*. Berkeley: University of California Press. (Russian translation by Kukartseva, M., Kolomoets, E., Kashaev, V., Moscow : Progress-Traditsiya, 2003, 496 p.)
7. Foucault, M. (1969). *L'Archeologie du savoir*. Éditions Gallimard, 275 p. (Russian translation by Rakova, M.B., Serebryannikova, A.Yu., St. Petersburg : Gumanitarnaya Akademiya”, 2004, 416 p.)
8. Mezirow, J., Dirks, J.M. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirks and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 123-139, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1541344606287503>
9. Bessarab, M. (2008). *Lev Landau: roman-biografiya* [Lev Landau: Biographical Novel]. Moscow: Octopus, 263 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 28.01.22
Accepted for publication 24.03.22*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьей – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок английским языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

Гострайтинг: симулякры академической эффективности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-100-112

Шейпак Светлана Александровна – канд. пед. наук, доцент, SPIN-код: 5891-2184, ORCID: 0000-0002-4204-0524

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Аннотация. Статья представляет собой рецензию на книгу А. Давыдова, П. Абрамова, посвящённую описанию рынка теневого академического письма (или гострайтинга) как сформировавшегося социального института, практики которого устойчивы в высшей школе. В книге преподаватель высшей школы представлен как ресурс для рынка теневого письма: явный, когда преподаватели становятся теневыми авторами, или неявный, когда формализм и некомпетентность научного руководства способствует развитию теневых практик. Затрагивая вопрос о причинах распространения гострайтинга в бакалавриате и магистратуре, авторы книги не рассматривают прекарификацию преподавателя высшей школы как фактор, способствующий развитию теневых практик. Исследования, обсуждающие проблему прекарификации в высшей школе, показывают, что описанные А. Давыдовым и П. Абрамовым практики связаны с негативными последствиями модернизации высшего образования. В результате кризиса института научного руководства у выпускников бакалавриата и магистратуры развиваются навыки коммуникации в роли заказчика в сфере услуг теневого академического письма вместо профессиональных компетенций и навыков академической коммуникации.

Ключевые слова: скриттор, заказчик, фальсификация, плагиат, прекарификация

Для цитирования: Шейпак С.А. Гострайтинг: симулякры академической эффективности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №4. С. 100–112. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-100-112

Ghostwriting: Simulacra of Academic Performance

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-100-112

Svetlana A. Sheypak – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., svetlana.sheipak@gmail.com

RUDN University, Moscow, Russia

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

Abstract. The article is a book review on “Ethnography of Bogus. Who and how writes customized academic essays in Russia” by A. Davydov and P. Abramov (Moscow: Khamovniki Foundation for Social Research: Common Place, 2021, 176 p.). This book describes the practices of contract cheating in Russian higher education as an established social institution involving undergraduate and graduate students. “Ethnography of Bogus” presents the faculty staff only as a resource for the market of ghostwriting: an explicit resource when teachers of higher education become ghostwriters, or an implicit resource, when formalist assessment mechanisms of student work contribute to the development of ghostwriting practices. The description of ghostwriting practices in the study reveals the decline of the concept of research advisor for undergraduate and graduate students, due to the precarity of teachers in higher education. The decline is incited by mass student entry policy and efficient management mechanisms of higher education institutions. As a result, the students who turn to contract cheating in a regular manner do not develop professional and academic skills appropriate to an undergraduate or graduate degree. The students develop their soft skills required in interactions with ghost-writers when they negotiate the terms of contract cheating as customers of writing services.

Keywords: ghostwriter, customer, falsification, simulacra, plagiarism, precarity

Cite as: Sheypak, S.A. (2022). Ghostwriting: Simulacra of Academic Performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 100-112, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-100-112 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Книга А. Давыдова и П. Абрамова¹, отвечая на поставленные в подзаголовке вопросы о том, «кто и как пишет заказные учебные работы в России», заставляет задуматься об эффективности научного руководства в высшей школе при формировании профессиональных компетенций студентов и девальвации дипломов бакалавриата и магистратуры [1–3].

Описание практик гострайтинга, принятое в книге, позволяет взглянуть с непривычной для академического дискурса позиции теневого автора на проблемы высшего образования, которые Н.А. Селиверстова [4], П.А. Амбарова и Г.Е. Зборовский характеризуют как системные, институциональные и ценностные [5]. «Этнография туфты» представляет рынок теневого письма как

социальный институт, встроенный в академическую сферу (с. 15). В исследовании авторы проанализировали личный опыт такого письма, интервью с 40 теньевыми авторами и 15 преподавателями высшей школы, а также опросы более 100 студентов-респондентов. Пытаясь объяснить причины, в силу которых наиболее массовыми заказчиками на рынке гострайтинга становятся студенты бакалавриата и магистратуры, авторы не затрагивают проблему прекарнизации преподавательского труда. Однако обсуждение её последствий позволяет соотнести развитие рынка гострайтинга с кризисом института научного руководства в высшей школе.

Сначала будут обсуждены термины *скриптор* и *скриптура*, предложенные А. Давыдовым и П. Абрамовым для обозначения теневого автора и сферы заказного письма. Затем будет предпринят анализ того, как функционирует рынок заказных работ. Из-за многочисленных повторов и отсутствия чёткости в презентации материалов анализ не будет следовать структуре пяти глав книги: «Скрипторы», «Скрипторы и вузы», «Формы организации скриптуры»,

¹ Давыдов А., Абрамов П. Этнография туфты. Кто и как пишет заказные учебные работы в России. М.: Фонд поддержки социальных исследований «Хамовники»: Common Place, 2021. 176 с. URL: <http://khamovniki.ru/product/aleksandr-davydov-pavel-abramov-etnografiya-tufty-kto-i-kak-pishet-zakaznye-uchebnye-raboty-v-rossii/> (дата обращения: 22.02.2022).

«Портфель заказов», «Вопросы производства». Причины кризиса института научного руководства, описанного в «Этнографии туфты» с позиции теневого автора, будут представлены как следствие прекаризации преподавателя высшей школы. В заключении речь пойдёт о компетенциях, которые формируют у студента формальные практики научного руководства в бакалавриате и магистратуре и теневые практики гострайтинга, описанные А. Давыдовым и П. Абрамовым.

Гострайтинг vs скриптура

Термин *гострайтинг* был введён в российское поле академических исследований И.А. Колесниковой, которая анализировала онлайн-материалы, продвигающие услуги по написанию заказных академических текстов [6]. Термин, получившийся в результате калькирования англицизма *ghostwriter*, в силу своей негативной коннотации отражает социальную природу практик теневого письма, основанных на фальсификации. А. Давыдов и П. Абрамов отказываются от англицизма в пользу латинизма *скриптор*. Они аргументируют свой выбор цитатой из «Смерти автора» Р. Барта, где автор противопоставлен скриптору, рождающемуся вместе с текстом, и у которого «нет никакого бытия до и вне письма» (с. 6). Р. Барт приписывает перформативному глаголу *писать* черты локутивного речевого акта, существующего только *здесь и сейчас*, который, по его мнению, отражает суть позиции скриптора по отношению к тексту [7]. Однако в отличие от локутивного высказывания, перформатив устремлён в будущее, поскольку предполагает ответственность, которую говорящий берёт на себя за действие, заключённое в акте перформативного высказывания. Замена *гострайтера* на *скриптора* позволяет эвфемистически избежать обсуждения теневых практик, породивших и поддерживающих рынок заказных работ.

Р. Барта, отстаивавшего идеи структурализма в споре с традиционной литературной

критикой, не интересовала перформативность высказывания автора литературного текста. Однако для академического текста степень выраженности в нём авторской позиции является важным критерием оценки, определяющим ответственность автора за позиционирование своего исследования в дисциплинарном поле относительно ранее опубликованных работ [8]. Следуя традиции, восходящей к работам М.М. Бахтина, авторскую позицию в академическом тексте называют *авторским голосом* [9–11]. Отсутствие авторского голоса в научной работе относится к её серьёзным недостаткам и служит основанием для отказа в публикации [12]. Заказной текст явным образом представляет позицию скриптора, которого А. Давыдов и П. Абрамов называют «хорошим», поскольку он использует валидированные в практиках академического письма стратегии (с. 15). Впрочем, позиция «плохого» скриптора, использующего приёмы фальсификации, в равной степени сохраняется в скомпилированном им тексте. Создание фальсифицированного текста опирается на систему его эпистемологических, дискурсивных и этических выборов. Таким образом, отсылка к Р. Барту, для которого письмо является «областью неопределённости, неоднородности и уклончивости» [7, с. 384], неправомерна ни в отношении «плохого», ни в отношении «хорошего» скриптора. Социальная позиция каждого в процессе создания текста чётко определена: научная добросовестность или научная фальсификация. Причём позиция скриптора дискурсивно сохраняется в тексте независимо от возможного изменения правового статуса текста в случае отчуждения авторских прав скриптора в пользу заказчика.

Выбор *скриптуры* для наименования сферы теневого письма А. Давыдов и П. Абрамов не объясняют, хотя термин отсылает к протестантскому принципу *Sola Scriptura*, буквально означающему «только Писание» [13]. Если Барт снимает с автора ответственность за созданный им текст, который, по его мыс-

ли, опровергает «рациональный порядок, науку, закон» [7, с. 390], то выбор наименования *скриптура* вместо неблагозвучного *гострайтинга* облагораживает практики, которые сами теневые авторы связывают с фальсификацией и жульничеством. Отметим, что при транслитерации англицизм *гострайтинг* приобретает в русском языке дополнительный смысл, поскольку точно отражает наиболее частотные, по свидетельству теневых авторов, практики создания академических текстов, в которых оформление в соответствии с требованиями ГОСТ является основным критерием качества письма.

В описании результатов исследования А. Давыдова и П. Абрамова будут использоваться выбранные ими наименования, тогда как при обсуждении причин развития рынка заказных академических работ будет использоваться термин *гострайтинг*.

Рынок теневого академического письма

По оценке авторов исследования, корпус теневых авторов не превышает 100 тысяч человек. Метафоры, встречающиеся в интервью, свидетельствуют о масштабах рынка. Например, речь идёт о региональной конфедерации скрипторов, берущей заказы по всей России, о клиентуре всего СНГ, упоминается «кольцо вузов», обладающих общей базой данных в системе «Антиплагиат», из которой изымаются уже защищённые дипломные работы и продаются студентам для повторной защиты (с. 85).

Скрипторы могут существовать независимо, работая напрямую с заказчиками через «сарафанное радио», или как ИП, легализуя предоставляемые ими услуги как образовательные. Скрипторы могут объединяться в артели, конторы и биржи. Если артели избегают регистрации, то конторы и биржи, например «Автор24», работают легально. Биржи запрещают скрипторам использовать повторно уже защищённые работы, лишая их авторских прав на созданный ими продукт. Хотя деталей работы биржи в исследовании не приводится, подробно опи-

сываются финансовые взаимоотношения в цепи «заказчик – посредник – скриптор» в артелях и конторах. Посредниками часто становятся ушедшие из скриптуры авторы. Их число в цепочке, по свидетельствам информантов, может доходить до девяти, и они освобождают автора от издержек общения с заказчиками.

На рынок заказного письма авторов привлекает в первую очередь финансовая сторона дела. В скрипторы приходят преподаватели, аспиранты, студенты, выпускники преимущественно социально-гуманитарных специальностей, а также те, кто никак не связан с академической сферой. Одни рассматривают теневое академическое письмо как основной и постоянный заработок, другие видят в нём источник дополнительного дохода, альтернативного репетиторству, или временной занятости. Уходя с рынка, скрипторы возвращаются к репетиторству, уходят в консалтинг, собственные исследования или ищут более лёгкие заработки. Финансовые аргументы, как и моральные, скрипторы не считают основными, обосновывая свой уход. Они говорят о трудоёмкости процедур и недостатке квалификации для фальсификации. Однако в отдельных интервью можно услышать об отвращении к этим практикам и ощущении их бессмысленности.

На рынке теневого письма «самый массовый сегмент спроса – курсовые работы» по социально-гуманитарным специальностям (с. 116). «Высоким сезоном» для скриптора становится период защиты курсовых и ВКР, хотя есть конторы, с большой выгодой специализирующиеся на оформлении документов по практике. Что касается единичных заказов на диссертационные исследования, то их выполнение связывается в «Этнографии туфты» с личным интересом скриптора к предложенной теме, тогда как трудоёмкость такого заказа рассматривается как серьёзный повод для отказа.

Подготовка курсовых работ в зависимости от сложности оценивается в 500–5000 руб. и требует от нескольких часов до не-

скольких дней. Качественный диплом, по мнению различных респондентов, делается, «если рука набита», за три часа, за 3–7 дней для скриптора с двадцатилетним стажем или за месяц. Ценовой диапазон для ВКР достаточно широк, от 4000 до 70000 руб., варьируясь в зависимости от сложности темы, сроков сдачи, региона и опций системы «Антиплагиат» конкретного вуза. В случае если работа изымается из системы «Антиплагиат», её цена составляет 35000–40000 руб. Заказ магистерской диссертации обходится в 10000–150000 руб. и может включать одновременно подготовку нескольких статей по теме исследования. Цены на контрольные работы начинаются с 300 руб. Система скидок стимулирует заказчика, чтобы он приводил новых заказчиков и сам становился постоянным клиентом.

Скрипторы: взаимодействие с заказчиками

Заказчиков скрипторы делят на три категории. Общаться с компетентным наиболее комфортно: работа идёт поэтапно, без спешки и претензий по доработке, поскольку такой заказчик в состоянии точно сформулировать техническое задание, то есть требования к будущей работе в момент её заказа. Компетентность заказчика может выражаться, например, в заказе работы, вписывающейся в рамки научной школы, существующей на кафедре. Проблемным для скриптора становятся некомпетентный заказчик, которого не может спасти даже запись на диктофон рекомендаций научного руководителя по выполнению работы, с которой начинается обсуждение заказа. Третья категория – некомпетентный, но социально адекватный заказчик, который также может получить качественную работу и одновременно добиться скидок благодаря эффективному взаимодействию со скриптором. Авторы «Этнографии туфты» подчёркивают, что эффективность сотрудничества скриптора и заказчика-студента основана на взаимном уважении, терпимости и взаимопонимании.

Среди основных мотивов, толкающих студентов к заказу работ, названы риск «провалить красный диплом», неумение писать и/или оформлять научную работу (с. 143). Лень стоит в списке причин последней и почти не комментируется. Мотив профессиональной занятости студентов, которые не готовы тратить время на написание ненужной ВКР, предпочитая оплатить её заказ, оценивается как «рациональное решение умных людей, умеющих анализировать свою жизнь» (с. 124). Единственная форма обмана со стороны студентов, о которой говорится в исследовании, связана с финансовой стороной заказа – когда платить и сколько.

Заявленная в начале книги цель скриптора не предполагает его академической добросовестности: его деятельность направлена не на создание текста, а на «академическое переписывание» ранее созданных текстов, основанное на компоновке нового текста на основе существующих и на использовании приёмов, формально освобождающих переписанный текст от возможности быть распознанным в системе «Антиплагиат» (с. 7). Тем не менее в книге не звучат голоса тех, кого А. Давыдов и П. Абрамов считают «плохими» скрипторами, – стремящихся лишь к лёгкому заработку на «жульнических» работах. Отличить «хорошего» скриптора от «плохого» позволяет качество заказной работы. «Хороший» пишет работы «настоящему»: он не только соблюдает формальные жанровые ограничения научного текста, но и разрабатывает методiku исследования. Такой скриптор может даже подготовить заказчика к сдаче работы. Между антиподами «хороший» – «плохой» скриптор располагается «средний», сочетающий в своей работе добросовестную стратегию работы над академическим текстом и фальсификационную, подробно описанные в книге. Наряду с хорошо отработанными стратегиями уникализации текста для преодоления системы «Антиплагиат», скрипторы могут исказить текст, делая его намеренно косноязычным, чтобы академическая грамотность

заказной работы не вызвала подозрения у преподавателя.

Поскольку исследование предоставляет право голоса «хорошим» скрипторам, создающим, по словам авторов, качественный продукт и тесно взаимодействующих с заказчиками при его доработке, в интервью настойчиво звучит тема выгорания. Интеллектуальное напряжение скриптора, провоцирующее выгорание, связано не только с сезонностью заказов, но и со стремлением брать интересные, ещё не разработанные темы, а нервное напряжение объясняется жёсткими сроками, трудными заказчиками и сложной организацией взаимодействий между заказчиками, посредниками и вузами.

Скрипторы:

взаимодействие с высшей школой

Если для скриптора и его заказчика А. Давыдов и П. Абрамов выбирают трёхчастные категоризации, то преподавателей они представили через серию оппозиций. Преподаватели-скрипторы противопоставлены участникам «преподавательской ОПГ» (с. 16) или «криминогенной сети» (с. 109). Последние практикуют «академический рэкет», но действуют не напрямую, а через посредников, навязывая студентам «рекомендованных авторов» (с. 85). Исходя из личного опыта, авторы «Этнографии туфты» утверждают, что «лишь позиция в вузе гарантирует скриптору нужные объём и качество спроса на его услуги» (с. 120), поэтому отдельную кафедру, поставляющую заказчиков, они описывают как «локальное поле кормления» (с. 102). По словам информантов, до 80% преподавателей пишут работы на заказ для своих или чужих студентов.

Противопоставляя «хорошего» скриптора некомпетентному научному руководителю, авторы «Этнографии туфты», говорят о неэффективности института научного руководства в целом. Студент, которого высшая школа не учит писать академические тексты, оказывается перед выбором: писать курсовую или ВКР на тему, выбранную из не ме-

нявшегося десятилетиями списка, оформив её в соответствии с требованиями ГОСТ, или отправляться на рынок теневых услуг. Формализм и некомпетентность научного руководителя позволяют заказной работе, с которой студент возвращается от скриптора, получить положительную оценку. Основным критерием оценки становится уровень уникальности текста, подтверждённый системой «Антиплагиат». Представленная таким образом в книге позиция научного руководителя объясняет причины, вытесняющие студентов на рынок теневого академического письма.

Скрипторы единодушны в том, что высшая школа борется не с заказными работами, а с плагиатом, в то время как с заказными работами борются лишь отдельные преподаватели, которых не поддерживает администрация. Свидетельством молчаливого принятия высшей школой практик теневого письма становятся описанные А. Давыдовым и П. Абрамовым парадоксальные ситуации взаимодействия скриптора и преподавателя. Так, из-за некомпетентности студента-заказчика скриптор начинает обсуждать требования к работе напрямую с научным руководителем, исключая из процесса переговоров неэффективное звено – студента. Или же преподаватель-скриптор берёт заказ от анонимного студента и понимает, что ему придётся написать дипломную работу, научным руководителем которой он является.

Выводя из тени фигуру скриптора, который выстраивает свою научную и деловую репутацию, «Этнография туфты» представляет его как посредника во взаимодействиях студента и научного руководителя. Научная репутация скриптора определяется мотивацией аспирантов и студентов, которые, став теньевыми авторами, совмещают финансовую выгоду с развитием профессиональных компетенций, творческих замыслов, деловых навыков и навыков исследовательской работы. Деловая репутация скриптора строится на эмпатии и сочувствии к заказчику. Скриптор, по мнению авторов, ослабляет

давление показателей эффективности на преподавателя и компенсирует неспособность научного руководителя эффективно работать со студентами.

Если тема репутации скриптора настойчиво развивается благодаря его противопоставлению некомпетентному научному руководителю, то фигура компетентного научного руководителя в книге отсутствует. Отсюда утверждение о том, что во взаимодействии с компетентным заказчиком скриптор создаёт работу, которую невозможно распознать как заказную. Причём отсутствие компетентного руководителя не может объясняться вопросами, которые стоят в подзаголовке книги, поскольку авторы говорят о причинах развития практик гострайтинга. Чтобы обсуждать причины, которые привели к развитию рынка заказного академического письма, необходимо обратиться к анализу проблем, с которыми столкнулся институт научного руководства в бакалавриате и магистратуре при переходе к массовому образованию [14].

Кризис института научного руководства

Немногочисленные исследования, например, Н.А. Селиверстовой [4], П.А. Амбаров и Г.Е. Зборовского, отмечают нежелание преподавателей высшей школы обсуждать проблему заказных работ [5]. Без дополнительных исследований невозможно судить о причинах подобного нежелания при сохранении, как отмечает Н.А. Селиверстова, негативного отношения преподавателей к практикам гострайтинга и стремлению отдельных преподавателей им противодействовать. Результаты работ Н.А. Селиверстовой, П.А. Амбаров, Н.В. Шабровой, С.Г. Ермолаевой [15], Г.Е. Зборовского и П.А. Амбаров [16] свидетельствуют о пассивном отношении преподавателей к различным имитационным практикам в образовании, одной из которых является гострайтинг [4; 15; 16]. Однако представленные результаты позволяют предположить, что в основе их пассивности лежат технологии со-

временного университетского менеджмента. Е.В. Маслюкова и А.И. Маскаев относят к эффектам использования менеджерских технологий размывание или разрушение академических ценностей, сокращение академических свобод и ужесточение контроля за деятельностью университета через систему целевых показателей [17, с. 145]. Таким образом, чтобы понять сложный комплекс причин, которые привели к рутинизации в высшей школе практик гострайтинга, описанных А. Давыдовым и П. Абрамовым, необходимо обсуждать последствия модернизации высшей школы и прекарности преподавателя.

Оценивая последствия модернизации высшей школы, Х.Г. Тхагапсоев и М.Б. Сапунов отмечали [18], что исключение преподавателей из обсуждения реформ приводит к противоречивым результатам при их реализации. К негативным последствиям модернизации С.Ю. Патутина относит снижение качества образовательного процесса и педагогической работы [19]. Массовый приток студентов в высшую школу выявляет слабость нормативного регулирования научной, творческой, исследовательской, организационной работы преподавателей высшей школы, которую подчёркивает Н.В. Черных [20]. В результате постоянно возрастающая нагрузка, одновременно преподавательская в учебное время, научная и административная во внеучебное время, заставляет говорить о прекарности преподавательского труда [19–21]. Следствием прекарности и профессионального выгорания, как показывают исследования С.Ю. Патутиной, Р.А. Долженко и С.В. Лобовой, становится уход из вуза наиболее активных и компетентных преподавателей.

Непосредственное влияние процессов модернизации на институт научного руководства в высшей школе объясняется особенностью его организации, которую В.В. Зырянов [14] и А.С. Роботова [22] видят в отсутствии формальных оснований в совместной работе руководителя и студента. Осно-

вой этого института является академическая в широком смысле этого слова – научная и педагогическая – репутация руководителя. Перечисляя академические факторы, которые определяют сущность научного руководства, А.С. Роботова выделяет «внеэкономические факторы», такие как «этика науки, индивидуальная ответственность учёного, научная репутация и авторитет научного руководителя» [23, с. 35]. Работа руководителя и студента – это совместный научный путь, который требует готовности к творчеству и взаимодействию, сочетающему «опеку, наставничество, партнёрство, сотрудничество» [14, с. 33]. Отсутствие курсов академического письма компенсируется в ходе неформального научного диалога руководителя и студента, который становится основой для развития навыков письма.

В.В. Зырянов подчёркивает, что формальным рубежом во взаимоотношениях руководителя и студента всегда оставалась лишь процедура защиты работы [14]. В условиях модернизации образовательного процесса формализм является основой не только процедуры защиты, но и взаимоотношений научного руководителя и студента на всех этапах подготовки к защите. Ответы респондентов, проанализированные в работах [4; 15; 16], показывают, что формализм научного руководства, позволяющий развиваться рынку гострайтинга, становится ответом преподавателей на давление показателей эффективности, используемых для оценки их деятельности. В ситуации возросшей академической нагрузки на научных руководителей возложена дополнительная ответственность – вовлечь в творческий процесс подготовки научной работы (курсовой или ВКР) весь без исключения контингент студентов бакалавриата и магистратуры [4; 14]. Таким образом, прекаризация преподавательского труда в высшей школе, связанная с неготовностью выпускников школ к продолжению образования в высшей школе [24], для научного руководителя обостряется отсутствием у студентов мотивации к научно-

му творчеству, лежащему в основе создания любого академического текста [25]. Массовость образования делает невозможным неформальный диалог между руководителем и студентами, призванный формировать у студентов навыки академического письма.

Важным фактором, подрывающим академическую репутацию преподавателя высшей школы, становится требование сохранить контингент студентов и одновременно добиться высоких результатов студенческой научной работы [4; 24]. Независимо от степени их компетентности, научные руководители не заинтересованы препятствовать практикам заказных работ, поскольку борьба с фальсификацией приводит к недопустимому, с точки зрения администрации, снижению показателей эффективности образовательной деятельности. Итогом политики «студентосбережения», по выражению Г.Е. Зборовского и П.А. Амбарово [24, с. 75], становится молчаливое принятие руководителем заказных работ. Стоит отметить, что репутация научного руководителя страдает и в случае формальной положительной оценки заказной работы, и в случае безуспешной, под давлением показателей эффективности, борьбы с практикой заказных работ. При этом нежелание противостоять практике заказных работ может подкрепляться неспособностью научного руководителя, которому не хватает профессионального и исследовательского опыта, распознать заказную работу. В.В. Зырянов в своём исследовании проблем «рядового научного руководителя» объясняет нехватку опыта «замещением возрастных профессоров и доцентов более молодыми преподавателями, часть из которых получили свои учёные степени в “смутные времена”, не имея полноценной практики подготовки и защиты диссертации» [14, с. 27].

Формализм научного руководства как ответ преподавателей на последствия модернизации высшей школы приводит к утрате института академической репутации, построенной на взаимном доверии преподава-

телей и студентов. Замалчивание проблемы заказных работ, как и других имитационных практик, ведёт к утрате доверия, выявленной в исследовании И.С. Кузнецова: по мере продвижения от младших курсов к старшим студенты утрачивают доверие к преподавателям [26]. Вместе с утратой доверия студенты старших курсов начинают относиться более терпимо к академическому мошенничеству. Исследование Е.Д. Шмелевой и Т.В. Семеновича показывает, что за время учёбы студенты становятся более нечестными [27]. «Этнография туфты» показывает, как студенты, становясь заказчиками в сфере услуг заказного академического письма, накапливают от курса к курсу опыт производства образовательных симулякров, двигаясь к заветной цели – получению диплома.

«Превращённые формы» академических практик высшей школы, о которых писали Х.Г. Тхагапсоев и М.Б. Сапунов [18], подменяют образовательный капитал мнимыми формами образовательных услуг, академическую репутацию – показателями эффективности. Метафора симулякра, ставшая основной при анализе имитационных практик в образовании [4; 5], позволяет говорить не только о подделке, в основе которой отсутствует оригинал, но и о серийности в производстве поддельных копий в условиях массовизации высшего образования [28].

Девальвация дипломов: профессиональные навыки *vs.* 'soft skill'

Распространение практик теневого письма, освобождающих студентов от самостоятельной подготовки ВКР, свидетельствует о кризисе высшей школы. Успешная защита написанных на заказ курсовых и ВКР, формально подтверждая научную и педагогическую репутацию руководителя, на практике показывает лишь результаты работы гострайтера. Таким образом, массовое высшее образование тиражирует дипломы как симулякры академической эффективности. Однако отсутствие у выпускников требуемых профессиональных компетенций не

тревожит работодателей, поскольку на рынок труда выходит избыточное количество дипломированных бакалавров и магистров, и их формально подтверждённые дипломом компетенции не востребованы на рынке [1]. Это заставляет выпускников, по выражению Н.П. Касаткиной и Н.В. Шумковой, «доставлять» формальное образование [2]. Г.Е. Зборовский и П.А. Амбарова отмечают, что заинтересованные в компетентных сотрудниках работодатели оценивают соискателей по компетенциям, которые были сформированы вне высшей школы [24].

Метафора «фабрики дипломов», используемая А.В. Резаевым и В.С. Стариковым [3], подчёркивает массовый и формальный характер образования в высшей школе. Исследователи противопоставляют полученной в результате такого образования формальной профессиональной компетенции выпускника минимальную культурную и социальную компетенции, приобретённые им в университете. Авторы утверждают, что основной функцией высшей школы в условиях массового образования становится социализация молодёжи. Н.П. Касаткина и Н.В. Шумкова [2] называют неформальные компетенции, которые выпускник получает сегодня в высшей школе, «неспециализированными над-профессиональными навыками *'soft skill'*» и относят к ним социально-коммуникативные компетенции (умение общаться, работать в команде, предупреждать и разрешать конфликты), когнитивные компетенции (навыки критического анализа, тайм-менеджмента), эмоциональный интеллект [2, с. 206]. Авторы подчёркивают, что формирование над-профессиональных компетенций, важных в будущем для выпускников на рынке труда, происходит неявным образом в академических практиках в процессе приобретения высшего образования.

Этнографическое исследование А. Давыдова и П. Абрамова показывает, какие компетенции формируются у студентов, которые массово выступают в роли посредников между неформальным институтом научного

руководства и теневым институтом заказного академического письма. Чтобы наиболее эффективно для себя организовать взаимодействие двух институтов, студенты развивают социально-коммуникативные компетенции в роли заказчиков услуг гострайтинга. А это значит, что на пути неизбежной для выхода из кризиса саморефлексии, высшей школе необходимо признать, что на рынке образовательных услуг появился неожиданный для него актер. Гострайтинг, частично легализовав свои услуги, уже вышел из тени, и «студенты-заказчики воспринимают заказную работу как товар или услугу ... легко приобретаемые благодаря свободному рынку» (с. 120). Практики допуска к защите заказных работ, в которых оценивается умение гострайтера использовать стратегии уникализации текста, заставляют вернуться к поставленному Н.В. Латовой и Ю.В. Латовым вопросу о социальных последствиях академического обмана [29]. Переживая кризис, институт научного руководства сегодня способствует тому, чтобы навыки коммуникации в роли заказчика теневого рынка включались в социально-коммуникативные компетенции выпускника высшей школы.

Диверсифицируя рынок образовательных услуг, институт гострайтинга ставит высшую школу перед выбором. Высшая школа может следовать уже оформившейся тенденции и массово формировать лишь навыки социальной адаптации к рынку труда, которые институт гострайтинга верифицирует на практике. Или же она сохранит привилегию формирования профессиональных компетенций, что предполагает реформу института научного руководства и введение курсов академического письма в стандарты высшего образования.

Литература

1. *Голмусова Ю.В., Иващенко Н.В.* Избыточное образование в России: социально-экономические последствия // Теория и практика общественного развития. 2014. № 18. С. 25–31.
2. *Касаткина Н.П., Шумкова Н.В.* От самообразования к самозанятости: непарадный вход молодёжи на рынок труда // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 201–223. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1600>
3. *Резаев А.В., Стариков В.С.* Академический капитализм и «фабрики дипломов» (Рецензия на кн.: Angulo A.J. *Diploma Mills: How For-Profit Colleges Stiffed Students, Taxpayers, and the American Dream.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016) // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 3. С. 355–363. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.3.19>
4. *Селиверстова Н.А.* Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 71–77. DOI: 10.31857/S013216250008802-5
5. *Амбарова П.А., Зборовский Г.Е.* Имитации в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 88–106. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106
6. *Колесникова И.А.* Академический гострайтинг – рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 2. С. 1–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3509>
7. *Барт Р.* Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 384–391.
8. *Matsuda P.K.* Identity in written discourse // *Annual Review of Applied Linguistics.* 2015. Vol. 35. P. 140–159. DOI: 10.1017/S0267190514000178
9. *Ivanič R.* I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing // *Linguistics and education.* 1994. Vol. 6. No. 1. P. 3–15. DOI: [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0898-5898(94)90018-3)
10. *Hyland K.* Disciplinary voices: Interactions in research writing // *English text construction.* 2008. No. 1. P. 5–22. DOI: 10.1075/etc.1.1.03hyl
11. *Шейнак С.А.* Опубликовать научную статью: диалог автора и журнала // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 151–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168
12. *Uzuner S.* Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review // *Journal of English for Academic Purposes.* 2008. No. 4. P. 250–263. DOI: doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.007

13. *Oliver W.H., Oliver E.* Sola scriptura: authority versus interpretation? // *Acta Theologica*. 2020. No. 1. P. 102–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.18820/23099089/actat.v40i1.7>
14. *Зырянов В.В.* Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 10. С. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37>
15. *Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Ермолаева С.Г.* Доверять ли коллегам? К вопросу о внутриобщественном доверии преподавателей высшей школы // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2020. № 3. С. 11–21. DOI: [10/21510/1817-3992-2020-88-3-11-21](https://doi.org/10.21510/1817-3992-2020-88-3-11-21)
16. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Доверие как принцип стратегий поведения ключевых образовательных общностей // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2019. № 4. С. 32–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39950196> (дата обращения: 23.03.2022).
17. *Маслюкова Е.В., Маскаев А.И.* Институциональные изменения в высшем образовании и прекариат // *Journal of Institutional Studies*. 2019. № 11 (4). С. 141–155. DOI: [10.17835/2076-6297.2019.11.4.141-155](https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.4.141-155)
18. *Тхагапсов Х.Г., Сапунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // *Высшее образование в России*. 2016. № 6 (202). С. 87–97. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/454> (дата обращения: 23.03.2022).
19. *Патутина С.Ю.* Влияние прекаризации занятости на формирование современного кадрового потенциала вузов и портрета научно-педагогического работника // *Вестник Омского университета. Серия «Экономика»*. 2020. № 3. С. 84–97. DOI: [10.24147/1812-3988.2020.18\(3\).84-97](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2020.18(3).84-97)
20. *Черных Н.В.* Элементы неустойчивой занятости в труде научных и педагогических работников // *Lex russica*. 2021. № 10. С. 36–46. DOI: [10.17803/1729-5920.2021.179.10.036-046](https://doi.org/10.17803/1729-5920.2021.179.10.036-046)
21. *Долженко Р.А., Лобова С.В.* Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. № 2. С. 83–96. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.02.019>
22. *Роботова А.С.* Невидимая лаборатория труда преподавателя высшей школы // *Высшее образование в России*. 2013. № 10. С. 28–34.
23. *Роботова А.С.* Деятельность научного руководителя: рефлексивные заметки // *Высшее образование в России*. 2009. № 7. С. 34–41.
24. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Риски образовательной неуспешности учащейся молодёжи // *Социологический журнал*. 2020. № 2. С. 60–81. DOI: [10.19181/socjour.2020.26.2.7265](https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.2.7265)
25. *Casanave C.P.* Narrative braiding: Constructing a multistrand portrayal of self as writer // *C.P. Casanave, S. Vandrick (Eds). Writing for scholarly publication. Behind the scenes in language education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. P. 131–145.
26. *Кузнецов И.С.* Детерминанты доверия в высшем образовании // *Высшее образование в России*. 2021. № 12. С. 9–31. DOI: [10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31)
27. *Шмелева Е.Д., Семенова Т.В.* Академическое мошенничество vs образовательная среда // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 101–129. DOI: [10.17323/1814-9545-2019-3-101-129](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129)
28. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляции. М.: ПОСТУМ, 2015. 240 с.
29. *Латова Н.В., Латов Ю.В.* Обман в учебном процессе (опыт шаргалкологии) // *Общественные науки и современность*. 2007. № 1. С. 31–46. URL: <https://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/06/1214828265/Latova.pdf> (дата обращения: 23.03.2022).

Благодарности. Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

Статья поступила в редакцию 20.02.22

Принята к публикации 23.03.22

References

1. Goliusova, Yu.V., Ivashchenkova, N.V. (2014). Over-Education in Russia: Socio-Economic Consequences. *Teoriya i Praktika Obschestvennogo Razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. No. 18, pp. 25-31. (In Russ., abstract in Eng.).

2. Kasatkina, N.P., Shumkova, N.V. (2020). From Self-Education to Self-Employment: Back Entrance for Youth to the Labor Market. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 201–223, doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1600> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Rezaev A.V., Starikov V.S. (2018). Academic Capitalism and «Diploma Mills» (A Book Review on «Diploma Mills: How For-Profit Colleges Stuffed Students, Taxpayers, and the American Dream» by Angulo, A.J. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016). *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 355–363, doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.3.19> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Seliverstova, N.A. (2020). Simulation of Educational Practices in the System of Higher Education. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 71–77, doi: [10.31857/S013216250008802-5](https://doi.org/10.31857/S013216250008802-5) (In Russ., abstract in Eng.).
5. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2021). Imitations in Higher Education as a Social Problem. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 88–106, doi: [10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106) (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kolesnikova, I.A. (2017). Academic Ghostwriting – The Market of Scientific and Educational Activity Imitation. *Neprerivnoe obrazovaniye: XXI vek = Lifelong Education: XXI century*. No. 18, pp. 1–22, doi: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3509> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Barthes, R. (1989). [The Death of the Author]. In: Barthes, R. *Izbrannyye raboty: Semiotika. Poetika* [Selected Works: Semiotics. Poetics]. Moscow : Progress, pp. 384–391. (In Russ.).
8. Matsuda, P.K. (2015). Identity in Written Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 35, pp. 140–159, doi: [10.1017/S0267190514000178](https://doi.org/10.1017/S0267190514000178)
9. Ivanič, R. (1994). I is for Interpersonal: Discoursal Construction of Writer Identities and the Teaching of Writing. *Linguistics and Education*. No. 6, pp. 3–15, doi: [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0898-5898(94)90018-3)
10. Hyland, K. (2008). Disciplinary Voices: Interactions in Research Writing. *English Text Construction*. No. 1, pp. 5–22, doi: [10.1075/etc.1.1.03hyl](https://doi.org/10.1075/etc.1.1.03hyl)
11. Sheypak, S.A. (2021). Publishing a Research Article: A Dialogue Between the Author and the Journal. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 151–168, doi: [10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168) (In Russ., abstract in Eng.).
12. Uzuner, S. (2008). Multilingual Scholars' Participation in Core/Global Academic Communities: A Literature Review. *Journal of English for Academic Purposes*. No. 4, pp. 250–263, doi: [doi: 10.1016/j.jeap.2008.10.007](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.007)
13. Oliver, W.H., Oliver, E. (2020). Sola Scriptura: Authority Versus Interpretation? *Acta Theologica*. No. 1, pp. 102–123, doi: <http://dx.doi.org/10.18820/23099089/actat.v40i1.7>
14. Zyryanov, V.V. (2019). Research Supervisor: Between the Challenges of Time and the Realities of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 25–37, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Ermolaeva, S.G. (2020). Can We Trust Our Colleagues? Revisiting the Intracommunity Trust Between Higher School Teachers. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. No. 3, pp. 11–21, doi: [10/21510/1817-3992-2020-88-3-11-21](https://doi.org/10.21510/1817-3992-2020-88-3-11-21) (In Russ., abstract in Eng.).
16. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Trust as a Principle of Behavior Strategies of Key Educational Communities at the Universities. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan]. No. 4, pp. 32–42. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39950196> (accessed 02.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

17. Maslyukova, E.V., Maskaev, A.I. (2019). Institutional Change in Higher Education and Precariat. *Journal of Institutional Studies*. No. 11 (4), pp. 141-155. DOI: 10.17835/2076-6297.2019.11.4.141-155 (In Russ., abstract in Eng.).
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, pp. 87-97. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/454> (accessed 23.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Patutina, S.Yu. (2020). Impact of Employment Precarization on the Modern Personnel Potential Formation of Universities and a Portrait of a Scientific and Pedagogical Worker. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Ekonomika» = Herald of Omsk University. Series "Economics"*. No. 3, pp. 84-97, doi: 10.24147/1812-3988.2020.18(3).84-97 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Chernykh, N.V. Elements of Precarious Employment in the Work of Scientific and Pedagogical Workers. *Lex russica*. No. 10, pp. 36-46, doi: 10.17803/1729-5920.2021.179.10.036-046 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Dolzhenko, R.A., Lobova S.V. (2018). Interrelation Between the Employment Precarization and Labour Mobility of Scientific and Pedagogical Workers of Regional Higher Schools: Problem Statement. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 2, pp. 83-96, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.02.019> (In Russ., abstract in Eng.).
22. Robotova, A.S. (2013). Invisible Laboratory of University Lecturer's Mental Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 28-34. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Robotova, A.S. (2009). Supervisor Activity: Reflective Notes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 34-41. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2020). Risks of Educational Failure for Studying Youth. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. No. 2, pp. 60-81, doi: 10.19181/socjour.2020.26.2.7265 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Casanave, C.P. (2003). Narrative Braiding: Constructing a Multistrand Portrayal of Self as Writer. In: Casanave, C.P., Vandrick, S. (Eds.) *Writing for Scholarly Publication. Behind the Scenes in Language Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 131-145.
26. Kuznetsov, I.S. (2021). Determinants of Trust in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 9-31, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-9-31 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Shmeleva, E., Semenova, T. (2019). Academic Dishonesty Among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 101-129, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129
28. Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. Transl. from French by Glaser, Sh. University of Michigan Press, 164 p. (Russian translation: Moscow : POSTUM, 2015, 240 p.).
29. Latova, N.V., Latov, Yu.V. (2007). [Deception in the Educational Process (Experience of «Cheating Studying»)]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Modernity*. No. 1, pp. 31-46. Available at: <https://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/06/1214828265/Latova.pdf> (accessed 23.03.2022). (In Russ.).

Funding. This paper has been supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program.

*The paper was submitted 20.02.22
Accepted for publication 23.03.22*

**«Аксиологический разворот» в российском образовании:
позиция субъективизма**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127

Яковлева Ирина Владимировна – канд. филос. наук, доцент, научный сотрудник Научного центра РАО, ORCID: 0000-0001-9701-297X, uhova2005@mail.ru

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630126 г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Черных Сергей Иванович – д-р филос. наук, доцент, завкафедрой истории и философии, ORCID: 0000-0001-6644-8295, 2560380@ngs.ru

Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630039 г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160

Косенко Татьяна Сергеевна – канд. филос. наук, доцент, зам. руководителя Научного центра РАО, ORCID: 0000-0003-3039-2765, tanyu0879@mail.ru

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630126 г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Аннотация. Рефлексивные теоретизации по поводу состояния и перспектив развития отечественного образования отчетливо признают две тенденции его будущего – неперывность и индивидуализацию. Кроме того, ясно артикулируется тенденция «аксиологического разворота» в смыслах образования как ценности и ценности самого образования. Современный плюрализм образовательных практик указывает на возможность индивида стать основным субъектом нового типа образовательного взаимодействия, основанного на самостоятельной институционализации. Имеет ли тенденция «аксиологического разворота» онтологические основания для санкционированной возможности свободного изменения субъектности индивида в образовательном пространстве на принципиально новых методологических основаниях? Или это продолжение методологической традиции аксиологического субъективизма? С целью поиска основ новой аксиологической традиции в образовательном пространстве разрабатывается теоретическая формализация категории «ценность образования» в историко-философской традиции, и результаты этой формализации проецируются на современное российское образование.

Интерпретация образовательных ценностей как навыков, умений и компетенций есть не что иное, как объективное требование динамически изменяющейся социокультурной ситуации с её постоянно возрастающей неопределённостью. Это с одной стороны. С другой – «аксиологический разворот» в гораздо большей степени связан с изменением ценност-

ных ориентаций самого индивида. Это с особой степенью эффективности и динамизма выражается в изменении характера образовательно-индивидуальных траекторий в сторону профессионализации образовательных практик с одновременным усилением их метасоставляющей. Подчёркивается, что метанавыки, наряду с экзистенциальными навыками, являются генеральными векторами в развитии аксиологической экосистемы образования. На основании историко-философского обзора понимания ценностей и представлений об образовании как способе воспроизводства культуры (в диалектике отчуждения и присвоения общественных ценностей) формулируется вывод, что современные концепты разворота образовательных практик в известной степени являются частными экспликациями аксиологического субъективизма.

Ключевые слова: ценность, образование как ценность, ценность образования, аксиологический разворот, аксиология образования, аксиологический субъективизм

Для цитирования: Яковлева И.В., Черных С.И., Косенко Т.С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127

«Axiological Turn» in Russian Education: Position of Subjectivism

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127

Irina V. Yakovleva – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Researcher at the RAO Research Center, ORCID: 0000-0001-9701-297X, uhova2005@mail.ru
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
Address: 28, Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation

Sergey I. Chernykh – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Head of the Department of history and philosophy, ORCID: 0000-0001-6644-8295, 2560380@ngs.ru
Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russia
Address: 160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation

Tatyana S. Kosenko – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Deputy Head of the Scientific Center of RAO, ORCID: 0000-0003-3039-2765, tany0879@mail.ru
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
Address: 28, Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation

Abstract. Reflective theorizations about the state and prospects for the development of domestic education clearly recognize two trends in its future – continuity and individualization. In addition, the tendency of an “axiological turn” in the sense of education as a value and the value of education itself is clearly articulated. Modern pluralism of educational practices indicates the possibility of an individual to become the main subject of a new type of educational interaction based on independent institutionalization. Does the trend of “axiological turn” have ontological grounds for the sanctioned possibility of free change in the subjectivity of an individual in the educational space on fundamentally new methodological grounds? Or is it a continuation of the methodological tradition of axiological subjectivism? In order to find the foundations of a new axiological tradition in the educational space, a theoretical formalization of the category of “value” in the historical and philosophical

tradition is being developed, and the results of this formalization are projected onto modern Russian education.

On the one hand, the interpretation of educational values as skills, abilities and competencies is nothing more than an objective requirement of a dynamically changing socio-cultural situation with its ever-increasing uncertainty. On the other hand, the “axiological turn”, to a much greater extent, is associated with a change in the value orientations of the individual him/herself. This, with a special degree of efficiency and dynamism, is expressed in a change in the nature of educational-individual trajectories towards the professionalization of educational practices with a simultaneous strengthening of their meta-component. It is emphasized that meta-skills, along with existential skills, are the general vectors in the development of the axiological ecosystem of education. Based on the historical and philosophical review of the understanding of values and ideas about education as a way of reproducing culture (in the dialectic of alienation and appropriation of social values), the conclusion is formulated that modern concepts of the reversal of educational practices are, to a certain extent, private explications of axiological subjectivism.

Keywords: education as a value, value of education, value, axiological turn, axiology of education, axiological subjectivism

Cite as: Yakovleva, I.V., Chernykh, S.I., Kosenko, T.S. (2022). «Axiological Turn» in Russian Education: Position of Subjectivism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 113-127, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Историко-философский анализ понимания природы ценностей необходим постольку, поскольку изменяющийся характер представлений об их природе способен подчеркнуть относительную самостоятельность образовательных ценностей. Актуально то, что в практической сфере образования ценности находят преломление через общественно-индивидуальные мотивы, потребности и интересы. Поэтому их необходимо рассматривать и как продукт, и как детерминанту воспроизводственного цикла образовательного взаимодействия. Практические установки, ориентиры, стандарты, нормы, идеалы, а также смысложизненные ценности выступают как уровневые и мотивационные «маяки» в формировании рефлексии в отношении образования как ценности. Представление ценностей в историко-когнитивной диалектике и технологиях их взаимодействия в пространстве общественной экосистемы не разработано ни в педагогике, ни в философии образования.

Аксиологический субъективизм рассматривается в возникновении новых ценностей

как продолжение и развитие традиционных, где детерминирующие «линейки-основания» представляют первооснову формирования образовательных ценностей в аспекте их свойств, отношений и значимости для индивида и общества. Основные периоды становления представлений о ценностях содержат в большинстве случаев субъективные представления о мире ценностей. Это работы Р.Г. Лотце и Ф. Ницше, где актуализируется только проблема статуса аксиологии в философии [1; 2], но не ставится и вопрос об источнике происхождения ценностей. Другой период неокантианского переворота обусловлен возникновением феноменологии, в рамках которой теория ценностей обособляется в самостоятельную дисциплину и получает своё название и место в философии. Детальная разработка теории ценностей связана с именами Г. Риккерта [3], М. Хайдеггера [4], М. Шелера [5], Н.О. Лосского [6], Н. Гартмана [7] и закономерно оформляется в виде авторских концептов. Неклассический период характеризуется обобщением, критическим переосмыслением аксиологического субъективизма, объективизма и

абсолютизма, разрабатываются подходы к онтологически целостному учению о ценностях (Дж. Дьюи [8], Х.-Г. Гадамер [9]). Современный постнеклассический период разрушает и изменяет методологические основания накопленных аксиологических исследований. Ценностный релятивизм культуры постмодерна детерминирует плюрализм многочисленных философских концептов. Характерными чертами этих концептов стала не замечаемая их создателями инверсия и конвергенция ценностных доминант (вплоть до превращения признанных ценностей в их противоположности). В итоге полярность аксиологических концепций снова приобретает утраченное в неклассический период выведение понятия «ценности» преимущественно из социально-объективных или, напротив, индивидуально-субъективных оснований. Рефлексия по поводу происходящего как своеобразный «аксиологический разворот» уже осуществляется в ряде работ современных авторов [10–14].

В изучении аксиосистемы образовательного пространства эти тенденции отчасти коснулись целеполагания в государственно-образовательной парадигме. Незначительный объём исследований посвящён теории педагогики и вопросам теоретической формализации категории «образования как ценности» [15–20]. Цель данного исследования заключается в субъективном осознании изменений образовательных ценностей в исторической динамике и на основе философских интерпретаций общих аксиологических концепций проецирование их на становление основ современной аксиологии образования.

Методология

Современная аксиология образования исходит из понимания ценности как объекта и предмета действительности, определяемых новыми этическими и эстетическими идеалами, а также самыми разнообразными феноменами современного бытия и сознания («цифровое поведение», «качество обра-

зования», «человеческий капитал», «самостоятельная институционализация», «рыночное поведение», «свобода образования и свобода в образовании» и др.). Та или иная вещь для конкретного индивида обладает ценностью не только благодаря своим объективным качествам, но и в соответствии с его системой интересов. Ценность поэтому не принадлежит только к миру объективного или только к миру субъективного, так как ценностный интерес всё теснее связывается с субъективными смыслами: «потребность», «польза», «вред», «нужда», «значимость», «статус» и др. Ценностью становится тот предмет, который позволяет в большей (меньшей) мере удовлетворять потребность или соответствовать интересу, а содержание любого ценностного отношения всё чаще представляет собой индивидуализированное измерение явлений материальной и духовной культуры, образовательной и социальной действительности. В этом и состоит онтологическое основание «аксиологического разворота» в образовании в сторону индивида.

К настоящему времени в рамках осознания образовательного «аксиологического разворота» сформировалось несколько теоретических парадигм, отражающих выраженный плюралистический характер современной рефлексии. В соответствии с задачей исследования существует необходимость классификации концептуальных оснований, подводящих к ценностному «развороту». Концептуальные основы понимания ценностей в историко-философском дискурсе можно разделить на следующие направления.

Неокантианство. Русская классическая философия. Аксиологический онтологизм. Аксиологический трансцендентализм. Основные представители: Г. Риккерт [3], М. Хайдеггер [4], М. Шелер [5], Н.О. Лосский [6], Н. Гартман [7], Н.А. Бердяев [21], Э. Кассирер [22], С.А. Франк [23], Б.П. Вышеславцев [24]. Общее понимание ценностей выглядит следующим образом: ценность –

идеальное бытие нормы, соотносящееся не с эмпирическим, а с трансцендентальным сознанием; ценности не зависят от человеческих потребностей и желаний; бытие и ценности связываются через мировоззрение, составляющее смысл жизни человека: бытие – мировоззрение – ценности; ценности – трансцендентные сущности, которые проявляются и функционируют совместно с идеями в актах существования человека с другими. Технология формирования ценностей раскрывается в творческом порыве: «Быть ценностью – значит взаимодействовать с человеком, отвечать его потребностям и интересам» [3, с. 210]. В современном мире различаются три уровня ценностной реальности: 1) то, что имеет рыночную цену (в образовании это профессионализм, конкурентоспособность, компетенции, адаптивность к изменениям, стремление к непрерывному образованию и новизне); 2) то, что обладает аффективной ценой (в образовании это креативность, карьерный рост); 3) то, что обладает достоинством (в образовании это этичность, своеобразие человеческой индивидуальности, избирательность интеллектуального отражения, наличие комплекса «капиталов»). Таким образом, ценностный мир образования творится самим автономным действующим субъектом с ориентацией на ценностное сознание «чистого практического разума» (И. Кант); логику «взвешивания» по ценностям: «благо определяется через ценность, которая в свою очередь определяется через благо» [4, с. 71–72]; иерархию ценностей, которые составляют онтологическую основу ценностного сознания, то есть априорно уже существуют в ней («нижняя ступенька иерархии – удовлетворение чувствительных желаний; средняя – образ прекрасного в индивидуальной культуре и стремление к познанию; высшая – святость как ценность и идея Бога как ценность» [5, с. 259]).

Натуралистический психологизм. Аксиологический субъективизм. Основные представители: Дж. Дьюи [8], В.К. Шохин

[12], В. Васильев [25], А. Майнонг [26]. Ценности трактуются как объективные факторы реальности, которые могут быть зафиксированы эмпирически на практике; источник ценностей – потребности человека. Постулируется феномен «стандартизации ценностей», то есть к ценностям можно относить любые предметы, которые удовлетворяют потребности человека (ценности → потребности индивида → предметность). Проводится различие объектов, «провоцирующих» ценностное отношение, и самих ценностей как побуждений и желаний. В основе последних лежит ценностный интерес. При этом сам интерес предполагает наличие некоторого знания о желаемом объекте. Кроме побуждений и желаний, провоцирующих возникновение ценностного отношения, его фиксируют фактуальные и ценностные суждения («Мне нравится...», «Я люблю...», «Это заслуживает внимания...», «Этим стоит насладиться...» [8]). Все ценностные суждения в целом сводятся к традиционному опыту. В образовании и обществе этим императивам отвечают смысложизненные ценности, выражающие предельные основания человеческого бытия, соотносящие человека с миром. Это идеалы и основные жизненные ориентиры, принципы и убеждения, специфические для каждого индивида и для каждого исторического типа культуры. Смысложизненные ценности характеризуют признание, назначение, задачу любого человека всесторонне развивать все свои способности, сделать свой вклад в историю, в прогресс человечества, его культуру. Смысл жизни – свойство человеческой природы, представляющее ценность для выживания, и описывается через следующие моменты: интерес к жизни и к людям; волеизъявление; целеустремленность; переживание своей значимости и важности; восприятие своего места в универсуме, несущего в себе определённое призвание; принятие реальности, признание её за несомненное благо. В аспекте индивидуального существования эти ценности выступают сферой соприкоснове-

ния субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, единичного и всеобщего. В этом заключено их субстанциональное значение. Зачастую эти ценности определяются как «некоммуницируемая сокровенность переживания, которую субъект не делит ни с кем». Именно такое понимание лежит в основе того, что «фундаментальная аксиология, в отличие от множества прикладных её разновидностей, переживает глубокий кризис» [13, с. 11].

Культурно-исторический релятивизм. Историко-аксиологический плюрализм. Социокультурная концепция ценностей (системный плюрализм). Основные представители: В. Дильтей [27], О. Шпенглер [28], А. Тойнби [29] и др. Общее понимание ценностей выглядит следующим образом: обоснование существования многих равноправных ценностных систем как исторического факта; ценностные системы «идентифицируются» при помощи исторического метода; ценностные смыслы различных культур не абстрагированы от реального культурно-исторического контекста, а порождаются им и раскрываются посредством интуитивистского подхода. В образовании это могут быть ценности формальные (получение документа об образовании) и неформальные – обрести первичный интеллектуальный капитал, «лифт» для восходящей социальной мобильности, знания, умения, навыки, образованность, профессионализм, представленные в динамике индивидуального бытия.

Нормативизм. Социологизм. Легистская и естественно-правовая аксиология. Основные представители: М. Вебер [30], Т. Парсонс [31], В. Дробницкий [32], В. Тугаринов [33], М. Каган [34]. Общее понимание ценностей трактуется следующим образом: источник ценностей заключается в общественных отношениях; ценность есть норма, имеющая значимость для социального субъекта. Нормативизм в рамках данной теории социального знания и социального действия сохраняется как ценностно-рациональный тип сознания, суть которого состоит в том, что

действие совершается ради ценности («принимающая социология»), с позиций которой и выносится ценностное суждение (ценность → норма → поведение/действие как отношение к ценности). В образовании этому соответствует институциональный (официально установленный) системообразующий компонент образовательного пространства и образовательного взаимодействия, определяющий переход от неформальных отношений (объединений, соглашений, переговоров) и неорганизованной деятельности к созданию организационных структур с иерархией власти, регламентацией соответствующей деятельности, тех или иных отношений, их юридической легализацией. Современный институциональный запрос направлен на обучение людей, что представляет собой синергетический процесс перехода от самоуправляющихся и самоорганизующихся явлений к организованным и управляемым.

Статус аксиологии в современной отечественной философии. Основные представители: А.В. Кирьякова [15], И.М. Ильинский [16], В.К. Жаров [17], Х.В. Дзудец [18], О.А. Карпов [19], А. В. Хуторской [20], Н.С. Розов [35], С.К. Булдаков [36]. Общее понимание ценностей: признание существования общественных ценностей как абсолютных; признание возможности и правомерности двойной (объективистской и субъективистской) оценки одного и того же предмета, события, свойства; признание возможности и необходимости классификации ценностей по различным критериям (чаще всего – по онтологическим, эпистемологическим, инструментальным характеристикам или по предмету конкретной науки). В образовании этим критериям соответствует свободная институционализация индивида, которая раскрывается через вариативную систему образовательных ценностей, проектируется на идеалах человека новой эры («человек – субъект непрерывного образования», «человек – субъект культурного пространства непрерывного образования», «человек – саморазвивающаяся личность», «непрерывное

образование – смысловая деятельность», «стратегия собственного развития в изменяющемся мире). Эта свобода построена на необходимости встраивания образования в индивидуальные способы бытия на рациональных основах, на ценностях непрерывного познания, обусловленного онтологическим, эпистемологическим и праксеологическим содержанием. Свободная институционализация – методологическая основа новой аксиологии образования, независимая от возраста, уровня образованности или каких-либо ещё предварительных условий, – является практически неограниченной ни по содержанию, видам, срокам и формам обучения.

Обзор методологических принципов: от объективистского понимания сущности ценностных взаимодействий (смысла/практики/отношения) к их субъективистскому представлению на социокогнитивном и индивидуально-прагматическом уровне; указывают на необходимость и возможность «аксиологического разворота» в образовании. С позиции субъективизма методологический вектор обсуждений акцентируется на стратегиях рационализма в дидактико-эпистемологической и институциональной методологии и методологии свободной институционализации индивида в рамках модели новой аксиологии образования. Эта дихотомия обсуждается в конструктивной аксиологии (ценности «размещены в индивидуальном субъективном бытии» [34]); в персоналистской теории, где происходит признание ценностей как феноменов «индивидуальных» и «сверхиндивидуальных» [12]; в экзистенциальной аксиологии, когда источник ценностей возникает в социокультурной реальности, что позволяет диалектически рассматривать и концептуировать проблемы, связанные с ценностями [13]; в социокультурной аксиологии [37–39], где на основании социокультурного подхода строятся практико-ориентированные модели для социологического исследования ценностей на субъективном основании. В качестве при-

мера можно привести практико-ориентированную модель образовательных ценностей Г.В. Елизаровой [40]. Её методология ценностных оснований демонстрируется через постнеклассические потребности, предпочтения (желания), установки, стереотипы и идеалы. Предметно представленные в видовых соотношениях (смысложизненных и образовательных ценностях, предметно-практических и образовательных ценностях, социально-коммуникативных и образовательных ценностях), эти ценности одновременно демонстрируют свои функции (автодидактика, адаптация, репродукция, интеграция индивида в общество) и соответствующий этому характер (терминальный, инструментальный, интегрированный и др.). Обзор основных концептов ценностей, несмотря на всю их относительность, в совокупности с разработанным теоретическим инструментарием позволяет решать конкретные задачи по формированию образовательных ценностей как общественного, так и индивидуального уровня.

Результаты и обсуждение

Поскольку позиция субъективизма акцентируется на образовательных ценностях, феноменологии их происхождения, функционале, видах и структуре, то необходимо задать то предельно широкое понятие «образования», в объёме которого всё это представлено системными элементами. В своё время подобную попытку предпринял Х.-Г. Гадамер в работе «Истина и метод». Соотнесённость образования и культуры привела его следующему определению: «Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает, в конечном итоге, специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей. Окончательная шлифовка этого понятия закончилась в период между Кантом и Гегелем» [9, с. 53–55]. Однако сегодня становится очевидным, что представление об образовании как универсальном «способе» преобразования гораздо

сложнее, чем представление о нём только как о «способе». Акцентируется именно его преобразование. Образование сегодня выступает способом (средством), условием жизнедеятельности, гарантом стабилизации социального порядка, благом – как общественным, так и индивидуальным [41–44]. Именно поэтому образовательная проблематика находится сегодня на пересечении множества научных направлений, приобретающая компаративный характер. И в этом дискурсе становится всё более значимым понимание образования в его «преобразовании» не только как основания культуры и даже не только своего «бытия» (как культуры), но и как отчуждения, поскольку оно связано одновременно с теоретическим и практическим своим значением для общества и индивида. Х.-Г. Гадамер, акцентируя аспект связи отчуждения и образования, пишет: «Теоретическая деятельность как таковая – это уже отчуждение, а именно, стремление заниматься не-непосредственным, чуждым, стремление, принадлежащее воспоминанию, памяти и мышлению» [9, с. 55]. Сегодня наблюдается расхождение теоретических представлений (особенно управленческих) и своеобразного «индивидуально-ценностного поля» в представлениях об образовании. Как это происходит?

Каждый индивид включается в воспроизводство социального опыта (основная функция культуры), с одной стороны, посредством его освоения, с другой – посредством трансляции этого опыта другому. Цивилизационный аспект образования связан с трансляцией как отчуждением накопленного человеком опыта посредством таких процедур взаимодействия, которые проявились вместе с историей развития самого человека, его индивидуальной и общественной практикой. В самом общем виде – это: *научение* (неотделённое от культурных традиций); *обучение* (как целенаправленное научение, субстрат образования, совместная деятельность преподавателя и учащегося, единство преподавания и учения, трансляция и освое-

ние опыта) и, собственно, *образование*, которое складывается из серии целенаправленных научений, где наиболее ценным является гадамеровский способ «преобразования природных задатков». Гармонизация способов воспроизводства опыта со способами воспроизводства человека и технологиями трансляции опыта – основа оптимальности и системности образовательных взаимодействий. И научение, и обучение, и образование обусловлены для индивида определённым типом знания (теоретическим или эмпирическим), и через эти знания – способом включения в общественное производство. Соответственно, возникают определённые этим способом организационные формы для реализации образовательных ценностей. Формируются новые (другие) знания – умения – навыки, а также исторически сложившаяся система контроля вышеуказанных практик, которая изначально имеет синтетический, индивидуально-общественный характер. Поэтому образование предстаёт одновременно и как общественное, и как индивидуальное благо, позволяющее через понятие блага (теоретически) обсуждать его ценностные проблемы [45–47].

Знания – умения – навыки в динамике своего применения порождают образовательные ценности, которые ориентированы не столько на образовательный идеал (в классическом понимании), сколько на единство воспроизводства опыта в человеке, а человека – в опыте. Компетентностная модель, как обеспечивающая процесс воспроизводства, явно не вполне адекватна интересам потребителей с обеих сторон: обучающихся и обучающихся. Ценностные модели образовательных взаимодействий (преимущественно для обучаемой стороны) сегодня часто конструируются как набор навыков, получивших название «hard skills» и «soft skills» («жёстких» и «мягких, или гибких» навыков). Именно такое разделение предполагается в простой модели профессиональных компетенций как результата образовательных практик. Если «hard skills» – это

узкие профессиональные навыки, предназначенные для решения конкретных задач в «закрытых» взаимодействиях, то «soft skills» обычно рассматриваются как метапрофессиональные и коммуникативные навыки, предназначенные для решения «открытых» задач и работы в коллективах.

Утилитарно-прикладная парадигма индустриального образования плавно переходит в XXI в. в интегральную образовательную парадигму, основным признаком которой становится динамическая непрерывность в формировании узкоперсонализированных навыков. Фактически это образовательный процесс через всю жизнь, содержанием которого являются сменяющие друг друга навыки. Именно они составляют те самые образовательные ценности как потребности, значимости, свойства, отношения и мировоззрение, которые определяют образование как объектное приобретение. Например, авторы доклада «Навыки будущего»¹ выделили «образовательные динамические ценности» (в отличие от знаний и умений как «статических образовательных ценностей»), которые востребованы в любой сфере человеческой деятельности. К ним были отнесены следующие: концентрация и управление вниманием (умение справляться с информационной перегрузкой и управлять сложной техникой); эмоциональная грамотность (умение сохранить себя, взаимодействие с другими, эмпатия); цифровая грамотность (умение работать в цифровой сфере, так же как читать, писать, считать); новаторство, творчество, креативность (нестандартное мышление); экологическое мышление (понимание ценности мира, поддержка позитивных факторов эволюции); кросскультурность (преодоление разрыва поколений, понимание других культур

и субкультур); способность к автодидактике (самообразованию) способность учиться в течение всей жизни. Именно в этом векторе исследования зарубежные и отечественные учёные рассматривают аксиологические аспекты образования как мотивацию к получению непрерывного образования. Не случайно концептуальность дискуссий реализации «третьей миссии» высших школ находится на острие методологических и эмпирических работ. При этом ценностный аспект обсуждается в диспозиции различий категорий «ценность образования» и «образование как ценность»

Простое перечисление навыков и умений, реализуемое в педагогике, не определяет их ценности для индивида в реальном времени и конкретных ситуациях. Понятно, что сегодня большая часть специалистов имеют в качестве навыков узкоспециализированные «hard skills» и именно к этому их «готовит» система образования. Эти навыки бесконечно расширяются количественно, но имеют краткое время «оптимальности» своего применения, так как их необходимо совершенствовать постоянно. «Метанавыки» (режимы, близкие к теории «множественного интеллекта») и «экзистенциальные навыки» (волевые усилия, осознанность действия, способность к самореализации, способность учиться, разучиваться, переучиваться и т.д.) обычно имеют самый долгий «период жизнедеятельности»². Алгоритмизация формирования новых навыков/умений/компетенций явно обозначается сегодня как определяющий вектор в изменении ценностей образовательных практик. Если рассматривать указанные выше навыки и умения в качестве актуальных образовательных ценностей, то становится понятной необходимость рефор-

¹ Локарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать в новом сложном мире. Global Education Future; Профессии будущего; Worldskills Russia. 93 с. URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 17.03.2022).

² Абрамов С. Что такое soft skills и как их развивать. Полный гид // РБК. Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e90743f-9f7947ca3bbb6523> (дата обращения 17.03.2022); Шевченко М. Вся правда о soft skills // Хабр. 2021. 17 сентября. URL: <https://habr.com/ru/post/578588/> (дата обращения 17.03.2022).

мирования ценностно-смыслового содержания всей экосистемы образования, касающейся не только собственно образования. Дискурс современности методологически пока не приобрёл достаточного (для осмысления происходящих процессов в образовании) «состояния» и «развития». Дискуссии вокруг необходимости образования как жизненной ценности ведутся в рамках философии образования³, где на субъективном уровне предлагается комплекс ценностных императивов в применении к субъектам образовательного пространства, что может означать «разворот», а впоследствии и полную «перезагрузку» их ценностного ресурса.

Заключение

Образовательные ценности в настоящее время представляют собой сложную, определённым (на каждом историческом этапе развития) образом организованную систему отношений, обусловленную в условиях современного плюрализма различными первоосновами. Субъективно определить основания для их формирования в условиях социокультурного пространства возможно с опорой на такие алгоритмизированные «линейки», как: «бытие – мировоззрение – ценности»; «ценности – смысл жизни»; «ценности – потребности индивида»; «ценности – нормы – поведение»; «ценности – свойство (значимость) – отношение»; «ценности – феномены индивидуального сознания». Наиболее продуктивным в историко-фило-

софском обзоре общих аксиологических положений становится метод «человеческого измерения» явлений материальной и духовной культуры, сочетающий в себе ценность как свойство (значимость) и ценность как отношение (между сознанием и действительностью в виде знаний, умений, навыков, образованности, профессионализма, представленных в динамике индивидуального бытия). Следует констатировать, что их преобразующая роль в процессе выявления, описания и представления, принадлежит аксиологическому субъективизму.

Проецирование «человеческого измерения» на становление основ современной аксиологии образования указывает на необходимость формирования непротиворечивой индивидуальной системы ценностей. Субъективный подход, принимая во внимание условия онтологической, эпистемологической и аксиологической неопределённости, актуализирует такие ценности, как самостоятельная институционализация индивида, деятельностно-инструментальное совершенствование субъекта и объекта образовательной экосистемы, автодидактика и рационализм. Их формирование обусловлено общественными (государственными, гражданскими, образовательными) и индивидуальными (институциональными) ценностными ориентирами. Теоретическая интерпретация изучения «аксиологического разворота» в современном образовании требует объективного уровня для выявления, описания и представления технологий формирования аксиологических образовательных практик.

Литература

1. *Лотце Р.Г.* Микрокосм. Мысли о естественной и бытовой истории человечества. Опыт антропологии. Душа / Пер. с нем. Е.Ф. Корша. М.: URSS: Либроком, 2012. 160 с. ISBN: 978-5-397-03029-8
2. *Ницше Ф.* О будущем наших образовательных учреждений (1871–1872) // Ницше Ф. Философская проза, стихотворения: Сборник, Минск: Попурри, 2000. С.177–185. ISBN: 985-438-378-4

³ *Вовн А.М.* Неорационализм – духовный рационализм: альбом-монография. М.: Директ-Медиа, 2014. ISBN: 978-5-4458-6482-0; *Shannon T.* Book review: Caplan B. (2018). The Case Against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money // Journal of Applied Learning & Teaching. 2020. Vol. 3. No. 1. P. 157-159. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.13> *Бовт Г.* Долой всеобщее среднее образование! О том, чему и как учить школьников и студентов // Газета. Ру. 2021. 30 августа. URL: <https://www.gazeta.ru/comments/column/bovt/13929140.shtml> (дата обращения: 17.03.2022).

3. *Риккерт Г.* Науки о природе и науки о культуре: Пер. с нем. М.: Республика, 1998. 410 с. ISBN: 5-250-02670-2
4. *Хайдеггер М.* Феноменология и трансцендентальная философия ценности. Киев: Cartel, 1996. 116 с. ISBN: 5-8238-0289-7
5. *Шелер М.* Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. 490 с. ISBN: 5-7333-0447-2
6. *Лосский Н.О.* Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей. Париж: Утса-press, 1931. 136 с.
7. *Гартман Н.* Этика / Пер. с нем. А.Б. Глаголева, под ред. Ю.С. Медведева, Д.В. Складнева. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с. ISBN: 5-93615-016-X
8. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. 494 с. ISBN: 5-250-01849-1
9. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с. ISBN 5-01-001035-6
10. *Выжлецов Г.П.* Онтологическая аксиология: истоки и современность // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2017. Т. 33. Вып. 3. С. 275–281. DOI: 10.21638/11701/srbu17.2017.302
11. *Баева А.В.* Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории. Астрахань: АГУ, 2004. 279 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20066010> (дата обращения: 17.03.2022).
12. *Шохин В.К.* Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль. М.: РУДН, 2006. 457 с. ISBN: 5-209-01971-3
13. *Ивин А.А.* Современная аксиология: некоторые актуальные проблемы // Философский журнал. 2010. Т. № 1 (4). С. 66–78. URL: <https://iphras.ru/page16794623.htm> (дата обращения: 17.03.2022).
14. *Огурицов А.П.* Аксиологические модели в философии науки // Философские исследования. 1995. № 1. Аксиология и теория познания. С. 7–36.
15. *Кирыякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А.* Аксиологические индикаторы качества образования в контексте Болонского процесса // Фундаментальные исследования. 2011. № 8–3. С. 519–523. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=28571> (дата обращения: 17.03.2022).
16. *Ильинский И.М.* Образовательная революция. М.: Московская гуманитарно-социальная академия, 2002. 592 с. URL: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/obrrev-sod.php> (дата обращения: 17.03.2022).
17. *Жаров В.К., Таратухина Ю.В.* Феноменология кросс-культурного образования. М.: Янус-К, 2016. 136 с. ISSN: 978-5-8037-0692-2
18. *Дзуцев Х.В.* Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности: этносоциологический анализ. М.: ИСПИ РАН; Владикавказ: ИПЦ СОГУ, 2014. 316 с. ISBN: 978-5-8336-0843-2
19. *Картов А.О.* Опыт философского осмысления современной научно-образовательной практики // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2005. № 1. С. 94–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11717105> (дата обращения: 17.03.2022).
20. *Хуторской А.В.* Принцип человекообразности и его воплощение в целепологании ученика // Вестник Института образования человека. 2011. № 2. С. 2–21. URL: <http://xn--h1aml1a.xn--plai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-209-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 17.03.2022).
21. *Бердяев Н.А.* Дух и реальность. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. 680 с. ISBN: 5-17-019075-1
22. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Т. 1. Язык. М., СПб.: Университетская книга, 2002. 272 с. ISBN: 5-7914-0023-3
23. *Франк С.Л.* Теория ценности Маркса и её значение. СПб.: Изд. М.И. Водовозовой, 1900. 382 с.
24. *Вышеславцев Борис Петрович (1877–1954)* // Философы России XIX–XX столетий. Биографии. Идеи. Труды. М., 1995. С. 124–125. ISBN: 5-212-00800-X
25. *Васильев В.В.* Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 272 с. ISBN: 978-5-89826-316-0
26. *Майнонз А.* Самоизложение / Пер. с нем. Р. Громова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. 80 с. ISBN: 5-7333-0245-3
27. *Дильтей В.* Категории жизни // Вопросы философии. 1995. № 10. С. 129–143.
28. *Шпенглер О.* История и политика. Избранные произведения. СПб.: Владимир Даль, 2020. 536 с. ISBN: 978-5-93615-237-5
29. *Тойнби А.Д.* Роль личности в истории. М.: Астрель, 2012. 222 с. ISBN: 978-5-271-41624-8

30. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / Пер. с нем. М. Левиной. М. : АСТ, 2020. 316 с. ISBN: 978-5-17-122819-4
31. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения: Пер. Н.А. Поляковой // Thesis. 1996. No. 2, pp. 94-122. С. 5–29. URL: https://ecsosman.hse.ru/data/876/582/1217/2_2_1pars.pdf?ysclid=1116onf9jz (дата обращения: 17.03.2022).
32. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М. : Политиздат, 1967. 351 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006142467> (дата обращения: 17.03.2022).
33. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л. : Ленинградский ун-т, 1960. 152 с.
34. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. 204 с.
35. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск : НГУ, 1998. 283 с. ISBN: 5-7615-0455-3
36. Булдаков С.К. Аксиология образования: смена ценностных оснований // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 3. С. 6–11. URL: <https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/archive-ru.html> (дата обращения: 17.03.2022).
37. Лосев А.Ф. Исследования по философии и психологии мышления. М. : Мысль, 1999. 719 с. ISBN: 5-244-00859-5
38. Фомичева Т.В. Образовательные ценности: диалектика общего и особенного // Социальная политика и социология. 2013. Т. 2 (95). № 3. С. 138–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21360370> (дата обращения: 17.03.2022).
39. Столович Л.Н. Аксиологические течения в современной русской философии // Соловьевские исследования. 2011. № 4 (32). С. 7–27. URL: <http://solovyov-studies.ispu.ru/taxonomy/term/11> (дата обращения: 17.03.2022).
40. Елизарова Г.В. Новому образованию новую систему образовательных ценностей // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 9 (83). С. 14–17. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2010_9/elizarova_9_10_14_17.pdf (дата обращения: 17.03.2022).
41. Концева Н.П. Мировоззренческий статус студенческой молодёжи: анализ ценностных установок студентов университетов Сибирского федерального округа // Science Education Today. 2020. № 6. С. 101–119. DOI: 10.15293/2658-6762.2006.06
42. Unger M., Marsan G.A., Meissner D., Polt W. New challenges for universities in the knowledge triangle // The Journal of Technology Transfer. 2020. Vol. 45. Issue 2. P. 806–819. DOI: 10.1007/s10961-018-9699-8
43. Gibbs P. The three goods of higher education; as education, in its educative, and in its institutional practices // Oxford Review of Education. 2019. Vol. 45. Issue 3. P. 405–416. DOI: 10.1080/03054985.2018.1552127
44. Unger M., Polt W. The Knowledge Triangle Between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion // Foresight and STI Governance. 2017. Vol. 11. No. 2. P. 10–26. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.2.10.26
45. Gallego J.P. Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores // Foro de Educación. 2016. Vol. 14. Issue 21. P. 217–226. DOI: 10.14516/fde.2016.014.021.011
46. Stanciu M. Миф о пещере, или Воспитание ценностей. Скачок во времени, педагогическая аксиология (СІЕА 2018) // Образование для ценностей: непрерывность и контекст: Пятая международная конференция по образованию взрослых (Iasi, Romania, 25–27 апреля 2018 г.). С. 285–291. DOI: 000455654000038
47. Борисов С.В. Аксиология образования: «Ищу человека!» // Философия образования. 2012. № 5 (44). С. 69–77. URL: http://www.phil-ed.ru/images/pdf/2012_5_44.pdf (дата обращения: 17.03.2022).

Статья поступила в редакцию 29.09.21

Принята к публикации 17.03.22

References

1. Lotze, H. (1856) Mikrokosmos: Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit, Versuch einer Anthropologie. Vol. 1, Hirzel, Leipzig. (Russian translation by E.F. Korsh. Moscow : URSS : Librokom, 2012. 160 p.).

2. Nietzsche, F. (2000). [On the Future of Our Educational Institutions (1871–1872)]. In: Nietzsche, F. *Filosofskaya proza, stikhotvoreniya: Sbornik* [Philosophical Prose, Poems: Collection]. Minsk : Potpourri LLC, pp. 177–185. ISBN: 985-438-378-4 (In Russ.).
3. Rickert, G. (1986). *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Reclam. (Russian translation: Zotov, A.F. (Ed). Moscow : Respublika, pp. 206–342.)
4. Heidegger M. (1996). *Fenomenologiya i transtsendental'naya filosofiya tsennosti* [Phenomenology and Transcendental Philosophy of Value] Transl. from German by Mandelbaum, C., Shestak, E.P. (Ed). Kiev : Cartel, 116 p. (In Russ.).
5. Scheler, M. (1994). *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow : Gnosis, 490 p. ISBN: 5-7333-0447-2 (In Russ.).
6. Lossky, N.O. (1931). *Tsennost' i bytie. Bog i Tsarstvo Bozhie kak osnova tsennosti* [Value and Being. God and the Kingdom of God as the Basis of Values]. Paris: Ymca-press. 136 p. (In Russ.).
7. Hartmann, N. (1926). *Ethik*. Berlin–Leipzig : de Gruyter. (Russian translation by Glagoleva, A.B., Medvedeva, Yu.S., Sklyadneva, D.V. (Eds). St. Petersburg : Vladimir Dal, 2002, 707 p.).
8. Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. (Russian translation by Pavlova, E.L., Moscow : Respublika, 2003, 494 p.).
9. Gadamer, H.-G. (2011). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Akademie Verlag, 227 S. (Russian translation: Bessonov, B.N. (Ed). Moscow : Progress, 1988, 704 p.).
10. Vyzhletsov, G.P. (2017). Ontological Axiology: The Origins and Present. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya = Vestnik of Saint-Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*. Vol. 33, issue 3, pp. 275–281, doi: 10.21638/11701/spbu17.2017.302 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Baeva, L.V. (2004). *Tsennosti izmenyayushchegosya mira: ekzistentsial'naya aksiologiya istorii* [Values of the Changing World: The Existential Axiology of History]. Astrakhan : ASU Publ., 279 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20066010> (accessed 17.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Shokhin, V.K. (2006). *Filosofiya tsennosti i rannaya aksiologicheskaya mysl' : monografiya* [Philosophy of Values and Early Axiological thought]. Moscow : RUDN Publishing House, 460 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20042214> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
13. Ivin, A.A. (2010). Modern Axiology: Some Urgent Problems. No. 1(4), pp. 66–78. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15519295> (accessed 17.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Ogurtsov, A.P. (1995). [Axiological Models in the Philosophy of Science]. *Filosofskie issledovaniya* [Philosophical Research. No. 1 – Axiology and Theory of Knowledge, pp. 7–36. (In Russ.).
15. Kiryakova, A.V., Mosienko, L.V., Olkhovaya, T.A. (2011). Axiological Indicators of the Quality of Education in the Context of the Bologna Process. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 8-3, pp. 519–523. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=28571> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
16. Ilyinsky, I.M. (2002). *Obrazovatel'naya revolyutsiya* [Educational Revolution]. Moscow : Moscow Academy for the Humanities and Social Sciences, 592 p. Available at: <http://www.ilinskiy.ru/publications/sod/obrrev-sod.php> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
17. Zharov, V.K., Taratukhina, Yu.V. (2016). *Fenomenologiya kross-kul'turnogo obrazovaniya* [Phenomenology of Cross-Cultural Education]. Moscow : Janus-K, 136 p.
18. Dzutsev, Kh.V. (2014). *Polikul'turnaya obrazovatel'naya model' kak osnova formirovaniya rossiiskoi grazhdanskoi identichnosti: etnosotsiologicheskii analiz* [A Multicultural Educational Model as a Basis for the Formation of Russian Civil Identity: Ethno-Sociological Analysis]. Moscow : ISPI RAN; Vladikavkaz: CPI SOGU. 316 p. (In Russ.).

19. Karpov, A.O. (2005). Experience of Philosophical Understanding of Modern Scientific and Educational Practice. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya = Moscow University Bulletin. Series 7. Philosophy.* No. 1, pp. 94-102. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11717105> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
20. Khutorskoy, A.V. (2011). The Principle of Human Conformity and Its Embodiment in the Goal-setting of the Student. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka* [Bulletin of the Institute of Human Education]. No. 2, pp. 2-21. Available at: <http://xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-209-Khutorskoy.pdf> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
21. Berdyaev, N.A. (2003). *Dukh i real'nost'* [Spirit and Reality]. Moscow : AST; Kharkov : Folio. 680 p. ISBN: 5-17-019075-1 (In Russ.).
22. Cassirer, E. (1953). *Philosophy of Symbolic Forms. Vol. 1: Language.* Transl. from German. New Haven, Yale University Press. (Russian translation: Moscow, St. Petersburg : Universitetskaya kniga, 2002, 272 p.).
23. Frank, S.L. (1900). *Teoriya tsennosti Marksa i ee znachenie* [Marx's Theory of Value and Its Significance]. St. Petersburg : M.I. Vodovozova's Printing House, 382 p. (In Russ.).
24. (1995). Vysheslavtsev Boris Petrovich (1877–1954). In: *Filosofy Rossii XIX–XX stoletii. Biografii. Idei. Trudy* [Philosophers of Russia in the 19th–20th Centuries. Biographies. Ideas. Proceedings]. Moscow, pp. 124-125. (In Russ.).
25. Vasiliev, V.V. (2009). *Trudnaya problema soznaniya* [Difficult Problem of Consciousness]. Moscow : Progress-Tradition, 272 p. (In Russ.).
26. Meinong, A. (2013). *Selbstdarstellung.* Felix Meiner Verlag. (Russian translation by Gromov, R. Moscow : Dom intellektualnoi knigi, 2003, 80 p.).
27. Dilthey, V. (1995). [Categories of Life]. Transl. from German. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy]. No. 10, pp. 129-143.
28. Spengler, O. (2020). *Istoriya i politika. Izbrannyye proizvedeniya* [History and Politics. Selected Works]. St. Petersburg : Vladimir Dal, 536 p. (In Russ.).
29. Toynbee, A.D. (1969). *The Role of Individuals in Human Affair.* Oxford University Press. (Russian translation by Dobrokhotova-Maikova, E., Maigurova, I., Moscow : Astrel, 2012, 222 p.).
30. Weber, M. (1905). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus.* Verlag C.H. Beck. (Russian translation by M. Levina. Moscow : AST, 2020. 316 p.)
31. Parsons, T. (1966). The Concept of Society: Components and Their Relationships. In: T. Parsons. *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives.* Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, pp. 5-29. (Russian translation by Polyakova, N.L. In: Thesis. 1996, no. 2, pp. 94-122).
32. Drobnitsky, O.G. (1967). *Mir ozhibvshikh predmetov. Problema tsennosti i marksistskaya filosofiya* [The World of Living Things. The Problem of Value and Marxist Philosophy]. Moscow : Politizdat, 351 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006142467> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
33. Tugarinov, V.P. (1960). *O tsennostyakh zhizni i kul'tury* [On the Values of Life and Culture]. Leningrad : Leningrad University, 152 p. (In Russ.).
34. Kagan, M.S. (1997). *Filosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical Theory of Value]. St. Petersburg : Petropolis, 204 p. (In Russ.).
35. Rozov, N.S. (1998). *Tsennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i sotsial'nye prilozheniya konstruktivnoi aksiologii* [Values in a Problematic World: Philosophical Foundations and Social Applications of Constructive Axiology]. Novosibirsk : NGU, 283 p. (In Russ.).
36. Buldakov, S.K. (2015). Axiology of Education: Change of Value Bases. *Vestnik Kostromskogo gos. universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Nekrasov Kostroma State University Series: Ped-*

- gogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*. Vol. 21, no. 3, pp. 6-11. Available at: <https://vestnik-pip.ksu.edu.ru/archive-ru.html> (accessed 17.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
37. Losev, A.F. (1999). *Issledovaniya po filosofii i psikhologii mysleniya* [Research on Philosophy and Psychology of Thinking]. Moscow : Mysl, 719 p. (In Russ.).
 38. Fomicheva, T.V. (2013). Educational Values: Dialectics of the General and the Special. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya* [Social Policy and Sociology], Vol. 2 (95), no. 3, pp. 138-154. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21360370> (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
 39. Stolovich, L.N. (2011). Axiological Trends in Modern Russian Philosophy. *Solov'yevskie issledovaniya* [Solovyov Studies] No. 4 (32), pp. 7-27. Available at: <http://solovyov-studies.ispu.ru/taxonomy/term/11> (accessed 17.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 40. Elizarova, G.V. (2010). New Education to a New System of Educational Values. *Vestnik Gertsenovskogo Universiteta = Universum: Bulletin of Herzen University*. No. 9 (83), pp. 14-17. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2010_9/elizarova_9_10_14_17.pdf (accessed 17.03.2022). (In Russ.).
 41. Kontseva, N.P. (2020). The Worldview Status of Student Youth: An Analysis of the Value Attitudes of University Students of the Siberian Federal District. *Science Education Today*. No. 6, pp. 101-119, doi: 10.15293/2658-6762.2006.06
 42. Unger, M., Marsan, G.A., Meissner, D., Polt, W. (2020). New Challenges for Universities in the Knowledge Triangle. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 45, issue 2, pp. 806-819, doi: 10.1007/s10961-018-9699-8
 43. Gibbs, P. (2019). The Three Goods of Higher Education; as Education, in Its Educative, and in Its Institutional Practices. *Oxford Review of Education*. Vol. 45, issue 3, pp. 405-416, doi: 10.1080/03054985.2018.1552127
 44. Unger, M., Polt, W. (2017). The Knowledge Triangle Between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. *Foresight and STI Governance*. Vol. 11, no. 2, pp. 10-26, doi: 10.17323/2500-2597.2017.2.10.26
 45. Gallego, J.P. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*. Vol. 14, issue 21, pp. 217-226, doi: 10.14516/fde.2016.014.021.011
 46. Stanciu, M. (2018). The Myth of the Cave or The Education of Values. A Leap in Time, Pedagogical Axiology (CIEA 2018). In: *Education for Values: Continuity and Context: The Fifth International Conference on Adult Education* (April 25–27). Iasi, Romania, pp. 285-291, doi: 000455654000038
 47. Borisov, S.V. (2012). The Axiology of Education: “I Am Searching for the Person!” *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. No. 5 (44), pp. 69-77. Available at: http://www.philed.ru/images/pdf/2012_5_44.pdf (accessed 17.03.2022). (In Russ.).

*The paper was submitted 29.09.21
Accepted for publication 17.03.22*

**ОБЩЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
ЧЕЛОВЕК – ТЕХНОЛОГИЯ – КУЛЬТУРА В ОПТИКЕ СЦЕНАРИЕВ БУДУЩЕГО**
г. Москва, 24 мая 2022 г.

24 мая 2022 г., в день 75-летия со дня рождения выдающегося исследователя в области философии техники, доктора философских наук, профессора, почетного доктора Технологического Университета Карлсруэ *Виталия Георгиевича Горохова* (24.05.1947–10.09.2016), состоится общероссийская конференция «Человек – технология – культура в оптике сценариев будущего».

Конференция будет проходить в смешанном формате в Московском государственном техническом университете имени Н. Э. Баумана.

Материалы будут опубликованы в сокращённом изложении в журнале «Философия науки и техники», в полной версии – в сборнике научных трудов, готовящемся к печати в ИНИОН РАН.

Информационную поддержку осуществляет журнал «Высшее образование в России» (Scopus, ВАК, РИНЦ).

К обсуждению предлагаются следующие вопросы:

Наследие В.Г. Горохова и современная повестка исследований техники;

Новые технологии XXI века и их место в трансформации общества и культуры;

Ключевые тренды в философских и социальных исследованиях техники в России и в мире;

Исследовательская программа СТС в сопряжении с традициями философии техники;

Место социально-философских проблем техники в образовательных программах инженерных вузов.

Заявки на участие в конференции принимаются до 1 мая 2022 г.

Форма заявки на участие в круглом столе:

1.	Фамилия	
2.	Имя	
3.	Отчество	
4.	Ученая степень	
5.	Ученое звание	
6.	Место работы	
7.	Должность	
8.	Тема выступления	
9.	E-mail	
10.	Контактный телефон	
11.	Предпочтительная форма участия (очное или дистанционное)	

Наряду с формой заявки, принимаются тезисы выступления для последующей публикации.

Объем тезисов – не более 4 тыс. печатных знаков, шрифт – TimesNewRoman, размер 12, интервал 1, поля 2 см., ссылки внизу страницы. Под заглавием указывать фамилию, имя, отчество авторов (полностью), место работы, электронный адрес.

Заявки и тезисы просим направлять в электронном виде по адресу: gavrilina@inion.ru, gavrilina@bmstu.ru

В качестве имени файла просим использовать начало фамилии первого автора латинскими буквами.

Организаторы оставляют за собой право формировать порядок работы конференции с учетом тематики заявленных выступлений и указанной выше продолжительности его работы.

Желающие принять участие в работе конференции будут проинформированы о решении Оргкомитета по электронной почте не позднее 15 мая 2022 г.

Контакты:

Багдасарьян Надежда Гегамовна – профессор МГТУ им. Н.Э. Баумана, д-р филос. наук, сопредседатель конференции: ngbagda@mail.ru

Ефременко Дмитрий Валерьевич – д-р полит. наук, заместитель директора Института научной информации по общественным наукам РАН, сопредседатель конференции: efd2015@mail.ru

Гаврилина Елена Александровна – ответственный секретарь: gavrilina@inion.ru, gavrilina@bmstu.ru

Современный мировой ландшафт онлайн-обучения наукам о данных

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-129-147

Никольский Владимир Святославович – д-р филос. наук, проф., гл. редактор журнала «Высшее образование в России», SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Московский государственный политехнический университет, Москва, Россия

Адрес: 107023, г. Москва, ул. Б. Семёновская, 38

Лукашенко Марианна Анатольевна – д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой «Корпоративная культура», SPIN-code: 1393-2243, ORCID: 0000-0001-8707-486X, mlukashenko@synergy.ru

Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия

Адрес: 105318, г. Москва, Измайловский вал, 2

Шарова Екатерина Андреевна – канд. экон. наук, зам. руководителя Центра координации исследований, SPIN-code: 8611-5298, ORCID: 0000-0002-7450-7598, ekaterina.sharova@riss.ru

Российский институт стратегических исследований, Москва, Россия

Адрес: 125413, г. Москва, ул. Флотская, 15Б

Аннотация. Науки о данных (data science) показывают высокую динамику в качестве новой отрасли прикладного знания, а также новой области обучения. Кроме того, активно развивается соответствующая сфера образовательных исследований. Вместе с тем большая часть научных публикаций направлена на изучение конкретных вопросов, связанных с содержательным наполнением программ и их методическим обеспечением. Более широкий и особенно международный контекст остаётся без необходимого внимания исследователей.

В этой связи целью нашего исследования явилось обобщение и систематизация сведений о программах обучения в области наук о данных, представленных на онлайн-платформах основных макрорегионов: Америки, Европы и Азии. Для этого мы выяснили, из каких элементов состоит корпус программ обучения наукам о данных, как на образовательных платформах распределены курсы по странам и организациям, предоставляющим курсы (провайдерам), как курсы распределены по уровню образования и продолжительности обучения. На основе полученных данных мы провели сравнительное межрегиональное исследование образовательных программ, представленных на онлайн-платформах.

Полученные данные позволили сделать выводы о специфике мирового ландшафта онлайн-обучения наукам о данных, а также определить специфику российского сегмента и сформулировать рекомендации для решения значимых задач отечественной экономики с помощью онлайн-обучения наукам о данных.

Ключевые слова: науки о данных, онлайн-платформы, MOOK, большие данные, обучение

Для цитирования: Никольский В.С., Лукашенко М.А., Шарова Е.А. Современный мировой ландшафт онлайн-обучения наукам о данных // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №. 4. С. 129-147. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-129-147

The Modern World Landscape of Data Science Online Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-129-147

Vladimir S. Nikolskiy – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief Editor of the journal of “Higher Education in Russia”, SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru
Moscow State Polytechnic University, Moscow, Russia
Address: 38, B. Semenovskaya str., Moscow, 107023, Russian Federation

Marianna A. Lukashenko – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of Corporate Culture, SPIN-code: 1393-2243, ORCID: 0000-0001-8707-486X, mlukashenko@synergy.ru
Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia
Address: 2, Izmaylovskiy val str., Moscow, 105318, Russian Federation

Ekaterina A. Sharova – Cand. Sci. (Economics), Deputy Head of the Research Coordination Center, SPIN-code: 8611-5298, ORCID: 0000-0002-7450-7598, ekaterina.sharova@riss.ru
Russian Institute for Strategic Studies, Moscow, Russia
Address: 15B, Flotskaya str., Moscow, 125413, Russian Federation

Abstract. Data science as an emerging branch of applied knowledge and a new field of study is showing a strong momentum. Besides, the corresponding sphere of educational research is actively developing. At the same time, most of the scientific publications are aimed at studying specific issues related to the content of the programs and their methodological support. The wider context and especially the international perspective are lacking for the necessary attention of researchers.

In this regard, the purpose of our study was to summarize and systematize information about training programs in the field of data science presented on online platforms of the main macro-regions – America, Europe and Asia. For this purpose, we found out what elements the corpus of data science training programs consists of, as well as how courses are distributed on educational platforms by countries, organizational providers, level of education and duration of study. Based on the data obtained, we conducted a comparative interregional study of educational programs presented on online platforms.

The findings made it possible to draw conclusions about the specifics of the global landscape of data science online education, as well as to determine the specifics of the Russian segment and to formulate recommendations for solving significant problems of the domestic economy using data science online education.

Keywords: data science, online platforms, MOOCs, big data, learning

Cite as: Nikolskiy, V.S., Lukashenko, M.A., Sharova, E.A. (2022). The Modern World Landscape of Data Science Online Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 129-147, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-129-147 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Роль данных в экономике, политике и науке исследована достаточно подробно. Большие данные (Big Data) в настоящее время широко используются в ряде отраслей экономики и для принятия политических решений. Большинство исследований касаются применения больших данных, а в последнее время появляются публикации, раскрывающие значение данных и для сферы образования.

В настоящее время известны некоторые исследования, посвящённые специфике обучения работе с большими данными в конкретных областях. Например, рассмотрены вопросы контента программ обучения наукам о данных [1], представлена новая содержательно-методическая линия для модернизации системы профессиональной подготовки будущего экономиста [2], проанализированы аспекты формирования системного мышления у студентов в процессе изучения наук о данных [3]. Вместе с тем тема обучения наукам о данных в широком межрегиональном масштабе изучена не столь глубоко.

Одной из ключевых тем, на наш взгляд, выступает исследование того, кто и как готовит специалистов в области наук о данных. Те, кто попадает сегодня в эту область, обычно переходят в неё из других областей, таких как компьютерные науки, математика, экономика, бизнес, журналистика, психология и другие. «Большинство из тех, кто совершил переход, приобрели свои навыки путём самоподготовки, читая книги и посещая онлайн-курсы... Не через традиционную систему образования»¹. Тем не менее вначале технологические компании, а затем и вузы стали разрабатывать образовательные программы, направленные на обучение наукам о данных, и в настоящее время подготовка специалистов идёт полным ходом как на об-

разовательных платформах, так и в высших учебных заведениях.

Однако подготовка таких специалистов – вызов системе образования, поскольку науки о данных динамично развиваются и трансформируются. Например, одной из составляющих наук о данных являются big data – большие данные, которые выделены в самостоятельный предмет изучения и от которых всё больше компаний ожидают ощутимых результатов в бизнесе². При этом новейшие публикации констатируют переход от больших данных к малым и широким данным и считают его одной из главных тенденций в области данных и аналитики. Поэтому необходимы как регулярная актуализация учебных программ для того, чтобы в процессе обучения студенты могли формировать новые компетенции, так и программы профессиональной переподготовки и дополнительного образования. В высших учебных заведениях должна быть обеспечена готовность к разработке таких программ. В противном случае вузы окажутся неконкурентоспособными по отношению к бизнес-провайдерам, размещающим привлекательные программы на образовательных платформах и не сталкивающимся с тем уровнем бюрократизации, с которым сталкиваются университеты.

В силу того, что в современных условиях удалённое обучение является мейнстримом в образовании, мы сочли наиболее актуальным проанализировать российские и зарубежные образовательные платформы на предмет наличия программ, направленных на обучение наукам о данных, а также выявления основных игроков на рынке образовательных продуктов в данной сфере. В этой связи целью исследования явилось обобщение и систематизация сведений о программах обучения в области наук о данных, представленных на онлайн-платформах ос-

¹ Zaire Cb. Is Data Science Still a Rising Career in 2021 // Medium. 2021. Jan 27. URL: <https://towardsdatascience.com/is-data-science-still-a-rising-career-in-2021-722281f7074c> (дата обращения: 26.03.2022).

² Стельмах С. Как усовершенствовать работу с большими данными и аналитику в 2022 году // itWeek. 2021. 27.12. URL: <https://www.itweek.ru/bigdata/article/detail.php?ID=221761> (дата обращения: 26.03.2022).

новых макрорегионов: Америки, Европы и Азии.

Для этого нам потребовалось выяснить, из каких элементов состоит корпус программ обучения наукам о данных, как на образовательных платформах распределены курсы по странам и организациям, предоставляющим курсы (провайдерам), как курсы распределены по уровню образования и продолжительности обучения. Наконец, на основе полученных данных было проведено сравнительное межрегиональное исследование образовательных программ, представленных на онлайн-платформах.

Обзор литературы

В этом разделе мы покажем, в каких основных направлениях движутся исследования вопросов обучения в области наук о данных, а также обоснуем актуальность нашего исследования для современных научных дискуссий по этой тематике.

Научные публикации на тему обучения наукам о данных активизировались с появлением в первой половине 2010-х гг. в вузах Северной Америки соответствующих программ и следом за ними – программ по наукам о данных на образовательных онлайн-платформах. В 2014 г. в США насчитывалось 42 программы – от бакалавриата до аспирантуры [1]. Кроме того, большой интерес вызывал и до сих пор вызывает вопрос об управлении в образовании с помощью наук о данных [4].

Прежде всего, необходимо отметить, что в академической среде только начинает складываться консенсус относительно того, как должна выглядеть учебная программа в области наук о данных [5; 6]. Каково должно быть соотношение теоретического и практического обучения, возможно ли индивидуальное обучение или обязательным компонентом должна выступать командная работа? Какими компетенциями должен владеть выпускник программы? [7]. Эти вопросы до сих пор являются дискуссионными. Впрочем, некоторые подходы, апробиро-

ванные в 2014–2015 гг. на образовательных платформах, стали де-факто стандартом онлайн-обучения в области наук о данных [8]. Не устоялись и формы включения наук о данных в образовательные программы. Так, например, науки о данных могут встраиваться в существующие образовательные программы, например, по статистике [9], биотехнологиям [10] или развиваться в качестве самостоятельного направления.

Важной составляющей современных исследований о будущем наук о данных является дискуссия о междисциплинарном и прикладном характере этого направления. В силу того, что в академическом мире науки о данных институционально связаны с кафедрами (департаментами) статистики, практическая направленность выражена не так явно, как на этом настаивают работодатели [11]. Излишняя теоретическая направленность обучения в университетах позволяет компаниям EdTech-сектора предлагать конкурентоспособные решения, связанные с проектным обучением или обучением на основе тематических исследований. В научных дискуссиях заметное место занимают публикации, в которых доказывается принципиальная междисциплинарность, характерная как для молодой науки, так для соответствующих программ обучения и обеспечивающая высокие результаты обучения [12].

Здесь важное значение для обучения заключается в том, что науки о данных рассматриваются как единство данных, технологий и людей [1]. Иными словами, для того чтобы заниматься науками о данных, недостаточно владеть данными и технологиями их обработки, а важнейшее значение для её становления имеют поведенческие науки.

Однако, по оценке Джейсона Уэста, стремительные темпы разработки и внедрения образовательных программ в области наук о данных привели к тому, что университеты смогли предложить лишь те программы, которые соответствовали возможностям университета, а не потребностям обучающихся или работодателей [13]. То есть содержание

программ по наукам о данных критически зависит от уровня подготовки и опыта преподавателей [14].

Факт несоответствия описания программ подготовки тому, что действительно является содержанием и результатами программы, был обнаружен и описан ещё в 2016 г. Можно признать, что с того времени мало что изменилось, хотя для более точных суждений требуется отдельное исследование [15].

Непрерывное и динамичное развитие наук о данных является определённым вызовом для преподавателей, поскольку требует от них существенных временных ресурсов на то, чтобы оставаться на переднем крае в этой области. Вместе с тем преподаватели сообщают о том, что одной из самых больших проблем оказывается преподавание аудитории с разнообразной подготовкой, поскольку адекватных методик преподавания в этих условиях недостаточно [5].

В этой связи интерес вызывают новые формы обучения, в частности командное и проектное обучение. Дело в том, что профессиональная деятельность специалиста в области данных является по преимуществу коллективной, а потому и студенты, вероятно, должны учиться в командном формате [16]. Видимо, по этой причине на онлайн-платформах также стараются использовать этот подход.

Кроме того, эффективное обучение работе с данными зависит от понимания обучающимися того, как эти данные будут использоваться и какую пользу от этого получит общество [17].

Тема обучения наукам о данных остаётся практически неизученной российскими учёными. Текущие исследования касаются прежде всего применения анализа данных в управлении образовательными системами [18], реализации конкретных подходов в обучении в области обработки, хранения и анализа больших данных [19]. Однако развитие самой предметной области, интерес к ней и возможности образования в России соответствуют общемировым тенденциям [20].

Таким образом, массив публикаций, посвящённых образованию в области наук о данных, можно условно разделить на два множества, стремящихся ответить на два принципиальных вопроса: «чему учить?» и «как учить?». В исследованиях вопросов обучения в области наук о данных преобладают тематические исследования. Они весьма полезны как для преподавателей, так и для управленческого состава университетов, но эти работы охватывают только небольшой фрагмент реальности. К сожалению, исследований более широкого контекста образовательных программ наук о данных недостаточно. Это касается как русскоязычных, так и англоязычных публикаций. В этой связи мы предприняли сравнительное межрегиональное исследование образовательных программ, представленных на онлайн-платформах.

Методология

В качестве методологии исследования использовался анализ российской и зарубежной научной литературы, интернет-источников, контента образовательных платформ. Согласно международному опыту для получения данных об онлайн-курсах по обучению наукам о данных в январе 2022 г. был осуществлён поиск источников в российских и международных базах публикаций на основе ключевого слова «data» с указанием темы «data science». Для обработки значительного объёма информации были использованы алгоритмы работы с большими данными, такие как Google Chrome-расширения для извлечения данных с веб-страниц – Instant data scraper и Table Capture.

Были использованы такие базы научного цитирования, как Google Scholar, Scopus, eLibrary, Academia, а также контент образовательных платформ массовых открытых онлайн-курсов – MOOC (Massive Open Online Course – MOOC).

Выборка онлайн-платформ для поиска образовательных продуктов по наукам о данных была построена таким образом, что-

бы охватить основные макрорегионы: Америку, Европу и Азию.

В нашем исследовании мы ориентировались на опубликованный список MOOC-платформ по всему миру в 2022 г.³ В качестве объекта исследования были выбраны наиболее репрезентативные образовательные платформы MOOC из основных макрорегионов:

- Америка: Coursera, edX;
- Европа: FutureLearn (Великобритания), France Université Numérique (FUN) (Франция);
- Азия: XuetangX (Китай), SWAYAM (Индия), Gacco (Япония);
- Россия: «Открытое образование» (openedu.ru).

Среди представленных платформ – ведущие глобальные проекты и официальные национальные образовательные платформы.

Для того чтобы лучше понять отечественную специфику, а также в целях разработки рекомендаций для отечественного рынка в выборку также были добавлены такие ведущие EdTech-платформы, как «Нетология», «Яндекс Практикум», Skillbox, Skillfactory, Geek Brains, Stepik.

Ограничения

Мы получили ограниченный срез данных, касающийся только программ, предоставляемых онлайн-платформами. Наше исследование не включало анализ собственно университетских программ, в рамках которых можно наблюдать большое разнообразие предложений. Современные университеты предлагают программы на всех уровнях послесреднего образования – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В дальнейших исследованиях было бы интересно получить полную картину обучения наукам о данных. Кроме того, сама выборка онлайн-плат-

форм является ограниченной и не позволяет получить исчерпывающие данные обо всех онлайн-программах по наукам о данных в той или иной стране и в том или ином макрорегионе.

Результаты

Coursera – одна из наиболее крупных на сегодняшний день образовательных платформ, аккумулирующая более 7000 курсов, из которых 1455 – по наукам о данных (по состоянию на 30.01.2022 г.). Предлагаются разнообразные виды образовательных программ:

1) магистерские программы (всего семь продолжительностью в большинстве своём два года, однако заявляется и длительность обучения один–три года). В данной группе Россию представляет НИУ ВШЭ (две программы)⁴. Ещё три программы предложены американскими университетами, а провайдером двух остальных являются вузы Великобритании и Колумбии;

2) программы на присвоение профессиональных сертификатов по наукам о данных (продолжительность – от полутора до восьми месяцев при занятиях от трёх до 14 часов в неделю). В основном это профессиональные сертификаты IBM и Google;

3) программы на присвоение сертификатов MasterTrack® по наукам о данных. Данные программы представляют собой отдельные модули программ магистерской подготовки длительностью четыре–семь месяцев и могут быть в дальнейшем зачтены в процессе обучения на магистерской программе;

4) программы на присвоение сертификата о специализации по направлению наук о

³ *Shah D., Pickard L., Ma R. Massive List of MOOC Platforms Around The World in 2022 // Class Central. 2022. Jan 11. URL: <https://www.classcentral.com/report/mooc-platforms/> (дата обращения: 26.03.2022).*

⁴ Данные представлены по состоянию на 30.01.2022 г. На момент публикации курсы российских вузов недоступны, и российские университеты не значатся в качестве партнёров Coursera в связи с введёнными против России санкциями. Авторами было принято решение представить анализ в данном виде, для того чтобы лучше понять потенциал российских программ в сфере наук о данных.

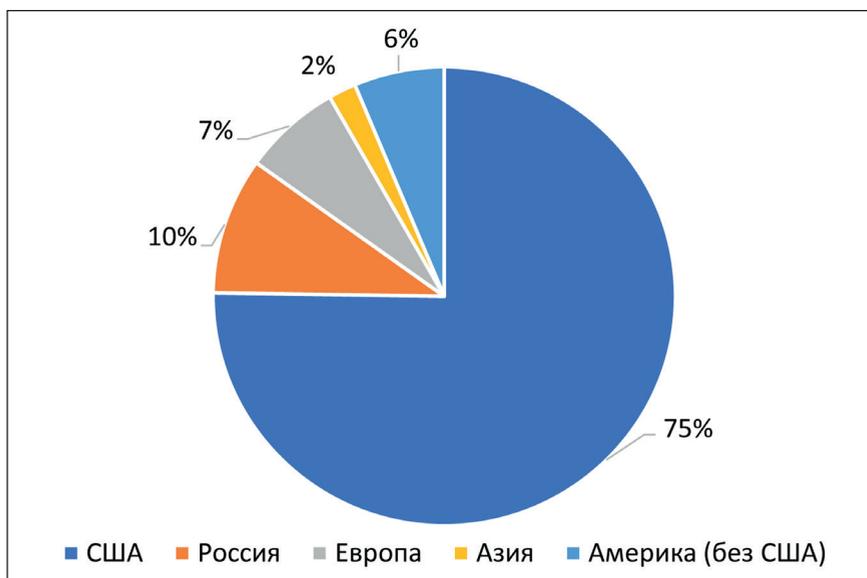


Рис. 1. Распределение курсов по наукам о данных по странам и регионам на образовательной платформе Coursera

Fig. 1. Distribution of data science courses by country and region on the Coursera educational platform

данных. Предполагают прохождение ряда курсов и выполнение проектов;

5) отдельные курсы по направлению наук о данных. В программу курсов включены задания, видеолекции и дискуссионные форумы. По итогам прохождения курса выдаётся электронный сертификат;

6) проект с консультациями (в первоисточнике guided project – управляемый проект) – весьма любопытный образовательный продукт, предлагаемый Coursera. В отличие от продолжительных программ данный продукт предполагает всего двухчасовое взаимодействие с отраслевым экспертом и получение пошаговых инструкций по выполнению проекта. Такие проекты составляют 520 из 1455 образовательных продуктов по наукам о данных и не учитываются нами при проведении аналитики, касающейся распределения курсов по макрорегионам и провайдерам, поскольку нам представляется некорректным сравнивать столь краткосрочный продукт с программами существенно большей длительности. Отметим, однако, что он предоставляется Coursera Project Network,

то есть компаний, осуществляющей обучение силами отраслевых экспертов.

Наибольшее количество курсов по наукам о данных представлено США (702 курса), что составляет 75,08% от общего числа курсов по данному направлению. На втором месте – Россия (90 курсов), что составляет 9,63% (Рис. 1).

Анализ провайдеров выявил картину, подтверждающую нашу гипотезу: несмотря на то, что сами вузы представлены на платформе значительно бóльшим числом, нежели компании, однако по количеству курсов это опережение уже не столь существенное в силу того, что компании предлагают большее число курсов, нежели вузы. Так, если на один вуз в среднем приходится 6,76 курса, то на одну IT-компанию – 18,81, то есть почти в три раза больше. Таким образом, уровень конкуренции вузов и компаний на Coursera весьма высок, во всяком случае, по направлению наук о данных. При этом специализированные IT-компании значительно опережают по числу курсов обучающие компании и прочих игроков (Табл. 1).

Таблица 1

Распределение курсов по наукам о данных по провайдерам на образовательной платформе Coursera

Table 1

Distribution of data science courses by provider on the Coursera educational platform

Провайдер	Количество провайдеров	Количество провайдеров, %	Количество курсов	Количество курсов, %
Вуз	72	68,57	487	52,09
Компания (ИТ)	16	15,24	301	32,19
Компания (обучение)	8	7,62	111	11,87
Бизнес-школа	3	2,86	13	1,39
НИИ	1	0,95	9	0,96
НКО	3	2,86	5	0,53
Институт ЕС (обучение)	1	0,95	5	0,53
Компания (аудит и консалтинг)	1	0,95	4	0,43
Общий итог	105	100,00	935	100,00

Что касается содержания обучения, то большинство онлайн-курсов по наукам о данных включают формирование навыков программирования на языках R, Python, SQL, использование методов анализа данных, статистики и машинного обучения.

EdX – ещё одна крупная американская образовательная платформа, основанная Массачусетским технологическим институтом и Гарвардским университетом в мае 2012 г. 29 июня 2021 г. было объявлено о приобретении edX компанией образовательных технологий 2U⁵. На платформе размещено более трёх тысяч курсов, из них по наукам о данных – 476.

Предлагается обучение по следующим образовательным программам: бакалавриат (только одна программа Лондонского университета); магистратура; курсы; Boot Camps (учебные лагеря); executive education. Курсы по наукам о данных объединены в рубрике «Аналитика данных и статистика». На платформе представлены провайдеры из 26 стран, на первом месте по числу провайдеров и предлагаемых курсов – США. Любопытно,

что страна может быть представлена небольшим количеством провайдеров, но при этом большим числом курсов. Например, Мексике представляют всего два провайдера, однако ими предлагается 16 курсов. Россия представлена Национальным исследовательским университетом ИТМО, Национальным исследовательским ядерным университетом МИФИ и Уральским федеральным университетом (Табл. 2).⁶

Программы Executive education включают рыночно-ориентированные короткие курсы, представленные GetSmarter, брендом 2U, Inc. в сотрудничестве с крупными образовательными учреждениями. Данные курсы включают такие темы, как, например, управленческая аналитика, маркетинговая аналитика, практика применения машинного обучения, монетизация данных, визуализация данных. Наибольшее число курсов представлено Школой менеджмента Слоуна при Массачусетском технологическом институте (США), Лондонской школой экономики (Великобритания) и Университетом Кейптауна (ЮАР).

Анализ провайдеров на платформе EdX выявил картину не столь жёсткой конку-

⁵ *Herpich, N.* edX acquired by education technology company 2U; proceeds to be invested in non-profit// The Harvard Gazette. 2021. June 29. URL: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2021/06/edx-acquired-by-education-technology-company-2u/> (дата обращения: 26.03.2022).

⁶ Данные представлены по состоянию на 30.01.2022 г. На момент публикации курсы российских вузов недоступны на EdX в связи с введёнными против России санкциями.

Таблица 2
Распределение курсов по наукам о данных по странам на образовательной платформе EdX
Table 2

Distribution of data science courses by country on the EdX educational platform

Страна	Количество провайдеров	Количество провайдеров, %	Количество курсов	Количество курсов, %
США	38	41,76	259	54,41
Америка (без США)	12	13,19	73	15,33
Европа	17	18,69	65	13,65
Азия	10	11,00	32	6,72
Австралия и Океания	5	5,50	24	5,04
Россия	3	3,30	8	1,68
Международные организации	3	3,30	8	1,68
Африка и Ближний Восток	3	3,30	7	1,47
Общий итог	91	100	476	100

Таблица 3
Распределение курсов по наукам о данных по провайдерам на образовательной платформе EdX
Table 3

Distribution of data science courses by providers on the EdX educational platform

Провайдеры	Количество провайдеров	Количество провайдеров, %	Количество курсов	Количество курсов, %
Вуз	72	79,12	350	73,53
Компания (ИТ)	5	5,49	76	15,97
Компания (промышленность, медицина)	3	3,30	13	2,73
Международная организация	3	3,30	12	2,52
Школа бизнеса	3	3,30	11	2,31
Компания (EdTech)	3	3,30	10	2,10
Международная организация (инициатива ООН)	1	1,10	3	0,63
Государственный орган (департамент образования)	1	1,10	1	0,21
Общий итог	91	100,00	476	100,00

ренции между вузами и компаниями, как на Coursera. Вузы представлены на платформе в наибольшем процентном отношении по сравнению с другими провайдерами (79,12%). Тем не менее, хотя ИТ-компании составляют всего 5,49%, на предлагаемые ими курсы приходится 15,97%, а на одного провайдера – 15,2 курса, в отличие от вузов, где на одного провайдера приходится 4,9 курса (Табл. 3).

FutureLearn – британская платформа цифрового образования, основанная в дека-

бре 2012 г. Компания находится в совместном владении The Open University и SEEK Ltd.⁷ На ней размещены отдельные курсы, серии курсов ExpertTrack и программы на получение степени, всего более 1400 курсов, из них по наукам о данных – 75.

⁷ *Lederman D.* MOOC Platforms' New Model Draws Big Bet from Investors // Inside Higher Ed. 2019. May 22. URL: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/05/22/investors-bet-big-companies-formerly-known-mooc-providers> (дата обращения: 26.03.2022).

Таблица 4

Распределение курсов по наукам о данных по странам на образовательной платформе FutureLearn

Table 4

Distribution of data science courses by country on the FutureLearn educational platform

Страна	Количество курсов	Количество курсов, %
Филиппины	31	41,33
Великобритания	19	25,33
Европа (кроме Великобритании)	5	6,67
Австралия и Новая Зеландия	5	6,67
США	4	5,33
Коллаборации (Европа, США, Филиппины)	11	14,67
Общий итог	75	100,00

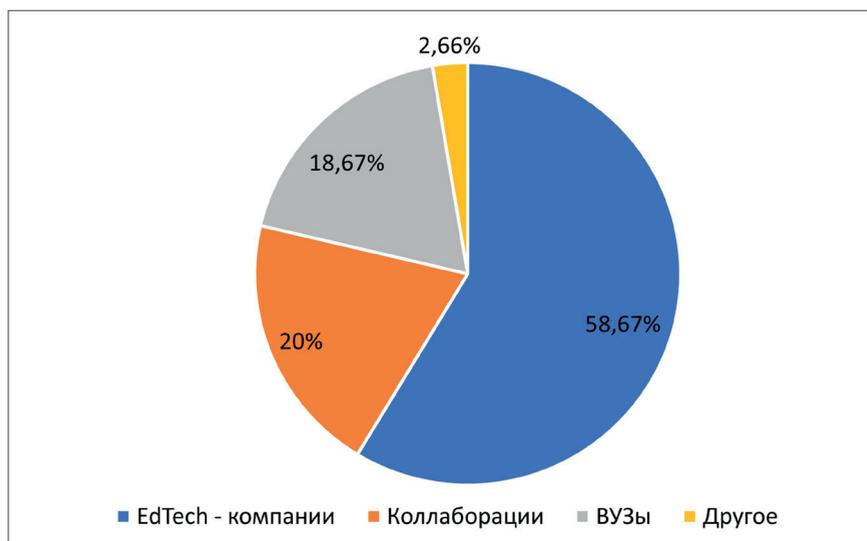


Рис. 2. Распределение курсов по наукам о данных по провайдерам на образовательной платформе FutureLearn

Fig. 2. Distribution of data science courses by providers on the FutureLearn educational platform

ExpertTrack – достаточно новая разработка (2021 г.), представляющая собой подобранную серию курсов по определённой тематике и направленную на более глубокое изучение предметной области. Предлагается три уровня обучения: новичок, средний и продвинутый.

Курсы по наукам о данных предлагают провайдеры из 14 стран, причём первое место по числу курсов занимают Филиппины, что связано с местоположением штаб-квартиры компании CloudSwyft Global Systems, Inc., которая лидирует по числу курсов на плат-

форме (Табл. 4). Отметим, что 11 курсов на платформе представлены коллаборацией провайдеров из разных стран (Европа, США, Филиппины).

Анализируя провайдеров курсов, мы столкнулись с весьма интересным опытом коллаборации провайдеров. Это коллаборации вузов и ИТ-компаний, вузов и органов государственной власти, компаний, занимающихся образовательными технологиями (EdTech), и ИТ-компаний и т.д. Из 10 провайдеров шесть представляют собой коллаборации. При этом наибольшее количество

курсов представлено EdTech-компаниями, но не вузом (Рис. 2).

France Université Numérique (FUN). Цифровой университет Франции (FUN) – французская платформа цифрового образования, на которой представлено порядка 1000 курсов. Более 600 из них архивированы, а около 400 идут в настоящее время либо запланированы на ближайшие месяцы. Предлагается всего одна магистерская программа, и это программа на двух языках по наукам о данных – «Online Master of Science Big Data Intelligence for Human Augmented Reality (eVINAR)». Она открыта для студентов, получивших годовую степень магистра (Master 1) или её эквивалент. Контент программы включает академические онлайн-курсы, курсы, предлагаемые Oracle University, а также дополнительные курсы от Google.

Помимо этого, FUN участвует в Европейском консорциуме MOOK (European MOOC Consortium), в который также входят рассмотренный нами выше британский проект FutureLearn, MiriadaX (Испания и Иbero-Америка), EduOpen (Италия), iMooX и OpenupEd (Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения – EAD-TU). В рамках этого проекта FUN в сотрудничестве с ведущими вузами Франции разработал несколько программ дополнительного образования GRADEO. Сертификация по программам GRADEO признаётся во всех странах, участвующих в Европейском консорциуме MOOK.

FUN предлагает две программы GRADEO по наукам о данных:

- расширенное программирование sql;
- большие данные и искусственный интеллект.

В программу GRADEO «Большие данные и искусственный интеллект» входят следующие курсы:

- 1) академические курсы от Institute of Advanced Industrial Technologies (ESTIA):
 - искусственный интеллект MLDL;
 - распределённое управление большими данными;

– реляционное и объектное программирование SQL;

2) профессиональный курс ORACLE:

- машинное обучение в ORACLE CLOUD.

Помимо программ GRADEO, на платформе предлагаются отдельные курсы по наукам о данных. Провайдерами курсов являются высшие учебные заведения Франции, и обучение идёт на французском языке.

SWAYAM – национальная платформа MOOK в Индии. На ней предлагается более 2000 курсов, которые преподаются около 1300 инструкторами из более чем 135 индийских университетов.

Обучение в SWAYAM состоит из четырёх частей/квадрантов: e-Tutorial, электронный контент, дискуссионный форум, ассессмент [21]. Первый квадрант – это непосредственно обучение: видеолекции, презентации и т.д. Второй квадрант представляет собой электронные книги, тематические исследования и т.д. Третий квадрант – площадка для общения учащихся и преподавателя, ответы на вопросы. Четвёртый – тесты для самооценки плюс часто задаваемые вопросы и ответы на них. Как мы видим, структура достаточно классическая для электронных курсов.

SWAYAM – это государственная программа Индии. Для управления контентом курса Министерством развития людских ресурсов (MHRD) назначены девять национальных координаторов, каждый из которых отвечает за свою область.

По ключевому слову «data» на платформе выдаётся 25 курсов продолжительностью 4–16 недель. Наибольшее количество программ посвящено таким темам, как анализ данных, системы управления базами данных, сбор данных, программирование с использованием языков R и Python.

Gacco – это веб-сервис на японском языке, с помощью которого любой желающий может бесплатно прослушать курсы престижных японских университетов. Платформа создана по инициативе NTT DOCOMO и NTT Knowledge Square (NTT – крупный телекоммуникационный провайдер Японии) и Со-

вета по продвижению массового открытого онлайн-образования Японии (Japan Massive Open Online Education Promotion Council, JMOOC). В состав Совета входят университеты, исследовательские центры и ассоциации в области компьютерных наук и образования, а также представители бизнеса (несколько компаний в сфере разработки ПО, ведущий оператор мобильной связи, венчурная компания, ряд компаний в сфере обучения).

В настоящее время возможна регистрация на 70 курсов, из них по наукам о данных и статистике мы выявили 10 курсов продолжительностью от одной до 11 недель. Их провайдерами являются японские университеты (6 из 10), компании (Google и японская Data Vehicle Co., Ltd, занимающаяся консалтингом, обучением и информационными услугами в сфере анализа данных), а также НИИ (Институт статистической математики) и государственное учреждение (Бюро статистики Министерства внутренних дел и коммуникаций). Большинство курсов посвящено статистическим методам анализа данных. В архиве с 2014 г. 412 курсов, в том числе по наукам о данных и статистике – около 80.

XuetangX – крупная китайская платформа МООК, функционирующая во взаимодействии с Исследовательским центром онлайн-образования Министерства образования КНР.

В настоящее время XuetangX предоставляет доступ к более чем 3000 курсов от ведущих университетов страны и зарубежья, таких как Университет Цинхуа, Пекинский университет, Университет Фудань, Китайский университет науки и технологий, Стэнфордский университет и Калифорнийский университет в Беркли.

В результате поиска на английском языке нами выявлено на платформе 22 курса по наукам о данных. Провайдерами подавляющего большинства курсов (18) являются китайские вузы. Кроме того, на платформе представлено два курса от университета из Южной Кореи, один курс от IT-компании (Microsoft) и один курс от коллаборации ки-

тайского вуза и международной организации (мастер-класс по использованию искусственного интеллекта для целей устойчивого развития Университета Цинхуа совместно с Программой развития ООН). Наиболее часто предлагаются курсы по таким темам, как структуры данных и разработка алгоритмов, статистика, математические основы наук о данных (матричный анализ, комбинаторика), большие данные и городское планирование.

«Открытое образование» (*openedu.ru*) – российская образовательная платформа, созданная Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования» и предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских вузах. В настоящее время на платформе содержится 843 курса по разным направлениям подготовки.

Курсы доступны бесплатно, однако при желании зачесть какой-либо пройденный курс при освоении образовательной программы бакалавриата или специалитета в вузе необходимо получить сертификат. Это возможно при условии успешного прохождения контрольных мероприятий онлайн-курса и является платной услугой. Данная практика распространена почти на всех образовательных платформах и не является российской особенностью.

На платформе девять провайдеров предлагают 40 курсов, соответствующих тематике наук о данных. Кроме того, представлена программа дополнительного профессионального образования «Аналитика данных», разработанная университетом ИТМО и рассчитанная на 19 недель. Программа включает такие курсы, как первичная обработка данных, хранение больших данных, статистический анализ данных, элементы теории вероятностей (факультативно).

Провайдерами курсов являются исключительно российские университеты (Рис. 3).

Помимо *openedu.ru*, на российском рынке онлайн-образования функционирует множество EdTech-компаний, и предложение

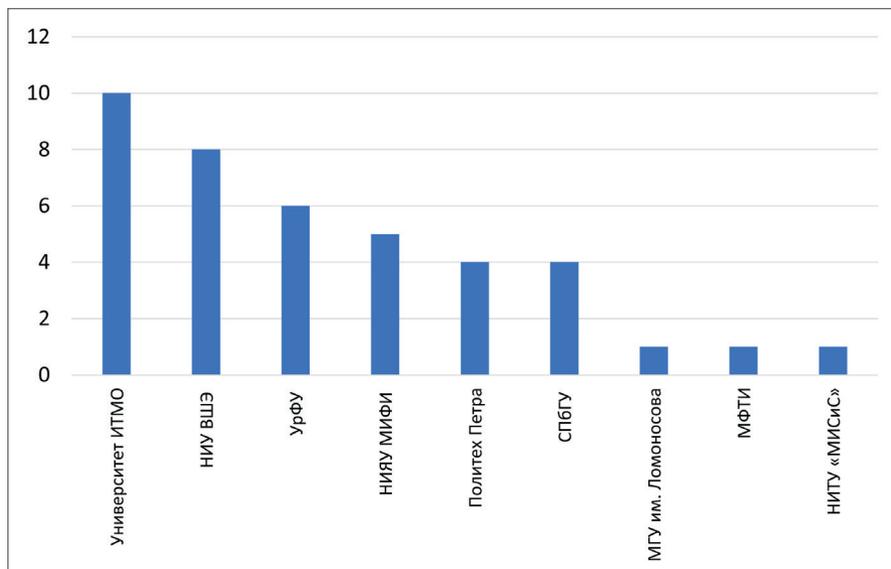


Рис. 3. Число курсов по наукам о данных по провайдерам на платформе «Открытое образование»
 Fig. 3. Number of data science courses by provider on the Open Education platform

образовательных продуктов весьма объёмно и разнообразно. Рассмотрим некоторые из них.

«Нетология» – образовательная платформа, созданная для обучения взрослых цифровым профессиям. Всего представлено более 350 продуктов, в том числе 47 – в области аналитики данных, из них 14 так называемых профессий (программ длительностью 9–20 месяцев), две специализации (5–11 месяцев), 25 курсов (10 дней – 6 месяцев) и шесть ознакомительных занятий.

Некоторые программы созданы совместно с технологичными компаниями. Например, профессия «Data Scientist» сформирована в партнёрстве с компанией Dodo Brands и включает решение реального кейса от этой компании в рамках дипломного проекта.

К особенностям реализуемых программ относятся кейсы в портфолио (декларируется более 16), доступ в профессиональные сообщества, участие в конкурсах Kaggle (соревновательный анализ данных на международной конкурсной площадке, на выходе получение рейтинга, играющего существенную роль при устройстве на работу), содействие

в трудоустройстве, помощь в адаптации на новом месте работы.

«Яндекс Практикум» – сервис онлайн-образования от компании «Яндекс». Всего к настоящему времени на платформе размещено около 50 курсов, из них по наукам о данных – две программы повышения квалификации («Аналитик данных» и «Специалист по data science», рассчитанные на шесть и восемь месяцев соответственно) и две программы профессиональной переподготовки («Аналитик данных плюс» и «Специалист по data science плюс», рассчитанные на 12 и 16 месяцев соответственно).

Немаловажной особенностью программы является возвращение денег за оставшуюся часть программы в любой момент её прохождения по запросу без объяснения причины, а также возможность ухода в академический отпуск.

Skillbox – образовательная платформа, объединяющая ведущих экспертов и практиков рынка, методистов и продюсеров образовательного контента. Позиционируется как обучающая профессиям с нуля. Всего на платформе зарегистрирован 521 курс, из них

в сфере анализа данных – пять профессий, рассчитанных на 15–24 месяца, и 12 курсов длительностью 3–12 месяцев.

Совместно с РАНХиГС разработана программа онлайн-бакалавриата «Data Science & Machine Learning» по направлению 09.03.03 Прикладная информатика, профиль «Анализ данных». Особенностью программы является возможность получения второго диплома Университета Гренобль Альпы (Франция).

SkillFactory – школа онлайн-профессий. Всего на платформе более 60 курсов. Образовательные программы по наукам о данных и аналитике данных представлены 16 продуктами, из которых три программы длительностью освоения 24 месяца, два полных курса длительностью от 6 до 12 месяцев и 11 курсов длительностью от двух до семи месяцев.

Кроме того, предлагаются две онлайн-магистратуры длительностью 24 месяца:

– «Наука о данных» совместно с МИСиС, партнёрами программы также являются Московское агентство инноваций, компания DANONE, французская облачная платформа Девхаб, компания First Line Software;

– «Инженерия машинного обучения» совместно с Уральским федеральным университетом.

GeekBrains – российская компания в сфере онлайн-образования в составе Mail.ru Group. В сфере аналитики данных на данной платформе представлено 18 программ длительностью 6–36 месяцев. Особенности обучения по любой программе являются:

- гарантия трудоустройства через девять месяцев по IT-профессиям;
- диплом о профессиональной переподготовке;
- возможность создания бизнеса;
- бессрочный доступ к программе;
- доступ к дополнительным курсам GeekBrains и Skillbox.

Stepik – российская образовательная платформа и конструктор бесплатных и платных открытых онлайн-курсов и уроков. Даёт возможность каждому зарегистрированному пользователю создавать интерак-

тивные обучающие уроки и онлайн-курсы, используя видео, тексты и задачи с автоматической проверкой и моментальной обратной связью. Кроме того, представляет собой площадку для проведения олимпиад. Целевыми аудиториями являются школьники (в основном курсы по подготовке к ЕГЭ), студенты, начинающие специалисты.

Авторы онлайн-курсов на платформе – физические и юридические лица. Среди организаций, выпустивших онлайн-курсы на платформе, – компании «Яндекс», Samsung, Mail.ru и целый ряд вузов. В подборке по теме «Статистика и анализ данных» мы обнаружили 40 курсов продолжительностью обучения от 2 до 45 часов.

Обсуждение

Рассмотрим более подробно региональную специфику. Она выражается скорее не в контенте представленных образовательных продуктов, а в их многообразии в зависимости от степени развития онлайн-платформы. Так, наиболее мощными на сегодня являются американские платформы Coursera и EdX. На них в совокупности представлено девять видов образовательных продуктов по наукам о данных – от двухчасового проекта с консультациями до двухгодичной программы магистерской подготовки и Executive Education. Отдельного внимания заслуживают программы Boot Camps (учебные лагеря). Это интенсивные иммерсивные («с погружением») программы, сочетающие в себе рыночно-ориентированные учебные планы, обучение на основе проектов и глобальные сообщества обучающихся. В результате прохождения такой программы у обучающихся формируется портфолио работ, что весьма полезно для трудоустройства.

Важную роль в обучении наукам о данных на американских образовательных платформах играют провайдеры из IT-компаний, чьё присутствие формирует весьма выраженную конкурентную среду и обуславливает необходимость практико-ориентированного подхода к обучению со стороны учебных заведений.

Европа в нашем исследовании представлена ещё одним заслуженным лидером среди образовательных платформ – британской FutureLearn. Наиболее интересным в организации обучения на платформе FutureLearn, на наш взгляд, является интенсивная коллаборация провайдеров, а также то обстоятельство, что наибольшее количество курсов представлено EdTech-компанией, а не университетами. Мы считаем, что коллаборации вузов и IT-компаний в сфере обучения наукам о данных являются наиболее ориентированной на результат, продуктивной и, следовательно, перспективной формой оказания образовательных услуг, способствующей большей практической направленности обучения, применению проектного подхода и трудоустройству успешных студентов.

Что касается рассмотренной выше франкоязычной платформы FUN, то особенностью в данном случае является её участие в Европейском консорциуме MOOC, занимающегося разработкой совместных программ дополнительного образования и последующим признанием сертификации по ним. Например, сертификация по программам Gradeo, реализуемым FUN, признаётся во всех странах, участвующих в Европейском консорциуме MOOC.

Азию в нашем исследовании представляют платформы SWAYAM (государственная программа Индии), Gacco (Япония) и XuetangX (Китай).

Характерно, что в Индии для управления контентом онлайн-курсов Министерством развития людских ресурсов назначаются национальные координаторы, например Всеиндийский совет по техническому образованию (AICTE), Консорциум по образовательным коммуникациям (СЕС) и Национальный открытый университет имени Индиры Ганди (IGNOU). Ключевыми провайдерами курсов по наукам о данных являются Индийские технологические институты (ИТИ) – автономные государственные технические и исследовательские институты и индийские университеты.

Особенностью японского обучения наукам о данных является то, что все курсы на платформе представлены исключительно на японском языке и, следовательно, ориентированы на внутреннего пользователя. Провайдерами курсов в большинстве своём являются японские университеты, однако присутствуют и коллаборация университета с Google и другие организации.

Китайская образовательная платформа, наоборот, нацелена на развитие в качестве международной. Наличие множества курсов на английском языке свидетельствуют о стремлении Китая со временем войти в число мировых лидеров в сфере онлайн-образования. Однако подавляющее большинство провайдеров программ по наукам о данных – китайские университеты (за редким исключением).

Россия в нашем исследовании представлена образовательной платформой «Открытое образование» (openedu.ru), созданной Ассоциацией «Национальная платформа открытого образования», а также платформами «Нетология», «Яндекс Практикум», Skillbox, Skillfactory, Geek Brains, Stepik.

В сравнении с зарубежными платформами в отношении обучения наукам о данных Openedu.ru выглядит весьма достойно. К особенностям платформы следует отнести то, что все представленные курсы разработаны в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и релевантны требованиям к результатам освоения образовательных программ, реализуемых в вузах.

Что касается EdTech-компаний, то их безусловным достоинством является практическая направленность обучения, широкий выбор образовательных продуктов – от коротких курсов, направленных на отработку новых инструментов, до освоения новой специальности с нуля. Важную роль играет возможность формирования портфолио на основании работы с реальными кейсами и в особенности опция трудоустройства, предла-

гаемая некоторыми платформами. Находит своё развитие также коллаборация бизнеса и университетов. На наш взгляд, очень интересный опыт демонстрирует платформа Stepiк, на которой возможно создание востребованных онлайн-курсов не только компаниями и вузами, но и частными экспертами.

Выводы и заключение

1. Мировой ландшафт онлайн-обучения наукам о данных имеет ярко выраженную национальную принадлежность. Несмотря на попытку США создать глобальные платформы, ландшафт обучения в области наук о данных представлен прежде всего национальными системами. Глобальность инициатив США выглядит довольно однобоко, поскольку практически половина всех партнёров Coursera принадлежит США, а число их курсов по наукам о данных превышает 75%. К тому же Coursera напрямую зависит от американского законодательства: в соответствии с правилами экспортного контроля США компания не может предлагать услуги пользователям в регионах, против которых введены американские санкции. Так, для Ирана, Крыма, Кубы, Северной Кореи, Сирии и Судана закрыт доступ к ряду курсов (в сфере углублённого изучения науки, технологий, инженерии и математики), пользователи из указанных стран могут также столкнуться с блокировкой при оплате открытых курсов⁸. Начиная с 4 марта 2022 г. оплата обучения недоступна для всех пользователей из России, при этом российские курсы исключены из актуального каталога⁹.

2. Как показало наше исследование, практически на всех образовательных плат-

формах независимо от макрорегиона представлено большое число образовательных продуктов по наукам о данных по схожей тематике. Россия находится в высококонкурентной среде, и для реализации стратегии привлечения IT-специалистов для работы в нашей стране необходимо развивать экспорт образования, создавая курсы в том числе на иностранных языках и размещая их на отечественных и зарубежных образовательных платформах, в частности на китайской. Россия испытывает острую потребность в специалистах по работе с данными, а различные факторы, в том числе демографические, не позволяют надеяться на быструю подготовку необходимого для экономики числа отечественных специалистов. Необходим приток IT-специалистов из-за рубежа. Зарубежные платформы, в тех случаях, когда это возможно, следует использовать для реализации стратегии привлечения рабочей силы для работы в нашей стране, создавая понятные траектории от обучения к трудоустройству. В этих же целях представляется целесообразным, по опыту Китая, развивать международную составляющую отечественных образовательных платформ, привлекая к участию в них университеты, компании и отдельных специалистов из государств – стратегических партнёров России, главным образом – стран-участниц ЕАЭС и ШОС.

3. В настоящее время на российских онлайн-платформах представлен широкий выбор образовательных продуктов в области наук о данных (в общей сложности 135 программ различного уровня сложности), ориентированных на решение разных задач – от формирования и развития конкретного навыка до овладения новой профессией, приобретения степени бакалавра/магистра, профессиональной переподготовки или повышения квалификации. Круг провайдеров, осуществляющих обучение наукам о данных, весьма широк, хотя на сегодняшний день ключевыми провайдерами образовательных услуг все же являются

⁸ International restrictions // Coursera. 2021. Sep. 17. URL: https://www.coursera.support/s/article/208280116-International-restrictions?language=en_US (дата обращения: 26.03.2022).

⁹ Coursera's response to the humanitarian crisis in Ukraine // Coursera. 2022. March 4. URL: <https://blog.coursera.org/coursera-response-to-the-humanitarian-crisis-in-ukraine/> (дата обращения: 26.03.2022).

ся вузы. Вместе с тем для России важной особенностью является активная работа EdTech-компаний, предлагающих весьма привлекательный набор программ для обучения наукам о данных. В этой связи для того, чтобы решать как свои, так и государственные задачи, вузам следует в первую очередь конкурировать не между собой и не с коммерческими провайдерами, а за студентов, в том числе иностранных, создавая успешные коллаборации с работодателями и EdTech-компаниями.

Пути дальнейших исследований мы видим прежде всего в изучении наук о данных как области образовательных исследований. Как мы писали в обзоре литературы, исследования делятся на два больших лагеря и стремятся ответить на два важнейших вопроса: «чему учить» и «как учить». В этой связи нас интересуют два направления будущих исследований: 1) специфические методики обучения междисциплинарным областям знаний и деятельности и 2) включение этической тематики в образовательные программы в области наук о данных.

Литература

1. Song I.-Y., Zhu Y. Big Data and Data Science: What Should We Teach? // *Expert Systems*, 2016. Vol. 33. Issue 4. P. 364–373. DOI: 10.1111/exsy.12130
2. Власов Д.А., Карасев П.А., Синчуков А.В. Возможности новой содержательно-методической линии «Анализ больших данных» для модернизации системы профессиональной подготовки будущего экономиста // *Статистика и Экономика*. 2021. Т. 18. № 5. С. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2021-5-60-70>
3. Пыркина О.Е. Методология формирования системного мышления у студентов в процессе изучения курсов data science // *Современная математика и концепции инновационного математического образования*. 2020. Т. 7. № 1. С. 442–446. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43009266> (дата обращения: 26.03.2022).
4. Williamson B. Governing methods: Policy innovation labs, design and data science in the digital governance of education // *Journal of Educational Administration and History*. 2015. Vol. 47. Issue 3. P. 251–271. DOI: 10.1080/00220620.2015.1038693
5. Schwab-McCoy A., Baker C., Gasper R. Data Science in 2020: Computing, Curricula, and Challenges for the Next 10 Years // *Journal of Statistics and Data Science Education*. 2021. Vol. 29. Issue sup1: Computing in the Statistics and Data Science Curriculum. P. S40–S50. DOI: 10.1080/10691898.2020.1851159
6. Irizarry R.A. The role of academia in data science education // *Harvard Data Science Review*. 2020. Issue 2.1. DOI: 10.1162/99608f92.dd363929
7. Demchenko Y., Belloum A., Wiktorowski T. Edison Data Science Framework: Part 1. Data Science Competence Framework (CF-DS), Release 1 // *Zenodo*. 2016. Oct 10. DOI: 10.5281/zenodo.167585
8. Kross S., Peng R.D., Caffo B.S., Gooding I., Leek J.T. The Democratization of Data Science Education // *American Statistician*. 2020. Vol. 74. Issue 1. P. 1–7. DOI: 10.1080/00031305.2019.1668849
9. Hardin J., Hoerl R., Horton N.J., Nolan D., Baumer B., Hall-Holt O., Murrell P., Peng R., Roback P., Temple Lang D., Ward M.D. Data Science in Statistics Curricula: Preparing Students to Think with Data // *The American Statistician*. 2015. Vol. 69. Issue 4. DOI: 10.1080/00031305.2015.1077729
10. Emery N.C., Crispo E., Supp S.R., Farrell K.J., Kerkhoff A.J., Bledsoe E.K., O'Donnell K.L., McCall A.C., Aiello-Lammens M.E. Data Science in Undergraduate Life Science Education: A Need for Instructor Skills Training // *BioScience*. 2021. Vol. 71. Issue 12. P. 1274–1287. DOI: 10.1093/biosci/biab107
11. Hicks S.C., Irizarry R.A. A Guide to Teaching Data Science // *American Statistician*. 2018. Vol. 72. Issue 4. P. 382–391. DOI: 10.1080/00031305.2017.1356747
12. Asamoab B., Doran B., Schiller S. (2020) Interdisciplinarity in Data Science Pedagogy: A Foundational Design // *Journal of Computer Information Systems*. 2020. Vol. 60. Issue 4. P. 370–377. DOI: 10.1080/08874417.2018.1496803
13. West J. Teaching data science: An objective approach to curriculum validation // *Computer Science Education*. 2018. Vol. 28. Issue 2. P. 136–157. DOI: 10.1080/08993408.2018.1486120
14. Yan D., Davis G.) A First Course in Data Science // *Journal of Statistics Education*. 2019. Vol. 27. Issue 2. P. 99–109. DOI: 10.1080/10691898.2019.1623136

15. Tang R., Sae-Lim W. Data Science Programs in U.S. Higher Education: An Exploratory Content Analysis of Program Description, Curriculum Structure, and Course Focus // *Education for Information*. 2016. Vol. 32. No. 3. P. 269–290. DOI: 10.3233/EFI-160977
16. Vance E. Using Team-Based Learning to Teach Data Science // *Journal of Statistics and Data Science Education*. 2021. Vol. 29. Issue 3. P. 277–296. DOI: 10.1080/26939169.2021.1971587
17. Дерябин А.А., Попов А.А. Обучение дата-грамотности: содержание и конкурентные преимущества образовательной программы // *Информационное общество*. 2021. № 1. С. 21–29. DOI: 10.52605/16059921_2021_01_21
18. Захарова И.Г. Big Data и управление образовательным процессом // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования*. Humanitates. 2017. Т. 3. № 1. С. 210–219. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-210-219
19. Белов М.А., Гришко С.И., Лишилин М.В., Оситов П.А., Черемисина Е.Н. Стратегия подготовки ИТ-специалистов с применением инновационного учебного дата-центра “Виртуальная компьютерная лаборатория” для эффективного решения задач цифровой трансформации и акселерации цифровой экономики // *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2021. Т. 17. № 1. С. 134–144. DOI: 10.25559/SITITO.17.202101.703
20. Наумов В.Н. Анализ результатов опроса Kaggle о состоянии науки о данных и машинном обучении в России // *Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС*. 2020. Т. 11. № 4 (46). С. 172–184. URL: https://spb.ranepa.ru/wp-content/uploads/2021/03/nt_11_4.pdf (дата обращения: 26.03.2022).
21. Anuva S. Analytical Study of SWAYAM // *IJRAR – International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2018. Vol. 5. Issue 3. URL: http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_1471.pdf (дата обращения: 26.03.2022).

Статья поступила в редакцию 27.02.22

Принята к публикации 26.03.22

References

1. Song, I.-Y., Zhu, Y. (2016). Big Data and Data Science: What Should We Teach? *Expert Systems*. Vol. 33, issue 4, pp. 364–373, doi: 10.1111/exsy.12130
2. Vlasov, D.A., Karasev, P.A., Sinchukov, A.V. (2021). Opportunities for a New Content and Methodological Line “Big Data Analysis” to Modernize the Training System of the Future Economist. *Statistika i ekonomika = Statistics and Economics*. Vol. 18, no. 5, pp. 60–70, doi: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2021-5-60-70> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Pyrkina, O.E. (2020). Methodology for Operational Thinking Development for the Students Studying Data Science. *Sovremennaya matematika i kontseptsii innovatsionnogo matematicheskogo obrazovaniya* [Modern Mathematics and Concepts of Innovative Mathematics Education]. Vol. 7, no. 1, pp. 442–446. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43009266> (accessed 26.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Williamson, B. (2015). Governing Methods: Policy Innovation Labs, Design and Data Science in the Digital Governance of Education. *Journal of Educational Administration and History*. Vol. 47, issue 3, pp. 251–271, doi: 10.1080/00220620.2015.1038693
5. Schwab-McCoy, A., Baker, C., Gasper, R. (2021). Data Science in 2020: Computing, Curricula, and Challenges for the Next 10 Years. *Journal of Statistics and Data Science Education*. Vol. 29, issue sup1: Computing in the Statistics and Data Science Curriculum, pp. S40–S50, doi: 10.1080/10691898.2020.1851159
6. Irizarry, R.A. (2020). The Role of Academia in Data Science Education. *Harvard Data Science Review*. Vol. 2, issue 1, doi: 10.1162/99608f92.dd363929
7. Demchenko, Y., Belloum, A., Wiktorski, T. (2016). Edison Data Science Framework-Work: Part 1. Data Science Competence Framework (CF-DS), Release 1. *Zenodo*. Oct 10, doi: 10.5281/zenodo.167585

8. Kross, S., Peng, R.D., Caffo, B.S., Gooding, I., Leek, J.T. (2020). The Democratization of Data Science Education. *American Statistician*. Vol. 74, issue 1, pp. 1-7, doi: 10.1080/00031305.2019.1668849
9. Hardin, J., Hoerl, R., Horton, N.J., Nolan, D., Baumer, B., Hall-Holt, O., Murrell, P., Peng, R., Roback, P., Temple Lang, D., Ward, M.D. (2015). Data Science in Statistics Curricula: Preparing Students to Think with Data. *The American Statistician*. Vol. 69, issue 4, doi: 10.1080/00031305.2015.1077729
10. Emery, N.C., Crispo, E., Supp, S.R., Farrell, K.J., Kerkhoff, A.J., Bledsoe, E.K., O'Donnell, K.L., McCall, A.C., Aiello-Lammens, M.E. (2021). Data Science in Undergraduate Life Science Education: A Need for Instructor Skills Training. *BioScience*. Vol. 71, issue 12, pp. 1274-1287, doi: 10.1093/biosci/biab107
11. Hicks, S.C., Irizarry, R.A. (2018). A Guide to Teaching Data Science. *American Statistician*. Vol. 72, issue 4, pp. 382-391, doi: 10.1080/00031305.2017.1356747
12. Asamoah, B., Doran, B., Schiller, S. (2020). Interdisciplinarity in Data Science Pedagogy: A Foundational Design. *Journal of Computer Information Systems*. Vol. 60, issue 4, pp. 370-377, doi: 10.1080/08874417.2018.1496803
13. West, J. (2018). Teaching Data Science: An Objective Approach to Curriculum Validation. *Computer Science Education*. Vol. 28, issue 2, pp. 136-157, doi: 10.1080/08993408.2018.1486120
14. Yan, D., Davis, G. (2019). A First Course in Data Science. *Journal of Statistics Education*. Vol. 27, issue 2, pp. 99-109, doi: 10.1080/10691898.2019.1623136
15. Tang, R., Sae-Lim, W. (2016). Data Science Programs in U.S. Higher Education: An Exploratory Content Analysis of Program Description, Curriculum Structure, and Course Focus. *Education for Information*. Vol. 32, no. 3, pp. 269-290, doi: 10.3233/EFI-160977
16. Vance, E. (2021). Using Team-Based Learning to Teach Data Science. *Journal of Statistics and Data Science Education*. Vol. 29, issue 3, pp. 277-296, doi: 10.1080/26939169.2021.1971587
17. Deryabin, A.A., Popov, A.A. (2021). Teaching Data Literacy: Curriculum Content and Competitive Advantage. *Informatsionnoe obschestvo = Information Society*. No. 1, pp. 21-29, doi: 10.52605/16059921_2021_01_21 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Zakharova, I.G. (2017). Big Data and Educational Process Management. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates = Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*. Vol. 3, no. 1, pp. 210-219, doi: 10.21684/2411-197X-2017-3-1-210-219 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Belov, M.A., Grishko, S.I., Lishilin, M.V., Osipov, P.A., Cheremisina, E.N. (2021). Strategy for Training IT Professionals Using the Innovative Training Data Center "Virtual Computer Lab" to Effectively Solve the Problems of Digital Transformation and Acceleration of the Digital Economy. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie = Modern Information Technologies and IT-Education*. Vol. 17, no. 1, pp. 134-144, doi: 10.25559/SITITO.17.202101.703 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Naumov, V.N. (2020). Analysis of the Results of the Kaggle Survey on the State of Data Science and Machine Learning in Russia. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANKbiGS [Proceedings of the North-Western Institute of Management RANEPa]*. Vol. 11, no. 4 (46), pp. 172-184. Available at: https://spb.ranepa.ru/wp-content/uploads/2021/03/nt_11_4.pdf (accessed 26.03.2022). In Russ., abstract in Eng.).
21. Anuva, S. (2018). Analytical Study of SWAYAM. *IJRAR – International Journal of Research and Analytical Reviews*. Vol. 5, issue 3. Available at: http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_1471.pdf (accessed 26.03.2022).

*The paper was submitted 27.02.22
Accepted for publication 26.03.22*

Аналитический обзор сервисов цифровой доступности на официальных сайтах ведущих университетов мира

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-148-166

Косова Екатерина Алексеевна – канд. пед. наук, доцент, ORCID: 0000-0002-3263-9373, Researcher ID: Q-8089-2017, lynx99@inbox.ru

Физико-технический институт Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Россия

Адрес: 295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4

Аннотация. Проблема разработки электронного образовательного контента, доступного для всех обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья, приобретает особую актуальность в контексте глобальных тенденций высшего образования, связанных с массовым переходом обучения в дистанционный и смешанный формат. Путём анализа контента официальных сайтов 25 лучших университетов мира (по версии QS World University Rankings 2021) систематизированы данные об университетских веб-сервисах поддержки цифровой доступности (ЦД) с целью формирования методологической стратегии создания аналогичных служб в университетах России. Поиск данных осуществлялся методом тотального просмотра рубрик университетских сайтов и по ключевым словам; регистрировались данные об административной поддержке и проектной деятельности в сфере ЦД. Обнаружено, что подавляющее большинство университетов активно занимаются ЦД и имеют соответствующие веб-сервисы, в контенте которых размещена информация по рубрикам: обучение и повышение квалификации в сфере ЦД; руководство по разработке доступного контента и тестированию ЦД; консультирование по вопросам ЦД; экспертиза ЦД и др. На основании результатов выполненного анализа разработан и опубликован пилотный веб-ресурс, содержащий информационно-консультативные материалы для разработчиков цифрового контента по вопросам обеспечения ЦД электронного обучения.

Ключевые слова: электронный образовательный контент, цифровая доступность, веб-доступность, электронное обучение, лица с ограниченными возможностями здоровья, лучшие университеты мира, сервисы цифровой доступности

Для цитирования: Косова Е.А. Аналитический обзор сервисов цифровой доступности на официальных сайтах ведущих университетов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 148–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-148-166

Analytical Review of Digital Accessibility Services on Official Sites of the World's Best Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-148-166

Ekaterina A. Kosova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0002-3263-9373, Researcher ID: Q-8089-2017, lynx99@inbox.ru

Physics and Technology Institute of V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia
Address: 4, Prospect Vernadskogo, Simferopol 295007, Russian Federation.

Abstract. The paper discusses the problem of e-learning accessibility for persons with disabilities. Development of e-learning content accessible to all students is gaining special relevance in the context of global trends in higher education related to the massive transition of learning to distance and hybrid formats. Based on the analysis of the official websites of 25 world's top universities (according to the QS World University Rankings 2021), data on university digital accessibility services were systematized. The data search was carried out by total browsing of university sites' structure and headings and by keywords. Data on 14 checklist categories were registered. Signs of administrative and project activities in the field of digital accessibility were found for 20 universities (80%), among which 10 (40%) have specialized structural subdivisions for digital accessibility. The content of digital accessibility web services contains data on the following topics: training in digital accessibility for educational content for authors and developers (14 university sites – 56%); a guide for authors (15–60%) and web developers (12–48%); consulting and assistance for authors and web developers (17–68%); accessibility examination (5–20%); legal norms (11–44%) and accessibility standards (16–64%); accessibility testing guide (16–64%); procurement requirements for accessible web products and services (8–32%); frequently asked questions (6–24%), etc. Based on the results of the analysis, the model of university digital accessibility services was developed and corresponding web site was published. It seems important to create similar web resources and corresponding structural subdivisions in universities of the Russian Federation, as well as to approve the intra-university local acts regulating the mandatory fulfillment of digital accessibility requirements in the development of educational content and the procurement of digital products and services. GOST R 52872-2019, based on WCAG 2.1, should be used as the basis for local legal regulations.

Keywords: e-learning, e-learning content, digital accessibility, web accessibility, people with disabilities, world's top universities, digital accessibility services, digital accessibility requirements

Cite as: Kosova, E.A. (2022). Analytical Review of Digital Accessibility Services on Official Sites of the World's Best Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 148-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-148-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Согласно сообщению Международной комиссии по будущему образования ЮНЕСКО¹, пандемия COVID-19 выявила

уязвимые места и проблемы современного образования, среди которых – неготовность мирового сообщества к массовому переходу на электронное обучение (ЭО) с

¹ International Commission on the Futures of Education. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020.

URL: https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf (дата обращения: 22.01.2022).

использованием дистанционных образовательных технологий. В связи с дефицитом доступа к электронным образовательным ресурсам (ЭОР) в начальный период пандемии одной из самых незащищённых групп обучающихся оказались лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью [1]. Довольно быстро стало очевидным, что атрибуты права на доступ к информации, сопряжённые с правом на образование, нуждаются в обновлении и расширении. По мнению экспертов, постпандемический сценарий развития высшего образования в мире включает кардинальную технологическую трансформацию и всеобщую цифровизацию образовательного процесса [2]. В новом контексте среди первоочередных задач «оцифрованного» образования одно из центральных мест занимает обеспечение цифровой доступности (ЦД) учебных материалов для всех участников образовательного процесса [3].

Известно, что даже при самой доступной образовательной веб-платформе опубликованный на ней учебный контент может быть недоступен в связи с ошибками, допущенными авторами и разработчиками [4]. Закономерно возникает ряд вопросов. Как избежать этих ошибок? Как научить создателей образовательного контента проектировать ресурсы, доступные для каждого обучающегося? Куда автор или разработчик может обратиться за помощью и консультацией по вопросам ЦД? Что делать, если недоступна сама платформа? Для ответа на эти и другие вопросы в организациях высшего образования создаются специализированные службы поддержки.

Высшие учебные заведения Российской Федерации (РФ) уделяют внимание организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ. Так, на университетских сайтах предусмотрена версия для слабовидящих и информационные рубрики, содержащие сведения об условиях обучения студентов с инвалидностью. Некоторые университеты

(например, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана², Новосибирский государственный университет³ и др.) размещают данные о вспомогательных технологиях и услугах, способствующих улучшению доступности ЭО. В то же время практика консультационной поддержки ЦД по вопросам отбора и разработки доступных ЭОР весьма ограничена. В контенте официальных сайтов 25 российских вузов, признанных лучшими в соответствии с рейтингом 2021 г.⁴, не обнаружены сведения о службах или сервисах, в компетенции которых входит методическое сопровождение авторов и разработчиков доступного образовательного контента.

В зарубежных университетах службы ЦД функционируют в рамках отдельных структурных подразделений (например, «Офис цифровой доступности» в Стэнфордском университете⁵) или информационно-образовательных проектов (например, «Проект цифровой доступности» в Имперском колледже Лондона⁶). Надо полагать, что изучение передового академического опыта в области сервисной поддержки ЦД поможет сформировать методологическую стратегию создания соответствующих служб в университетах РФ.

Цель работы – изучить и систематизировать данные о содержании сервисов под-

² РУМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана // МГТУ. 2022. URL: <http://rumc.bmstu.ru/> (дата обращения: 28.02.2022).

³ Инклюзивное образование // НГУ. 2022. URL: <https://www.nsu.ru/n/education/inclusive-education/> (дата обращения: 28.02.2022).

⁴ Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2021 год // РАЭК Аналитика. 2021. URL: https://raex-a.ru/rankings/vuz/vuz_best_2021#2 (дата обращения: 28.02.2022).

⁵ Office of Digital Accessibility // Stanford: University IT. 2022. URL: <https://uit.stanford.edu/accessibility> (дата обращения: 22.01.2022).

⁶ Digital accessibility project // Imperial College London. 2022. URL: <https://www.imperial.ac.uk/equality/activities/digital-accessibility/> (дата обращения: 22.01.2022).

держки ЦД на основании анализа контента официальных сайтов ведущих университетов мира.

Теоретическая рамка исследования

На сайте Инициативы по доступности Интернета (англ. Web Accessibility Initiative, WAI) Консорциума всемирной паутины (англ. World Wide Web Consortium, W3C) веб-доступность определена как процесс и результат проектирования веб-интерфейсов, при котором веб-технологии, веб-инструменты и веб-контент могут быть использованы людьми с ОВЗ [5]. Понятие ЦД (англ. digital accessibility) определяется аналогично, но имеет более широкое применение, охватывая все электронные (цифровые) ресурсы, включая веб-приложения и цифровые документы. ЦД необходима как минимум людям с нарушениями зрения, слуха, речи, локомоторной системы, когнитивными и неврологическими расстройствами. Электронный (цифровой) ресурс доступен, если пользователь может воспринимать и понимать размещённый на нём контент, взаимодействовать с ним и вносить в него свой вклад, используя сохранённые функции своего организма и ассистивные (вспомогательные) технологии для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Эталонными стандартами в области ЦД являются «Руководящие принципы доступности веб-контента» (англ. Web Content Accessibility Guidelines, WCAG) версий 2.0 [6] и 2.1 [7]. В РФ доступность цифровых ресурсов регламентирована государственным стандартом ГОСТ Р 52872-2019, базирующимся на версии WCAG 2.1. Последняя декларирует четыре главных принципа доступности (воспринимаемость, управляемость, понятность и надёжность), 13 руководящих принципов и 78 критериев успеха, которые оцениваются в соответствии с тремя уровнями (от А – самого приоритетного, но наименее требовательного – к AAA – самому требовательному, но наименее приоритетному).

Тема ЦД в обучении не нова. Так, в работе [8] систематизированы дефекты доступности ЭО, к которым отнесены: низкая доступность образовательных веб-сайтов, систем управления обучением и размещённого на них цифрового контента; лимитирование времени выполнения проверочных работ; слабая совместимость с вспомогательными технологиями. В ряде исследований обнаружены нарушения ЦД образовательных веб-чатов [9], социальных сетей [10], систем управления обучением [11; 12], платформ открытого образования международного [13] и национального [14; 15] уровней. В работе [16] обобщены вопросы ЦД массовых открытых онлайн-курсов. Проблемы обеспечения доступности ЭО в университетах и колледжах исследуются в работах [1; 3; 17–20], где, в числе прочего, уделяется внимание административной поддержке ЦД с помощью соответствующих служб и веб-сервисов.

Служба ЦД – это структурное подразделение университета, отвечающее за предоставление университетскому сообществу ресурсов и услуг по обеспечению безбарьерного доступа к ЭОР. Круг задач служб ЦД охватывает поддержку разработки и закупки доступного цифрового контента и услуг, экспертизу ЦД контента, обучение авторов и разработчиков ЭОР. В штат службы ЦД, помимо руководителя, входят эксперты, аналитики, разработчики и консультанты ЦД. Служба имеет свой веб-сервис, может быть самодостаточной (как, например, в Стэнфордском университете) или частично передавать свои функции на аутсорсинг (например, внешняя экспертиза доступности в Оксфордском университете). Деятельность служб ЦД регулируется международными нормами права и регламентами (например, конвенциями ООН, стандартами ЦД), внутригосударственными нормативными актами (например, законами о защите прав людей с инвалидностью) и локальными документами университета (например, положением о службе ЦД).

Нагрузка на службы ЦД в последнее время значительно возросла. Так, Дж. Лазар [3] свидетельствует о препятствиях ЦД, с которыми столкнулись студенты США во время пандемии COVID-19, и приводит анализ 18 интервью с руководителями университетских служб ЦД. В результате опроса выявлены общие проблемы с реализацией доступности в частных и государственных университетах, связанные с закупками доступных продуктов и услуг, обучением технологиям доступности, реализацией доступных цифровых документов и субтитров, недостатком финансирования. По мнению респондентов, спешный переход в дистанционный формат обучения вынудил университеты оперативно решать проблемы доступности, которые оставались без внимания ранее [3]. В работе [19] высказаны опасения по поводу отсутствия надлежащего доступа инвалидов и лиц с ОВЗ к образованию во время пандемии. К. Муллин с соавторами [20] резюмируют обзор исследований ЦД в высшем образовании выводами о необходимости предоставления преподавателям и сотрудникам вузов возможности обучения и дополнительной поддержки по вопросам доступности для лиц с ОВЗ. К улучшению ситуации с ЦД подстёгивает активная позиция лиц с ОВЗ, ущемлённых в своих правах. Например, в США в период пандемии существенно увеличилось количество судебных исков обучающихся с инвалидностью к университетам и колледжам из-за недоступности цифровых технологий и материалов [21].

Таким образом, хорошо известные проблемы доступности ЭО, обозначенные в литературе ранее, усугубились новыми тенденциями, связанными с увеличением доли ЭО в образовательном процессе. Устранение и смягчение последствий такой трансформации для обучающихся с ОВЗ является предметом деятельности университетских служб ЦД на текущий момент.

Материал и методы исследования

В августе-сентябре 2021 г. проанализированы официальные веб-сайты 25 универ-

ситетов мира, признанных в этом году лучшими по данным одного из наиболее авторитетных рейтингов – QS World University Rankings⁷ (Приложение 1). Выбор объектов исследования обусловлен подтверждённым уровнем их академической и научной репутации. В выборку вошли университеты США – 12 (48%), Великобритании – 5 (20%), Китайской Народной Республики (КНР) – 3 (12%), Швейцарии – 2 (8%), Сингапура – 2 (8%), Японии – 1 (4%). Поиск осуществлялся путём тотального просмотра рубрик на сайтах университетов, с особым вниманием к рубрике «Структура» и с помощью поисковых запросов по контенту сайтов. Анализируются данные о наличии и содержании административной и проектной поддержки ЦД, в том числе в формате веб-сервисов ЦД. Отбор и регистрация данных выполнялись по ключевым словам: *accessible(ility), digital learning/e-learning, disability(ies), inclusive education, inclusive(ness), WCAG, web/digital accessibility*. Сформированный чек-лист включал 14 групп признаков. Содержание чек-листа (всего 42 единицы) приведено в левой части *таблицы 1*, где наименования групп признаков выделены одинарной нумерацией. Все признаки оценивались по тернарной шкале: «присутствует», «отсутствует», «нет данных»; для шести признаков (№3, 4, 8, 12, 13, 14) требовалось указать объём размещённых сведений («кратко», «развёрнуто», «нет данных»); для семи (№1.1, 1.2, 1.4, 3, 4, 8.1, 8.2) – дополнительно раскрыть содержание соответствующих разделов.

Анализ результатов поиска выполнялся методами описательной статистики (агрегирование данных в виде таблиц и графиков, частотный анализ) в программе Microsoft Excel[®]. Облако слов для иллюстрации места поддержки ЦД на сайтах университетов

⁷ QS World University Rankings 2021 // QS Quacquarelli Symonds Limited. 2021. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (дата обращения: 22.01.2022).

Таблица 1

Поддержка ЦД на сайтах 25 ведущих университетов мира

Table 1

Digital accessibility support on the websites of the 25 world's leading universities

№	Признак	Наличие			Объём		
		Присутствует, <i>n</i> (%)	Отсутствует, <i>n</i> (%)	Нет данных, <i>n</i> (%)	Кратко, <i>n</i> (%)	Развёрнуто, <i>n</i> (%)	Нет данных, <i>n</i> (%)
1	Административная поддержка и проектная деятельность в области ЦД	20 (80%)	5 (20%)	0 (0%)	–	–	–
1.1	Отдельное структурное подразделение по ЦД	10 (40%)	15 (60%)	0 (0%)	–	–	–
1.2	Службы с дополнительными компетенциями по ЦД	9 (36%)	16 (64%)	0 (0%)	–	–	–
1.3	Специалисты по ЦД	3 (12%)	22 (88%)	0 (0%)	–	–	–
1.4	Проекты по ЦД	3 (12%)	22 (88%)	0 (0%)	–	–	–
2	Экспертиза доступности	5 (20%)	20 (80%)	0 (0%)	–	–	–
2.1	Внешняя	2 (8%)	23 (92%)	0 (0%)	–	–	–
2.2	Внутренняя	3 (12%)	22 (88%)	0 (0%)	–	–	–
2.3	Платная	2 (8%)	20 (80%)	3 (12%)	–	–	–
2.4	Бесплатная	1 (4%)	20 (80%)	4 (16%)	–	–	–
3	Сведения о легитимных основаниях обеспечения ЦД	11 (44%)	14 (56%)	0 (0%)	9 (36%)	2 (8%)	14 (56%)
4	Сведения о стандартах ЦД	16 (64%)	9 (36%)	0 (0%)	15 (60%)	1 (4%)	9 (36%)
5	Обучение навыкам ЦД	14 (56%)	11 (44%)	0 (0%)	–	–	–
5.1	Внешнее	7 (28%)	14 (56%)	4 (16%)	–	–	–
5.2	Внутреннее	12 (48%)	12 (48%)	1 (4%)	–	–	–
5.3	Платное	3 (12%)	13 (52%)	9 (36%)	–	–	–
5.4	Бесплатное	7 (28%)	11 (44%)	7 (28%)	–	–	–
5.5	Офлайн	10 (40%)	11 (44%)	4 (16%)	–	–	–
5.6	Онлайн	3 (12%)	15 (60%)	7 (28%)	–	–	–
5.7	Смешанное	3 (12%)	15 (60%)	7 (28%)	–	–	–
5.8	Для авторов	11 (44%)	11 (44%)	3 (12%)	–	–	–
5.9	Для веб-разработчиков	7 (28%)	15 (60%)	3 (12%)	–	–	–
6	Консультирование/помощь	17 (68%)	8 (32%)	0 (0%)	–	–	–
6.1	Внешнее	1 (4%)	24 (96%)	0 (0%)	–	–	–
6.2	Внутреннее	17 (68%)	8 (32%)	0 (0%)	–	–	–
6.3	Платное	0 (0%)	8 (32%)	17 (68%)	–	–	–
6.4	Бесплатное	1 (4%)	8 (32%)	16 (64%)	–	–	–
7	Часто задаваемые вопросы	6 (24%)	19 (76%)	0 (0%)	–	–	–
8	Руководство по тестированию доступности	16 (64%)	9 (36%)	0 (0%)	14 (56%)	2 (8%)	9 (36%)
8.1	Внешние ресурсы	15 (60%)	10 (40%)	0 (0%)	–	–	–
8.2	Внутренние ресурсы	4 (16%)	21 (84%)	0 (0%)	–	–	–
8.3	Контрольные списки	9 (36%)	16 (64%)	0 (0%)	–	–	–
9	Требования к закупкам доступных веб-продуктов и услуг	8 (32%)	17 (68%)	0 (0%)	–	–	–

Продолжение таблицы 1.

№	Признак	Наличие			Объём		
		Присутствует, <i>n</i> (%)	Отсутствует, <i>n</i> (%)	Нет данных, <i>n</i> (%)	Кратко, <i>n</i> (%)	Развёрнуто, <i>n</i> (%)	Нет данных, <i>n</i> (%)
10	Опция «Сообщить о проблеме доступности»	16 (64%)	9 (36%)	0 (0%)	–	–	–
11	Заявление о доступности сайта	18 (72%)	7 (28%)	0 (0%)	–	–	–
12	Введение в ЦД	16 (64%)	9 (36%)	0 (0%)	13 (52%)	3 (12%)	9 (36%)
13	Руководство для веб-разработчиков	12 (48%)	13 (52%)	0 (0%)	9 (36%)	2 (8%)	14 (56%)
13.1	Внешние ресурсы	9 (36%)	15 (60%)	1 (4%)	–	–	–
13.2	Внутренние ресурсы	10 (40%)	14 (56%)	1 (4%)	–	–	–
14	Руководство для авторов контента	15 (60%)	10 (40%)	0 (0%)	12 (48%)	2 (8%)	11 (44%)
14.1	Внешние ресурсы	11 (44%)	13 (52%)	1 (4%)	–	–	–
14.2	Внутренние ресурсы	14 (56%)	10 (40%)	1 (4%)	–	–	–

Легитимные основания и стандарты доступности. В содержании ряда изученных университетских сайтов (шесть американских и пять британских) присутствует упоминание или развёрнутое описание правовых норм, определяющих необходимость обеспечения доступности ЭО для лиц с ОВЗ. Остальные 14 (56%) университетов таких данных не приводят. В правовом поле США ведущим нормативным документом в области ЦД является Закон об американцах с ограниченными возможностями, а также разделы 504 и 508 Федерального закона о реабилитации. Соблюдение ЦД в Великобритании опирается на Законы о дискриминации и инвалидности 1995 и 2005 гг.; Закон о равенстве и дополняющие его Правила для Шотландии; Положение о доступности органов государственного сектора (веб-сайты и мобильные приложения); Закон о специальных образовательных потребностях и инвалидности.

Из 25 рассматриваемых университетов 14 (56%) имеют государственную форму собственности, 11 (44%) – частную (см. Приложение 1). Университеты с частной формой собственности, находящиеся в США, в соответствии с федеральным законодательством обязаны соблюдать требования ЦД, даже если не имеют государственного финансирования. Каждый второй из рассмотренных

частных университетов США имеет утверждённую локальную политику, которая требует соблюдать правила ЦД как при разработке электронного контента внутри университета, так и при закупках веб-продуктов и услуг. Требования к закупкам размещены в контенте трети сайтов (все принадлежат частным университетам США).

На изученных университетских сайтах Китая, Сингапура, Швейцарии и Японии отсутствуют ссылки на нормы права, определяющие соблюдение ЦД.

Ссылки на стандарты ЦД и их описание обнаружены в контенте большей части университетских сайтов. Как правило, информация о стандарте ограничивается краткой характеристикой, заявлением о соответствии официального сайта указанному стандарту и рекомендациями придерживаться положений стандарта при разработке цифрового контента. Во всех случаях в качестве эталонного стандарта указывается одна или несколько версий WCAG: WCAG 1.0 – на одном сайте (4%), WCAG 2.0 – на девяти (36%), WCAG 2.1 – на десяти (40%). На сайте Эдинбургского университета, помимо WCAG 2.1, рекомендован международный стандарт ISO/IEC 30071-1:2019, который ссылается на WCAG 2.0.

Три пятых университетских сайтов содержат так называемые «заявления о до-

ступности», в которых описано, насколько доступен веб-ресурс, каким стандартам и политикам соответствует, какие части веб-ресурса недоступны и какие действия предпринимаются для улучшения их доступности. На большинстве сайтов поддерживается опция обратной связи «сообщить о проблеме доступности».

Экспертиза и тестирование цифровой доступности. Пятая часть исследованных сайтов предлагает авторам, разработчикам и поставщикам электронного контента услуги платной и бесплатной экспертизы ЦД. Экспертный анализ выполняется силами образовательного учреждения или отправляется на аутсорсинг. Как правило, на сайтах опубликованы краткие сведения о сути экспертизы и контактные данные для отправки заявки, но иногда дана более детальная информация. Например, на сайте Стэнфордского университета описана процедура экспертизы (внешняя, платная), которая включает комбинацию автоматизированных и мануальных методов тестирования. После экспертизы, занимающей около двух недель, заказчику предоставляется общее резюме и отчёт в виде электронной таблицы с указанием проблем (барьеров) доступности и предлагаемых решений по их устранению.

Авторы и разработчики могут проверить доступность цифровых ресурсов самостоятельно. Для этого в контенте университетских сайтов размещены инструкции по тестированию. В подавляющем большинстве случаев инструктивный блок содержит ссылки на инструменты для проверки доступности и их краткое описание. Среди веб-инструментов для тестирования ЦД рекомендуют: WAVE (10 сайтов – 40%), Siteimprove (5–20%), Axe (3–12%), Sally (1–4%), Totaly (1–4%) и другие. Кроме того, в перечнях ресурсов приводятся ссылки на валидаторы цветового контраста, инструменты для проверки доступности цифровых документов, для анализа качества программного кода и веб-разметки, программы экран-

ного доступа и прочие, иногда весьма специфические ресурсы (например, PEAT – инструмент для анализа проблем доступности при светочувствительной эпилепсии, проверяющий частоту мерцания веб-контента). Для упрощения процедуры тестирования университеты публикуют контрольные списки (чек-листы), состоящие из признаков доступности, наличие которых необходимо подтвердить в процессе проверки электронного ресурса.

Консультации, помощь и обучение. Ведущие университеты готовы консультировать авторов и разработчиков электронного образовательного контента по вопросам обеспечения ЦД. В абсолютном большинстве случаев на сайтах университетов организована внутренняя консультационная поддержка. Оксфорд предлагает дополнительно воспользоваться услугами сторонней организации. В контенте четверти университетских сайтов присутствует рубрика «Часто задаваемые вопросы» (англ. Frequently asked questions, FAQ), в которой собраны тщательно продуманные вопросы по ЦД и развёрнутые ответы на них.

Помимо консультаций, университеты предлагают обучение методам разработки доступного цифрового контента в онлайн-формате, а также в рамках смешанных и офлайн-программ дополнительного профессионального образования. Как правило, учебные курсы принадлежат университету, реже – сторонним авторам и организациям. Информация о возмездности обучения не всегда присутствует в открытом доступе, однако известно, что как минимум три вуза обучают за оплату, треть университетов предлагают бесплатное обучение.

Учебные курсы делятся на две целевые категории – формирование компетенций ЦД у авторов электронного контента и обучение веб-разработчиков методам проектирования доступных веб-интерфейсов.

Руководство для авторов и разработчиков. При желании авторы и разработчики

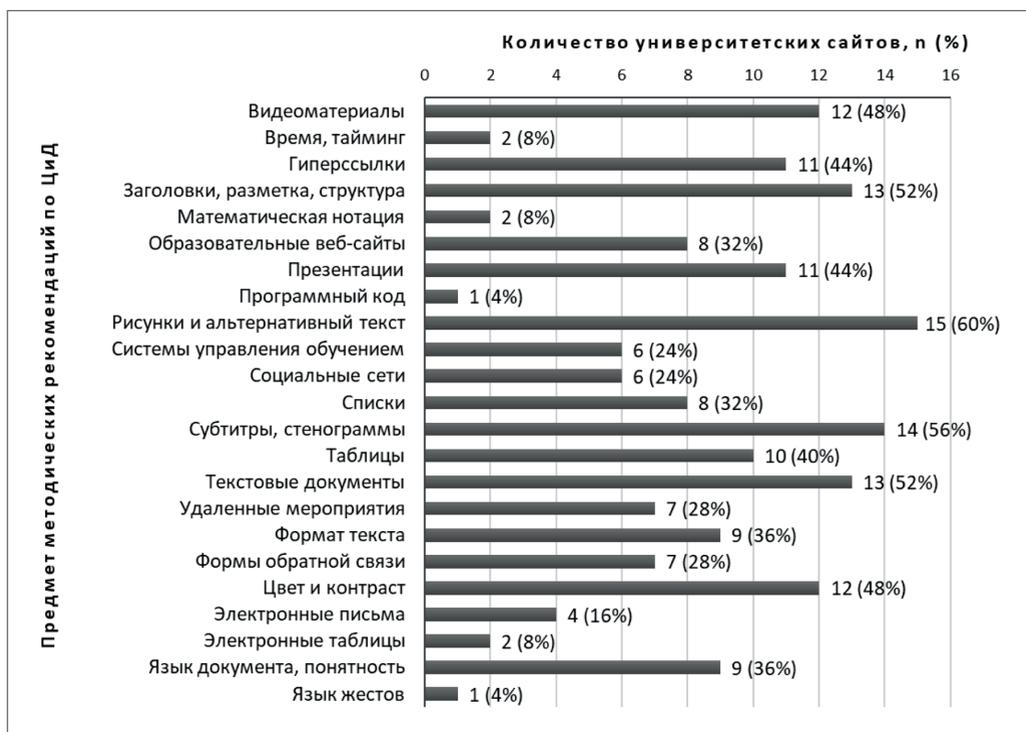


Рис. 2. Частотное распределение встречаемости методических рекомендаций по ЦД образовательного контента на сайтах 25 ведущих университетов мира

Fig. 2. Frequency distribution of the guidelines for educational content accessibility on the websites of 25 world leading universities

цифрового контента могут самостоятельно обучиться технологиям создания доступных ЭОР. Для этого на страницах, посвящённых ЦД, публикуются методические рекомендации (руководства) для авторов и разработчиков. Обычно руководство представляет собой краткий гид по разделам ЦД со ссылками на более подробные текстовые источники, видеоуроки и полезные ресурсы. В руководствах представлены материалы внутриуниверситетского и внешнего авторства примерно в равной доле. На сайте одного из университетов (Кембридж) не удалось изучить содержание руководств, так как рубрика закрыта для сторонних пользователей.

Отдельным блоком в руководствах выделяют обзорный раздел «Введение в ЦД», где разъясняются общие положения цифровой доступности, приводятся основные опре-

деления, очерчивается круг задач авторов и разработчиков доступного контента, описываются особенности целевой аудитории, для которой необходимо обеспечить доступность, и т.д. Содержание остальных разделов руководства варьирует от университета к университету. На рисунке 2 приведено распределение частот встречаемости методических рекомендаций для авторов по различным типам и характеристикам цифрового контента. Чаще всего в руководствах можно встретить правила оформления доступных изображений, субтитров, стенограмм, заголовков, разметки и структуры веб-страниц и цифровых документов, а также методы разработки доступных тестовых документов. Самые редкие рекомендации касаются доступности программного кода и языка жестов.

Индивидуальные особенности реализации ЦД. В контенте проанализированных университетских сайтов выделяются оригинальные решения для реализации ЦД. Остановимся на самых ярких примерах.

Решение «Полнота и скрупулёзность». Наиболее полные и подробные данные о ЦД с пулом разнообразных информационных и методических материалов, полезных ссылок и тренингов для различных категорий слушателей размещены на сайте Гарвардского университета. Сайт «Цифровая доступность в Гарварде»⁹ можно считать образцовым примером информирования пользователей о доступном электронном контенте и технологиях его разработки.

Решение «Метка невидимой инвалидности» введено Университетским колледжем Лондона по просьбе сотрудников и обучающихся с ОВЗ. Лица с невидимой инвалидностью по своему желанию могут быть идентифицированы в университете и кампусе, надевая на себя нагрудный знак подсолнуха (англ. sunflower lanyard). В электронных письмах также предлагается реализовать «подсолнечную» тему путём размещения в нижнем колонтитуле письма одного из двух значков: «Я ношу подсолнух, чтобы показать, что у меня скрытая инвалидность» или «Я поддерживаю подсолнух для людей со скрытыми ограниченными возможностями».

Решение «Сертификация профессионалов». Принстонский университет на своём сайте предлагает услуги обучения и сертификации сотрудников по ведущим международным профессиональным квалификациям в области ЦД: сертифицированный профессионал по ключевым компетенциям доступности (англ. Certified Professional in Accessibility Core Competencies, CPAACC) и специалист по веб-доступности (англ. Web Accessibility Specialist, WAS).

⁹ Digital Accessibility at Harvard // Harvard University. URL: <https://accessibility.huit.harvard.edu/> (дата обращения: 22.01.2022).

Решение «Альтернативные формы общения». Эдинбургский университет, несмотря на достаточно краткий информационный раздел ЦД на своём сайте и отсутствие соответствующих структурных подразделений, использует удобное коммуникационное решение для пользователей с пониженным слухом. В рамках государственного сервиса contactSCOTLAND-BSL университет поддерживает связь с глухими корреспондентами (для консультаций и сообщений о проблемах доступности) в режиме видеозвонка, с использованием британского языка жестов.

Обсуждение результатов

По доступным сведениям, аналитический обзор университетских сервисов ЦД публикуется впервые. В результате анализа подтверждена высокая заинтересованность университетов в реализации мер по поддержке ЦД. Несмотря на то, что при расчёте баллов в рейтинге QS World University Rankings⁵ не учитывается деятельность по обеспечению ЦД, подавляющее большинство лидирующих университетов активно занимаются ЦД и имеют соответствующие информационно-консультативные сервисы на своих официальных веб-страницах.

Некоторые данные, обнаруженные в процессе анализа, требуют обсуждения. Так, целенаправленность и строгость политик США и Великобритании в отношении ЦД не оставляют университетам шансов для обхода правовых норм и регламентов¹⁰, что

¹⁰ В нормах права США и Великобритании предусмотрена юридическая ответственность организаций за нарушение требований по соблюдению цифровой доступности. Например, в США установлены штрафы: за первое нарушение – до 75 тыс. долларов, за повторные нарушения – до 150 тыс. долларов (Civil Monetary Penalties Inflation Adjustment – Civil Rights Division // ADA.gov. 17434 Federal Register. Vol. 79. No. 60. 2014. March 28. URL: <https://www.ada.gov/fed-reg-monetary-penalties.htm> (дата обращения: 22.01.2022)).



Рис. 3. Структура веб-сервиса ЦД на сайте университета

Fig. 3. Structure of a digital accessibility web service on the university website

находит отражение в контенте университетских веб-сервисов ЦД. Примечательно, что в странах, университеты которых не процитировали нормы права в области доступности цифрового контента, такие нормы тем не менее существуют. Например, в Японии это «Основной закон о формировании современного информационного и телекоммуникационного сетевого общества», в Китае – «Закон о защите людей с инвалидностью», в Швейцарии – Федеральный закон «О ликвидации неравенства для инвалидов». Похожая ситуация наблюдается в РФ, где также есть легитимные основания, декларирующие необходимость соблюдения ЦД (в том числе в сфере ЭО), но отсутствуют действенные механизмы правоприменения в этой области [22].

Анализ контента университетских сервисов ЦД подтвердил исключительность использования стандартов WCAG 2.0 и 2.1 в качестве эталонных. Таким образом, при разработке новых локальных политик доступности ЭО университетам следует рекомендовать ориентироваться на WCAG и национальные стандарты, использующие WCAG в качестве основы.

Согласно результатам анализа университетские службы ЦД редко передают свои функции на аутсорсинг. В большинстве случаев внутренних ресурсов службы до-

статочно для самостоятельного выполнения всех видов сервисной поддержки. Учитывая особенности поддерживаемых функций, можно утверждать: службы ЦД имеют хорошее техническое оснащение и высокую квалификацию персонала в сфере ЦД и сопряжённых областях, таких как педагогика ЭО, веб-программирование, веб-дизайн, дизайн пользовательских интерфейсов, экспертная деятельность и пр.

Структурное и содержательное наполнение университетских веб-сервисов ЦД можно обобщённо представить в виде организационной диаграммы (Рис. 3).

С учётом представленных выше результатов в Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского в рамках пилотного проекта разработан и опубликован веб-ресурс «Цифровая доступность»¹¹, содержащий информационно-консультативные материалы для авторов цифрового контента по вопросам обеспечения доступности ЭО для студентов с инвалидностью и ОВЗ. Веб-контент сайта приведён в соответствии с требованиями WCAG 2.1 уровня АА и корре-

¹¹ Косова Е.А. Цифровая доступность: консультационный веб-сервис для авторов и разработчиков электронного образовательного контента // ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского». 2021. URL: <https://sites.google.com/view/cfu-accessibility/> (дата обращения: 22.01.2022).

спондирует аналогичным ресурсам ведущих университетов. Ссылка «Сервис цифровой доступности» на разработанный веб-ресурс размещена в виде кнопки на главной странице официального сайта университета. Анализ результатов деятельности веб-сервиса и его воздействия на протекание образовательных процессов является предметом дальнейших исследований.

Полученные результаты полностью соответствуют цели исследования, очерчивая современные подходы к формированию контента веб-сервисов ЦД. В то же время в ближайшей перспективе в изучении нуждаются практические вопросы, связанные с функционированием служб ЦД как отдельных структурных подразделений университета. В частности, требуют исследования административные, экономические и технические аспекты создания служб ЦД и соответствующих веб-сервисов; механизмы взаимодействия служб ЦД с преподавателями, студентами и прочими стейкхолдерами ЦД; вопросы измерения и верификации эффективности работы служб ЦД.

Есть основания полагать, что имеющийся в российских университетах административно-технический задел в части сопровождения образовательного процесса студентов с ОВЗ поможет эффективно интегрировать службы ЦД в общую инфраструктуру вузов.

Заключение

В результате изучения контента сайтов ведущих университетов мира систематизированы данные о структурной организации, содержании деятельности и информационном наполнении университетских веб-сервисов ЦД. Определено, что рассмотрению вопросов поддержки ЦД высшего образования в мире уделяется серьёзное внимание, особенно в последнее время. Пандемия COVID-19 возбудила интерес к проблемам доступности ЭО для лиц с ОВЗ и стимулировала образовательные учреждения к более активным действиям по обеспечению ЦД в соответствии с современными требованиями.

К примерам хорошо продуманных служб поддержки ЦД относятся рассмотренные университетские службы США и Великобритании. Представляется важным создание подобных веб-ресурсов и соответствующих структурных подразделений в каждом университете РФ. В качестве альтернативы можно предложить создание сетевой межуниверситетской службы поддержки ЦД с общим веб-сервисом для всех университетов РФ. Необходимо также позаботиться об утверждении внутриуниверситетских локальных актов, регламентирующих обязательность исполнения требований доступности для лиц с ОВЗ при разработке цифрового образовательного контента и закупках цифровых продуктов и услуг. В качестве основы для локальных правил следует использовать ГОСТ Р 52872-2019, базирующийся на WCAG 2.1. В государственные нормативные акты РФ должны быть внесены поправки, обязывающие организации высшего образования соблюдать требования ЦД, создавать соответствующие консультационно-информационные службы на университетских сайтах или участвовать в сетевом взаимодействии с межуниверситетской службой поддержки ЦД.

Литература

1. *Meleo-Erwin Z., Kollia B., Fera J., Jabren A., Basch C.* Online Support Information for Students with Disabilities in Colleges and Universities During the COVID-19 Pandemic // *Disability and Health Journal*. 2020. Vol. 4. Issue 1. Art. no. 101013. DOI: 10.1016/j.dhjo.2020.101013
2. *García-Morales V.J., Garrido-Moreno A, Martín-Rojas R.* The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. no. 616059. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.616059
3. *Lazar J.* Managing digital accessibility at universities during the COVID-19 pandemic // *Universal Access in the Information Society*. 2021. March 08. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00792-5>

4. *Kent M.* Disability and eLearning: Opportunities and Barriers // *Disability Studies Quarterly*. 2015. Vol. 35. No. 1. URL: <https://dsq-sds.org/article/view/3815/3830> (дата обращения: 22.01.2022).
5. *Shawn L.H.* (Ed.) Introduction to Web Accessibility // *W3C Web Accessibility Initiative (WAI)*. 2021. Oct 6. URL: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/#what> (дата обращения: 22.01.2022)
6. *Caldwell B., Cooper M., Guarino Reid L., Vanderheiden G.* (Eds). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0* // *World Wide Web Consortium (W3C)*. 2008. Dec 11. URL: <https://www.w3.org/TR/WCAG20/> (дата обращения: 22.01.2022)
7. *Kirkpatrick A., O' Connor J., Campbell A., Cooper M.* (Eds). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1* // *World Wide Web Consortium (W3C)*. 2018. June 5. URL: <https://www.w3.org/TR/2018/REC-WCAG21-20180605/> (дата обращения: 22.01.2022)
8. *Fichten C.S., Ferraro V., Asuncion J.V., Chwojka C., Barile M., Nguyen M.N., Klomp R., Wolforth J.* Disabilities and e-Learning Problems and Solutions: An Exploratory Study // *Educational Technology & Society*. 2009. Vol. 12. No. 4. P. 241–256. URL: <https://adapttech.org/wp-content/uploads/abDisabilitiesAndE-LearningProblems.pdf> (дата обращения: 22.01.2022).
9. *Van de Bunt-Kokhuis S., Bolger M.* Talent competences in the new eLearning generation // *eLearning Papers*. 2009. No. 15. p. 1–12. URL: <https://www.slideshare.net/elearning-papers/talentcompetences> (дата обращения: 22.01.2022)
10. *Boudreau D.* Social Media Accessibility: Where are we today? A modest attempt at awakening the giants // *Technical training session CSUN 12 Access U Build, San Diego, March 1st, 2012*. URL: <https://www.slideshare.net/AccessibiliteWeb/20120301-web041socialmedia> (дата обращения: 22.01.2022).
11. *Calvo R., Iglesias A., Moreno L.* Is Moodle Accessible for visually impaired people? // *Filipe J., Cordeiro J.* (Eds). *Web Information Systems and Technologies: 7th International Conference, WEBIST, Noordwijkerhout, The Netherlands, 6–9 May, 2011*. P. 207–220.
12. *Sanderson N.C., Chen W., Bong W.K., Kessel S.* The accessibility of MOOC Platforms from Instructors' Perspective // *Antona M., Stephanidis C.* (Eds). *Proceedings of the 10th International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction (UAHCI), Springer, 2016*. P. 124–134.
13. *Martin J.L., Amado-Salvatierra H.R., Hileru J.R.* MOOCs for all: Evaluating the accessibility of top MOOC platforms // *International Journal of Engineering Education*. 2016. Vol. 32. No. 5-B. P. 2374–2383.
14. *Ferati M., Mripa N., Bunjaku R.* Accessibility of MOOCs for blind people in developing non-English speaking countries // *Di Buchchianico G., Kercher P.* (Eds). *Advances in Design for Inclusion. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer, Cham. 2016. Vol. 500. P. 519–528. DOI: 10.1007/978-3-319-41962-6_46
15. *Akgül Y.* Accessibility evaluation of MOOCs websites of Turkey // *Journal of Life Economics*. 2018. No. 5. P. 23–36. DOI: 10.15637/jlecon.259
16. *Sanchez-Gordon S., Luján-Mora S.* Research challenges in accessible MOOCs: A systematic literature review 2008–2016 // *Universal Access in the Information Society*. 2018. Vol. 17. No. 4. P. 775–789. DOI: 10.1007/s10209-017-0531-2
17. *Kouroupetroglou G., Pino A., Kacorri H.* A Model of Accessibility Services Provision for Students with Disabilities in Higher Education // *Proceedings of the International Conference Universal Learning Design, 8–11 February, Brno, 2011*. URL: <https://terpconnect.umd.edu/~hernisa/pub/2011-uld-kacorri-kouroupetroglou.pdf> (дата обращения: 22.01.2022).
18. *Fichten C., Asuncion J., Wolforth J., Barile M., Budd J., Martiniello N., Amsel R.* Information and communication technology related needs of college and university students with disabilities // *Research in Learning Technology*. 2012. No. 20. DOI: 10.3402/rlt.v20i0.18646
19. *Charmatz M.* Colleges and universities cannot contract away ADA/504 obligations // *Disability Compliance for Higher Education*. 2021. Vol. 21. No. 8. P. 3. DOI: 10.1002/dhe.31005
20. *Mullin C., Gould R., Parker Harris S.* ADA Research Brief: Digital Access for Students in Higher Education and the ADA. Chicago, IL: ADA National Network Knowledge Translation

- Center. 2021, pp. 1–12. URL: https://adata.org/research_brief/research-brief-digital-access-students-higher-education-and-ada (дата обращения: 22.01.2022)
21. Weissman S. Universities Face Digital Accessibility Lawsuits as Pandemic Continues // *Diverse: Issues in Higher Education*. 2020. Sept 8. URL: <https://www.diverseeducation.com/demographics/disabilities/article/15107724/universities-face-digital-accessibility-lawsuits-as-pandemic-continues> (дата обращения: 22.01.2022).
22. Косова Е.А. Нормативные основания обеспечения доступности электронного обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // *Непрерывное образование: XXI век*. 2020. Вып. 2 (30). DOI: 10.15393/j5.art.2020.5692

Статья поступила в редакцию 08.10.21

После доработки 24.01.22; 28.02.22

Принята к публикации 05.03.22

References

1. Meleo-Erwin, Z., Kollia, B., Fera, J., Jahren, A., Basch, C. (2020). Online Support Information for Students with Disabilities in Colleges and Universities During the COVID-19 Pandemic. *Disability and Health Journal*. Vol. 4, Issue 1, art. no. 101013, doi: 10.1016/j.dhjo.2020.101013
2. García-Morales, V.J., Garrido-Moreno, A, Martín-Rojas, R (2021). The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, art. no. 616059, doi: 10.3389/fpsyg.2021.616059
3. Lazar, J. (2021). Managing Digital Accessibility at Universities During the COVID-19 Pandemic. *Universal Access in the Information Society*, March 08, doi: <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00792-5>
4. Kent, M. (2015). Disability and eLearning: Opportunities and Barriers. *Disability Studies Quarterly*. Vol. 35, no. 1. Available at: <https://dsq-sds.org/article/view/3815/3830> (accessed 22.01.2022).
5. Shawn, L.H. (Ed.) (2021). Introduction to Web Accessibility. *W3C Web Accessibility Initiative (WAI)*. Oct 6. Available at: <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/#what> (accessed 22.01.2022).
6. Caldwell B., Cooper, M., Guarino Reid, L., Vanderheiden, G. (Eds). (2008). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. *World Wide Web Consortium (W3C)*. Dec 11. Available at: <https://www.w3.org/TR/WCAG20/> (accessed 22.01.2022).
7. Kirkpatrick, A., O' Connor, J., Campbell, A., Cooper, M. (Eds). (2018). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. *World Wide Web Consortium (W3C)*. June 5. Available at: <https://www.w3.org/TR/2018/REC-WCAG21-20180605/> (accessed 22.01.2022).
8. Fichten, C.S., Ferraro, V., Asuncion, J.V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M.N., Klomp, R., Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-Learning Problems and Solutions: An Exploratory Study. *Educational Technology & Society*. Vol. 12, no. 4, pp. 241-256. Available at: <https://adaptech.org/wp-content/uploads/abDisabilitiesAndE-LearningProblems.pdf> (accessed 22.01.2022).
9. Van de Bunt-Kokhuis, S., Bolger, S. (2009). Talent Competences in the New eLearning Generation. *eLearning Papers*. No. 15, pp. 1-12. Available at: <https://www.slideshare.net/elearningpapers/talent-competences> (accessed 22.01.2022).
10. Boudreau, D. (2012). Social Media Accessibility: Where Are We Today? A Modest Attempt at Awakening the Giants. In: *Technical Training Session CSUN 12 Access U Build*. San Diego, March 1st. Available at: <https://www.slideshare.net/AccessibiliteWeb/20120301-web041socialmedia> (accessed 22.01.2022).
11. Calvo, R., Iglesias, A., Moreno, L. (2011). Is Moodle Accessible for Visually Impaired People? In: Filipe, J., Cordeiro, J. (Eds). *Web Information Systems and Technologies: 7th International Conference, WEB-IST, Noordwijkerhout, The Netherlands, 6–9 May*, pp. 207-220.
12. Sanderson, N.C., Chen, W., Bong, W.K., Kessel, S. (2016). The Accessibility of MOOC Platforms from Instructors' Perspective. In: Antona, M., Stephanidis, C. (Eds). *Proceedings of the 10th International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction (UAHCI)*. Springer, pp. 124–134.
13. Martun, J.L., Amado-Salvatierra, H.R., Hilera, J.R. (2016). MOOCs for All: Evaluating the Accessibility of Top MOOC Platforms. *International Journal of Engineering Education*. Vol. 32, No. 5-B, pp. 2374–2383.

14. Ferati, M., Mripa, N., Bunjaku, R. (2016). Accessibility of MOOCs for Blind People in Developing Non-English Speaking Countries. In: Di Bucchianico, G., Kercher, P. (Eds). *Advances in Design for Inclusion. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer, Cham. Vol. 500, pp. 519-528, doi: 10.1007/978-3-319-41962-6_46
15. Akgül, Y. (2018). Accessibility Evaluation of MOOCs Websites of Turkey. *Journal of Life Economics*. No. 5, p. 23-36, doi: 10.15637/jlecon.259
16. Sanchez-Gordon, S., Luján-Mora, S. (2018). Research Challenges in Accessible MOOCs: A Systematic Literature Review 2008–2016. *Universal Access in the Information Society*. Vol. 17, no. 4, pp. 775-789, doi: 10.1007/s12029-017-0531-2
17. Kouroupetroglou, G., Pino, A., Kacorri, H. (2011). A Model of Accessibility Services Provision for Students with Disabilities in Higher Education. In: *Proceedings of the International Conference Universal Learning Design*, 8-11 February, Brno. Available at: <https://terpconnect.umd.edu/~hernisa/pub/2011-uld-kacorri-kouroupetroglou.pdf> (accessed 22.01.2022).
18. Fichten, C., Asuncion, J., Wolforth, J., Barile, M., Budd, J., Martiniello, N., Amsel, R. (2012). Information and Communication Technology Related Needs of College and University Students with Disabilities. *Research in Learning Technology*. No. 20, doi: 10.3402/rlt.v20i0.18646
19. Charmatz, M. (2021). Colleges and Universities Cannot Contract Away ADA/504 Obligations. *Disability Compliance for Higher Education*. Vol. 21, no. 8, pp. 3, doi: 10.1002/dhe.31005
20. Mullin, C., Gould, R., Parker Harris, S. (2021). ADA Research Brief: Digital Access for Students in Higher Education and the ADA. Chicago, IL: ADA National Network Knowledge Translation Center, pp. 1-12. Available at: https://adata.org/research_brief/research-brief-digital-access-students-higher-education-and-ada (accessed 22.01.2022).
21. Weissman S. (2020). Universities Face Digital Accessibility Lawsuits as Pandemic Continues. *Diverse: Issues in Higher Education*. Sept 8. Available at: <https://www.diverseeducation.com/demographics/disabilities/article/15107724/universities-face-digital-accessibility-lawsuits-as-pandemic-continues> ((accessed 22.01.2022).
22. Kosova, E.A. (2020). The Accessibility of e-Learning for the Disabled in the Russian Federation: Legal Framework. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Lifelong Education: The XXI Century]. No. 2(30), doi: 10.15393/j5.art.2020.5692 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 08.10.21

Received after reworking 24.01.22; 28.02.22

Accepted for publication 05.03.22

Приложение 1
Сводные данные о 25 лучших университетах мира (согласно QS World University Rankings 2021*), дополненные сведениями об административно-проектной поддержке ЦА на их сайтах

Appendix 1
A summary of the top 25 universities in the world (according to QS World University Rankings 2021), supplemented by data about administrative and project support for digital accessibility on their websites

Место**	Общая оценка (%)***	Полное и краткое название университета		Государство	Форма собственности	Формы административно-проектной поддержки ЦА****				
		По-английски	По-русски			Отдельное структурное подразделение	Служба управления сайтом, компетенция в ЦА	Отдельные специалисты по ЦА	ЦА-проект(ы)	
1	100,0	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	Массачусетский технологический институт (МТИ)	США	частная					
2	98,4	Stanford University (Stanford)	Стэнфордский университет (Стэнфорд)	США	частная					
3	97,9	Harvard University (Harvard)	Гарвардский университет (Гарвард)	США	частная					
4	97,0	California Institute of Technology (Caltech)	Калифорнийский технологический институт	США	частная					
5	96,7	University of Oxford (Oxford)	Оксфордский университет (Оксфорд)	Великобритания	государственная					
6	95,0	Swiss Federal Institute of Technology Zurich (ETH Zurich)	Швейцарская высшая техническая школа Цюриха	Швейцария	государственная					
7	94,3	University of Cambridge (Cambridge)	Кембриджский университет (Кембридж)	Великобритания	государственная					
8	93,6	Imperial College London	Имперский колледж Лондона	Великобритания	государственная					
9	93,1	University of Chicago (Chicago)	Чикагский университет	США	частная					

Продолжение Приложения 1

Место	Общая оценка (%)***	Полное и краткое название университета		Государство	Форма собственности	Формы административно-проектной поддержки ЦА****				
		По-английски	По-русски			Отдельное структурное подразделение	Служба управления сайтом, компетентная в ЦА	Отдельные специалисты по ЦА	ЦА-проект(ы)	
10	92,9	University College London (UCL)	Университетский колледж Лондона	Великобритания	государственная					
11	91,5	National University of Singapore (NUS)	Национальный университет Сингапура (НУС)	Сингапур	государственная					
12	91,0	Princeton University (Princeton)	Принстонский университет (Принстон)	США	частная					
13	89,9	Nanyang Technological University (NTU)	Наньянский технологический университет (НТУ)	Сингапур	государственная					
14	89,6	École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL)	Федеральная политехническая школа Лозанны	Швейцария	государственная					
15	89,2	Tsinghua University	Университет Цинхуа	КНР	государственная					
16	88,6	University of Pennsylvania (Penn)	Пенсильванский университет	США	частная					
17	88,0	Yale University (Yale)	Йельский университет (Йель)	США	частная					
18	87,6	Cornell University (Cornell)	Корнелльский университет (Корнелл)	США	частная, с государственным грантом					
19	86,5	Columbia University in the City of New York (Columbia)	Колумбийский университет (Колумбия)	США	частная					

Продолжение Приложения 1

Место	Общая оценка (%)***	Полное и краткое название университета		Государство	Форма собственности	Формы административно-проектной поддержки ЦА****				
		По-английски	По-русски			Отдельное структурное подразделение	Служба управления сайтом, компетенция в ЦА	Отдельные специализированные проекты по ЦА	ЦА-проект(ы)	
20	85,8	The University of Edinburgh (Edin)	По-русски Эдинбургский университет	Великобритания	государственная					
21	84,6	University of Michigan-Ann Arbor (Michigan)	Мичиганский университет	США	государственная					
22	83,7	The University of Hong Kong (HKU)	Университет Гонконга	КНР	государственная					
23	83,5	Peking University (PKU)	Пекинский университет	КНР	государственная					
24	83,2	The University of Tokyo (UToyo)	Токийский университет	Япония	государственная					
25	82,7	Johns Hopkins University (JHU)	Университет Джона Хопкинса	США	частная					

* QS World University Rankings 2021 // QS Quacquarelli Symonds Limited. 2021. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (дата обращения: 22.01.2022).

** Место в рейтинге университетов мира.

*** Общая оценка в рейтинге, рассчитанная суммарно (до 100%) на основании шести показателей:

- академическая репутация (до 40%) – по данным глобального опроса в академической среде;
- количество преподавателей на одного студента (до 20%);
- отношение общего числа цитирований Elsevier Scopus к общему числу преподавателей (до 20%);
- репутация выпускников у работодателей (10%);
- отношение числа иностранных студентов к общему числу студентов (до 5%);
- отношение числа иностранных преподавателей к общему числу преподавателей (до 5%).

**** Заштрихованные ячейки означают наличие на сайтах университетов разных форм поддержки ЦА.

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

КЛЮЧЕВЫЕ РУБРИКИ

Направления модернизации образования
Философия науки и образования
Социология образования
Педагогика высшей школы
Инженерная педагогика

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ
Scopus: Q2 социология
и политические науки,
Q3 образование
Перечень ВАК

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2020: 4,407
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2020: 1,971
Десятилетний индекс Хирша 2020: 58

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА
vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА
vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи с учётом профиля и рубрик журнала объёмом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.ru; www.vovr.elpub.ru
научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ФЭПО

Независимая оценка уровня образовательных достижений студентов

НИИ мониторинга
качества образования

8 (8362) 42-24-68
nii.mko@gmail.com
fepo.i-exam.ru



Возможность получения двух сертификатов качества



Получение педагогического анализа результатов тестирования



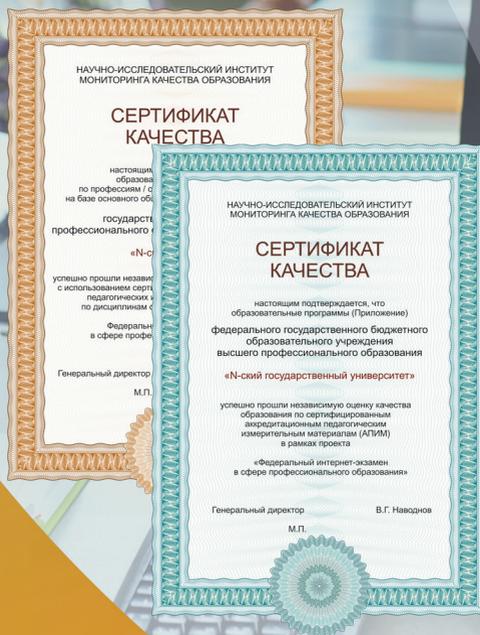
Преимущества при профессионально-общественной аккредитации



Привилегии при участии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»



Учет результатов в Национальном агрегированном рейтинге



ФЭПО-pro

17–27 мая
2022 года

Сертификационный экзамен, позволяющий оценить уровень фундаментальной подготовки студентов по окончании второго курса



Получение студентами именных сертификатов ФЭПО-pro



Объективность процедуры проведения экзамена с применением технологии прокторинга



Предоставление доступа к рейтинг-листам