

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

12/2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

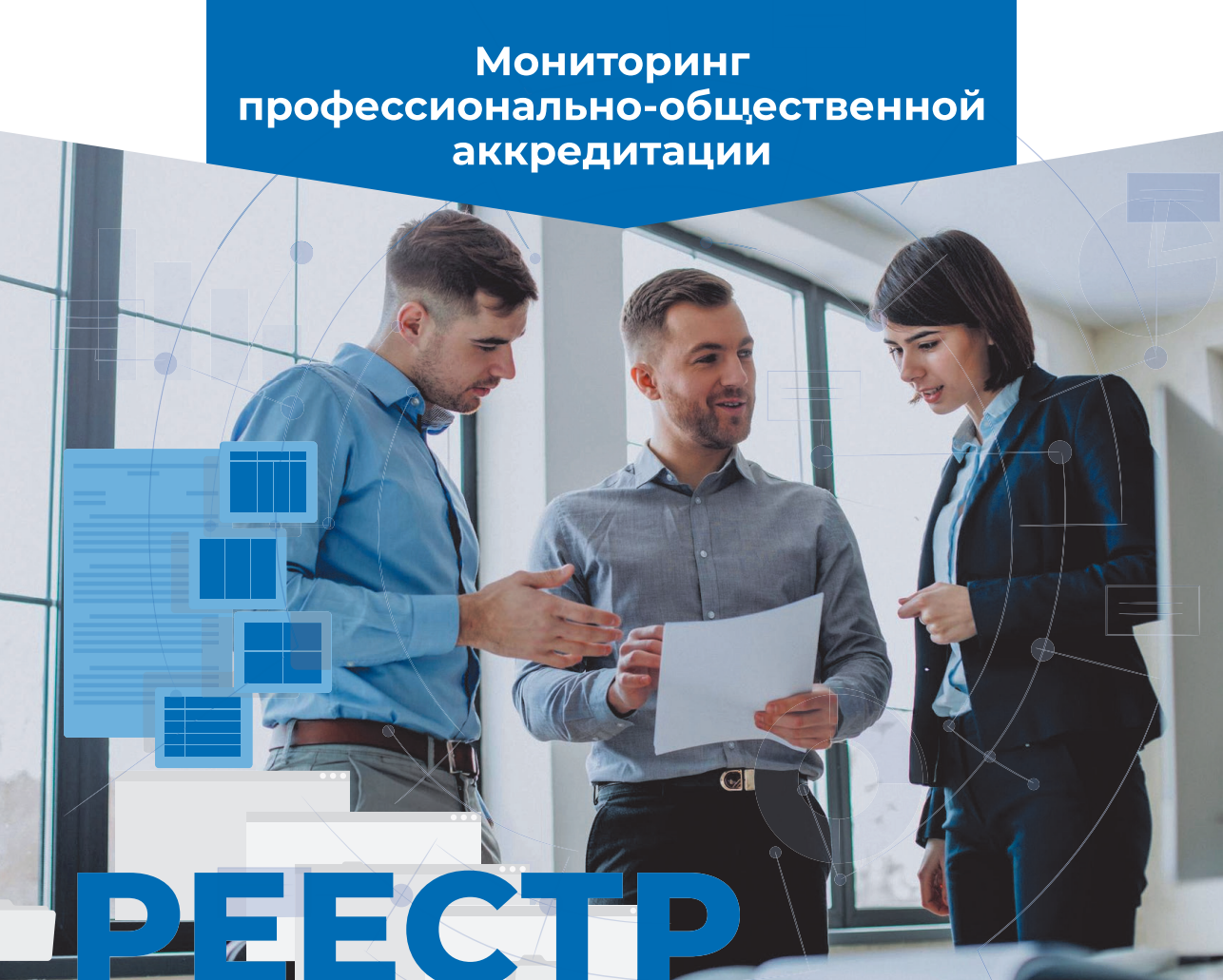


Журнал издается с 1992 года
«Пресса России» индекс: 83142

*С Новым
годом!*



**Мониторинг
профессионально-общественной
аккредитации**



РЕЕСТР

аккредитованных программ

- выборка  по направлениям подготовки
по образовательным организациям
по аккредитующей организации
по типу аккредитации
- рейтинг аккредитующих организаций

росаккредитация.рф

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

12 / 2022

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

Содержание

Contents	3
----------------	---

Социология высшего образования

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., НИКОЛЬСКИЙ В.С., ШАБРОВА Н.В. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России	9
СМИРНОВ Р.Г. Влияние родительской семьи на траектории профессиональной мобильности аспирантов	31

Направления модернизации высшего образования

РУДСКОЙ А.И., БОРОВКОВ А.И., РОМАНОВ П.И., ГРИШИНА Н.С. Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития	48
ГРЫЗЕНКОВА Ю.В., ЗЛОБИН Е.В., ЦЫГАНОВ А.А. Генезис и перспективы развития высшего страхового образования в России	67

Актуальная тема

КАСАТКИН П.И., КОВАЛЬЧУК Ю.А., СТЕПНОВ И.М. Финансовая составляющая ценности научных публикаций	85
--	----



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Е.А. Гогоненкова
Н.П. Лябина

Редакторы:
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 15.12.2022
Выход в свет 25.01.2023.
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

Философия науки и образования

САЙКИНА Г.К. Феномен образования
в свете «метафизики человека» 103

КОЗОЛУПЕНКО Д.П. Инверсия основных
тенденций цифровизации в образовательном
пространстве 115

Научная жизнь

ГАЛИХАНОВ М.Ф., КОНДРАТЬЕВ В.В.,
АХМЕТОВ И.Г., ГАНИЕВА Г.Р. Инженерное
образование в условиях цифровизации
и перехода к зелёной экономике –
СИНЕРГИЯ-2022 (обзор конференции) 130

ГРЕБНЕВ А.С., КИРАБАЕВ Н.С.,
ШЕЙНБАУМ В.С., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.,
ЛУКАШЕНКО М.А. «Высшее образование
в России»: 30 лет научной рефлексии
(круглый стол) 150



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2021, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,452
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,396
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,136
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,562
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,832
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,719
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,432
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,772
ПЕДАГОГИКА	0,711
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,555
ALMA MATER	0,302

Contents

Sociology of Higher Education

AMBAROVA, P.A., ZBOROVSKY, G.E.,
NIKOL'SKIY, V.S., SHABROVA, N.V. Academic
and Sociocultural Adaptation of Students in Russian
Universities. Pp. 9-30
SMIRNOV, R.G. Influence of the Parental Family
on the Trajectories of Professional Mobility
of Graduate Students. Pp. 31-47

Areas of Higher Education Modernization

RUDSKOY, A.I., BOROVKOV, A.I.,
ROMANOV, P.I., GRISHINA, N.S. Scientific
and Professional Degrees in Russia: Developing
Traditions into the Future. Pp. 48-66
GRYZENKOVA, Yu.V., ZLOBIN, E.V.,
TSYGANOV, A.A. Genesis and Prospects
of Higher Insurance Education Development
in Russia. Pp. 67-84

Topical Theme

KASATKIN, P.I., KOVALCHUK, J.A.,
STEPNOV, I.M. The Financial Component
of the Scientific Publication's Value. Pp. 85-102

Philosophy of Science and Education

SAIKINA, G.K. Education Phenomenon in Terms
of "Metaphysics of Man". Pp. 103-114
KOZOLUPENKO, D.P. Inversion of the Main
Trends of Digitalization in the Educational Space.
Pp. 115-129

Academic Life

GALIKHANOV, M.F., KONDRATYEV, V.V.,
AKHMETOV, I.G., GANIEVA, G.R. Engineering
Education in the Conditions of Digitalization and
Transition to a Green Economy (SYNERGY 2022
Conference Results Review). Pp. 130-149
GREBNEV, L.S., KIRABAEV, N.S.,
SHEINBAUM, V.S., ZBOROVSKY, G.E.,
LUKASHENKO, M.A. The Journal "Higher
Education in Russia": 30 Years of Research
and Reflection. Pp. 150-166



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:

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»); **РАЙЦКАЯ 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)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

Vasiliy 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@mfp.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 “Vysshee 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

Vasiliy 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

Vasiliy 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. SADOVNICHYI – 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 web-sites 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.

Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, borges75@mail.ru

Зборовский Гарольд Ефимович – д-р филос. наук, профессор-исследователь, SPIN-code: 9068-9732, ORCID: 0000-0001-8153-0561, garoldzborovsky@gmail.com

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

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

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, г. Москва, Россия

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

Шаброва Нина Васильевна – канд. социол. наук, доцент, SPIN-code: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, n.v.shabrova@urfu.ru

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

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

***Аннотация.** В статье представлены результаты всероссийского социологического исследования академической и социокультурной адаптации студентов российских вузов. Цель статьи состоит в выявлении и интерпретации проблем адаптации обучающихся к учебному процессу, научно-исследовательской деятельности, проектному обучению, социокультурной среде вуза. Предметом исследования стали самооценки адаптированности студентов младших курсов, а также факторы, влияющие на неё. Новизна исследования состоит в комплексном рассмотрении адаптации студентов к ключевым видам деятельности в вузе, в том числе к новому виду – проектной деятельности. Эмпирическое исследование было реализовано посредством массового онлайн-опроса студентов в мае-июле 2022 г. В генеральную совокупность вошли студенты 1-х и 2-х курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета очной формы обучения различных направлений подготовки. Общий объём выборочной совокупности составил 15 902 чел., предельная ошибка выборки не превышала 1%.*

На основе эмпирических данных показаны основные проблемы адаптации студентов к учебной работе: к значительному объёму новой информации, темпу образовательного процесса, формату практических занятий и курсовых работ, требующих большей самостоятельности и активности, нежели в школьном обучении. Раскрывается связь между уровнем учебной активности и инициативности студентов и степенью их интегрированности в университетское сообщество. Показана негативная тенденция снижения активности студентов в сфере научно-исследовательской работы по сравнению с периодом обучения в школе, а также сохранение высокой доли тех, кто склонен к академическому мошенничеству из-за отсутствия адаптационных ресурсов. Сделан вывод о том, что адаптация студентов к проектной деятельности осложняется их неготовностью к ответственности и самостоятельности, установкой на индивидуализм и автономность, недостаточно высоким уровнем профессиональной культуры и профессиональных знаний, который расходится с ожиданиями заказчиков проектов. В то же время зафиксированы положительные эффекты в сфере социокультурной адаптации иногородних и иностранных студентов. Привыкание к специфике российской культуры, академической среде, новому городскому социуму происходит без особых трудностей. Сделан вывод об эффективности вузовских программ адаптации и сопровождения иностранных студентов и студентов с ОВЗ, аргументированный отсутствием существенных различий адаптационных проблем у всех групп студентов.

Ключевые слова: академическая адаптация, социокультурная адаптация, студенты, учебная деятельность, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность

Для цитирования: Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Никольский В.С., Шаброва Н.В. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30

Academic and Sociocultural Adaptation of Students in Russian Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, borges75@mail.ru

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., SPIN-code: 9068-9732, ORCID: 0000-0001-8153-0561, garoldzborovsky@gmail.com

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

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

Nina V. Shabrova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., SPIN-code: 9074-1730, ORCID: 0000-0002-5694-1040, n.v.shabrova@urfu.ru

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of the All-Russian sociological study of academic and sociocultural adaptation of students in Russian universities. The purpose of the article was to identify and interpret the problems of students' adaptation to the educational process, research activities, project training, sociocultural environment of the university. The subject of the study was the self-assessment of the adaptability of junior students, as well as the factors influencing it. The novelty of the research consists in a comprehensive consideration of students' adaptation to key activities at the university, including a new type of project activity. The empirical study was implemented through a massive online survey of students in May-July 2022. The respondents were first and second-year students enrolled in bachelor's and full-time specialty programs in various areas of training. The total volume of the sample was 15,902 people, the maximum sampling error didn't exceed 1%.

Based on empirical data, the article shows the main problems of students' adaptation to learning, namely, a significant amount of new information, the pace of the educational process, the format of practical classes and coursework that require more independence and activity than in school education. The authors reveal the connection between the level of students' educational activity and initiative and the degree of their integration into the university community. The negative trend of decreasing student activity in the research field compared to the school period of study, as well as the preservation of a high proportion of those who are prone to academic fraud due to the lack of adaptive resources, is shown. It is concluded that the adaptation of students to project activities is complicated by their unwillingness to responsibility and independence, an attitude towards individualism and autonomy, an insufficiently high level of professional culture and professional knowledge, which is at odds with the expectations of project customers. At the same time, positive effects have been recorded in the field of sociocultural adaptation of nonresident and foreign students. Getting used to the specifics of Russian culture, the academic environment, and the new urban society occurs without much difficulty. The conclusion is made about the effectiveness of university programs of adaptation and support of foreign students and students with disabilities, reasoned by the absence of significant differences in adaptation problems in all groups of students.

Keywords: academic adaptation, sociocultural adaptation, students, educational activities, research activities, project activities

Cite as: Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E., Nikol'skiy, V.S., Shabrova, N.V. (2022). Academic and Sociocultural Adaptation of Students in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Начало обучения в университете для многих студентов является сложным периодом, который требует решения новых жизненно важных задач, таких как самоопределение по отношению к будущей карьере [1], адаптация к новым учебным требованиям [2], включение в новую социальную среду и выбор новых друзей [3]. Адаптация студентов не теряет своей актуальности в силу изменения условий обучения в вузах, а также трансформации рынка труда и требований к профессиональным качествам выпускников и т. п. Внедряются новые формы обучения и подходы,

например, проектное обучение, благодаря которому студенты привлекаются к научно-исследовательской деятельности уже на первом курсе. Кроме того, сохраняется высокий процент отсева первокурсников, связанный в том числе с трудностями адаптации [4].

Успешное преодоление этих трудностей зависит как от внутренних факторов – психологического капитала студента [5], личностных качеств [6], так и от внешних – семьи [7], университетской среды, эффективности адаптационных программ [8].

Изучение адаптации студентов – одно из активно развивающихся направлений обра-

зовательных исследований. В этом предметном поле можно выделить такие устойчивые темы, как психологическая [9] и социокультурная адаптация [10; 11], адаптация иностранных и иногородних студентов, адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В последнее время особое внимание уделяется теме адаптации к дистанционной форме обучения и использованию цифровых технологий.

Разработка практических шагов по адаптации студентов требует глубокого понимания тех затруднений, которые испытывают различные категории студентов в текущих условиях. Для этого вузы и отдельные кафедры проводят внутренние исследования своего контингента. При этом вузы реализуют мониторинг адаптированности студентов [12], как правило, не выходя за рамки вопросов адаптации к учебной деятельности и социокультурным условиям.

Можно указать на одно из существенных ограничений предыдущих исследований – ограничение выборки. Для того чтобы делать обобщения широкого характера на федеральном уровне, требуются исследования, имеющие национальный масштаб. В массиве публикаций нами не обнаружены исследования адаптации студентов, опирающиеся на общероссийскую выборку. Кроме того, в научных публикациях ещё не получили должного внимания вопросы адаптации к условиям проектного обучения и научно-исследовательской деятельности студентов.

В этой связи мы поставили перед собой цель выявить трудности адаптации к образовательной, научной, проектной деятельности и социокультурной среде вуза у студентов первого и второго курсов обучения, включая иногородних студентов, иностранных студентов и студентов с ОВЗ.

Проведённое нами исследование развивает предыдущие результаты за счёт привлечения общероссийской выборки и исследования проектной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Обзор литературы

До начала процесса интернационализации российской высшей школы отечественные исследователи обращали внимание исключительно на адаптацию российских студентов. Однако сегодня и в России, и в зарубежных странах одной из самых востребованных тем можно назвать адаптацию иностранных студентов. Отвечая на открытый вопрос о трудностях, с которыми сталкиваются иностранные студенты, респонденты ожидаемо выделяют языковой барьер, климат, проживание в общежитии, питание, отсутствие рядом близких и родственников [13]. Таким образом, на первый план выходят трудности социально-бытового и физиологического характера [14]. Также выделяются публикации, которые посвящены исследованию отдельных национальностей, например, адаптации китайских студентов [15; 16].

Исследования иностранных студентов часто фокусируются на языковой стороне и на вопросах учебной адаптации [17]. Интерес обращён также на организационные аспекты адаптации [18], дистанционный формат обучения [19] и внеучебную деятельность [20]. Кроме того, необходимо отметить редкие в российском исследовательском пространстве региональные исследования, демонстрирующие специфику конкретного субъекта Российской Федерации [21].

Интересно сравнить результаты российских исследований с результатами, полученными в других странах. Например, изучение адаптации иностранных студентов в Японии выявило три повторяющиеся темы: 1) одиночество в кампусе, 2) участие во внеучебных мероприятиях и 3) языковые барьеры и культурные различия в повседневной жизни [22]. Нетрудно заметить некоторое созвучие со сложностями адаптации иностранных студентов в российских вузах.

Трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты как в России, так и в других странах, во многом схожи, но невыясненной остаётся степень затруднений

и оценка их масштаба для общероссийской выборки. В какой мере проблема языкового барьера является существенной для иностранных студентов? Какая доля иностранных студентов испытывает серьёзные трудности адаптации к бытовым условиям?

Что касается иногородних студентов, то здесь на передний план выходит социальная адаптация [23] и чувство одиночества, которое часто называется в качестве одного из проявлений психологической адаптации студентов. Переезжая для обучения из одного города в другой, молодые люди порой не могут обрести близких отношений в новых условиях. Исследование этого аспекта важно с точки зрения понимания значения личностных качеств для адаптационных процессов [24].

Последние десять лет особенно активно в высшее образование внедряется проектный подход, однако трудности адаптации студентов к проектному формату обучения пока не оказывались в фокусе внимания исследователей. Скорее наоборот, проектное обучение рассматривалось в качестве инструмента адаптации студентов [25].

Вместе с тем интенсивное внимание исследователей в последние годы привлекает адаптация к цифровой трансформации учебного процесса в целом и дистанционному режиму обучения в частности [26]. Так, предметом исследования стали специфические трудности, возникающие при внедрении дистанционных технологий, которые, как правило, связаны с особенностями восприятия студентами цифровой среды обучения [27]. Здесь важное значение имеют организационные аспекты и адаптационные мероприятия [28] и методики [29]. Так, в недавних исследованиях показана роль наставничества для адаптации студентов первого курса [30].

Тема адаптации студентов с ОВЗ вызывает сравнительно меньший интерес среди исследователей. Публикации имеют, как правило, локальный характер по выборке, но при этом могут широко использовать-

ся в методическом плане, поскольку опыт адаптации студентов с определёнными заболеваниями может с некоторыми доработками быть использован коллегами из других вузов. Тем не менее привлекают внимание исследования региональных особенностей внедрения инклюзивного образования как подхода, включающего и адаптацию вуза к особенностям лиц с ОВЗ, и адаптацию самих студентов к условиям обучения в высшей школе [31].

Итак, можно выделить общие особенности исследований адаптации студентов – ограничения выборки и фокус на отдельных аспектах адаптации. Выборку исследований составляют, как правило, студенты одного вуза, одного или нескольких направлений подготовки. Результаты таких исследований полезны для принятия решений внутри вуза, но недостаточны для широких обобщений и рекомендаций, имеющих значение для всей системы высшего образования. К особенностям предметного поля также можно отнести недостаточное число качественных исследований, позволяющих глубже понять причины трудностей в адаптации [17]. При этом массив публикаций по вопросам адаптации студентов характеризует большое число статей, не опирающихся на эмпирические данные [32]. И, наконец, вопросам адаптации к исследовательской и проектной деятельности не уделяется достаточного внимания.

Теоретическая рамка и методология

Адаптация студентов в вузе представляет собой процесс их интеграции в особую образовательную, социальную и профессиональную среду посредством повседневного, регулярного взаимодействия с ней. Главной целью данного процесса является формирование у студентов адекватных моделей деятельности и поведения в основных сферах университетской жизни. В ходе адаптации студенты принимают условия вузовской среды, её ценности и нормы, осваивают способы решения типичных проблем в учебной

и внеучебной работе, осознают свою принадлежность, место и роль в университетском сообществе.

Адаптация студентов – процесс длительный, сложный, противоречивый, не заканчивающийся на первом курсе, а продолжающийся до окончания университета. На каждом курсе студенты сталкиваются с новыми реалиями, задачами и проблемами, актуализирующими действие адаптационных механизмов. Между тем адаптационные процессы, происходящие именно на первом и втором курсах, закладывают основы «антихрупкости» студентов, их лояльности вузу, успешности в освоении образовательной программы и профессиональной социализации. В связи с этим предметом нашего исследования являются самооценки адаптированности студентов первого и второго курсов к образовательной, научной, проектной деятельности, а также проблем их социокультурной адаптации.

Мы исходили из понимания учебной, научно-исследовательской и проектной деятельности студентов как ключевых видов их вузовской активности. При этом оценке подвергались их различные виды, формы, современный контекст (цифровизация, проектный подход и др.). Дизайн исследования предполагал также изучение социокультурной адаптации как дополнительного параметра включения в вузовскую среду иногородних и иностранных студентов. Измерение адаптации студентов по данным направлениям, на наш взгляд, наиболее адекватно отражает общие проблемы и уровень адаптированности первокурсников и второкурсников в современных условиях высшего образования. На основе изучения результатов исследований по схожей тематике в качестве фоновых факторов, влияющих на адаптацию студентов, были обозначены их образовательная мотивация, удовлетворённость выбором вуза, профиля подготовки, образовательной программы.

Важным теоретическим положением исследования было обоснование связи между

низким уровнем адаптированности студентов и их склонностью к социально неодолеваемым академическим практикам – пассивности, академическому мошенничеству. Основываясь на теории аномии Р. Мертона, мы можем трактовать адаптацию как ресурс для формирования наиболее продуктивных стратегий поведения. Соответственно, использование аномичных стратегий поведения может свидетельствовать о серьёзных проблемах адаптации студентов, об отсутствии у них либо внутренних ресурсов для неё, либо благоприятных внешних условий (например, вузовских программ адаптации).

Обобщая результаты исследований российских студентов [33–35], мы пришли к пониманию следующих ограничений вузовских практик: 1) далеко не во всех вузах проблема адаптации студентов младших курсов привлекает внимание руководителей различных уровней управления, чем объясняется либо отсутствие адаптационных программ, либо их неэффективность; 2) в практике внимание больше всего обращено на адаптацию к учебному процессу (в условиях пандемии коронавируса максимально акцентировали внимание на приспособлении к онлайн-формату образования); 3) существуют противоречия между содержанием и формами адаптационных программ вузов и адаптационными потребностями студентов.

Проблема адаптации студентов в вузе может быть рассмотрена в нескольких предметных ракурсах. Среди них основными являются социологический, психологический, педагогический. В данном исследовании был реализован социологический подход, согласно которому оценка адаптации студентов возможна через выявление их отношения к результатам адаптации, готовности выполнять основные виды деятельности, соответствовать требованиям социальной среды.

В качестве социологических методологических подходов в исследовании адаптации студентов были использованы общностный, ресурсный и деятельностный подходы. С позиций общностного подхода мы рассматри-

ваем проблемы адаптации студентов как типичные для всех групп студентов. Схожесть проблем адаптации обусловлена единством образа жизни студентов и их позиции в университетском сообществе, сходством их целей, задач, интересов, возрастных параметров, близостью моделей образовательного поведения и способов взаимодействия с другими вузовскими общностями. В то же время общностный подход позволяет дифференцировать студенческую общность и типологизировать её по критериям успешности в адаптации. В исследовании использован один из принципов общностной методологии – рассмотрение адаптации студентов как способа формирования и развития их человеческого капитала, востребованного в личной и будущей профессиональной жизни.

Ресурсный подход, сопряжённый с общностным, даёт возможность выявить различные ресурсы адаптации (личностные, общностные, организационные и др.), а также рассмотреть адаптацию как процесс приобретения студентами ресурсов, необходимых для достижения их образовательной успешности и профессионального самоопределения. С процессами адаптации связано формирование и развитие у студентов трёх групп ресурсов: когнитивных, поведенческих и предиктивных. Под первыми – когнитивными – мы понимаем знания, умения, навыки, интегрированные в компетенции. Вторые (поведенческие) ресурсы означают наличие образовательной мотивации и стремления к достижительности, способности и готовности к социальному и профессиональному самоопределению, ценностных ориентаций на учебный и профессиональный труд как сферу самореализации. Третья группа ресурсов – предиктивных – подразумевает обладание капиталом здоровья, культуры, нравственности как необходимых условий успешной адаптации в вузе.

Оценка адаптации студентов успешно осуществлялась через деятельностный подход, конкретизированный в изучении различных видов студенческой активности.

Адаптация осуществляется посредством выработки у студентов в ходе учебной, исследовательской и проектной деятельности определённых стратегий поведения. Данный подход позволил замерять уровень активности, приспособленности к тем или иным её формам, мотивационным предикторам, результативности.

Эмпирическая база и методы

Эмпирической базой статьи послужили результаты всероссийского исследования, проведённого по инициативе журнала «Высшее образование в России» и при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ. Эмпирическое исследование было реализовано коллективом социологов Уральского федерального университета посредством массового онлайн-опроса студентов в мае-июле 2022 г. В генеральную совокупность вошли студенты первого и второго курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета очной формы обучения различных направлений подготовки. Общий объём выборочной совокупности составил 15 902 чел., предельная ошибка выборки не превышала 1%.

Отбор респондентов осуществлялся в два этапа. На первом был применён гнездовой отбор вузов разных типов (с особым статусом – федеральный университет, национальный исследовательский университет и без особого статуса – классический университет)¹. Гнёзда (вузы) были отобраны случайным образом, по четыре вуза из каждого из девяти федеральных округов РФ².

¹ На основе открытых статистических данных о количестве вузов разных типов. См.: Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // ГИВЦ МИРЭА. <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2020> (дата обращения: 26.09.2022).

² В список для отбора вошли только головные (не филиалы) государственные вузы. В каждом федеральном округе было отобрано по два вуза с особым статусом и два вуза без особого статус-

В исследовании приняли участие 50,8% студентов из вузов с особым статусом и 49,2% – из вузов без особого статуса.

На втором этапе был реализован квотный отбор (внутри гнёзд). Он осуществлён по трём независимым критериям: укрупнённым направлениям подготовки (естественно-техническое и социально-гуманитарное), состоянию здоровья (студенты без ОВЗ и с ОВЗ), гражданству (российские, иностранные студенты)³. В соответствии с квотами по выделенным критериям было опрошено не менее 450 студентов в каждом вузе.

Результаты и обсуждение

Адаптация студентов к учебной деятельности в вузе

Учебная деятельность является ключевой для студентов. Большинство (71,6%) студентов первого-второго курсов сталкиваются с трудностями в учёбе, но считают, что вполне справляются с ними. 23% опрошенных вообще не испытывают никаких проблем в учёбе. Незначительное число (5,4%) студентов признались в том, что учиться им тяжело и с трудностями они не справляются.

Результаты корреляционного анализа показали наличие связи между субъективной оценкой трудностей в обучении и наличием академической задолженности. Так, вопрос академических долгов никогда не был актуален для 72,4% студентов, не имеющих проблем в учёбе, для 58,2% студентов, имеющих некоторые сложности, и только для 14,2% неуспешных студентов. В общей сложности 72% неуспешных учащихся имеют долги за последнюю и предыдущие сессии, в то время как среди успешных таковых только 17,6%.

Выполнение различных видов учебной работы (поиск информации, подготовку письменных заданий, устных докладов и др.)

са. Классические университеты были включены в силу того, что в них ведётся подготовка по всем основным профилям.

³ Квоты рассчитаны на основе открытых статистических данных о численности студентов вузов.

большинство студентов (от 73% до 81%) рассматривают как привычные. Они подтверждают свою готовность к ним, в отличие от вузовских форматов учебных занятий, с которыми подавляющее большинство впервые встречается в высшей школе.

Переход от школы к вузу означает смену классно-урочной системы академическими форматами занятий. К лекциям большинство студентов адаптируется без особых проблем (Табл. 1). К трудностям, с которыми 32,6% учащихся сталкиваются на лекциях, можно отнести быстрый темп изложения материала, неумение конспектировать и концентрировать внимание продолжительное время. Достаточно большой оказалась доля студентов, испытывающих трудности в привыкании к особенностям практических занятий и курсовых работ, поскольку они требуют большей самостоятельности и активности, нежели в школьном обучении⁴. Обращает на себя внимание отсутствие значимых отличий в адаптации к формату и требованиям новых видов учебных занятий у студентов разных категорий (российских и иностранных, имеющих ограничения по здоровью и не имеющих таковых).

«Возмущающим» фактором адаптации студентов к учебной работе выступает информационный «шум», порождаемый не только многообразием учебных дисциплин, но и большим количеством внеучебных информационных потоков. Согласно данным опроса, значительный объём новой информации вызывает затруднения в общей сложности почти у 70% студентов, независимо от направления подготовки, типа вуза, статуса здоровья (Табл. 2), в то время как к онлайн-курсам многие студенты привыкают быстро. И это не удивительно, поскольку сегодняшние студенты первых и вторых курсов уже в школе активно осваивали цифровой формат обучения и по-

⁴ Определённая часть студентов не смогла оценить адаптированность к курсовым работам и практикам из-за отсутствия таких видов учебной работы в их учебном плане на первом-втором курсе.

Таблица 1

Адаптированность студентов к формату и требованиям новых видов учебных занятий
в университете, в % от числа опрошенных

Table 1

Students' adaptability to the format and requirements of new types of academic classes
at the university, in % of the number of respondents

Виды учебной работы	Легко, сложностей не возникало	Сложности возникли, но с ними справился	Тяжело, с трудностями часто не справляюсь	Такого вида учебной деятельности ещё не было
Лекции	63,1	32,6	3,5	0,8
Практические занятия (семинарские, лабораторные)	44,8	50,4	3,9	0,9
Курсовые работы (проекты)	20,1	44,9	6,9	28,1
Учебные и производственные практики	30,6	27,8	2,9	38,7

Таблица 2

Адаптированность студентов к информационной нагрузке в вузе, в % от числа опрошенных

Table 2

Students' adaptability to the information load at the university, in % of the number of respondents

Виды информационных барьеров	Легко, сложностей не возникает	Сложности возникают, но с ними справляюсь	Тяжело, с трудностями часто не справляюсь
Количество информации, которую нужно понять и запомнить	31,1	58,2	10,7
Многообразие образовательных онлайн-ресурсов и платформ	59,1	35,9	5,0
Широкий спектр источников информации	52,7	42,3	5,0
Необходимость отбирать информацию	47,4	47,7	4,9

следние годы перед поступлением в вуз учились из-за пандемии ковида дистанционно.

Уровень активности студентов на занятиях – показатель их адаптированности к вузовской жизни. Число студентов, которые регулярно проявляют активность, меньше тех, кто не отличается ею. По некоторым позициям различия весьма значительны. Так, невелика доля студентов, которые могут предложить собственные темы или формат занятия, задать вопросы преподавателю или по diskutieren с ним (Табл. 3).

Мы видим по данным таблицы 3, что активность студентов первых курсов в основном носит вынужденный характер и не отражает их готовности быть инициативными. Возможно, здесь на проблемы адаптации накладывается влияние такого фактора, как модель

взаимодействия студента и преподавателя⁵. Однако уровень активности 2/3 студентов невысок и во внутригрупповом взаимодействии (между студентами). Важно обратить внимание на то, что иностранные студенты и студенты с ОВЗ несколько чаще, чем студенты, не обладающие этими статусами, проявляют свою активность. Особенно ярко это видно в отношении предложений студентов относительно интересных тем или форматов работы. Иностранные студенты и студенты с ОВЗ в два раза чаще, чем студенты без этих статусов, на регулярной основе предлагают интересные темы или форматы работы (25,4%

⁵ Имеется в виду авторитарная или демократическая модель взаимодействия. Последняя базируется на открытом и активном субъект-субъектном отношении.

Таблица 3

Уровень активности студентов в учебной работе, в % от числа опрошенных

Table 3

The level of student activity in academic work, in % of the number of respondents

Виды активности студентов	Регулярно, почти на каждом занятии	Иногда, только при необходимости	По собственной инициативе практически никогда
Выступаю на практических занятиях	43,1	46,7	10,2
Задаю вопросы преподавателю	24,8	63,0	12,2
Дискутирую с преподавателем и студентами	28,1	51,2	20,7
Помогаю в учёбе другим студентам	33,7	56,3	10,0
Предлагаю интересные темы или форматы работы	13,4	41,7	44,9

Таблица 4

Адаптированность студентов к новым формам учебного контроля в вузе, в % от числа опрошенных

Table 4

Students' adaptability to new forms of educational control at the university, in % of the number of respondents

Формы учебного контроля	Легко, сложностей не возникало	Сложности возникли, но с ними справился	Тяжело, с трудностями часто не справляюсь	Такой формы контроля ещё не было
Балльно-рейтинговая система	57,1	34,9	5,6	2,4
Независимое тестирование	58,2	27,0	2,9	11,9
Традиционный экзамен, зачёт с преподавателем	44,7	45,6	6,4	3,3
Комиссионные формы сдачи экзамена, зачёта	23,8	19,9	3,1	53,2
Защита курсовой работы, проекта	30,9	29,7	4,2	35,2
Самоконтроль выполнения требований учебной работы	50,4	34,6	4,6	10,4

и 24,2% соответственно). По всей видимости, стратегия активного взаимодействия позволяет этим группам студентов эффективнее заявлять о себе, своих интересах.

Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о связи между уровнем активности студентов в учебной работе и их интегрированностью в вузовское сообщество. Число активных студентов, которые хорошо интегрированы в университетское сообщество, более чем в три раза превышает число тех, кто имеет в вузе небольшой круг общения, и более чем в пять раз – число тех студентов, которые общаются только с незнакомыми людьми.

Самооценка студентов их адаптированности к вузовским формам контроля показывает, что формализованные системы оценивания принимаются более чем половиной студентов, поскольку их цифровой дизайн знаком им со школы, а понимание содержательных отличий происходит достаточно быстро (Табл. 4).

По данным таблицы 4 хорошо видно, что как раз традиционные экзамены и зачёты вызывают проблемы более чем у половины студентов. Затруднения с непосредственным общением (face-to-face) и вербальной коммуникацией, по всей видимости, связаны с издержками внедрения в российских

Таблица 5

Оценка студентами своих умений в подготовке научных текстов, в % от опрошенных

Table 5

Students' assessment of their skills in academic writing, in % of respondents

Виды деятельности	Делаю это самостоятельно, сложностей не возникает	Делаю это только с помощью наставника	Никогда этим не занимался
Подготовка письменных тезисов доклада на конференцию	32,0	18,7	49,3
Подготовка статьи в научный журнал	17,2	16,6	66,2
Подготовка устного выступления на научном мероприятии	30,0	14,9	55,1

школах тестовой системы текущего контроля знаний и итоговой государственной аттестации.

Адаптация к научной деятельности

Адаптация студентов к научной деятельности является важной формой их адаптации к университету. Во многом этот процесс зависит от опыта НИР, полученного в школе или иных образовательных организациях. По данным нашего исследования, в школе были вовлечены в НИР 42,5% опрошенных студентов. Парадоксально, что количество тех, кто продолжает ею заниматься в вузе, резко снижается. Постоянно принимают участие в НИР только 7,6%, ситуативно – 28,5%. Почти 2/3 (63,9%) адаптантов первого и второго курсов в сферу научной активности не включены.

Основными формами научно-исследовательской деятельности студентов традиционно являются: написание статей и тезисов докладов, выступления на конференциях, а также помощь в их подготовке и проведении, непосредственное участие в исследовании, деятельность в качестве модератора «круглого стола» или секции.

Чаще всего научные исследования студентов реализуются по инициативе преподавателя (в рамках текущей учебной деятельности). Об этом заявили чуть больше половины (52,7%) опрошенных. 36,9% ответивших связали своё участие в НИР с проектным обучением. 31,0% респондентов подчеркну-

ли собственную инициативу проведения исследования на неформальной основе. Почти каждый десятый (9,3%) отметил своё участие в научной деятельности в рамках индивидуального или коллективного научного гранта.

Один из основных аспектов студенческой науки – подготовка научных текстов. В этой связи обратим внимание на трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе аналитической работы. Как показывают данные *таблицы 5*, только менее трети студентов самостоятельно, не испытывая сложностей, в состоянии готовить тезисы на конференции или устные выступления на них (соответственно 32,0% и 30,0%). Подготовка статей в научные журналы без помощи научных руководителей удаётся значительно меньшей части студентов (17,2%). Зато выяснилось, что более половины студентов никогда раньше этим не занимались. Менее 20% студентов сейчас включаются в подготовку докладов и статей только с помощью педагогов (наставников). Обращает на себя внимание тот факт, что большая доля иностранных студентов и студентов с ОВЗ, нежели студентов без этих статусов, не испытывают трудностей в подготовке научных текстов и способны делать это самостоятельно, без помощи наставника.

Не случайно при написании научных текстов часть студентов (23,5%) занималась компиляцией чужих текстов, другие (12,8%) заимствовали идеи из чужих статей без ссылок на них, третьи (6,7%) использовали

Причины использования способов академического мошенничества, в % от ответивших

Таблица 6

Table 6

Reasons for using methods of academic fraud, in % of respondents

Причины	%
Незнание того, как нужно выполнить научную работу или её отдельные элементы	16,2
Недостаток времени	14,7
Желание получить хорошую оценку на экзамене (зачёте)	12,1
Все так делают	5,4
Отсутствие строгого контроля за студенческими научными работами	4,7
Необходимость сохранить личную высокую позицию в рейтинге	4,7
Отсутствие наставника в научной работе	4,3
Другое	10,5

Способы получения довузовского опыта проектной деятельности, в % от числа ответивших*

Таблица 7

Table 7

Methods of obtaining pre-university experience in project activities, in % of the number of respondents

Способ приобретения опыта проектной деятельности	%
В школе, во время подготовки учебных и исследовательских проектов	81,9
Во внешкольных конкурсах проектов	23,5
В организациях дополнительного образования (школы лидерства, тренинги на командообразование и др.)	16,1
В подготовке и реализации волонёрских проектов	9,2
Во время обучения в специализированных образовательных центрах (проектные сессии «Си-риуса», «Золотого сечения» и т. п.)	6,2
Другое	20,0

* Сумма ответов превышает 100%, поскольку респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

чужие данные без ссылок на источник, четвёртые (4,2%) просто переписывали чужие тексты, пятые (3,5%) заказывали и покупали приготовленные для них статьи и доклады. Как видно, академическое мошенничество является неотъемлемым элементом научной активности примерно половины студентов-адаптантов. Однако хорошо и то, что другая половина учащихся к названным способам имитации и мошенничества не прибегала. Отметим, что готовность иностранных студентов и студентов с ОВЗ включаться в научно-исследовательскую работу не снижает и их готовности к использованию практик академического мошенничества.

Изучение причин обращения студентов к использованию таких способов позволило выделить ключевые из них (Табл. 6).

Вместе с тем мотивированная на НИР часть студенчества демонстрирует готовность следовать нормам академической этики и добросовестно анализировать научные данные, формулировать цель, задачи, гипотезы исследования, разрабатывать план темы, подбирать методы и инструментарий изучения проблемы, даже самостоятельно проводить эмпирическое исследование. Полученные данные убеждают нас в необходимости разработки особых подходов к адаптации студентов к НИР с самых первых шагов их пребывания в университете.

Адаптация к проектной деятельности

По данным исследования, около 73,0% опрошенных студентов участвует в проектной деятельности – новом формате учебной

Таблица 8

Навыки для проектной деятельности, сформированные у студентов до поступления в вуз, в % от числа ответивших*

Table 8

Skills for project activities formed by students before entering the university, in % of the number of respondents

Навыки, необходимые для проектной деятельности	%
Находить «общий язык» с партнёрами по команде	67,3
Идти на компромисс в спорных вопросах	52,8
Выделить главную цель проекта и разбить её на задачи	51,8
Понимать и учитывать требования к результату проекта	49,6
Брать на себя ответственность за общий результат групповой работы	47,8
Вступать в коммуникацию с незнакомыми членами команды	47,1
Оценивать сильные и слабые стороны участников команды	42,7
Управлять временем (вырабатывать расписание встреч, планировать личное время для работы в проекте)	42,1
Осознанно подходить к поиску лучших методов решения проблем проекта	36,3
Заменять партнёров по команде в случае необходимости	30,6

* Сумма ответов превышает 100%, поскольку респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

работы, продуктивном в плане формирования профессиональных компетенций и профессиональной адаптации. Более половины из них (69,8%) в той или иной степени адаптировались к нему. Соответственно, 30,2% студентов отметили, что им трудно работать в проектном формате, и у них нет возможности каким-то образом преодолеть эту ситуацию.

Предпосылкой успешной адаптации к проектной деятельности в университете выступает наличие довузовского опыта. Примерно половина (51,1%) первокурсников и второкурсников получили в школе или иных образовательных структурах опыт подготовки и защиты проектов (Табл. 7).

В вузе полезным оказался проектный бэкграунд, сформированный тремя ключевыми компетенциями: умением находить «общий язык» с партнёрами по команде, идти на компромисс в спорных вопросах, выделять главную цель и основные задачи проекта (Табл. 8).

Важной метакомпетенцией, особенно востребованной в проектной работе (как в учёбе, так и в реальной профессионально-

трудовой сфере), является умение работать и взаимодействовать в проектной команде. (Не)успешность адаптации к формату проектной команды может рассматриваться и как показатель профессиональной адаптации студентов в вузе. Большинство (2/3) студентов уже на первом и втором курсах не сталкиваются с трудностями в работе в проектной команде. Ещё 30–40% опрошенных способны преодолеть их самостоятельно. Небольшое число студентов оказались не адаптированы к особенностям командной работы (Табл. 9). Наибольшие затруднения вызывает у них необходимость замены собой другого участника команды в случае необходимости. Организация проектной деятельности в вузах, конечно, приводится в соответствии с требованиями адаптивных программ для студентов с ОВЗ. Вероятно, в связи с этим ответы респондентов из данной группы не показали существенных отличий.

Профессионально-педагогический опыт авторов статьи показал, что организаторы и кураторы проектного обучения в качестве ключевых проблем адаптации студентов

Таблица 9

Оценка студентами своих умений работы в проектной команде, в % от числа опрошенных

Table 9

Students' assessment of their skills in working in the project team, in % of the number of respondents

Умения работы в проектной команде	Легко, сложностей не возникает	Сложности возникают, но с ними справляюсь	Тяжело, с трудностями часто не справляюсь
Нахожу «общий язык» с партнёрами	67,1	29,8	3,1
Иду на компромисс в спорных вопросах	58,4	38,1	3,5
Заменяю одних участников другими в случае необходимости	45,3	42,2	12,5
Беру на себя ответственность за общий результат	52,5	39,4	8,1

выделяют их неготовность к ответственности и самостоятельности – основным организационным и этическим требованиям данного формата обучения. Важным барьером они также считают недостаточно высокий уровень профессиональной культуры и профессиональных знаний, который расходится с ожиданиями заказчиков проектов. По мнению руководителей проектов, вместе с развитием проектной методологии в школах и вузах острота проблемы адаптации к проектной деятельности у студентов будет снижаться.

Социокультурная адаптация студентов вузов

Неотъемлемым элементом адаптации студентов к вузу является их приспособление к условиям новой социокультурной среды университета с её специфическими ценностями, традициями, нормами. Усвоение этих элементов новой социокультурной реальности тесно взаимосвязано с адаптацией студентов к другим формам деятельности в университете (учебной, научной, проектной) и в целом влияет на успешность обучения.

Как показало исследование, студенты первых курсов испытывают некоторые трудности в процессе социокультурной адаптации. Ощущают себя интегрированными в студенческий коллектив вуза только 40,8% опрошенных первокурсников и второкурсников. Чуть меньше (37,3%) респондентов близки только с отдельными университет-

скими сообществами. Важно отметить, что каждый пятый (21,9%) опрошенный студент считает, что он не стал частью студенчества, а взаимодействует только с некоторыми людьми в университете, и то лишь по необходимости. Обращает на себя внимание тот факт, что доля иностранных студентов и студентов с ОВЗ, ощущающих себя интегрированными в студенческий коллектив, несколько больше, чем у остальных групп студентов. Среди иностранных студентов таких 49,7%, а среди студентов с ОВЗ – 48,2%. По-видимому, это позитивное следствие внедрения в последние годы в вузах обязательных программ адаптации и сопровождения этих групп студентов, позволяющих акцентировать внимание и руководства, и преподавателей, и студентов на их потребностях и проблемах.

Для изучения отношения студентов к правилам поведения в вузе в инструментарии был сконструирован вопрос, раскрывающий некоторые требования к академическому поведению (Табл. 10). Усвоение академических норм оценивалось по двум критериям – признанию студентами их важности и поведенческим реакциям.

Как видим, подавляющее большинство (86,3%) опрошенных студентов считают важными и соблюдают правила делового общения с преподавателями, студентами, сотрудниками университета. Достаточно высокий уровень конформизма объясняется пониманием студентами того, что от каче-

Таблица 10

Отношение студентов к правилам поведения в вузе, в % от числа ответивших

Table 10

The attitude of students to the rules of behavior at the university, in % of the number of respondents

Требования академического поведения	Считаю важным и соблюдаю	Считаю важным, но не всегда соблюдаю	Не считаю важным, но стараюсь соблюдать	Не считаю важным и не соблюдаю
Обязательное посещение аудиторных занятий	59,7	29,4	9,6	1,3
Выполнение учебных заданий в срок	64,7	31,1	3,5	0,7
Соблюдение правил университетского дресс-кода	45,8	16,8	23,9	13,5
Соблюдение правил делового общения с преподавателями, студентами, сотрудниками университета	86,3	9,2	3,8	0,7
Соблюдение правил академической учебной этики (не списывать, не использовать заказные работы)	56,4	30,2	8,9	4,5

ства внутриобщностных и межобщностных коммуникаций зависит успешность решения многих студенческих задач и проблем. Отметим большее стремление девушек, чем юношей, соблюдать правила делового общения (90,3% и 80,8% соответственно).

Более половины респондентов принимают такие требования академического поведения, как выполнение учебных заданий в срок (64,7%), обязательное посещение аудиторных занятий (59,7%), соблюдение правил академической учебной этики (не списывать, не использовать заказные работы) (56,4%). Однако почти треть, признавая значимость таких требований, не всегда им следует. Важно обратить внимание на то, что студенты разного пола, курса, направления подготовки и вуза обучения солидарны в своих суждениях. Некоторые отличия были обнаружены лишь в принятии требований выполнения учебных заданий в срок у студентов разного пола и направления подготовки: девушки больше, чем юноши (70,1% и 57,3% соответственно) и студенты социо-гуманитарных направлений подготовки больше, чем естественно-технических (70,3% и 58,7%), считают важным и выполняют учебные задания в срок.

Наибольшее противоречие в усвоении студентами требований академического по-

ведения наблюдается в отношении правил университетского дресс-кода. Менее половины респондентов (45,8%) считают важными и соблюдают эти правила, а каждый седьмой студент не только не считает соблюдение правил университетского дресс-кода важным, но и не соблюдает их.

Социокультурная адаптация важна для всех обучающихся, но особую значимость она приобретает для иностранных студентов. Данной категории обучающихся приходится усваивать ценности, традиции, нормы поведения и взаимодействия, принятые не только в университете, но и в той стране, в которую они приехали учиться. Начнём с того, что более 68,3% опрошенных иностранных студентов отметили, что они уже привыкли жить в России и завели друзей: 62,2% имеют друзей среди студентов из своей страны, 61,5% – среди российских студентов и 53,0% – среди иностранных студентов из других стран. У каждого четвёртого иностранного студента (27,6%) наблюдаются некоторые трудности в адаптации к жизни в новой для них стране, а 4,2% респондентов испытывают существенные проблемы, связанные с проживанием в России.

Ключевым предиктором социокультурной адаптации иностранных студентов к жизни в России является их информирован-

ность о ней и российской системе высшего образования. Как показало исследование, около трети иностранных студентов до приезда в страну знали русский язык⁶, культурные особенности России (религиозные конфессии, отношение к людям разного возраста, пола и др.) и имели представления об уровне жизни населения. Каждый четвёртый знал основные законы страны, её политический строй и режим. Только 3,0% опрошенных иностранных студентов ничего не знали о России. Такой высокий уровень знания социокультурных особенностей России обусловлен, на наш взгляд, тем, что большинство опрошенных иностранных студентов – выходцы из стран СНГ (71,0%).

О российской системе высшего образования иностранные студенты информированы меньше, чем о жизни в России в целом. Менее трети опрошенных (29,2%) были знакомы с рейтингами российских вузов. Почти каждый пятый был информирован о содержании различных программ подготовки, о бытовых условиях жизни в кампусе, об особенностях культурной и общественной жизни студентов, каждый седьмой – о требованиях к освоению образовательной программы и особенностях преподавания, и только каждый десятый – о специфике личного общения с преподавателями и администрацией вузов.

В завершение анализа социокультурной адаптации иностранных студентов к жизни в России отметим, что для 2/3 опрошенных иностранных студентов адаптация к новым условиям жизни в кампусе (к распорядку дня, к правилам поведения, к бытовым условиям, к еде, к общению со студентами и с администрацией) осуществляется легко и не сопровождается какими-либо сложностями. Около трети иностранных студентов сталкиваются с некоторыми сложностями в адаптации к новым условиям жизни, но справляются с ними самостоятельно, тогда

как 5–6% опрошенных иностранных студентов отметили, что с трудностями часто не справляются.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать несколько важных выводов.

Прежде всего, очевидно, что современные студенты неорганично встраиваются в университетское сообщество. Большая часть студенчества фрагментирована, поскольку студенты ассоциируют себя либо с отдельными группами, либо с отдельными людьми в вузе. Только 40% обучающихся продолжают традицию принадлежности к «университетскому братству». Понимание этого обстоятельства свидетельствует об истощении солидарности и ассоциированности как важнейших источников адаптационных ресурсов у студентов. В то же время положительным фоном является удовлетворённость большинства студентов на начальном этапе выбором вуза, профессии, образовательной программы, отношениями с преподавателями, студентами, администрацией, учебно-вспомогательным персоналом.

Положительным является и тот факт, что большинство (около 3/4) студентов в первые два года успешно проходят адаптацию к учебному процессу. Переход их из школы в вуз, безусловно, сопровождался для них разрывами и барьерами. Однако в основном это были традиционные трудности, которые не стали для студентов непреодолимыми, в том числе благодаря работе преподавателей и кураторов, владеющими подходами и методиками работы со «сложными» студентами.

Менее успешно протекает адаптация студентов к научно-исследовательской деятельности и проектному обучению. Предпосылкой к этому служит не только и не столько несформированность исследовательских компетенций, сколько низкий уровень инициативности и активности. Критическим является резкое сокращение доли студентов, постоянно участвующих в НИР, по сравнению со школьниками, соответственно. Один

⁶ На момент опроса 71,2% опрошенных иностранных студентов сказали, что владеют русским языком свободно, а небольшие трудности испытывают 24,7%.

только этот показатель может служить маркером проблемной адаптации студентов. Именно в этом блоке особенно чувствуется необходимость внедрения в вузы специальных программ научного наставничества.

Ещё более сложной оказывается адаптация студентов к проектной деятельности. Здесь обнаруживается дефицит командных компетенций, опыта проектной работы, сформированности морально-этических принципов взаимоподдержки и взаимовыручки. Между тем результаты исследования чётко показали позитивную роль в адаптации студентов довузовской подготовки в проектном формате, что говорит о необходимости создания преемственности школьных и вузовских программ. С учётом этого обстоятельства, почти 30% опрошенных студентов не включены в проектное обучение в вузе. Можно говорить о возможности нарастания проблем проектной деятельности у студентов при переходе на старшие курсы, а затем и в реальной профессионально-трудовой жизни.

Сквозной проблемой адаптации студентов являются трудности их интеграции в ценностно-нормативное пространство академической среды. Толерантность и склонность к нарушению норм академической этики сигнализирует о неадаптированности студентов и риске нарастания данной тенденции к старшим курсам. Кроме того, данный фактор определяет успешность адаптации студентов и к другим сферам вузовской жизни.

Что же касается «особых» групп студентов, которые были охвачены нашим исследованием (иностранцы студенты и студенты с ОВЗ), то кардинальных отличий в результатах их адаптации обнаружено не было. Предполагаем, что тьюторские программы, запущенные в российских вузах в последние годы, сыграли свою позитивную роль в «выравнивании» студентов с особым статусом. По крайней мере, эти группы студентов испытывают такие же трудности адаптации и в той же мере, что и остальные студенты.

Обобщение проблем адаптации студентов российских вузов позволяет вновь актуализировать вопрос о необходимости разработки дифференцированных программ адаптации различных групп студентов. В некоторых случаях «особые» студенты сегодня оказываются в вузе под большей опекой, нежели остальные обучающиеся. Адаптационные программы должны быть системными, содержательно обусловленными результатами мониторинговых исследований как в общероссийском, так и в локальном масштабах. Тогда они избегнут декларативности работы о главном субъекте вузовской жизни.

Литература

1. Муллер О.Ю., Ротова Н.А. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. № 3. С. 18–29. DOI: 10.21702/rpj.2020.3.2
2. van Rooij E.C.M., Jansen E.P.W.A., van de Grift W.J.C.M. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment // European Journal of Psychology of Education. 2018. Vol. 33. No. 7. DOI: 10.1007/s10212-017-0364-7
3. Cheong Y., Gauvain M., Palbusa J.A. Communication with Friends and the Academic Adjustment of First- and Non-First-Generation Students in the First Year of College // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2021. Vol. 23. No. 2. P. 393–409. DOI: 10.1177/1521025119834253
4. Шмелева Е.Д., Фрумин И.Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 110–136. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-110-136
5. Hazan Liran B., Miller P. The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students // Journal of Happiness Studies. 2020. Vol. 21. No. 1. DOI: 10.1007/s10902-019-00206-7
6. Kural A.I., Özyurt B. Why Some Students Adjust Easily While Others Can Not? Stress and Adjustment to University: Personality as Moderator // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. 2021. DOI: 10.1177/15210251211002179

7. *Daniels V.Z., Davids E.L., Roman N.V.* The role of family structure and parenting in first year university adjustment // *South African Journal of Psychology*. 2019. Vol. 49. No. 3. P. 446–459. DOI: 10.1177/0081246318805267
8. *Горбунова Е.В.* Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // *Вопросы образования*. 2018. № 1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
9. *Забара Л.И., Лебедева Ю.В., Шабанова Н.А.* Социально-психологическая адаптация к вузу студентов-психологов // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 6. С. 185–194. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_06_22
10. *Шаронова Е.Г., Егорова Л.Д.* Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8–5. С. 1201–1205. EDN SIMAUL.
11. *Меренков А.В., Антонова Н.А., Дорожинская Е.С.* Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Уральском федеральном университете // *Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки*. 2013. № 4 (121). С. 185–192. URL: <http://hdl.handle.net/10995/22453> (дата обращения: 21.09.2022).
12. *Ермаченко Н.А., Зайцева О.В., Серёда В.А.* Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе // *Педагогическое образование в России*. 2017. № 2. С. 39–45. DOI: 10.26170/ro17-02-06
13. *Позукаева А.В., Омелянчук Е.А., Коберник Л.Н.* Адаптация иностранных студентов в российском вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 3. С. 292. URL: <https://science-education.ru/pdf/2016/3/24651.pdf> (дата обращения: 21.09.2022).
14. *Тихонова Е.Г.* Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // *Регионология*. 2010. № 2 (71). С. 149–155. EDN MSXJMF.
15. *Федотова Н.А., Миллер Л.В.* Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2018. Т. 16. № 2. С. 191–206. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-191-206
16. *Обвинникова М.В.* Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения // *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*. 2020. № 1 (19). С. 18–21. EDN EGCPXS.
17. *Бронзино А.Ю., Вольчина А.Е.* Адаптация студентов к университетской среде: опыт социально-феноменологического исследования // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2012. № 4. С. 121–131. EDN PDLACL.
18. *Ваулина Т.А., Сахарова К.Н.* Организационные аспекты адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе // *Вестник Томского государственного университета*. 2015. № 400. С. 267–272. DOI: 10.17223/15617793/400/42
19. *Оухейш Т.Х.М.* Адаптация иностранных учащихся в условиях дистанционного образования // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2022. № 3. С. 144–150. DOI: 10.24412/2071-6141-2022-3-144-150
20. *Дмитрусенко И.Н., Маркус А.М.* Анализ трудностей во внеучебной деятельности иностранных студентов в российской образовательной среде // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2022. Т. 14. № 3. С. 96–111. DOI: 10.14529/ped220309
21. *Бессонов П.П., Бессонова Н.Г., Бессонова В.П., Сыроватский А.П.* Особенности адаптации иностранных студентов в вузах Республики Саха (Якутия) // *Современные наукоемкие технологии*. 2022. № 8. С. 120–124. DOI: 10.17513/snt.39277
22. *Sato T., Miller R. T., Rakwal R., Tomura T., Fukasawa K.* International graduate students' campus and social adjustment experiences at a Japanese university // *Multicultural Learning and Teaching*. 2022. DOI: 10.1515/mlt-2022-0011
23. *Калугина Т.А.* Социальная адаптация иногородних студентов к вузовской среде // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология*. 2018. Т. 18. № 3. С. 279–286. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-3-279-286
24. *Любякин А.А., Бердюгина О.Г., Дубинина Н.О.* Исследование субъективного ощущения одиночества и адаптивности у студентов //

- Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 101–107. DOI: 10.26170/po18-09-14
25. Кошелева Ю.П., Прутько Г.В. Влияние внеучебной проектной деятельности на социально-психологическую адаптацию студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 206–221. EDN ADXMOX.
 26. Олейник Е.В., Муталова Д.А., Безенкова Т.А., Мананникова А.В. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. С. 69–72. EDN WRROPE.
 27. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Адаптация студентов к обучению в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3. С. 383–390. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-3-383-390
 28. Абрамова И.В., Неволлина О.А. Организационные условия адаптации студентов первого курса в условиях дистанционного обучения // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 242–255. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-242-255
 29. Киселева Е.В., Киселев Н.Н. Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 57–63. DOI: 10.15293/1813-4718.1902.06
 30. Мамаева И.А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе // Агроинженерия. 2020. № 5 (99). С. 71–77. DOI: 10.26897/2687-1149-2020-5-71-77
 31. Дамадаева А.С., Бехоева А.А. Проблемы и возможности реализации инклюзивного образования в современном вузе // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3. № 3 (35). С. 125–133. DOI: 10.11621/npj.2019.0313.
 32. Урванцева Н.Г. Образовательная среда вуза в социокультурной адаптации иностранных студентов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. Вып. 3. С. 59–63. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.3.11
 33. Алешковский И.А., Гаспарийвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Стартовые позиции абитуриентов вузов и особенности их дальнейшего обучения: социологический анализ // Вестник РУДН. Социология. 2022. Т. 22. № 3. С. 557–571. DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-3-557-571
 34. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2. С. 108–118. DOI: 10.32744/pse.2019.2.9
 35. Арлашкина О.В., Наумова Е.В., Тевлюкова О.Ю. Социальная адаптация студентов-первокурсников в университете (по материалам исследования) // Теория и практика общественного развития. 2017. № 11. С. 54–58. DOI: 10.24158/tipor.2017.11.11

Благодарности. Исследование проведено при поддержке редакции журнала «Высшее образование в России» и Министерства науки и высшего образования РФ.

Статья поступила в редакцию 21.10.22

Принята к публикации 22.10.22

References

1. Muller, O.Yu., Rotova, N.A. (2020). Students' Social and Psychological Adjustment to Studying at the Pedagogical University. *Rossiiskiy psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*. Vol. 17, no. 3, pp. 18–29, doi: 10.21702/rpj.2020.3.2
2. van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A., van de Grift, W.J.C.M. (2018). First-Year University Students' Academic Success: The Importance of Academic Adjustment. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 33, no. 7, doi: 10.1007/s10212-017-0364-7
3. Cheong, Y., Gauvain, M., Palbusa, J.A. (2021). Communication with Friends and the Academic Adjustment of First- and Non-First-Generation Students in the First Year of College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Vol. 23, no. 2, pp. 393–409, doi: 10.1177/1521025119834253

4. Shmeleva, E., Froumin, I. (2020). Factors of Attrition among Computer Science and Engineering Undergraduates in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 110-136, doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-110-136
5. Hazan Liran, B., Miller, P. (2020). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*. Vol. 21, no. 1, doi: 10.1007/s10902-019-00206-7
6. Kural, A.I., Özyurt, B. (2021). Why Some Students Adjust Easily While Others Can Not? Stress and Adjustment to University: Personality as Moderator. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, doi: 10.1177/15210251211002179
7. Daniels, V.Z., Davids, E.L., Roman, N.V. (2019). The Role of Family Structure and Parenting in First Year University Adjustment. *South African Journal of Psychology*. Vol. 49, no. 3, pp. 446-459, doi: 10.1177/0081246318805267
8. Gorbunova, E. (2018). Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 110-131, doi: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zabara, L.I., Lebedeva, Yu. V., Shabanova, N.V. (2021). Socio-Psychological Adaptation to the University for Students of the Department of Psychology. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 185-194, doi: 10.26170/2079-8717_2021_06_22 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Sharonova, E.G., Egorova, L.D. (2014). Theoretical Foundations of Social Adaptation Foreign Students in the Higher Education System. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 8-5, pp. 1201-1205. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21773202&ysclid=lb29xaq4ll672655988> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Merenkov, A.V., Dorozhinskaya, E.S., Antonova, N.L. (2013). Social Adaptation of International Students in the Ural Federal University. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvennye nauki* [Proceedings of the Ural Federal University. Series: Social Sciences]. No. 4 (121), pp. 185-192. Available at: <http://hdl.handle.net/10995/22453> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Ermachenko, N.A., Zaytseva, O.V., Sereda, V.A. (2017). The Study of Freshmen's Adaptation to the Learning Process in Higher School. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 2, pp. 39-45, doi: 10.26170/po17-02-06 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Pogukaeva, A.V., Kobernik, L.N., Omelyanchuk, E.L. (2016). International Students Adaptation in Russian Higher Education. *Sovremennye Problemy Nauki i Obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 3, p. 292. Available at: <https://s.science-education.ru/pdf/2016/3/24651.pdf> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Tikhonova, E.G. (2010). Peculiarities in Adaptation of Foreign Students in the Regional University *Regionologiya = Russian Journal of Regional Studies*. No. 2 (71), pp. 149-155. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15121273&ysclid=lb2ewshggf22257346> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Fedotova, N.L., Miller, L.V. (2018). Features of Adaptation of Foreign Students to the Russian Linguocultural and Educational Environment. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya = RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*. Vol. 16, no. 2, pp. 191-206, doi: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-191-206 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Ovchinnikova, M.V. (2020). Problems of Academic Adaptation of Chinese Students in the Higher Educational Institutions of the Russian Federation and Approaches to Their Solving. *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v*

- prepodavanii estestvennonauchnykh distsiplin* = *Tula State University Bulletin. Series: Modern Educational Technology in the Teaching of Natural Sciences*. Vol. 19, no. 1, pp. 18-21. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44253244&ysclid=lb2f6y dq6s312010489> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Bronzino, L.Yu., Volchina, A.E. (2012). Adaptation of Students to University Milieu: A Social-Phenomenological Analysis. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya* = *RUDN Journal of Sociology*. No. 4, pp. 121-131. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17979308&ysclid=lb2fgdmv3y386769286> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Vaulina, T.A., Sakharova, K.N. (2015). Organizational Aspects of Adaptation of Foreign Students Studying at a Russian University. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Tomsk State University Journal*. No. 400, pp. 267-272, doi: 10.17223/15617793/400/42 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Ouheish, T.H.M. (2022). Adaptation of Foreign Students in the Conditions of Distance Education. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = *Bulletin of Tula State University. Humanities*. No. 3, pp. 144-150, doi: 10.24412/2071-6141-2022-3-144-150 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Dmitrusenko, I.N., Markus, A.M. (2022). Analysis of Difficulties of Foreign Students in Extracurricular Activities in Russian Education Environment. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* = *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education*. Vol. 14, no. 3, pp. 96-111, doi: 10.14529/ped220309 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Bessonov, P.P., Bessonova, N.G., Bessonova, V.P., Syrovatskiy, A.P. (2022). Features of Adaptation of Foreign Students in Higher Education Institutions of the Republic of Sakha (Yakutia). *Sovremennye Naukoemkie Tekhnologii* = *Modern High Technologies*. No. 8, pp. 120-124, doi: 10.17513/snt.39277 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Sato, T., Miller, R.T., Rakwal, R., Tomura, T., Fukasawa, K. (2022). International Graduate Students' Campus and Social Adjustment Experiences at a Japanese University. *Multicultural Learning and Teaching*. doi: 10.1515/mlt-2022-0011
 23. Kalugina, T.A. (2018). Social Adaptation of Nonresident Students to the High School Environment. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya* = *Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*. Vol. 18, no. 3, pp. 279-286, doi: 10.18500/1818-9601-2018-18-3-279-286 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Lyubyakin, A.A., Berdyugina, O.G., Dubinina, N.O. (2018). A Study of the Subjective Perception of Loneliness and Adaptability of Students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = *Pedagogical Education in Russia*. No. 9, pp. 101-107, doi: 10.26170/po18-09-14 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Kosheleva, Yu.P., Prutko, G.V. (2020). The Influence of Project Activities on Socio-Psychological Adaptation of University Students. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* = *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. No. 3 (836), pp. 206-221. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44264959&ysclid=lb2gbfk01q554778736> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Oleynik, E.V., Mutalova, D.A., Bezenkova, T.A., Manannikova, A.V. (2020). Studying the Problem of Adaptation University Students in Conditions of Self-Isolation to On-Line Training with the Use of Distance Education Technologies. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* = *Modern Pedagogical Education*. No. 5, pp. 69-72. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42940282&ysclid=lb2gjjut2g276220694> (accessed 21.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

27. Toktarova, V.I., Fedorova, S.N. (2019). Adaptation of Students to Studying in the University Electronic Educational Environment. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Mari State University*. Vol. 13, no. 3, pp. 383-390, doi: 10.30914/2072-6783-2019-13-3-383-390 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Abramova, I.V., Nevolina, O.A. (2022). Organizational Conditions for the Adaptation of First-Year Students in the Conditions of Distance Learning. *Problemy Sovremennogo Obrazovaniya = Problems of Modern Education*. No. 4, pp. 242-255, doi: 10.31862/2218-8711-2022-4-242-255 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Kiseleva, E.V., Kiselev, N.N. (2019). Students' Adaptation in Higher Educational Institution: Difficulty's Analysis, Resources' Search. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. No. 2, pp. 57-63, doi: 10.26897/2687-1149-2020-5-71-77 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Mamaeva, I.A. (2020). Two-Dimensional Model of Mentoring in a Non-Humanitarian University. *Agroinzheneriya = Agricultural Engineering*. No. 5 (99), pp. 71-77, doi: 10.26897/2687-1149-2020-5-71-77 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Damadaeva, A.S., Bekhoeva, A.A. (2019). Problems and Opportunities of Implementing Inclusive Education in Modern University. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal = National Psychological Journal*. Vol. 12, no. 3, pp. 125-133, doi: 10.11621/npj.2019.0313 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Urvantseva, N.G. (2019). Higher School Educational Environment in Sociocultural Adaptation of Foreign Students. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*. Vol. 4, no. 3, pp. 59-63, doi: 10.30853/pedagogy.2019.3.11 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2022). Starting Positions of University Applicants and Features of Their Further Education: A Sociological Analysis. *Vestnik RUDN. Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 22, no. 3, pp. 557-571, doi: 10.22363/2313-2272-2022-22-3-557-571 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Beregovaya, O.A., Lopatina, S.S., Oturgasheva, N.V. (2019). Barriers of Social and Cultural Adaptation of Foreign Students in Russian Universities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. Vol. 38, no. 2, pp. 108-118, doi: 10.32744/pse.2019.2.9 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Arlashkina, O.V., Naumova, E.V., Tevlyukova, O.Yu. (2017). Social Adaptation of First-Year Students at the University (Based on Research Materials). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. No. 11, pp. 54-58, doi: 10.24158/typor.2017.11.11 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was conducted with the support of the editorial board of the journal "Higher Education in Russia" and the Ministry of Science and Higher Education of RF.

*The paper was submitted 21.10.22
Accepted for publication 22.11.22*

Влияние родительской семьи на траектории профессиональной мобильности аспирантов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-31-47

Смирнов Роман Георгиевич – PhD in Sociology, руководитель исследовательских проектов, ORCID: 0000-0002-5618-7172, SPIN-код: 4655-2022, smirnovroman2010@mail.ru

Исследовательский центр НАФИ, г. Москва, Россия

Адрес: 125196, Москва, 2-я Брестская ул., 30

***Аннотация.** В статье рассматривается феномен родительской семьи как фактор, влияющий на социальную (профессиональную) мобильность аспирантов. Влияние родительской семьи анализируется в двух направлениях/сферах: 1) период обучения и 2) формирование представлений аспирантов о карьерных перспективах и возможностях. Эмпирическую базу исследования представляют данные качественных глубинных интервью с аспирантами вузов г. Москвы (N=30). Предложена дифференциация обучающихся в аспирантуре на две группы («целесоориентированные» и «случайные»), а также сделаны следующие выводы: 1) на начальном этапе обучения в представлениях аспирантов роль и значение родительской семьи минимальны; 2) к моменту окончания аспирантуры целесоориентированные аспиранты изменяют своё мнение, признавая значимость семьи как поддерживающего фактора социального и профессионального роста; 3) в отличие от периода обучения в аспирантуре, в представлениях аспирантов о профессиональных перспективах и формировании карьерной траектории родительская семья занимает место значимого фактора влияния.*

***Ключевые слова:** аспирантура, социальная мобильность аспиранта, профессиональная мобильность аспиранта, родительская семья, карьерная траектория*

***Для цитирования:** Смирнов Р.Г. Влияние родительской семьи на траектории профессиональной мобильности аспирантов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 31–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-31-47*

Influence of the Parental Family on the Trajectories of Professional Mobility of Postgraduate Students

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-31-47

Roman G. Smirnov – PhD in Sociology, ORCID: 0000-0002-5618-7172, SPIN-code: 4655-2022, smirnovroman2010@mail.ru

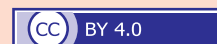
Research Centre NAFI, Moscow, Russia

Address: 30, 2nd Brestskaya str., Moscow, 125196, Russian Federation

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

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

© Смирнов Р.Г., 2022.



Abstract. The article examines the phenomenon of the parental family as a factor influencing the social (professional) mobility of postgraduate students. The influence of the parental family is analyzed in two directions/ spheres: 1) the period of study (from the moment of admission to the defense of the dissertation) and 2) the formation of the views and perceptions of postgraduate students about career prospects and opportunities. The empirical base of the study is represented by data from qualitative in-depth interviews with postgraduate students of Moscow universities (N=30). There is proposed differentiation of students in postgraduate school into two groups ("goal-oriented" and "coincidental"), and the following conclusions are drawn: 1) at the initial stage of education, the role and importance of the parental family in the view of postgraduate students is minimal; 2) by the time of completing postgraduate studies, goal-oriented postgraduate students change their minds, recognizing the importance of the family as a supporting factor of social and professional mobility; 3) in contrast to the period of studying in graduate school the parental family becomes a significant factor of mobility in the views and perceptions of postgraduate students about professional prospects and the formation of a career trajectory.

Keywords: postgraduate students, social mobility, professional mobility, family, education, career trajectory, science

Cite as: Smirnov, R.G. (2022). Influence of the Parental Family on the Trajectories of Professional Mobility of Graduate Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 31-47, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-31-47 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Аспирантура может быть охарактеризована не только как первая и в высшей степени значимая ступень научной карьеры молодого учёного, но и как важнейший ресурс развития российской науки, её кадрового потенциала. Обучение в аспирантуре является подтверждением сделанного профессионального выбора в пользу научной деятельности. Во всяком случае, такова логика.

Однако в настоящее время можно видеть ряд изменений, которые не могут не вызывать озабоченности, а потому могут и должны выступать объектом исследований. Сегодня мы фиксируем не только значительные изменения, касающиеся количества студентов аспирантуры и их возрастной структуры, но и критическое снижение количества аспирантов, закончивших обучение с защитой диссертации (Табл. 1, 2). Количество студентов аспирантуры сократилось почти вдвое – с 157 до 87 тыс. человек (2010–2020 гг.). Качественное изменение сопровождается значимым качественным сдвигом, то есть определённым «постарением» группы в целом: группа аспирантов в возрасте до 26 лет со-

кратилась почти в три раза (с 114 до 43 тыс. человек), при этом изменение количества обучающихся в аспирантуре в возрасте старше 26 лет остаётся статистически незначимым.

Подчеркнём, что для продолжения научной карьеры имеет значение не столько обучение в аспирантуре, сколько его итоговый результат – защита кандидатской диссертации. И здесь мы видим чёткий отрицательный тренд: если выпуск из аспирантуры с защитой диссертации в 2015 г. составил 4651 защиту (18% от количества выпускников), то к 2020 г. этот показатель снизился более чем в три раза, до 1245 защит (9% от количества выпускников).

Показатели, представленные в таблицах 1 и 2, требуют многостороннего анализа. Совершенно очевидно, что на принятие решения о поступлении в аспирантуру, степень сосредоточения усилий на написание и защиту диссертации, выбор научной деятельности как профессиональной оказывает влияние целый ряд факторов, которые уже занимают важное место в поле исследовательских интересов российских социологов. К ним относятся: благополучие

Таблица 1

Возрастной состав аспирантов¹

Table 1

Age composition of postgraduate students

Возрастной состав аспирантов в России	2010	2015	2020
До 26 лет	114194	66674	43603
	72,5%	60,6%	49,6%
27–29 лет	19332	19367	18713
	12,3%	17,6%	21,4%
30–34 года	10752	11457	11549
	6,8%	10,4%	13,2%
35–39 лет	6131	6001	6492
	3,9%	5,5%	7,4%
Старше 40 лет	7038	6437	7394
	4,5%	5,9%	8,4%
Всего	157437	109936	87751

Таблица 2

Приём и выпуск из аспирантуры²

Table 2

Enrolment and completion in postgraduate studies

Показатели	Приём и выпуск из аспирантуры 2015–2020 гг.					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Приём	31647	26421	26081	27008	24912	27710
Выпуск с защитой диссертации	4651	3730	2320	2198	1629	1245
	18% ³	14%	13%	12%	11%	9%

аспирантов, недофинансирование, девальвация ценности учёной степени и престижа научной работы, недостаточный уровень заработной платы (особенно на ранних этапах карьеры), а также изменение институционального контроля и регулирования аспирантуры и требований к аспирантам

[1–3]. Однако интерпретируя обучение в аспирантуре как одну из ступеней социальной (профессиональной) мобильности молодого учёного в традициях классического подхода П. Сорокина, мы предполагаем, что наравне с особенностями личности аспиранта как субъекта мобильности и таким «ситом мобильности», как принадлежность к группе аспирантов (а следовательно, и зависимость от её функционирования, особенностей и тенденций) значимую роль сита (т.е. фактора) мобильности играет семья [4]. Отметим, что на современном этапе анализ влияния семьи на образовательную и профессиональную траекторию аспиранта опосредован двумя основными аспектами: влиянием на мотивацию аспиранта и финансовой под-

¹ Основные показатели деятельности аспирантуры и докторантуры // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/ccbzJNbz/asp-1.xls> (дата обращения: 20.10.2021).

² Выпуск аспирантов по отраслям наук и по направлениям подготовки // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/ZodHcA3D/asp-2.xls> (дата обращения: 20.10.2021).

³ Доля от количества выпускников аспирантуры.

держкой. Так, исследователи констатируют слабую роль родительской семьи как в процессе принятия решения об обучении в аспирантуре, так и в самом процессе поступления [5]. В свою очередь, финансовая поддержка со стороны семьи в наибольшей степени проявляется только в тех случаях, когда аспирант не имеет работы, что не обнаруживает в себе каких-либо свойств и особенностей, присущих именно аспирантам [6]. Вместе с тем, по нашему мнению, роль и значение родительской семьи как одного из факторов профессионального становления молодого учёного нуждаются в более глубоком анализе.

Обзор литературы

Современные зарубежные и отечественные учёные фиксируют тенденцию сужения каналов социальной мобильности в развитых странах мира, связанную со стабилизацией общественных процессов. В этих условиях изменяется и роль семьи при выборе, продолжении и развитии профессиональной научной деятельности. В рамках представленной статьи будет принята попытка рассмотрения родительской семьи и образовательного семейного статуса как фактора, влияющего на выбор профессиональной научной деятельности и дальнейшей социальной мобильности аспирантов.

Уточняя понятийно-категориальный аппарат исследования, отметим, что институт семьи, сочетающий в себе функции социального лифта, агента первичной социализации и фактора аккумуляции социального капитала, – один из наиболее важных объектов анализа социальной мобильности в работах зарубежных и российских социологов (П. Бурдьё, А. Валле, Г. Кларка, Н. Тихоновой, Я. Рожиной и др.). Будучи одним из ключевых лифтов мобильности, семья оказывает непосредственное влияние на перспективы и возможности социального роста в каждом отдельном обществе и на каждом историческом этапе [7].

Также общепризнанной является позиция, согласно которой при ограничении возможностей социального движения и сужении каналов мобильности роль семьи возрастает, усиливая тем самым ритуализм, конформизм и патернализм в обществе [1; 8], которые, в свою очередь, диалектически выступают инструментами фиксации и «консервации» возникших механизмов неравенства и ограничений социального роста [9–11]. В таких условиях социальный рост молодых людей как процесс приобретает условный статус «семейного проекта» [2], и в семьях, обладающих высоким социальным статусом и необходимыми ресурсами, такой проект будет эффективнее, чем в семьях с низким статусом: если в более чем 50% семей с высоким статусом «дети» планируют (и осуществляют) социальный рост (относительно статусных позиций «родителей»), то для людей из семей с низким социальным статусом характерны иммобильность (58%) или нисходящая вертикальная мобильность (39%) [12].

Обращаясь к проблеме детерминирующего влияния семьи на социальную мобильность студентов высших учебных заведений и аспирантов, отметим, что тенденция патернализма преобразовалась в данной социальной группе в феномен парентократии: экспоненциально возросшего, нередко решающего влияния семьи на возможности социальной (образовательной) мобильности молодых людей. Зачастую именно финансовые возможности, а также представления и интересы родителей определяют выбор молодым человеком направления обучения [13]. Соответственно, анализируя институциональные факторы социальной мобильности аспирантов, необходимо учитывать глубокое и возрастающее в современных условиях ограничения возможностей социального роста значение ресурсов родительской семьи.

Здесь представляется важным рассмотреть феномены, репрезентирующие взаимосвязи между институтами семьи,

образования и рынка труда (т. е. их институциональные взаимосвязи), – межпоколенческую образовательную и профессиональную гомогенность. Под межпоколенческой гомогенностью в целом понимается определённая модель отношений поколений внутри одной семьи, при которой поколение «детей» обладает статусом идентичным либо очень близким к статусу поколения «родителей». *Межпоколенческая образовательная гомогенность* выражается в корреляции уровня образования «детей» и «родителей» [14; 15]. В условиях сужения каналов мобильности нередко исследователи фиксируют практики прямого «наследования», межпоколенческой передачи образовательного статуса [16; 17], а уровень образования «родителей» начинает занимать одно из главных мест среди факторов социального роста в восприятии «детей» [8]. Отметим, что изучение межпоколенческой образовательной гомогенности как одной из детерминант социальной мобильности аспирантов становится особенно значимым, так как в социальной группе учёных, для которой характерны преемственность и в ряде случаев династичность, данная институциональная взаимосвязь может играть ещё более важную роль. Эти же особенности исследуемой группы актуализируют обращение к феномену *межпоколенческой профессиональной гомогенности*, которая выражается через уровень корреляции между карьерными траекториями детей и их родителей, так как в современных условиях по уже указанным причинам профессиональный статус родителей оказывает всё большее влияние на возможности социального роста и карьерные перспективы молодого поколения [17; 18].

Вместе с тем обращение к фактическим количественным показателям межпоколенческой образовательной и профессиональной гомогенности аспирантов не позволяет сделать однозначных выводов ввиду выявленного в ходе сравнения вторичных данных несовпадения и даже некой противопостав-

ленности обсуждаемых факторов. С одной стороны, в среднем лишь 10–15% аспирантов происходят из семей с высоким образовательным статусом [19; 20], что должно указывать на низкий уровень образовательной гомогенности и династичности. С другой стороны, большинство (более 70%) молодых учёных (кандидатов наук до 35 лет) происходят из семей с высоким образовательным и профессиональным статусом, что говорит, напротив, о высоком уровне и профессиональной, и образовательной гомогенности в исследуемой сфере.

Таким образом, опираясь на количественные данные, мы фиксируем амбивалентный, на первый взгляд, характер межпоколенческой гомогенности в социальной группе аспирантов, что становится дополнительным фактором актуализации её изучения. Раскрытие причин этого противоречия позволит проанализировать факторы влияния и траектории социальной мобильности аспирантов более глубоко и подробно.

Методология и метод

Цель исследования: изучение влияния родительской семьи на карьерные возможности и профессиональные траектории студентов аспирантуры. Для наиболее эффективной реализации цели исследования мы ставим следующие исследовательские вопросы.

1. Какова мотивация студентов при поступлении и обучении в аспирантуре и при занятии научной работой?
2. Насколько сильно и в какой форме проявляется влияние родительской семьи в процессе поступления и обучения в аспирантуре?
3. Каковы карьерные планы студентов аспирантуры и зависят ли они от социально-экономического и профессионального статуса родительской семьи?

Исследование проводится в рамках методологии Grounded Theory, предполагающей одновременный, параллельный сбор данных и их качественный анализ. Метод исследования – качественные глубинные интервью. В

Таблица 3

Структура выборки

Table 3

Sample structure

Пол	Мужской (14) Женский (16)
Возраст	23–26 (18) 27–30 (8) 30–35 (2) Старше 35 (2)
Год обучения	1-й курс (13) 2-й курс (10) 3-й курс (7)
Направление подготовки	Гуманитарные (4) Естественные (11) Социально-экономические (7) Физико-математические (8)
Наличие профильного диссертационного совета в университете	Да (20) Нет (10)

период с января по май 2021 г. было проведено 30 интервью, информантами в которых выступали аспиранты государственных университетов г. Москвы 1–3 года обучения различных направлений подготовки, (Табл. 3). Сбор данных проводился в два этапа: первый сбор составил 15 интервью, второй – 15 интервью и проводился параллельно с обработкой и анализом данных. В рамках первого сбора критериями отбора являлись следующие: 1) очное обучение в аспирантуре, 2) наличие/отсутствие профильного диссертационного совета, 3) направление подготовки. На втором этапе сбора добавлены критерии: 1) низко/высокоресурсная родительская семья, 2) высокая/низкая мотивация к обучению и продолжению работы в сфере науки и образования.

Гайд глубинного интервью включал в себя несколько блоков: 1) заинтересованность аспирантов в обучении и мотивация к научной работе; 2) влияние родительской семьи в процессе поступления и обучения в аспирантуре; 3) карьерные планы и перспективы в представлениях аспирантов и статус родительской семьи.

Обработка данных (текстов интервью) проводилась в четыре этапа: 1) первичный анализ; 2) кодирование ответов; 3) группировка кодов;

4) категоризация. Результаты категоризации представлены ниже в *таблицах 4 и 5*.

Потенциальные методические ограничения исследования опосредованы самой спецификой метода качественных глубинных интервью. Также небольшой объём выборки не позволяет сравнить результаты исследований по отдельным университетам или направлениям подготовки. К методологическим ограничениям можно отнести вынесение проблематики бюрократического и юридического обеспечения деятельности аспирантуры (включая изменения закона об образовании, изменения правил приёма в аспирантуру и т. д.) за рамки фокуса текущего исследования.

Результаты

Заинтересованность аспирантов в обучении и мотивация к научной работе

Первый блок гайда, структурно предшествующий основным смысловым блокам, был посвящён определению профиля аспирантов по критериям заинтересованности в обучении в аспирантуре и мотивации к научной работе.

Обобщая полученные данные, мы можем отметить довольно выраженную диффе-

ренициацию информантов на две группы по этим критериям. Если для одних аспирантура – это значимая ступень в построении карьеры («Ещё на третьем курсе я начал задумываться над тем, чтобы стать учёным» (М., мужчина, 24 года); «Я, конечно, ориентирована на научную работу <...> для чего же ещё сюда [в аспирантуру] идти» (Е., женщина, 25 лет)), то другие уже на момент поступления в аспирантуру либо принципиально не ассоциировали себя с научной работой, либо выражали своё отношение в категориях «а вдруг получится», «почему бы и нет», «интересно попробовать» («Нет-нет, какая кандидатская? Я ещё давно сказал, что защищать [диссертацию] не буду <...> У меня и времени на это нет» (С., мужчина, 25 лет); «Ну, не знаю <...> Мне показалось, что это может быть прикольно. Интересно <...> Конференции там <...> А если не выйдет, то и ладно, диплом-то об окончании мне дадут?» (Н., женщина, 23 года).

Отметим, что логическое размежевание этих групп началось с причин принятия решения о поступлении в аспирантуру. Так, в позициях информантов, декларирующих незначительный или отсутствующий интерес к обучению в аспирантуре и научной работе, при обсуждении причин поступления в аспирантуру наиболее значимыми стали категории «случайности» или вторичной выгоды (в результате пролонгации периода студенчества): «Скажу честно, просто спонтанно решила, буквально случайно всё вышло <...> Заведующая [кафедрой] сказала, что есть место бюджетное, стипендия будет и так далее, ну и вот» (М., женщина, 23 года); «А почему нет? Студенческая карта есть, социалка [социальная стипендия от университета] есть. Мне предложили, я пошёл» (Н., мужчина, 25 лет); «У нас, наверное, половина парней в группе пошли, потому что отсрочка [от армии] на три года. А после аспирантуры ещё год где-то проходишь, и всё – никакого военкома» (К., мужчина, 24 года). В свою очередь, аспиранты, заинтересованные в обучении и в успешной защите диссертации,

отмечали не только осознанность решения о поступлении в аспирантуру, но и его подготовленность и «проектный характер» (т. е. процесс поступления в аспирантуру был спланирован заранее): «Я ещё за полгода до окончания магистратуры договорился с М., что он будет моим научным руководителем <...> А как иначе? Только так и можно» (Р., мужчина, 23 года); «Я заранее понимала, что и как делать: к кому пойти, какую тему взять, а главное – понимала, зачем мне это всё нужно» (С., женщина, 25 лет).

Таким образом, мы можем выделить две группы информантов: 1) ориентированные на обучение в аспирантуре и её завершение с защитой диссертации; их поступление в аспирантуру было спланированным и осознанным шагом (независимо от карьерных планов); 2) те, кто поступили в аспирантуру условно «случайно», т. е. по стечению определённых обстоятельств (без выраженной профессиональной мотивации). К первой группе мы относим 12 информантов, ко второй – 18. В рамках дальнейшего анализа первая группа аспирантов будет обозначена как «целеориентированные», вторая – как «случайные».

Влияние родительской семьи в процессе поступления и обучения в аспирантуре

Наиболее характерные категории, встречаемые в интервью, дифференцированы по группам целеориентированных и случайных аспирантов и представлены в таблице 4.

Сравнивая позиции целеориентированных и «случайных» аспирантов относительно роли и значимости влияния родительской семьи в процессе поступления в аспирантуру, нельзя не отметить их выраженное сходство: информанты в обеих группах указывали на низкое или вовсе отсутствующее значение семейных ресурсов. В представлениях как «случайных», так и целеориентированных аспирантов, родители которых не работали в сфере науки и не являлись высококвалифицированными высокостатусными специалистами/управленцами (т. е. из низ-

Таблица 4

Влияние родительской семьи в процессе поступления и обучения в аспирантуре

Table 4

Influence of the parental family in the process of admission and study in postgraduate school

Аспиранты Влияние семьи...	Целеориентированные	«Случайные»
В процессе поступления в аспирантуру	Стимулирующее влияние фактически отсутствует; Дополнительный, вторичный ресурс	Стимулирующее влияние отсутствует; семья не мешала, но и не поддерживала
В процессе обучения в аспирантуре	Паттерны коммуникации; целеполагание; психоэмоциональная поддержка	Фактически отсутствует
При подготовке диссертации и защите	Целеполагание; социальные связи; опыт; психоэмоциональная поддержка	—

коресурсных семей), значение семьи сведено фактически к нулю («Нет, о чём речь... Никто меня не мотивировал <...> Я не только первая аспирантка в семье, я – первая с высшим образованием <...> Родители не очень поняли моё решение сюда [в аспирантуру] пойти, но против не были <...> Хотя мне самой это тоже не особо нужно» (Г., женщина, 24 года)). В свою очередь, среди целеориентированных аспирантов, родительские семьи которых можно определить как высоко- и очень высокоресурсные, роль родительской семьи если и отмечалась как значимая, то лишь опосредованно такими категориями, как «знаю преподавателей», «знаю, что делать» или «было проще подготовиться к экзаменам», т. е. на первом плане оставалась личная ресурсность аспиранта по отношению к ресурсам родительской семьи.

Только один информант демонстрировал выраженную и мотивированную династичность, изначальное стремление прямого повторения образовательной и карьерной траектории родителей: «Моя мать профессор, отец кандидат наук, даже бабушка была кандидатом <...> Я, можно сказать, с рождения учёный, это отсылка к Фукуяме <...> Мне всегда была интересна наука, и родители всегда одобряли и поддерживали моё решение» (А., мужчина, 26 лет).

Расхождения в позиции относительно влияния родительской семьи между «случай-

ными» и целеориентированными аспирантами становятся более рельефными, когда речь идёт о процессе обучения. Если относительно обучения «случайные» аспиранты в целом придерживаются тех же позиций, что и относительно процесса поступления в аспирантуру («А как тут семья может повлиять? <...> Ну, да, в чём-то, может быть, пофиге, но в целом оценки у всех в группе одинаковые» (Е., женщина, 28 лет)), то целеориентированные аспиранты из высокоресурсных семей достаточно открыто артикулируют роль родительской семьи в процессе обучения в аспирантуре. Здесь следует указать те направления, на которых влияние родительской семьи наиболее выражено:

- *поведенческое*. Родительская семья выполняет свою роль ретранслятора не только социального и экономического, но и культурного капитала, наличие которого позволяет аспиранту быстрее и эффективнее выстраивать коммуникации с преподавателями и научным руководителем («Честно, это очень важно. Я постоянно вижу, что другие ведут себя в аспирантуре так, будто бы ещё в бакалавриате <...> недостаточно взросло, наверное <...> Мне буквально с детства объясняли, кто такой научный руководитель, профессура и т. д., я знаю и понимаю правила хорошего тона» (С., женщина, 26 лет); «У меня дед в старые времена был директором завода <...> Да, учёных у

нас нет в семье, да и человек он сложный, но вот в вопросах о том, как себя вести, чтобы преуспеть и продвигаться, с ним всегда советуясь» (Ж., женщина, 24 года));

- *организационное.* Эффективная расстановка приоритетов (целеполагание) также становится одной из важных черт, которой аспиранты «учатся» в родительской семье (*«Бывает достаточно интересно наблюдать, как народ переживает из-за реферата или какого-нибудь доклада <...> Моя крёстная, она кандидат наук, как и моя мать, всегда говорила: «Есть текст – есть предмет для разговора; нет текста – говорить не о чем», – я эту мысль всегда держу в голове, что если в этом деле хочешь преуспеть, нельзя упускать цель из виду»* (Г., мужчина, 25 лет); *«Моя мать – врач, всю жизнь строила карьеру, пусть не научную, но это неважно <...> Первое, что она мне сказала сразу после поступления: «Садись, ищи тему для диссертации»»* (Р., мужчина, 25 лет));

- *психологическое.* Ещё одним важным пунктом является тема поддержки со стороны родительской семьи: имея значительный жизненный опыт, связанный со стрессами и повышенными интеллектуально-волевыми нагрузками, а также личный опыт построения карьеры, родители способны к более полной и цельной эмпатии и поддержке в случае, если аспирант в ней нуждается.

Кроме того, следует отметить, что именно в данном сегменте интервью впервые о роли и значении высокоресурсной родительской семьи заговорили информанты из низкоресурсных семей: целеориентированные аспиранты отмечали, что наличие семейных ресурсов (в смысле социального и культурного капитала родительской семьи) стало бы существенным драйвером для профессионального развития: *«Я всё понимаю, конечно, это всё выполнимо, было бы желание, а оно у меня есть <...> Но если бы кто-то мог подсказать, допустим, какие слова подобрать, как поступить, было бы действительно проще <...> А так, всё приходится на себе пробовать [смеётся]»* (Н., женщина, 29 лет).

Обсуждая проблематику влияния родительской семьи на завершающем этапе аспирантуры, отметим, что ни один из «случайных» аспирантов, обучающихся на третьем курсе, не планирует защищать диссертацию (даже если на момент поступления в аспирантуру задумывался об этом). Целеориентированные аспиранты из высокоресурсных и высокообразованных семей, в свою очередь, указывают, что по сравнению с двумя предыдущими этапами (поступление и обучение в аспирантуре) в процессе подготовки и защиты кандидатской диссертации роль и значение родительской семьи являются наибольшими.

Если в процессе обучения «организационное направление» влияния родительской семьи во многом было ограничено проблематикой рационального целеполагания, то на завершающем этапе в контекст вводится тема социальных связей (социального капитала) родительской семьи: *«Могу сказать, что очень помогает, что меня по сути с детства знает половина диссертационного совета <...> Речь не идёт о списывании или ещё каком-то жульничестве, совсем нет <...> Просто так объективно проще, и шансов на защиту больше, когда не приходится всё и всем доказывать с нуля»* (Н., мужчина, 31 год); *«Сейчас же что происходит? [Диссертационные] советы постоянно закрывают, переименовывают, перепроверяют и так далее <...> По моей специальности [диссертационных] советов в стране осталось чуть не пять штук <...> И да, мне не стыдно признать, что действительно в такой ситуации помощь родителей, хотя они оба непосредственно к науке не относятся, очень нужна <...> Найти совет, людей, договориться, решить все мелкие бюрократические вопросы в одиночку можно, но это будет длиться годами»* (М., женщина, 26 лет). Ещё одним важным аспектом становится межпоколенческая передача опыта практической научной работы: *«Обучение обучением <...> Но только когда уже начала непосредственно писать, поня-*

Таблица 5

Карьерные планы и перспективы в представлениях аспирантов и статус родительской семьи

Table 5

Career plans and prospects in the views of postgraduate students and the status of the parental family

	Целеориентированные аспиранты		«Случайные» аспиранты
	Высокоресурсная семья	Низкоресурсная семья	
Карьерные планы	Ясные, определённые	Ясные, определённые	Запутанность, неуверенность
Восприятие профессиональных перспектив	Сдержанно положительные	Нейтральные; сдержанно отрицательные	Негативные
Интерпретация влияния семьи	Значимый ресурс Не единственная детерминанта	Помощь одним и, как следствие, формирование барьеров для других	Барьеры и препятствие для одних, но помощь для других

ла, какой большой дополнительный ресурс у меня есть» (М., женщина, 26 лет).

Также отметим, что в процессе работы над диссертацией уровень институционального (в виде сроков и требований) и психологического (в виде накопленной усталости) давления возрастает, возникают предпосылки для психоэмоционального выгорания и снижения мотивации. В такой ситуации, как было отмечено выше, высококоресурсная родительская семья способна оказывать более глубокую поддержку, которая помогает аспиранту преодолеть подобные моменты.

Интересно, что ранее лишь контурно обозначенная целеориентированными аспирантами из низкоресурсных семей проблема нехватки семейных ресурсов приобрела в этой части интервью более выраженные черты: если обладание таким ресурсом воспринималось как значимый «помогающий» фактор, то необладание им обозначалось если не как барьер, то уже как некоторое «осложняющее» обстоятельство. В наиболее контрастных примерах высказываний мы обнаруживаем некоторые признаки зависти: *«Серьёзно, если бы у меня была мама профессор, я бы уже давно всё это закончил <...> А вот С. из такой семьи, а сидит без дела <...> Наверное, странно прозвучит, но жалко, когда такие возможности зря пропадают»* (Н., мужчина, 30 лет).

Карьерные планы и перспективы в представлениях аспирантов и статус родительской семьи

Наиболее характерные категории, встречаемые в данном блоке интервью, дифференцированы по группам целеориентированных (из высококоресурсных и низкоресурсных семей) и «случайных» аспирантов и представлены в таблице 5.

Ключевым различием в позициях информантов, декларируемых в этом и предыдущем блоках, является переоценка аспирантами роли и значения родительской семьи как фактора их профессионального роста (социальной мобильности). В представлениях как целеориентированных (из высококоресурсных и низкоресурсных семей), так и «случайных» аспирантов родительская семья теперь предстаёт значимым ресурсообеспечивающим фактором формирования карьерных траекторий и профессиональных перспектив. Однако характер этих представлений и общий вектор интерпретации значения родительской семьи в исследуемых группах является неодинаковым.

Карьерные планы «случайных» аспирантов выделяются своей нечёткостью, а их представления о профессиональных перспективах можно обозначить как негативные. *«Ну, хорошо, допустим, я [аспирантуру] закончу <...> Ну, будет степень <...> А потом что? Остаться преподавателем?»*

Тогда [заработной платы] даже на квартиру не хватит <...> Не знаю, что потом буду делать: может, и правда на кафедре останусь, но, скорее всего, уйду в какую-нибудь другую сферу, но если уйду, то точно никакой науки <...> Как говорится: “Я подумаю об этом завтра”» (М., женщина, 24 года). Главными минусами потенциальной научной и преподавательской работы, по словам информантов, является низкий уровень заработной платы, а также низкий престиж работы и высокая нагрузка. В свою очередь, сфера коммерческих исследований представлялась для информантов недостаточно привлекательной ввиду их «усталости от темы»: «Нет, я не хочу так <...> Знаю, что есть ряд организаций в городе, которые таким занимаются, но я уже просто устал <...> Бакалавриат, магистратура, сейчас вот [аспирантура] <...> Не знаю, что буду делать, но больше никаких цифр» (Г., мужчина, 25 лет).

Роль и значение фактора родительской семьи интерпретировались «случайными» аспирантами как «медаль с двумя сторонами»: с одной стороны, как важный ресурс и драйвер социального роста для тех, чьи родительские семьи являются высокоресурсными, и, с другой стороны, как барьер профессионального роста для аспирантов из низкоресурсных семей. Можно привести следующие цитаты, подчёркивающие этот дуализм: «Даже безотносительно моего желания работать в вузе после окончания [аспирантуры], я уверен, что тем, у кого родители либо из науки, либо просто какие-то серьёзные люди, намного проще <...> А вот когда ты, условно говоря, один, найти работу, чтобы она была нормальной, это целый квест <...> У тебя же ни связей, ни опыта, никто тебя не знает <...> Некоторые так и остаются документоведами, пока не надоест окончательно» (С., мужчина, 26 лет); «Есть ещё один момент <...> О нём мало говорят, но он вообще очевидный: да, я знаю, что сейчас мало народу защищаются [защищают кандидатскую диссер-

тацию], но мест-то для работы всё равно меньше <...> В какой-то момент оглядываешься, а оказывается, что то тут, то там чей-то сын, чья-то дочь и так далее <...> То есть они ещё аспирантуру не закончили, а их уже ждут, а ты вот уже закончил, а непонятно куда идти» (К., мужчина, 24 года).

Карьерные планы целеориентированных аспирантов и из высокоресурсных, и из низкоресурсных семей являются достаточно ясными и продуманными, то есть составлены в духе определённого карьерного проекта (независимо от того, связана ли желаемая работа с академической наукой или нет). Характерными примерами являются следующие высказывания: «Если говорить о семье, у нас учёных нет, да я и не хотел преподавать <...> Но всегда было чёткое понимание, что человеку со [учёной] степенью и платят больше, и статус выше <...> А главное, я уже сейчас понимаю, что делать, кому слать резюме и так далее» (К., мужчина, 26 лет); «Один мой друг говорит, что [учёная] степень это “праздник, который всегда с тобой”, как у Хемингуэя <...> Но только нужно заранее продумать и понять, что ты с этим, так сказать, праздником будешь делать» (М., женщина, 25 лет); «У меня никаких учёных [в семье], понятно, нет, я вообще из маленького города <...> Но когда только поступил [в аспирантуру], буквально пришёл к самой заведующей [кафедрой] и стал её расспрашивать, как вообще [университетская] наука устроена и что нужно делать, чтобы потом остаться именно в вузе» (А., мужчина, 24 года). Также «случайных» аспирантов отличает от целеориентированных отношение последних к «минусам» научной, преподавательской и исследовательской работы. В целом все информанты обозначали одни и те же проблемы, однако если для «случайных» аспирантов они стали одними из ключевых демотиваторов, то важнейшей отличительной особенностью целеориентированных аспирантов стала их готовность «пойти на компромисс», то есть принять определённые

проблемы/неудобства для достижения своей основной цели.

В свою очередь, принципиальное расхождение между целеориентированными аспирантами из высокоресурсных и низкоресурсных семей наблюдается по двум направлениям:

1) общий фон представлений о профессиональных перспективах. Психологический фон ожиданий целеориентированных аспирантов из низкоресурсных семей можно охарактеризовать как сдержанно-негативный или нейтральный, в то время как фон ожиданий целеориентированных аспирантов из высокоресурсных семей является сдержанно-положительным;

2) интерпретация значения родительской семьи. В целом позиция целеориентированных аспирантов из низкоресурсных семей совпадает с позицией «случайных» аспирантов и воспроизводит описанный выше дуализм детерминирующего влияния родительской семьи (драйвер vs барьер): *«Как и говорила до этого <...> Семья это очень важный ресурс: тебе могут помочь и с поиском работы, и какой-то рекомендацией, познакомить с кем-то <...> А вот в моём случае нужно все-все связи создавать с нуля <...> При этом в условиях, когда места “молодых и перспективных” уже по большей части заняты и не всегда по справедливости»* (Н., женщина, 29 лет). При этом в представлениях целеориентированных аспирантов из высокоресурсных семей фактор родительской семьи выступает только как возможный драйвер профессионального роста, влияние которого может быть как непосредственным (в виде фактической помощи при трудоустройстве), так и опосредованным (в формате определённых рекомендаций, советов и помощи при формировании карьерного проекта). Немаловажное значение имеет и финансовая поддержка: высокоресурсная семья способна «компенсировать» недостаточный уровень заработной платы молодого учёного, то есть финансово поддерживать аспиранта после выпуска на первых этапах построения карьеры.

Обсуждение

Ключевым результатом исследования является фиксация выраженной глубокой роли родительской семьи в процессе формирования профессиональных траекторий аспирантов. Данный вывод согласуется с классическими положениями как теории социальной мобильности П. Сорокина, так и теории социального капитала П. Бурдье. Если в «Социальной и культурной мобильности» семья предстаёт одним из главных «сит мобильности» в широком смысле, то П. Бурдье анализирует роль семьи непосредственно в контексте ретрансляции социального капитала, который также выражается в получении образования. В частности, он показал, что формирующее вектор дальнейшего социального и профессионального становления человека влияние родительской семьи даёт о себе знать уже на этапе обучения в начальной школе [11]. Представленные в статье результаты соответствуют и данным современных количественных и качественных исследований социальной мобильности в России. Так, Н. Тихонова, сравнивая данные исследований 1998 и 2013 гг., указывает на существенное возрастание роли родительской семьи, а также социально-профессионального статуса и уровня образования родителей на планирование профессиональных траекторий [8]. Исследователи М. Буланова, Т. Смирнова и О. Понукалина, И. Попова и др. также отмечают высокую значимость родительской семьи как фактора социальной и профессиональной мобильности [12; 16; 18].

Вместе с тем если на уровне исследований социальной мобильности в целом мы видим согласованность с результатами, то на уровне изучения социальной и профессиональной мобильности аспирантов мы обнаруживаем определённое несоответствие между полученными в ходе анализа данными и данными других исследований в этой области. С одной стороны, статистически, как было указано выше, большинство студентов аспирантуры не происходят из

семей научных работников, что ставит под сомнение формирующее влияние родителей на траектории студента. С другой стороны, в исследованиях, посвящённых проблеме мотивации аспирантов и их карьерным планам, в списке значимых факторов родительская семья не занимает значительных мест, либо её влияние сводится к финансовой и незначительной психологической поддержке студента во время обучения [3; 5; 6; 21]. Ведущие же позиции в списке факторов занимают индивидуальный интерес аспиранта к научной работе, желание учиться и т. д. [22]. Данное несоответствие требует углублённого анализа полученных нами результатов.

Одним из главных отличий представленного исследования является фактическое «вынесение за скобки» проблематики учебной нагрузки на аспиранта и его заинтересованности в непосредственном обучении и концентрации на значимости аспирантуры как этапа в построении карьеры. Тем самым аспирантура рассматривается в двух отдельных ипостасях: как обучение (на этапе поступления и обучения) и как карьерная ступень (чему в работе уделено наибольшее внимание). И действительно, обсуждая с информантами роль родительской семьи в процессе поступления и обучения в аспирантуре, мы столкнулись если не с отрицанием, то с артикуляцией незначительности этой роли в жизни аспиранта. В то же время чем ближе аспиранты были к выпуску (с защитой или без защиты диссертации), тем выше становился уровень влияния родительской семьи в их представлениях о возможных профессиональных траекториях. Таким образом, именно смещение акцента с аспирантуры как обучения на аспирантуру как часть карьерного трека дало некоторое несоответствие с имеющимися данными других исследователей.

Ещё одним объясняющим моментом является предложенная в работе двумерная типологизация аспирантов: по основанию мотивации и по основанию ресурсности родительской семьи, которая позволила выйти за рамки положительной коннотации понятия

«влияния». Так, только для целеориентированных аспирантов из высокоресурсных семей влияние родительской семьи является положительным, и именно они, являясь очевидно меньшинством, отмечают непосредственную значимость ресурсов и капитала семьи. Однако среди целеориентированных аспирантов из низкоресурсных семей значимость родительской семьи фиксируется «с противоположным знаком» и приобретает значение некоторого социального барьера на пути построения карьеры. В свою очередь, «случайные» аспиранты в целом мало внимания уделяют рефлексии влияния тех или иных факторов на профессиональную жизнь аспиранта или молодого учёного, не будучи заинтересованными в карьере в сфере науки и образования.

Выводы и заключение

Обучение в аспирантуре с последующей защитой кандидатской диссертации является одной из важнейших ступеней в профессиональном становлении учёного в России. Однако сегодня российская аспирантура переживает период значительных кризисных трансформаций, наиболее значимым следствием которых становится сокращение количества обучающихся и количества аспирантов, оканчивающих обучение с защитой диссертации. Эта проблема представляется комплексной, и нами была предпринята попытка изучить влияние родительской семьи на профессиональные траектории аспирантов, опираясь на качественную методологию Grounded Theory. В рамках исследования были поставлены три исследовательских вопроса.

1. Какова мотивация студентов при поступлении и обучении в аспирантуре и при занятии научной работой?
2. Насколько сильно и в какой форме проявляется влияние родительской семьи в процессе поступления и обучения в аспирантуре?
3. Каковы карьерные планы студентов аспирантуры и зависят ли они от социально-экономического и профессионального статуса родительской семьи?

По основанию мотивации поступления и обучения в аспирантуре и ориентированности на карьеру в сфере науки и образования информанты были разделены на две группы: 1) ориентированные на обучение в аспирантуре и её завершение с защитой диссертации; их поступление в аспирантуру было спланированным и осознанным шагом (независимо от карьерных планов); 2) те, кто поступил в аспирантуру условно случайно, т. е. по стечению определённых обстоятельств (без выраженной профессиональной мотивации). Эти группы были обозначены как «целеориентированные аспиранты» и «случайные аспиранты» соответственно. В свою очередь, целеориентированные аспиранты были разделены на группы: «из низкоресурсных семей» и «из высокоресурсных семей». Говоря о разнице карьерных представлений и мотивированности, отметим, что психоэмоциональный фон ожиданий целеориентированных аспирантов из низкоресурсных семей можно охарактеризовать как сдержанно-негативный или нейтральный, в то время как фон ожиданий целеориентированных аспирантов из высокоресурсных семей является сдержанно-положительным.

В результате исследования было определено, что уровень влияния родительской семьи на мотивацию, обучение и карьерные планы аспиранта является неодинаковым на протяжении обучения в аспирантуре. Отмечаемый уровень значимости семьи как фактора влияния возрастает при переходе аспиранта от стадии абитуриента к стадии обучающегося и становится максимальным на третьем году обучения. Так, роль родительской семьи во время поступления в аспирантуру характеризуется как незначительная (только в единичных случаях выраженной династичности аспиранты отмечали мотивирующую/подталкивающую роль семьи), однако обучающиеся на третьем курсе отмечают очень высокий уровень её значимости и влияния на успешность окончания обучения и перспективы построения карьеры в науке в целом. При этом значимость и влияние ро-

дительской семьи для целеориентированных аспирантов выше, чем для «случайных» аспирантов, которые, не будучи ориентированными на карьеру в науке и образовании, не воспринимают аспирантуру как важный карьерный этап.

Кроме того, от социально-профессионального статуса родительской семьи зависит не непосредственно уровень влияния семьи, констатируемый аспирантами, а в первую очередь «вектор», или полярность, этого влияния: если для аспирантов из высокоресурсных семей влияние родителей выражается в механизмах помощи и поддержки и является важным элементом успешного профессионального становления, то наличие у других аспирантов «дополнительных» семейных ресурсов становится в глазах аспирантов из низкоресурсных семей значимым фактором неравенства и ограничения перспектив.

Также по результатам исследования были определены ключевые направления, на которых влияние семьи прослеживается особенно явно:

- *поведенческое*. Выражается в передаче родителями аспиранту культурного капитала, а также коммуникативных и поведенческих паттернов, облегчающих взаимодействие аспиранта с преподавателями и научным руководителем;
- *организационное*. Выражается в развитии у аспиранта эффективных стратегий целеполагания;
- *психологическое*. Проявляется как способность родителей оказывать аспиранту глубокую психологическую поддержку (что особенно важно на завершающих этапах работы над диссертацией и подготовки к защите).

Ввиду ряда методических ограничений, связанных прежде всего с объёмом выборки и особенностями метода качественных глубинных интервью, в работе не был проведён сравнительный анализ университетов, в которых обучались информанты. К методико-методологическим ограничениям

исследования можно отнести отсутствие рефлексии влияния (прямого или латентного) изменений в законодательной базе, а также в локальных (университетских) актах, регулирующих деятельность аспирантуры в целом. Кроме того, так как информанты обучались в аспирантуре одновременно (годы поступления в аспирантуру – 2018–2020), в работе не представлен срез влияния родительской семьи на мотивацию и карьерные планы аспиранта в темпоральной перспективе «разных поколений» аспирантов.

Таким образом, сложность и многоаспектность изучаемого проблемного поля позволяет контурно обозначить направления дальнейших исследований: 1) количественное исследование (методом опроса) образовательной и профессиональной межпоколенческой гомогенности среди аспирантов; 2) изучение уровня образовательной и профессиональной межпоколенческой гомогенности среди молодых учёных.

Литература

1. *Абрамов М.А.* Современное содержание критериев социального расслоения в трансформируемом обществе: дисс. канд. соц. наук / Эссентукский институт управления бизнеса и права. Краснодар, 2015. 164 с.
2. *Александрова Н.А.* Профессиональное самоопределение подростков и юношества с позиции родительской семьи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. 2011. № 4. С. 90–96. EDN OJOFED.
3. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134. DOI: 10.7868/S0132162517090148
4. *Sorokin P.* Social and Cultural Mobility. New York: The Free Press, 1959. 645 p.
5. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В.* Молодёжь в науке: проблемы и перспективы развития российской аспирантуры // Молодёжь: актуальные социальные практики / ННГУ им. Н.И. Лобачевского; Под ред. Т.Э. Петровой. Н. Новгород: ООО «Научно-исследовательский социологический центр», 2020. С. 62–84. EDN WRZLYP.
6. *Бекова С.К., Джафарова З.И.* Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108
7. *Clark G.* The son also rises. Surnames and the History of Social Mobility. Princeton University Press, 2014. 384 p.
8. *Тихонова Н.Е.* Факторы стратификации в современной России: динамика сравнительной значимости // Социологические исследования. 2014. № 10. С. 23–35. URL: <https://www.socis.isras.ru/article/5498> (дата обращения: 20.03.2022).
9. *Рощина Я.М.* Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–277. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-257-277
10. *Маликов А.Н., Смирнова Т.В.* Профессиональные ресурсы в возрастной динамике // Поволжский торгово-экономический журнал. 2011. № 1. С. 74–87. EDN NQYSML.
11. *Bourdieu P.* Wie die Kultur zum Bauern kommt // Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. VSA-Verlag, 2001. 207 p.
12. *Буланова М.А.* Социальная мобильность работающей молодёжи региона: социологический анализ // Власть и управление на Востоке России. 2011. № 3 (56). С. 207–212. EDN OFCFVC.
13. *Филоненко В.И., Лепин А.П.* Семья как основной агент базовой социализации студентов вузов // Социологические исследования. 2013. №6. С. 71–77. URL: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2013-6/Filonenko_Lepin.pdf (дата обращения: 20.03.2022).
14. *Altzinger W., Rumpelmaier B., Schneebaum A., Lamei N.* Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich // Statistische Nachrichten. 2013. № 68 (1). P. 48–62. URL: <https://research.wu.ac.at/en/publications/intergenerationelle-soziale-mobilit%C3%A4tin-%C3%B6sterreich-3> (дата обращения: 20.03.2022).
15. *Leitner A., Wroblewski A.* Soziale Mobilität von Frauen und Männern. Einflussfaktoren und Grenzen der Aufstiegschancen // Bacher J., Grausgruber A., Haller M., Höllinger F., Prandner D., Verwiebe R. (Eds). Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich Trends 1986–2016. Springer, 2019. P. 159–178. DOI: 10.1007/978-3-658-21081-6_8
16. *Смирнова Т.В., Понукалина О.В.* Трансформирование роли родительской семьи в

- социальной мобильности молодёжи в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2018. Т. 18. № 2. С. 140–145. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-140-145
17. *Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодёжи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014. 560 с. URL: https://www.isras.ru/files/File/publ/Cherednichenko_Obrazov_i_prof_traektorii_rossiskoy_molodezhi.pdf (дата обращения: 20.03.2022).
 18. *Попова И.П.* Профессиональный выбор: влияние культурных ресурсов семей российских специалистов // Социологические исследования. 2013. № 11. С. 130–140. URL: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2013_11/Popova.pdf (дата обращения: 20.03.2022).
 19. *Макарова Л.Н., Налетова И.В., Бессонова А.А.* Социальный портрет современного аспиранта // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. 2013. № 1 (117). С. 91–95. EDN PVUPKX.
 20. *Оситова О.Ю.* Статусная рассогласованность среди молодых учёных как социальный феномен // Социология образования. 2011. № 12. С. 48–57. EDN OOGHIP.
 21. *Бекова С.К.* Благополучие аспирантов: обзор исследований и практик // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.1635
 22. *Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И.* Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 40–69. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69

Статья поступила в редакцию 29.03.22

Принята к публикации 05.11.22

References

1. Abramov, M.A. (2015). *Sovremennoe sodержanie kriteriev sotsial'nogo rassloeniya v transformirovannom obshchestve* [The Modern Content of the Criteria of Social Stratification in a Transforming Society: Cand. Sci. Thesis]. Essentuki Institute of Business and Law Management, Krasnodar, 164 p. (In Russ.).
2. Aleksandrova, N.A. (2011). [Professional Self-Determination of Adolescents and Youth from the Perspective of the Parental Family]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. No. 4, pp. 90–96. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17070160&ysclid=lajkn9o2bl997735472> (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
3. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse. *Sotsiologicheskie Issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 125–134, doi: 10.7868/S0132162517090148 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Sorokin, P. (1959). *Social and Cultural Mobility*. New York: The Free Press, 645 p.
5. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V. (2020). [Youth in Science: Problems and Prospects for the Development of Russian Postgraduate Studies]. In: Petrova, T.E. (Ed). *Molodezh': aktual'nye sotsial'nye praktiki* [Youth: Current Social Practices]. Lobachevsky University. Nizhny Novgorod : Research Sociological Center LLC, pp. 62–84. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43107929&pff=1> (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
6. Bekova, S., Dzhafarova, Z. (2019). Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection Between Employment and Learning Outcomes of PhD Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 87–108, doi: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Clark, G. (2014). *The Son also Rises. Surnames and the History of Social Mobility*. Princeton University Press, 384 p.
8. Tikhonova, N.E. (2014). Stratification Factors in Modern Russia: Dynamics of Comparative Significance. *Sotsiologicheskie Issledovaniia = Sociological Studies*. No. 10, pp. 23–35. Available at: <https://www.socis.isras.ru/en/article/5498> (accessed 20.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Roshchina, Ya.M. (2012). Family Capital as a Factor of Educational Opportunities for Russian High School Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 257–277, doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-257-277 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Malikov, A.N., Smirnova, T.V. (2011). [Professional Resources in the Age Dynamic]. *Povolzhskiy torgovo-ekonomicheskiiy zhurnal = Povolzhsky Trade and Economic Journal*. No. 1, pp. 74-87. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16220382&ysclid=lajsn3agiu690395231> (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
11. Bourdieu, P. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In: *Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4* VSA-Verlag, 207 p.
12. Bulanova, M.A. (2011). [Social Mobility of the Working Young People of the Region: Sociological Analysis]. *Vlast i upravlenie na Vostoke Rossii = Power and Administration in the East of Russia*. No. 3 (56), pp. 207-212. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16866275&ysclid=lajv4w6c cv400589021> (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
13. Filonenko, V.I., Lepin, A.P. (2013). [Family as a Main Agent of Basic Socialization of University Students]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia = Sociological Studies*. No. 6, pp. 71-77. Available at: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2013-6/Filonenko_Lepin.pdf (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
14. Altzinger, W., Rumpelmaier, B., Schneebaum, A., Lamei, N. (2013). Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. *Statistische Nachrichten = Statistical News*. No. 68 (1), pp. 48-62. Available at: <https://research.wu.ac.at/en/publications/intergenerationelle-soziale-mobilit%C3%A4tin-%C3%B6sterreich-3> (accessed 20.03.2022).
15. Leitner, A., Wroblewski, A. (2019). Soziale Mobilität von Frauen und Männern. Einflussfaktoren und Grenzen der Aufstiegschancen. In: Bacher, J., Grausgruber, A., Haller, M., Höllinger, F., Prandner, D., Verwiebe, R. (Eds). *Sozialstruktur und Wertewandel in Österreich. Trends 1986–2016*. Springer, pp. 159-178.
16. Smirnova, T.V., Ponukalina, O.V. (2018). Changing the Role of the Parental Family the Social Mobility of Youth in Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya = Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*. Vol. 18, no. 2, pp. 140-145, doi: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-140-145 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Cherednichenko, G.A. (2014). *Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii rossiiskoi molodezhi (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniy)* [Educational and Professional Trajectories of Russian Youth (Based on the Materials of Sociological Research)]. Moscow, 560 p. ISBN 978-5-906001-29-0. (In Russ.).
18. Popova, I.P. (2013). [Professional Choice: The Impact of Cultural Resources of Families of Russian Specialists]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia = Sociological Studies*. No. 11, pp. 130-140. Available at: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2013_11/Popova.pdf (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
19. Makarova, L.N., Naletova, I.V., Bessonova, A.A. (2013). Social Portrait of Modern Postgraduate Student. *Vestnik tambovskogo universiteta. seriya: gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. No. 1 (117), pp. 91-95. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18817908&ysclid=lajx76uvrv560828709> (accessed 20.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Osipova, O.Yu. (2011). [Status Mismatch Among Young Scientists as a Social Phenomenon]. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*. No. 12, pp. 48-57. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17284734&ysclid=lajy76icuf202823007> (accessed 20.03.2022). (In Russ.).
21. Bekova, S.K. (2020). Well-Being of Doctoral Students: A Review of Studies and Practices. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 422-442, doi: 10.14515/monitoring.2020.3.1635 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Terentev, E.A., Rybakov, N.V., Bednyi, B.I., (2020). Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 40-69, doi: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 29.03.22

Accepted for publication 05.11.22

Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66

Рудской Андрей Иванович – академик РАН, д-р техн. наук, проф., ректор, rector@spbstu.ru

Боровков Алексей Иванович – проф., проректор по цифровой трансформации, vicerector.ap@spbstu.ru

Романов Павел Иванович – д-р техн. наук, проф., директор научно-методического центра Координационного совета Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», pavelromanov-umo@yandex.ru

Гришина Нина Сергеевна – канд. филол. наук, зам. директора научно-методического центра Координационного совета Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», pozdeeva_ns@spbstu.ru

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

***Аннотация.** При изучении истории российского образования убеждаешься в справедливости диалектических принципов развития по спирали. Период цикличности в спирали истории аттестации научных кадров близок к веку. В первой четверти каждого века начиная с эпохи Петра Великого происходили события, выводящие систему на принципиально новый уровень. Но при этом фундаментальные основы, заложенные Петром Великим и Михайло Ломоносовым, остаются неизменными. Анализируя спираль развития системы аттестации, находим пути решения актуальных проблем, главной из которых сейчас является обеспечение технологического суверенитета России. Аналогичная задача стояла и век назад. В полной мере она была решена в СССР, однако основы её решения были заложены Постановлением Временного правительства от 12 апреля 1917 г. «О предоставлении Петрозградскому политехническому институту права присуждать учёные степени магистра и доктора политической экономии и статистики, а также финансового права». Решения, эффективно действовавшие в СССР, в социально-экономических условиях современной России потребовали развития. При возвращении к истокам создания системы аттестации найдено решение, выводящее её на новый уровень спирали развития.*

***Ключевые слова:** система аттестации научно-педагогических кадров, спираль развития, учёная степень, профессиональная (докторская) степень, инженерное образование, история*

Для цитирования: Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66

Scientific and Professional Degrees in Russia: Developing Traditions into the Future

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66

Andrey I. Rudskoy – Academician of RAS, Habil. Dr. (Engineering), Prof., Rector, rector@spbstu.ru

Alexey I. Borovkov – Prof., Vice-rector for digital transformation, vicerektor.ap@spbstu.ru

Pavel I. Romanov – Habil. Dr. (Engineering), Prof., Director of the Center for science and methodology, pavelromanov-umo@yandex.ru

Nina S. Grishina – Cand. Sci. (Philology), Vice-director of the Center for science and methodology, pozdeeva_ns@spbstu.ru

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Address: 29, Polytechnicheskaya str., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Abstract. When studying the history of Russian education, one becomes convinced of the validity of the dialectical principles of spiral development. The period of cyclicity in the history of attestation of scientific personnel is approximately equal to a century. In the first quarter of every century, starting from the time of the tsar Peter the Great, events took place that brought the system to a fundamentally new level. But at the same time, the fundamental foundations laid by the tsar Peter the Great and Lomonosov remain constant. Analyzing the attestation system development spiral, we find ways to solve urgent problems, and the foremost among them is ensuring Russia's technological sovereignty. A similar problem stood a century ago. It was fully resolved in the USSR, but the foundations for its solution were laid in 1917 in the decree issued by the Russian Provisional Government: "On granting the Petrograd Polytechnic Institute the right to award academic degrees". In the socioeconomic conditions of the modern Russia, we need new solutions. In this article we offer them.

Keywords: scientific and pedagogical personnel, system of attestation, development spiral, academic degree, professional degree, engineering education, history

Cite as: Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Grishina, N.S. (2022). Scientific and Professional Degrees in Russia: Developing Traditions into the Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 48–66, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).

*Гений Петра вырывался
за пределы своего века.
А.С. Пушкин*

Введение

Президент России В.В. Путин на встрече с молодыми предпринимателями, инжене-

рами и учёными высказал основополагающую для определения вектора дальнейшего развития инженерного образования мысль: «Мир меняется, причём меняется стремительно. И для того чтобы претендовать на какое-то лидерство... любая страна, любой народ, любой этнос должны обеспечить свой

суверенитет. ... Как добиться внешней безопасности, не имея технологических возможностей, технологического суверенитета? Невозможно»¹.

Технологический суверенитет в Советском союзе основывался на триединстве «образование – наука – промышленность». Идея необходимости развития этого триединства зародилась при Петре Великом. Ранее мы уже отмечали [1], что направления и этапы развития российского инженерного образования всегда определялись основными задачами развития России. Очевидно, что и сейчас инженерное образование должно с честью ответить на новые вызовы. «Полагаю, целесообразно отказаться от так называемой Болонской системы образования и вернуться к опыту лучшей в мире отечественной образовательной модели», – сформулировал позицию Секретарь Совета Безопасности Российской Федерации Н.П. Патрушев². Эту идею развил председатель Государственной думы В.В. Володин: «Правильно на основе лучших практик сегодняшнего дня и советского периода создать собственную национальную эффективную систему высшего образования»³.

«К Болонской системе надо относиться как к прожитому этапу. Будущее за нашей собственной уникальной системой образования, в основе которой должны лежать интересы национальной экономики

и максимальное пространство возможностей для каждого студента», – считает министр науки и высшего образования России В.Н. Фальков. Им поставлена задача – «тот опыт, который имеет Российская Федерация, опыт советской системы и даже более ранний опыт наших замечательных славных университетов ... применять, продолжать и развивать»⁴.

Важнейшим элементом в структуре высшего образования является система аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Эффективность российской системы аттестации позволила сохранить её уникальность в условиях глобализации и Болонского процесса. Во многом этому способствовала активная позиция научно-педагогического сообщества в ходе широкой общественной дискуссии.

Главными особенностями российской системы аттестации научных кадров являются наличие государственных гарантий качества аттестации и двухуровневая система учёных степеней (кандидат наук, доктор наук). Кроме того, имеются различия в аттестации кадров высшей квалификации, подготовленных для работы в прикладной, а не в академической сфере.

Дискуссия о том, сколько уровней должна иметь система аттестации научно-педагогических кадров, идёт с 90-х гг. прошлого века. Тогда широко распространялось мнение о том, что введённая в 1934 г. советская модель, поделившая степени и звания на два уровня, была чужда российскому дореволюционному опыту. Например, в одной из статей [2] 2001 г. утверждалось: «Созданная в 1930-е годы в СССР система аттестации научных кадров имела в значительной степени имитационный характер и использовалась в качестве научного аналога административно-политических чинов... Споры о том,

¹ Встреча с молодыми предпринимателями, инженерами и учёными // Президент России. 2022. 9 июня. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/68606> (дата обращения: 04.07.2022).

² «Правда на нашей стороне». Николай Патрушев – о сроках спецоперации // Аргументы и факты. 2022. 24 мая. URL: https://aif.ru/politics/world/pravda_na_nashey_storone_nikolay_patrushev_o_srokah_spesoperacii (дата обращения: 04.07.2022).

³ В ГД заявили, что система образования нуждается в модернизации // РИА Новости. 2022. 13 июня. URL: <https://ria.ru/20220613/obrazovanie-1794988446.html> (дата обращения: 04.07.2022).

⁴ Тадтаев Г., Пламенев И. Минобрнауки заявило о планах отказаться от Болонской системы // РБК. 2022. 24 мая. URL: <https://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27> (дата обращения: 04.07.2022).

не нужно ли России отставить “советскую” двухступенчатую систему учёных степеней (кандидат – доктор) и перейти к одноступенчатой, идут давно. Степень кандидата, принятая во многих странах социалистического блока, постепенно упраздняется»⁵.

В сентябре 2003 г. на заседании Совета по педагогическому образованию научно-педагогическая общественность была извещена о присоединении Российской Федерации к Болонскому процессу. На этом заседании было озвучено, что проблему согласования российской двухуровневой системы учёных степеней с западной предлагается решить так: «кандидаты приравняются по статусу к магистрам, а доктора (наши) будут приравнены к европейским докторам наук (PhD)»⁶.

На новый уровень эта дискуссия вышла в 2011–2013 гг. во время подготовки нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и подзаконных актов по его реализации. Итоги этого обсуждения подводились в марте 2013 г. на совещании о совершенствовании системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических работников. Председатель Комитета Совета Федерации по конституционному законодательству, правовым и судебным вопросам, развитию гражданского общества А.А. Клишас на вопрос о сохранении двухуровневой системы аттестации ответил следующее: «Двухуровневая система сохранится. Предполагается, что название учёной степени первой ступени – “кандидат наук” будет заменено на “док-

тор”. Например, “доктор права”, а следующая степень – “доктор юридических наук”. Так что, по сути, двухуровневая система останется»⁷. Принципиальная позиция о сохранении двухуровневой системы учёных степеней была нормативно закреплена Постановлением Правительства Российской Федерации от 24.09.2013 № 842 «О порядке присуждения учёных степеней»⁸.

Необходимо отметить, что предложения об отмене двухуровневой системы степеней звучат до сих пор. При этом интересно, что ряд авторов считают данную систему порождением советского времени. Другие, напротив, называют двухуровневую систему «средневековым обычаем»: «Априори понятно, что одна учёная степень вместо двух лучше хотя бы по той причине, что учёный экономит время и нервы на написании и защите второй диссертации»⁹.

В многолетних дискуссиях затрагивается и вторая сторона вопроса об аттестации кадров высшей квалификации – роль государства. Позицию критиков государственного контроля в системе аттестации чётко выразила профессор кафедры гражданского права Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, доктор

⁵ Космафский А. Что учёные думают о введении в России PhD // Indicator.Ru. 2016. 14 декабря. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/pa-rustom-meste-mozhno-piejchdet-skolko-ugodno.htm> (дата обращения: 04.07.2022).

⁶ Россия в Болонском процессе. Историческая справка (до 2010 г.). URL: [https://www.econ.msu.ru/ext/lib/Category/x39/xf3/14835/file/Россия%20в%20Болонском%20процессе-историческая%20справка%20\(до%202010г\).pdf](https://www.econ.msu.ru/ext/lib/Category/x39/xf3/14835/file/Россия%20в%20Болонском%20процессе-историческая%20справка%20(до%202010г).pdf) (дата обращения: 04.07.2022).

⁷ Клишас А.А. О модернизации системы подготовки кадров высшей квалификации // О государственной политике в области подготовки и аттестации научно-педагогических кадров: Библиодосье / Управление библиотечных фондов (Парламентская библиотека). М., 2013. С. 8. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d4c86b337d1e583ccf.pdf> (дата обращения: 01.08.2021).

⁸ Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 26.09.2022) «О порядке присуждения учёных степеней» (вместе с «Положением о присуждении учёных степеней») // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458?ysclid=lav4ie-4dyk831445067 (дата обращения: 04.07.2022).

⁹ Петухов С. Диссертации о диссертациях // Коммерсантъ. 2019. 25 октября. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4135345> (дата обращения: 02.08.2021).

юридических наук, почётный адвокат России Л.Ю. Грудцына: «ВАК – прямая наследница тоталитарного режима... Представляется необходимым ликвидировать ВАК как лишнее в процессе аттестации научных и научно-педагогических кадров бюрократического учреждения и стремиться к тому, чтобы функции ВАК передать самим университетам» [3, с. 6, 14].

Дискуссия в рамках Болонского процесса выявила и реальную проблему, которую в 2013 г. кратко сформулировал Председатель Правительства России Д.А. Медведев: «Есть такие сферы, которые носят прикладной характер и которые с трудом вписываются в традиционную систему аттестации, – это, например, деловое администрирование, управление бизнесом, некоторые вопросы общественного управления»¹⁰. Тогда же председатель ВАК В.М. Филиппов предложил путь решения этой проблемы: «Было бы правильно ввести систему профессиональных степеней, которые бы поощряли достижения, соразмерные решениям научных проблем, в организации управления государственными делами, осуществлении бизнес-проектов и др. Такие учёные степени могли бы стать хорошим стимулом для лучших представителей государственных и деловых кругов» [4, с. 7]. Координационный совет Минобрнауки России по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» на заседании в 2017 г. предложил использовать систему профессиональных (докторских) степеней в инженерном образовании [5].

¹⁰ Материалы совещания о совершенствовании системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических работников (г. Долгопрудный, 26 марта 2013 г.) // О государственной политике в области подготовки и аттестации научно-педагогических кадров: Библиодосье / Управление библиотечных фондов (Парламентская библиотека). М., 2013. С. 5. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d4c86b337d1e583ccf.pdf> (дата обращения: 04.07.2022).

Несомненно, что в условиях отмены приоритета Болонского процесса вышеобозначенная дискуссия выходит на новый уровень. Таким образом, целью данной статьи является разработка предложений по развитию системы аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе анализа истории её развития, начиная с эпохи Петра Великого.

Гений Петра вырывался за пределы своего века

Триста лет назад, в 1721 г., после триумфальной победы в Северной войне, Пётр Великий юридически закрепил фактический статус России, провозгласив себя Императором Российской Империи. Реализация грандиозных планов императора была невозможна без развития образования, науки и промышленности. Хочется особо отметить, что задача создания собственной, российской академии была поставлена Петром в виде собственноручной резолюции на докладе «О нетрудном воспитании и обучении российских молодых детей, чтобы оных в малое время в совершенство поставить». Резолюция гласила: «Сделать академию, а ныне приискать из русских, кто учён и к тому склонность имеет»¹¹. Проект Положения о Российской академии наук был одобрен Петром в 1724 г. Статус академии определялся как «собрание учёных и искусных людей, которые не токмо сии науки в своём роде, в том градусе¹², в котором оные ныне обретаются, знают, но и чрез новые инвенты оные совершить и умножить тщатся»¹³. В 1724 г. была создана Академия

¹¹ 8 февраля 1724 г. Указом Петра I учреждена Петербургская академия наук // ДеньВИстории. рф. URL: <https://www.denvistorii.ru/8-fevralya/ukazom-petra-i-uchrezhdena-peterburgskaia.html> (дата обращения: 12.07.2022).

¹² От лат. *gradus* «шаг, ступень, степень, градус».

¹³ Начало академии наук в России // Восточная литература. Средневековые исторические источники Востока и Запада. URL: <https://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Russ/>

наук и художеств с Академическим университетом в её структуре.

«Гений Петра вырывался за пределы своего века»: благодаря ему родилась идея развития собственного российского высшего образования и науки. Исследователь истории системы научной аттестации в России А.Е. Иванов так характеризует этот период: «Тогда же обнаружилась и необходимость в учёных степенях («градусах») как факторе воспроизводства, должностной идентификации, сертификации научного уровня и педагогического мастерства, наконец, корпоративной консолидации научных сил “из природных россиян”» [6, с. 8].

Идеи Петра пытался воплотить в жизнь М.В. Ломоносов при поддержке фаворита императрицы Елизаветы Петровны графа И.И. Шувалова и при монаршем покровительстве. «Но истинно Петрова Дщерь к наукам мастерски снисходит, щедротою в восторг приводит. Ты, Муза, лиру приими, и, чтоб услышала Вселенна, коль жизнь наукам здесь блаженна, возникни, вознесись, греми», – восхищённо пишет Михаил Васильевич в благодарение за оказанную ему высочайшую милость личной аудиенции Елизаветы в 1750 г.

При подготовке проекта учреждения Московского университета М.В. Ломоносов делает попытку заложить основы будущего суверенитета России в области кадрового обеспечения науки. Проект предлагал предоставить университету «привилегию» «иметь власть производить в градусы». Однако данное предложение не получило поддержку графа И.И. Шувалова. По его мнению, до такой «вольности» Россия ещё не доросла [6].

В 1755 г. М.В. Ломоносов обращается к Императрице Елизавете Петровне с представлением о внесении изменений в Устав Академии¹⁴. В этом представлении впервые

формулируются основные задачи отечественной системы подготовки и аттестации научно-педагогических кадров высшей квалификации: «Дабы Академия не токмо сама себя учёными людьми могла довольствовать, но размножать оных и распространять по всему государству»; «Ныне для недостатка нужных профессоров весьма неполны и беспорядочны, ибо нет высшего математика, географа, физика, ботаника, механика»; «Для порядочного произведения в градусы, чтобы произведённый в Санктпетербургском университете порядочным и обыкновенным у других образом, например, доктор медицины, признаваем был за доктора во всех государствах» [7, с. 12, 15, 21].

В 1759 г. М.В. Ломоносов прямо указывает на необходимость государственного статуса учёных степеней: «Чтобы университет имел власть производить в градусы высочайшим монаршим именем» [8].

В 1764 г. в проекте «привилегий» для Академического университета М.В. Ломоносов создаёт основы будущей уровневой системы учёных степеней: «в юридическом и медицинском факультете в лиценциаты и доктора, а в философском – в магистры и доктора» [8].

К сожалению, перефразируя слова А.С. Пушкина, можно констатировать, что гений М.В. Ломоносова, как и гений Петра, «вырывался за пределы своего века». Его идеи о необходимости чёткой регламентации аттестации, государственного статуса и двух уровней учёных степеней, подготовки профессоров не только по академическим, но и по прикладным наукам заложили основу современной российской системы аттестации научных кадров. Но при жизни великого академика российские молодые учёные продолжали ездить на обучение за границу с целью получения там докторской степени. Однако безусловного доверия к зарубежным степеням уже не было. Например, зарубежные стипендиаты С.Г. Зыбелин и

XVIII/1720-1740/Akademia_Nauk/text1.htm (дата обращения: 12.07.2022).

¹⁴ Ломоносов М.В. Всенижайшее мнение о исправлении Санкт-Петербургской императорской академии наук. См.: [7, с. 11–24]. URL:

<https://runivers.ru/upload/iblock/682/lomonosov.Sobranie10.pdf> (дата обращения: 12.07.2022).

П.Д. Вениаминов получили докторские степени в Лейдене. По возвращении на Родину в 1764 г. их ждали сложные публичные испытания в Конференции профессоров Московского университета в присутствии его куратора и директора [6].

В 1791 г. указом Екатерины II Московский университет получил право давать докторскую степень обучающимся в нём по медицинским наукам. Идеи Петра Великого и Михаила Ломоносова начали воплощаться в жизнь, однако в полной мере они будут востребованы уже в новом веке.

Век университетской науки

В манифесте от 12 марта 1801 г. новый император Александр I принял на себя обязательство управлять народом «по законам и по сердцу в Бозе почитающей августейшей бабки нашей государыни императрицы Екатерины Великой». Развивая идеологию просвещённого абсолютизма екатерининского образца, молодой Александр сделал упор на расширение народного просвещения.

23 января 1803 г. Указом императора Александра I «Об устройстве училищ» были высочайше утверждены «Предварительные правила народного просвещения»¹⁵. Правила стали первым законодательным актом, закрепившим основы новой, единой образовательной системы страны. Территория России была поделена на шесть учебных округов с университетами во главе каждого из них. Идеи М.В. Ломоносова начали претворяться в жизнь. Университетов стало больше, и они получили «право давать учёные степени или достоинства, но не иначе, как по строгому испытанию в знаниях»¹⁶.

«Правила» установили уникальную российскую трёхуровневую систему учёных сте-

пеней, сопряжённую с Табелем о рангах Российской Империи. «Имѹющие учёныя степени, вступая в род службы, соотвѣтствующій их познаніям, по предъявленіи данных им свидѣтельств, принимаются чинами тѣх классов, в которыхъ они состоятъ¹⁷...» «Университетскія степени суть слѣдующія: первая, или достоинство Кандидата, состоит в 12 классѣ; вторая, или Магистерское достоинство, состоит в 9 классѣ, к которому принадлежатъ также и старшіе учителя Гимназій; третья, или Докторское достоинство, Младшіе учителя Гимназій состоятъ в 10, а учителя уѣздныхъ училищ в 12 классѣ. Студенты по окончаніи наукъ принимаются в службу 14 классомъ»¹⁸.

Особо необходимо отметить, что уникальность этой системы состоит и в том, что, с одной стороны, развитие двух высших степеней (магистр и доктор) привело в будущем к рождению современных российских кандидатов и докторов наук. С другой стороны, степень кандидата имеет все признаки так называемой профессиональной (докторской) степени, бурное внедрение которой началось в странах англосаксонского мира с начала XXI века. Профессиональные докторские программы призваны дать квалификацию повышенного уровня, нацеленную скорее на профессиональную, нежели на академическую карьеру. При этом исследователи истории профессиональных степеней приводят в качестве первого прецедента профессиональной (докторской) степени присуждение степени доктора образования (EdD) в университете Торонто в 1874 г. В США профессиональная (докторская) степень EdD стала использоваться с 20-х гг. XX в. [9]. «Если российская учёная степень магистра возникла из расщепления высшей ступени корпорации «доктор-профессор» на два последовательных уровня, то начальная в иерархии «Предварительных правил» 1803 г. учёная степень кандидата определя-

¹⁵ Предварительныя правила народнаго просвещения. Гл. 1. О заведении училищ. 25е. СПб.: Сенатская типография, 1803. С. 8. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_2106565/?ysclid=laty56x3pm635214241 (дата обращения: 14.07.2022).

¹⁶ Там же. Гл. 1. О заведении училищ. 25е.

¹⁷ Там же. Гл. 1. О заведении училищ. 27е.

¹⁸ Там же. Гл. 1. О заведении училищ. 26е.

лась совершенно иной концепцией. Она появилась отдельным от степеней магистра и доктора образом» [10, с. 66].

Новая степень кандидата была создана на основе опыта Московского университета конца XVIII в., послужившего основой предложения М.Н. Муравьёва о включении Педагогического института в состав Университета. Предлагалось за казённый счёт «установить класс Кандидатов университета, состоящих из разных учёных оного звания, упражняющихся единственно в трудном искусстве преподавания и готовящихся к заступлению как в Университете, так других училищах мест». М.Н. Муравьёв объяснял цель введения класса кандидатов Педагогического института тем, что если это сделать, то «впоследствии не будет ни малейшей нужды выписывать иностранных профессоров» (Цит. по: [10, с. 66]). Данное предложение вошло в пункт 39 «Предварительных правил» и получило развитие в Уставе Московского университета 1804 г. В Главе XII «О Педагогическом Институте» в параграфе 129 Устава указывалось: «Кандидаты, по получении сей степени, если пожелают Университет оставить, для вступления в службу при других заведёниях, подвѣдомых Министру Народнаго Просвѣщенія, равномѣрно и Учители, должны обязаться подпискою, что, не прослужа в сей должности по крайней мѣрѣ 6 лѣтъ, не оставят Учительскаго званія; напротив того, тѣ, кои удостоясь Магистерской степени, останутся при Университетѣ, обязаны преподавать наставленія студентам-кандидатам, и ежели Совѣтъ заблаго-разсудит, в университетской аудиторіи в назначенные дни и часы». Если использовать современные термины, то чётко видно, что степень кандидата подтверждала высокую профессиональную квалификацию, необходимую для «вступления в службу при других заведёниях, подвѣдомых Министру Народнаго Просвѣщенія» («учителем уѣздных училищ в 12 классѣ») [11, с. 87]. Академическую карьеру в университете

кандидат мог реализовать при условии, что получит дополнительно степень магистра. Аналогичные характеристики позже получит профессиональная (докторская) степень «Доктор образования» (EdD).

Устав Московского университета 1804 г. стал типовым для всех университетов. Однако он не давал ответа на ряд вопросов: необходимо ли получать степени одну за другой, то есть нужно ли, чтобы стать магистром, обязательно иметь степень кандидата, а чтобы стать доктором – магистром? Сколько времени должно пройти после присвоения степени, чтобы претендовать на получение следующей? [10]. За исключением обучающихся Пединститута, для которых п. 128 был установлен срок для получения степени кандидата в три года, в отношении остальных обучающихся подобных норм не было, что позволяло им подавать заявление сразу на присвоение степени доктора. Поток таких соискателей не прекращался, поскольку именно степень доктора обладала наивысшей привлекательностью с точки зрения российской государственной службы [10].

В целом начало XIX в. можно охарактеризовать словами исследователя истории университетского образования А.Ю. Андреева: «...нам ясен крайне идеалистический характер преобразований времён “дней Александровых прекрасного начала”, которые должны были подвинуть и значительно подвинули развитие российского образования, но совершенно не добились того результата, на который были рассчитаны»¹⁹. Автор называет и причину таких результатов: «Если Пётр деспотически требовал от своего дворянства практических навыков к исполнению службы, то Александр “отечески” советовал подданным приобретать европейскую учё-

¹⁹ Андреев А.Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX века. Вступление. М. : Языки русской культуры, 2000. 310 с. URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=122572&ysclid=lau0mqg83m893582271> (дата обращения: 15.07.2022).

ность, без малейшей надежды её применить в действительности»²⁰. Ярким подтверждением тому являются слова А.С. Пушкина: *«Мы все учились понемногу Чему-нибудь и как-нибудь, Так воспитаньем, слава богу, У нас немудрено блеснуть»*.

Исправить вышеназванные недостатки было призвано «Положение о производстве в учёные степени» 1819 г.²¹ По сути, это был первый регламент научной аттестации в России, содержащий единую правовую основу для всех университетов. Положение исключало «всякое по оному неисполнение поставленных правил».

Положение расширяло количество учёных степеней, добавив степень действительного студента. «Действительным студентом считался тот, кто окончил весь курс преподаваемых в российских университетах наук по своему факультету и получил соответствующий аттестат. Все обучавшиеся в университетах именовались студентами, но только после окончания обучения по всему курсу наук они получали действительную студенческую степень, которая давала им определённые права и преимущества. Общие правила испытания предусматривали их систему, последовательность по порядку, в каком следовали одна степень за другой – Действительный студент, Кандидат, Магистр, Доктор. Так, Действительный студент не мог претендовать на степень Магистра, минуя степень Кандидата, или Кандидат не мог вы-

ставлять свою кандидатуру в Доктора, не будучи Магистром. Обращает на себя особое внимание то, что к испытанию для получения учёных степеней допускались все желающие без исключения, где бы они ни обучались. И испытания для всех были обязательными».²² Таким образом, впервые нормативно закреплённый актуальный и в наши дни принцип разделения систем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров.

Для приобретения учёных степеней «Положением о производстве в учёные степени» устанавливались определённые сроки. Студент допускался к испытанию на степень кандидата через один год после получения аттестата об окончании учебного заведения; кандидат на степень магистра – через два года, магистр на степень доктора – через три года.

Принятие Положения как законодательного акта, отдельного от университетских уставов, означало усиление государственного контроля над этой сферой и стремление утвердить здесь именно принципы государственной аттестации [10]. Можно констатировать, что впервые была создана государственная система контроля качества и обеспечения единства требований на всей территории империи в сфере аттестации научно-педагогических кадров. Об эффективности этой системы свидетельствует тот факт, что после введения данного Положения резко уменьшилось количество произведённых в степени.

С приходом к власти Николая I вектор направленности образования изменился в сторону практической пользы, в особенности военного дела. В 1837 г. по инициативе министра народного просвещения С.С. Уварова было введено в действие Временное «Положение об испытаниях на учёные степени». Опыт реализации Положения 1819 г.

²⁰ Андреев А.Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX века. Вступление. М.: Языки русской культуры, 2000. 310 с. URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=122572&ysclid=lau0mqg83m893582271> (дата обращения: 15.07.2022).

²¹ № 340. О производстве в учёные степени на основании Положения о сём // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование Императора Александра I, 1802–1825. СПб.: Типография Императорской академии наук, 1864–1904. Стб. 1134–1145. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003834943/ (дата обращения: 15.07.2022).

²² Криворученко В.К. Присуждение учёных степеней в России в первой половине XIX века. URL: https://mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Krivoruchenko_VK/ (дата обращения: 15.07.2022).

показал, что выпускники университетов, имевшие учёную степень действительного студента, реально решали практические, а не академические задачи. Поэтому выпускники университетов сохранили все свои привилегии в Табели о рангах, но их квалификация больше не считалась учёной степенью. Состав учёных степеней «кандидат – магистр – доктор» оставался неприкосновенным до 1884 г. [6].

Устав университетов 1884 г. изменил научный статус и название степени «кандидат». Вместо неё было введено понятие диплома первой степени. «Впредь до разрешения общего вопроса о служебных правах, приобретаемых окончанием курса в учебных заведениях, предоставить лицам, удостоенным учёных степеней, а равно выдержавшим окончательное университетское испытание, право на утверждение при поступлении в гражданскую службу в следующих чинах: Доктору – в чине 8 класса, Магистру – в чине 9 класса, получившему диплом первой степени – в чине 10 класса и получившему диплом второй степени – в чине 12 класса»²³. Причём необходимо отметить, что статус владельца диплома первой степени в Табеле о рангах стал 10 вместо 12, присваиваемого ранее кандидату.

Как мы уже отмечали выше, по своей природе степень «кандидат» является скорее профессиональной (докторской) степенью, чем учёной. Юридически это и зафиксировал Устав университетов 1884 г. Диплом первой степени подтверждал высокий профессиональный статус своего владельца, но больше не являлся документом об учёной степени. Говоря современными терминами, в России впервые была создана система, разделяющая профессиональные и учёные степени и позволяющая сопоставить их владельцев по уровням квалификации.

Система учёных степеней стала двухуровневой – магистр и доктор. Право присуждать учёные степени имели (за одним исключением) только университеты. Государство определяло единые требования и осуществляло контроль за их исполнением. В таком виде система сохранилась до революционных событий 1917 г.

Век технологического прорыва

В течение последней четверти XIX в. промышленность в России интенсивно развивалась. Производство стали и чугуна удваивалось примерно каждые десять лет, а сеть железных дорог стремительно расширялась. Было закончено строительство Транссибирской магистрали, вызвавшее быстрое экономическое развитие Сибири. В этих условиях требовалось значительно большее число инженеров, поэтому старые инженерные учебные заведения расширялись насколько возможно быстро [12].

Бурное развитие промышленности стимулировало создание новых учебных заведений. Большие институты были открыты в Харькове (1885), в Киеве и Варшаве (1898), за ними последовали политехнические институты в Петербурге (1899) и Новочеркаске (1906). Петербургский политехнический институт имел особенно большое влияние на развитие инженерного образования в России в этот период [13].

С ростом количества и роли новых институтов встала задача модернизации системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Важно понимать, что нормативные документы, разработанные в XIX в., касались присуждения учёных степеней только по гуманитарным и фундаментальным естественным наукам. Право присуждать учёные степени было предоставлено только университетам и не распространялось на институты и академии. Это создавало проблему в развитии институтов и тормозило кадровое обеспечение промышленности и сельского хозяйства.

²³ Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. Т. IV. 1884 г. СПб.: Государственная типография, 1887. URL: <https://runivers.ru/lib/book3139/> (дата обращения: 20.07.2022).

Впервые на государственном уровне вопрос об учёных степенях в «специальных» институтах был включён в повестку дня Комиссии по преобразованию высших учебных заведений при Министерстве народного просвещения в 1902 г., инициированной министром народного просвещения генералом П.С. Ванновским. На заседании Комиссии предложения по развитию системы аттестации очень чётко и кратко сформулировал известный учёный, выпускник Московского императорского технического училища профессор Я.Я. Никитинский: «По мере того как технические знания выходили из области эмпиризма и становились в более и более тесную связь с чистой наукой, вооружаясь научными методами исследования, область “искусства” в технике постоянно ограничивалась и научность выступала на первый план... При таких условиях высшие технические школы в их современном состоянии сделались крупными центрами научной деятельности в области прикладных знаний, и эту научную деятельность необходимо организовать, т. к. в ней лежит будущность технического образования и, может быть, в значительной мере самостоятельного развития техники в России и возбуждения её производительности» [6, с. 91]. Хочется обратить внимание, что и век назад уже возникло понимание, что научная деятельность в области прикладных наук и развитие технических школ являются важной составляющей будущего технологического суверенитета России.

Пора умозрительных размышлений по поводу академического равноправия «людей науки» (независимо от принадлежности к фундаментальному или прикладному научному знанию), разработки проектов, так и не дошедших до стадии законодательного рассмотрения, затянулась до июня 1912 г., когда, наконец, последовали практические шаги к частичному решению проблемы. Тогда Главное управление землеустройства и земледелия внесло в Государственный совет законопроект «О предоставлении совету

Московского сельскохозяйственного института права возводить в учёные степени Магистра и Доктора». Против законопроекта выступил известный государственный деятель, член Государственного совета А.С. Стишинский. Его слова позволяють понять причину, которая препятствовала нововведениям: «Согласившись на предоставление высокого права возведения в учёные степени Доктора и Магистра сельскохозяйственному институту, было бы трудно возражать против предоставления такого же права Институту инженеров путей сообщения, технологическим институтам, политехникам и даже Академии генерального штаба – присуждать степени Магистра стратегии и Доктора тактики. В результате значительно понизилось бы высокое звание этих степеней» [6, с. 94].

Решить проблему научно-аттестационного равноправия университетов и народнохозяйственных институтов до Февральской революции не успели. Важно отметить, что, несмотря на возникновение после революции новых задач государственного строительства, в условиях проблем на фронтах Первой мировой войны, 12 апреля 1917 г. Временное правительство на своём заседании под председательством князя Г.Н. Львова рассматривает вопрос «О предоставлении Петроградскому политехническому институту права присуждать учёные степени магистра и доктора политической экономии и статистики, а также финансового права». Примечательно, что вопрос о подготовке и аттестации кадров впервые инициировал, выражаясь современным языком, представитель работодателей – министр торговли и промышленности А.И. Коновалов. Результатом этого заседания становится Постановление, во многом опередившее своё время. Заложенные в нём идеи были частично использованы в советской системе аттестации, а в полном объёме мы их находим в современных положениях университетов, получивших право самостоятельно присуждать учёные степени, например, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Текст постановления гласил: «В изменение и дополнение подлежащих узаконений, постановить:

I. Совет Петроградского политехнического института по представлению экономического отделения утверждает в учёных степенях магистра и доктора политической экономии и статистики и магистра и доктора финансового права.

II. Учёные степени магистра и доктора политической экономии и статистики и магистра и доктора финансового права приобретаются последовательно одна за другой. В исключительных случаях, лица, пользующиеся известностью по своим учёным трудам, могут быть допускаемы, согласно постановлению совета Петроградского политехнического института, к испытанию непосредственно на степень доктора.

III. К испытаниям на степень магистра допускаются лица, окончившие курс экономического отделения Петроградского политехнического института, а равно и лица, представившие дипломы об окончании курса юридического факультета одного из российских университетов. В особо уважительных случаях экономическое отделение института может допустить к испытанию на степень магистра лицо, представившее докторский диплом иностранного университета или диплом об окончании другого высшего иностранного учебного заведения.

IV. От ищущего степени магистра требуется устное испытание в собрании экономического отделения Петроградского политехнического института и публичная защита одобренной сим отделением диссертации. От ищущего степени доктора требуется лишь публичная защита одобренной отделением диссертации.

V. Во внимание к выдающимся достоинствам представленной магистерской диссертации, экономическому отделению Петроградского политехнического института предоставляется ходатайствовать перед Советом института о возведении магистранта в степень доктора.

VI. Лица, приобретшие учёными трудами почётную известность, могут быть возводимы в степень доктора без магистрантского испытания и представления диссертации. Ходатайства о таковом возведении возбуждаются экономическим отделением Петроградского политехнического института перед Советом на основании постановления, принятого в отделении большинством не менее 2/3 голосов.

VII. Защита диссертаций на учёные степени магистра и доктора производится в публичном собрании экономического отделения Петроградского политехнического института.

VIII. Подробные правила испытаний на присуждаемые Петроградским политехническим институтом учёные степени магистра и доктора определяются особым положением, которое утверждается министром торговли и промышленности.

IX. Лица, удостоенные Советом Петроградского политехнического института учёных степеней магистра и доктора, пользуются всеми правами, присвоенными по закону магистрам и докторам российских университетов»²⁴.

Сразу после Октябрьской революции был принят Декрет «Об уничтожении сословий и гражданских чинов». Этот документ отменял все гражданские чины – как говорилось в тексте декрета, «тайные, статские и проч. советники», равно как ликвидировал звания дворян, купцов, мещан, крестьян и прочих, а также любые титулы, начиная с княжеских. Немного позже были ликвидированы воинские чины и звания. Декрет от 1 октября 1918 г. «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных учёных и высших учебных заведений РСФСР» не стал неожиданностью. Этот Декрет упразднил учёные степени и звания в РСФСР. «Но отсутствие общего решения вопроса для всего

²⁴ Журнал заседаний Временного правительства. Т. 1. № 52. С. 280–281. URL: <https://vremennoe-pravitelstvo.blogspot.com/2009/01/6-1.html> (дата обращения: 12.07.2022).

СССР представлял чрезвычайные неудобства... Лица, занимающиеся научной работой в РСФСР, ездили в Баку для того, чтобы там получить учёную степень доктора истории» [6, с. 508]. В обществе звучали предложения о необходимости восстановления учёных степеней. Например, В.П. Волгин в статье 1926 г. отмечает: «В среде самих научных работников потребность в каком-то точном определении своей научной квалификации существует» [14, с. 22].

XIV съезд Коммунистической партии СССР (1925 г.) в качестве центральной задачи поставил социалистическую индустриализацию страны. В Резолюции съезда говорилось: «Вести экономическое строительство под таким углом зрения, чтобы СССР из страны, ввозящей машины и оборудование, превратить в страну, производящую машины и оборудование, чтобы таким образом СССР в обстановке капиталистического окружения отнюдь не мог превратиться в экономический придаток капиталистического мирового хозяйства, а представлял собой самостоятельную экономическую единицу, строящуюся по-социалистически»²⁵. Индустриализация потребовала ускоренного развития науки. Постановлением ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. при Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию (ВКВТО) была образована Высшая аттестационная комиссия. Первое её заседание состоялось 13 октября 1933 г. С этого времени начала действовать система аттестации научных и научно-педагогических кадров. Первым председателем ВАК стал сам председатель ВКВТО – известный учёный, энергетик Г.Э. Кржижановский. Ему же было поручено разработать проект документа о присуждении учёных степеней и званий. С самого начала Кржижановский поставил дело так, что вверенная ему комиссия не должна была ограничиваться техническими

моментами. Она должна была в первую очередь создать механизм научной аттестации, привести его к единообразию и только после этого уже решать вопросы по существу.

Следует обратить внимание, что ВАК учредили именно при ВКВТО. Наука в то время ассоциировалась в первую очередь с техникой. «Наука и техника» – многие годы было устойчивым и широко распространённым словосочетанием. В первые годы работы ВАК степени присуждались в основном по техническим дисциплинам, нередко их получали производственники, не связанные напрямую с наукой. Значительно реже присуждались степени по гуманитарным наукам. Такая ситуация зеркально отражала дореволюционную аттестационную практику [15].

Постановлением СНК СССР от 13 января 1934 г. «Об учёных степенях и званиях» были установлены учёные степени кандидата и доктора наук. Учёные степени кандидата наук имели право присуждать Советы высших учебных заведений с последующим утверждением квалификационной комиссией соответствующего наркомата, учёная же степень доктора наук присуждалась постановлением ВАК, Академией наук СССР, квалификационными комиссиями при наркоматах здравоохранения и просвещения союзных республик. Постановлением СНК СССР от 20 марта 1937 г. устанавливалось право утверждения докторских диссертаций исключительно ВАК. Инструкция ВАК, утверждённая Всесоюзным комитетом по делам высшей школы (ВКВШ) 24 мая 1941 г., давала право советам высших учебных заведений принимать окончательное решение о присуждении учёной степени кандидата наук.

Примечательны слова, которые произнёс в 1936 г. глава Всесоюзного комитета по делам высшей школы И.И. Межлаук: «Вы видите сейчас и слышите, в каких условиях Республика Советов идёт от одной победы к другой. Она окружена врагами, мы живём в тот момент, когда враги пробуют противопоставить нашему Советскому Союзу – надежде и оплоту всего мира – пробуют противопо-

²⁵ Резолюция XIV съезда ВКП(б) // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Ч. II. Изд. 7. 75 с.

поставить другое; когда тёмные заговоры ряда старых хищников стоят поперёк дороги в этом деле, когда готовятся разные козни и когда главной опорой нашей является надежда на наши собственные силы» (Цит. по: [15]). Сказанное в 1936-м имело бы одинаковую актуальность в России во все времена, с эпохи с Петра Великого и до наших дней.

Формирование системы аттестации оживило научно-техническую жизнь и позволило ускорить темпы индустриализации страны. За сравнительно короткие сроки удалось совершить настоящий рывок в развитии теоретических знаний – математики, физики, химии, биологии, а затем выйти на передовые позиции в области энергетики, в том числе атомной, аэрокосмических технологий, геологоразведки и химической промышленности. Коротко говоря, в стране были в основном заложены предпосылки самого широкого использования наукоёмких технологий, преобладание которых отличает экономику знаний от предшествующих экономических укладов [4].

На новом витке развития (вместо заключения)

В сентябре 2003 г. Россия, подписав Бонскую декларацию, приняла на себя обязательство внедрить основные пункты соглашения в национальную образовательную практику. Как тогда писали, «усилия творческих коллективов в научных и образовательных учреждениях направлены на разработку стратегии обновления и развития высшего образования в новых социально-экономических условиях ... с учётом мирового опыта высшей школы» [16, с. 462].

Доводы сторонников отказа от главных особенностей российской системы аттестации научных кадров (наличие государственных гарантий качества аттестации, двухуровневая система учёных степеней) и перехода на «современную систему аттестации, принятую в цивилизованных странах» не получили поддержки научного сообщества. Об этом мы уже говорили во введении. Но

хочется особо отметить, что при изучении истории российского образования убеждаешься в справедливости диалектических принципов развития по спирали и почти начинаешь верить в нумерологию. Период цикличности в спирали истории аттестации близок к веку. Дискуссия о реформе системы научной аттестации, начатая в 2003 г., совпадает с дискуссией 1902 г. не только по итоговым результатам, но и по аргументам сторонников различных концепций. Современность звучания слов профессора Я.Я. Никитинского мы уже отмечали выше, но и аргументы сторонников перехода на «мировые стандарты» не изменились. Например, в 1902 г. на заседании комиссии по преобразованию высших учебных заведений Б.В. Струве очень по-современному выразил свою позицию: «Молодому человеку, имеющему склонность к научной работе и творческие способности, не приходится в Германии проходить через целый лес экзаменов и обязательных работ, способных только подавить творческий процесс самостоятельной мысли. Русский учёный, потратив молодые годы на преодоление формальных препятствий для достижения кафедры, зачастую теряет всякую энергию для продолжения учёных трудов и почти прекращает свою научную деятельность по получении степени доктора» [6, с. 87].

Как уже отмечалось выше, результатом дискуссии начала XX в. явилось не только сохранение уникальности отечественной двухуровневой системы аттестации, но и возникновение новых идей, юридически оформленных уже при Временном правительстве. Интересно, что в Постановлении «О предоставлении Петроградскому политехническому институту права присуждать учёные степени магистра и доктора политической экономии и статистики, а также финансового права» даётся юридический ответ на вопрос, который актуален до сих пор: как соотносить российскую учёную степень первого уровня с западным доктором философии. Какая степень выше?

Мы уже приводили мнение, которое распространялось в 2003 г., что наш доктор наук по уровню эквивалентен европейскому доктору философии (PhD). Однако в последнее время в научном сообществе всё больше укрепляется иная позиция. Кратко её сформулировал первый зампред Комитета по науке и высшему образованию Госдумы, академик РАО О.Н. Смолин. Выступая на Парламентских слушаниях 27 июня 2022 г., он сказал: «Наш кандидат наук не PhD западный, это доктор (хабилированный. – *Прим. авт.*). А наш доктор на Западе аналогов не имеет». Если повернуть колесо истории на век назад, то мы увидим эту же мысль, закреплённую юридически в пункте III Постановления Временного правительства «О предоставлении Петроградскому политехническому институту права присуждать учёные степени магистра и доктора политической экономии и статистики, а также финансового права»²⁶. При этом необходимо отметить, что пункт III Постановления явился продолжением столетнего правового осмысления соотношения российской и зарубежной систем аттестации в Российской Империи. Об этом, например, пишет в своей монографии А.Е. Иванов: «В то время российским университетам приходилось пользоваться, и достаточно широко, услугами профессоров и адъюнктов, приглашённых из-за рубежа. Это обязывало ведомство просвещения разрабатывать нормативы научной их аттестации применительно к российским академическим канонам. Первая такая норма была введена в контексте “Положения” об учёных степенях 20 января 1819 г. “Иностранцам, известным своей учёностью и сочинениями” предоставлялось право получения учёных степеней российских университетов, либо посредством необходимых испытаний,

либо без оных (по решению Совета, согласованному с министерством).

Последующие законодательные акты по научной аттестации иностранцев от 27 апреля 1837 г. и 20 марта 1844 г. отразили несомненный факт девальвации в глазах российской академической общественности престижа учёных степеней, присвоенных заграничными университетами. В первом из них полученная таким образом степень доктора наук приравнивалась к российской магистерской, к тому же при наличии звания “адъюнкт”. И только после трёхлетней службы в ведомстве народного просвещения такой соискатель допускался к докторским испытаниям в одном из имперских университетов (§ 23). “Положением” 30 марта 1844 г. иностранцы, даже “остепенённые”, желавшие получить российские учёные степени, обязывались пройти те же испытания, что и российские подданные (§ 50). В университетских уставах 1863 и 1884 гг. докторская степень иностранных университетов, независимо от подданства обладателя ею, предоставляла единственное право быть допущенным к магистерским испытаниям (по уставу 1884 г. – в “особо уважительных случаях”)» [6, с. 134].

Анализ истории позволяет убедиться в уникальности и эффективности российской системы аттестации научных кадров, увидеть, как последовательно реализовывались мечты и развивались идеи Петра Великого и М.В. Ломоносова, но самое главное, он позволяет нам найти решение реальных, ныне существующих в системе подготовки и аттестации научных кадров проблем.

Изменение социально-экономических условий России после 1992 г. привело к тому, что учёные степени стали получать не только учёные, для которых это был важный шаг в повышении научной квалификации. Некоторые далёкие от науки чиновники и бизнесмены, стремясь любыми путями получить престижную в их среде степень, стали девальвировать систему аттестации. На волне скандала с заказными диссертациями в 2013 г. председатель ВАК В.М. Филиппов

²⁶ Журнал заседаний Временного правительства. Т. 1. №52. С. 281. URL: <https://vremennoe-pravitelstvo.blogspot.com/2009/01/6-1.html> (дата обращения: 12.07.2022).

предложил ввести институт профессиональных докторов. Целью предложения В.М. Филиппова было создание альтернативы для госслужащих и бизнесменов. Предлагалось ввести степени, аналогичные DBA (доктор бизнес-администрирования) и DPA (доктор государственного управления).

В декабре 2016 г. в Комитете Государственной думы Федерального собрания РФ по образованию и науке был организован круглый стол на тему «Подготовка научно-педагогических кадров: проблемы и пути совершенствования». Участники обсуждения отмечали, что рынок, на который работает аспирантура, в настоящее время не является исключительно академическим. Немалое число выпускников настроены на то, чтобы применять полученные при обучении в аспирантуре знания в бизнесе, на госслужбе, на производстве, – и это объективная тенденция. В связи с этим звучали предложения разработать дополнительную линейку степеней, подобных зарубежным степеням, – «доктор бизнес-администрирования» и «доктор государственного управления», для тех, кто ориентирован в большей степени на практическую работу, а не на академические исследования.

Девальвация учёных степеней практически не затронула технические науки [4], но мы считаем, что систему подготовки и аттестации научно-педагогических кадров необходимо не только сохранять, но и развивать. Развивать в том направлении, которое в своё время обозначил С.П. Королёв: «Когда мы создаём ракеты, то у нас физики и математики – теоретики, которые считают траекторию, а есть люди, которые потом превращают всё это в железо, создают предприятия, строящие ракетные комплексы. Вот им некогда заниматься чистой наукой, они внедряют научные достижения» [1, с. 71]. Этот вопрос рассматривался на заседании Координационного совета по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» 23 мая 2017 г. В развитие идеи профессиональных (докторских) степеней было предложено разработать степень, ана-

логичную зарубежной степени «доктор инженерии» (Engineering Doctorate). При этом, поскольку в России существует степень доктора наук, нельзя использовать дословный перевод названия степени «доктор инженерии». В связи с этим целесообразно ввести более корректное для системы российского образования название, например, «кандидат инженерии».

Введение новой степени позволит работодателям более точно определить, какого работника высшей квалификации следует выбрать для выполнения конкретного проекта: для научной работы – кандидата наук, для опытно-конструкторской – кандидата инженерии. Соответственно, и подготовка этих специалистов должна осуществляться по-разному. Более подробно особенности подготовки кандидатов инженерии были ранее представлены в книге «Инженерное образование: опыт и перспективы развития в России» [1].

Очень важно отметить, что профессиональные (докторские) степени воспринимаются сейчас как явление, возникшее в странах англосаксонского мира на рубеже XIX–XX вв. Но мы выше уже показали, что учёная степень «Кандидат», введённая в России в 1803 г., по своей природе была первой в мире профессиональной (докторской) учительской степенью. Юридически это и зафиксировал Устав университетов 1884 г. Диплом первой степени, введённый вместо диплома кандидата, подтверждал высокий профессиональный статус своего владельца, но больше не являлся документом об учёной степени. Говоря современными терминами, в России впервые была создана система, фактически разделяющая учёные и профессиональные (докторские) степени.

Советская система сохранила и развила все описанные выше самобытные, уникальные особенности имперской системы аттестации научных кадров. Её уникальность можно коротко описать так:

- единство и высочайший уровень требований;
- государственный контроль;

- государственный статус степеней;
- уровень степеней.

В то же время необходимо отметить, что в советской системе была утрачена бывшая степень «Кандидат» («Диплом первой степени») и сужены права университетов.

Современная российская система сохранила все основные черты советской системы аттестации научных кадров и уже восстановила утраченные черты имперской системы в части расширения прав ведущих университетов.

Осмысление на новом уровне имперской степени «Кандидат» («Диплом первой степени»), на наш взгляд, позволяет найти ответ на актуальный вопрос: как придать государственный статус востребованным ныне степеням, аналогичным иностранным профессиональным (докторским) степеням DBA, DPA, Engineering Doctorate, не создав при этом хаоса и девальвации системы российских учёных степеней? Как было уже показано выше, имперская степень «Кандидат» по своей природе имеет все признаки современной профессиональной (докторской) степени. Устав университетов 1884 г. фактически зафиксировал этот факт. Степень была переименована, выведена из перечня учёных степеней. При этом был резко повышен её государственный статус в Табеле о рангах (с 12-го до 10-го уровня) и вплотную приближен к статусу степени «Магистр» (9-й уровень).

Если воспользоваться этим опытом, то становится очевидным исторически обоснованное и соответствующее содержанию место профессиональной (докторской) степени в системе аттестации кадров высшей квалификации России. В дополнение к системе учёных степеней (кандидат наук, доктор наук), необходимо добавить параллельную систему профессиональных (докторских) степеней. Но очень важно при этом зафиксировать, что по уровню государственного признания степени располагаются в порядке повышения следующим образом: профессиональный доктор (кандидат инженерии) – кандидат наук – доктор наук.

Литература

1. Инженерное образование: опыт и перспективы развития в России / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 224 с.
2. Козлова Л.А. «Без защиты диссертации...»: статусная организация общественных наук в СССР, 1933–1935 годы // Социологический журнал. 2001. № 2. С. 145–158. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/690> (дата обращения: 12.07.2022).
3. Грудцына Л.Ю. Реформирование системы аттестации научных и научно-педагогических кадров: некоторые предложения // Государство и право. 2013. № 3. С. 5–19. EDN OJPD XV.
4. Филиппов В.М. Не ВАК делает науку – наука делает ВАК // Высшее образование сегодня. 2013. № 3. С. 5–7. EDN QAWVMD.
5. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселёва К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 109–121. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1172> (дата обращения: 12.07.2022).
6. Иванов А.Е. Учёное достоинство Российской империи. XVIII–начало XX века. Подготовка и научная аттестация профессоров и преподавателей высшей школы. М. : Новый хронограф. 2016. 656 с.
7. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 10. Служебные документы. Письма. 1734–1765. М.-Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1957. URL: <https://runivers.ru/upload/iblock/682/lomonosov.Sobranie10.pdf> (дата обращения: 12.07.2022).
8. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 9. Служебные документы. 1742–1765. М.-Л. : Изд-во Академии Наук СССР, 1957. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book192844/#page/1/mode/1up> (дата обращения: 12.07.2022).
9. Байдено В.И., Селезнёва Н.А. Содержательные структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 89–104. EDN MWJOX.
10. Андреев А.Ю. Возникновение системы российских учёных степеней в начале XIX века // Вестник ПСТГУ II: История Русской Православной Церкви. 2015. Вып. 1 (620). С. 62–89. DOI: 10.15382/sturII201562.62-89

11. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века: Сб. документов: В 3 т. / Ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. Т. 1. 832 с. URL: https://id.hse.ru/data/2016/12/08/1111913885/Dneprov-text_site.pdf?ysclid=lav1ju8tpl140927442 (дата обращения: 12.07.2022).
12. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Анализ отечественного опыта развития инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 151–162. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1262> (дата обращения: 12.07.2022).
13. Тимошенко С.П. Инженерное образование в России. / Пер. с англ. Иванова-Дятлова В.И.; под ред. Шапошникова Н.Н. Люберцы: ПИК ВИНТИ, 1997. 84 с.
14. Волгин В.П. Об установлении единой учёной степени // Научный работник. 1926. № 7–8. С. 22–30.
15. Парсамов В.С., Шалаева А.В. ВАК и проблемы научной аттестации в СССР в 1930-е годы. Итоги и перспективы изучения : препринт WP6/2014/04. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом ВШЭ, 2014. 40 с.
16. Егоров А.И., Леднев В.А., Ильченко О.А. Глобализация образования. Компетенции и системы кредитов / Под ред. Ю.Б. Рубина. М.: Маркет ДС, 2005. 490 с.

Статья поступила в редакцию 22.07.22

Принята к публикации 05.11.22

References

1. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2018). *Inzhenernoe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya v Rossii* [Engineering Education: Experience and Development Prospects in Russia]. St. Petersburg : Polytechnic Univ. Publ., 224 p. (In Russ.).
2. Kozlova, L.A. (2001). [“Without Defending a Dissertation...”: Status Organization of Social Sciences in the USSR, 1933–1935]. *Sotsiologicheskii zhurnal. Istoriya sotsiologii = Sociological Journal*. No. 2, pp. 145–158. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/690> (accessed 12.07.2022). (In Russ.).
3. Grudtsyna, L.Yu. (2013). Reforming the System of Attestation of Scientific and Scientific-Pedagogical Personnel: Some Proposals. *Gosudarstvo i pravo = State and Law*. No. 3, pp. 5–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18968704> (accessed 12.07.2022). (In Russ.).
4. Filippov, V.M. (2013). [Not Higher Attestation Commission Makes Science – Science Makes Higher Attestation Commission]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 3, pp. 5–7. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19050320&ysclid=latm0hwx0406385930> (accessed 01.08.2021). (In Russ.).
5. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). The Candidate Engineering Academic Degree Required Now. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 109–121. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1172> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Ivanov, A.E. (2016). *Uchenoe dostoinstvo Rossiiskoi imperii. XVIII–nachalo XX veka. Podgotovka i nauchnaya attestatsiya professorov i prepodavatelei vysshei shkoly* [Scientific Dignity of the Russian Empire. XVIII – Early XX Centuries. Training and Scientific Certification of Professors and Teachers of Higher Education]. Moscow: Novyi Khronograf Publ., 656 p. (In Russ.).
7. Lomonosov, M.V. (1957). *Polnoe sobranie sochinenii. T. 10. Sluzhebnye dokumenty. Pis'ma* [Full Composition of Writings. Vol. 10. Official Documents. Letters]. Moscow-Leningrad: USSR Academy of Sciences Publ. (In Russ.).
8. Lomonosov, M.V. (1957). *Polnoe sobranie sochinenii. T. 9. Sluzhebnye dokumenty* [Full Composition of Writings. Vol. 9. Official Documents]. Moscow-Leningrad. USSR Academy of Sciences Publ. (In Russ.).

9. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2010). Content-Structural Features of European Doctoral Education (Article two). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 89-104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15288252> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Andreev, A.Yu. (2015). The Beginnings of the Academic Degrees System in Russia in the Early 19th Century. *Vestnik PSTGU II: Istotiya russkoy pravoslavnoy tzerlvi = St. Tikhon's University Review. Series II: History. Russian Church History*. Issue 1 (620), pp. 62-89, doi: 10.15382/sturII201562.62-89 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Dneprov, E.D. (Ed). (2017). *Rossiiskoe zakonodatel'stvo ob obrazovanii XIX – nachala XX veka: sb. dokumentov* [Russian Legislation on Education of the XIX – Early XX Century: Collection of Documents: In 3 Vols. Moscow: HSE Publ. Vol. 2, 382 p. ISBN 978-5-7598-1362-0. (In Russ.).
12. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2018). Analysis of Domestic Experience in the Development of Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 151-162. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1262> (accessed 01.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Timoshenko, S.P. (1959). *Engineering Education in Russia*. New York Toronto London: Mc GRAW-HILL Book Company, Inc., 49 p. (Russian translation by Ivanova-Dyatlova, V.I., ed. Shaposhnikova, N.N. Lyubertsy: PIK VINITI Publ., 84 p.).
14. Volgin, V.P. (1926). [On the Establishment of a Single Academic Degree]. *Nauchnyi rabotnik* [Scientific Worker]. No. 7-8, pp. 22-30. (In Russ.).
15. Parsamov, V.S., Shalaeva, A.V. (2014). *VAK i problemy nauchnoi attestatsii v SSSR v 1930-e gody. Itogi i perspektivy izucheniya* [VAK and Problems of Scientific Certification in the USSR in the 1930s. Results and Perspectives of the Study: Preprint WP6/2014/04]. National Research University "Higher School of Economics". Moscow: HSE Publ., 40 p. (In Russ.).
16. Egorov, A.I., Lednev, V.A., Il'chenko, O.A. (2005). *Globalizatsiya obrazovaniya. Kompetent-sii i sistemy kreditov* [Globalization of Education. Competences and Credit Systems]. Moscow. Market DS Publ., 490 p. (In Russ.).

The paper was submitted 22.07.22

Accepted for publication 05.11.22



Science Index РИНЦ-2021

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,045
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	7,061
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	4,313
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	2,547
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,434
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,002
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	1,753
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,294
ПЕДАГОГИКА	0,775
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,543
АЛМА МАТЕР	0,116

Генезис и перспективы развития высшего страхового образования в России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-67-84

Грызенькова Юлия Викторовна — канд. экон. наук, доцент, учёный секретарь научной школы «Страхование», ORCID: 0000-0003-3387-468X, Scopus ID: 6505895202, gryzenkova@yandex.ru
Финансовый университет при Правительстве России, г. Москва, Россия
Адрес: 125993, Москва, Ленинградский просп., 49

Злобин Евгений Валентинович — канд. ист. наук, доцент, директор управления по взаимодействию с учебными учреждениями ПАО СК «Росгосстрах» (2006–2020 гг.), ORCID: 0000-0002-9292-6083, Researcher ID: AAF-6730-2022, zlobinev@mail.ru
ПАО СК «Росгосстрах», г. Москва, Россия
Адрес: 119991, Россия, Москва, Киевская ул., 7

Цыганов Александр Андреевич — д-р экон. наук, проф., руководитель департамента страхования и экономики социальной сферы, SPIN-код: 3435-0871, ORCID: 0000-0001-8572-3248, Scopus ID: 56962746400, Researcher ID: V-6276-2017, al_ts@rambler.ru
Финансовый университет при Правительстве России, г. Москва, Россия
Адрес: 125993, Москва, Ленинградский просп., 49

***Аннотация.** В статье рассматривается история и этапы развития страхового образования в России в сопоставлении с развитием страхового рынка в 1990–2020 гг., определяются перспективы и условия развития страхового образования. Выделены внутренние и внешние факторы, влиявшие на направление и темпы развития рынка образовательных услуг в области страхования, проанализированы причины создания и ликвидации профильных кафедр в российских вузах.*

На основе анализа страхового рынка в России в 1990–2020 гг. формируется понимание его реальных и отчётных показателей, различия в которых вызвали на первом этапе создание в российских вузах значительного количества кафедр страхования, что не было подкреплено реальной потребностью в специалистах, а затем привело к ликвидации кафедр с утратой уже сформировавшихся компетенций по подготовке специалистов по страхованию. В конце 2010-х гг. шли процессы модернизации требований к страховым организациям, повышались нормативы финансовой устойчивости и платёжеспособности, вводилось обязательное актуарное оценивание и новые формы финансовой отчётности, требовавшие специализированных знаний, разрабатывались и принимались базовые и профессиональные стандарты с участием саморегулируемых организаций страховщиков. Всё это актуализировало деятельность специализированных страховых кафедр на основе интеграции профессиональных требований, зафиксированных в профессиональных и базовых стандартах, и

образовательных стандартов, что должно было позволить реализовывать экономически успешные программы бакалавриата и магистратуры.

История кафедр страхования в современной России представляет интерес для исследователей истории образования в современной России, для понимания истоков и причин современного состояния рынка образовательных услуг, периодов роста и снижения количества активных игроков. На основе анализа архивных и действующих стратегий развития страхования, принятых базовых и профессиональных стандартов намечены перспективы развития кафедр страхования и даются рекомендации по взаимодействию с профессиональными участниками страхового рынка. Выявленные тенденции характерны и для иных узкопрофессиональных кафедр.

Ключевые слова: страхование, страховой рынок, страховое образование, история страхования, кафедры страхования, узкопрофессиональные кафедры, обучение страхованию, финансовый рынок, профессиональный стандарт

Для цитирования: Грызенкова Ю.В., Злобин Е.В., Цыганов А.А. Генезис и перспективы развития высшего страхового образования в России // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 67–84. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-67-84

Genesis and Prospects of Higher Insurance Education Development in Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-67-84

Yulia V. Gryzenkova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Deputy Head, Department of Mortgage Housing Lending and Insurance, ORCID: 0000-0003-3387-468X, Scopus ID: 6505895202, gryzenkova@yandex.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 49, Leningradsky ave., Moscow, 125993, Russian Federation

Evgeniy V. Zlobin – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., Director of the Department for Interaction with Educational Institutions of “Rosgosstrakh” (2006–2020), ORCID: 0000-0002-9292-6083, Researcher ID: AAF-6730-2022, zlobinev@mail.ru

PJSC IC “Rosgosstrakh”, Moscow, Russia

Address: 7, Kievskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Alexander A. Tsyganov – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Insurance and Social Economics Department, SPIN-code: 3435-0871, ORCID: 0000-0001-8572-3248, Scopus ID: 56962746400, Researcher ID: V-6276-2017, al_ts@rambler.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 49, Leningradsky ave., Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The article discusses the history and stages of development of insurance education in Russia in comparison with the development of the insurance market in 1990–2020, determines the prospects and conditions for development of insurance education. The internal and external factors that influenced the direction and rate of the market of educational services development in the field of insurance are highlighted, the reasons for the creation and liquidation of specialized departments in Russian universities are analyzed.

Based on the analysis of the Russian insurance market in 1990–2020, an understanding of the real and reported indicators of the insurance market is being formed, the differences in which caused at the first stage the creation of a significant number of insurance departments in Russian universities, not supported by a real need for specialists, and then the liquidation of the departments with the loss of the already established competencies for training insurance specialists. In the late 2010s, the modernization processes in the requirements for insurance organizations took place, the financial stability and solvency standards were being raised, mandatory actuarial valuation and new forms of financial reporting were being introduced that required specialized knowledge, basic and professional standards were being developed and adopted with the participation of self-regulatory organizations of insurers. All of that actualized the activities of specialized insurance departments based on the integration of professional requirements fixed in professional and basic standards, and educational standards, which should allow the implementation of economically successful undergraduate and master's programs.

The history of insurance departments in modern Russia may be of interest to researchers of the history of education in modern Russia, the origins and causes of the current state of the educational services market, periods of growth and decline in the number of active players. Based on the analysis of archival and current insurance development strategies, the article highlights the adopted basic and professional standards, prospects for the development of insurance departments, gives recommendations for interaction with professional participants of the insurance market. The revealed trends are also typical for other highly professional departments.

Keywords: insurance, insurance market, insurance education, insurance history, insurance departments, highly professional departments, insurance training, financial market, professional standard

Cite as: Gryzenkova, Yu.V., Zlobin, E.V., Tsyganov, A.A. (2022). Genesis and Prospects of Higher Insurance Education Development in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 67–84, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-67-84 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение. Обсуждение проблем профильного страхового образования в современных университетах

Развитие профильного высшего страхового образования не так часто обсуждается в профессиональной литературе, что связано с приоритетами научных исследований: в литературе о страховании вопросы педагогического менеджмента не являются приоритетными, и наоборот – в педагогических журналах специфике отрасли обычно уделяется мало внимания, и за редким исключением [1] она не является предметом исследований при выполнении научных диссертационных исследований. Поэтому при изучении вопроса создания, развития и слияния профильных страховых кафедр приходится привлекать опыт, накопленный за большой

промежуток времени, и использовать публикации, посвящённые управлению университетами и качеством образовательных услуг применительно к различным узкопрофильным областям финансового образования.

Корпус российских научных публикаций по страховому образованию представлен не более чем 30–40 статьями в рецензируемых экономических или педагогических научно-практических журналах за последние 30 лет. Тематика статей концентрируется в наибольшей степени на общих вопросах страхового образования как единой системы [2–6], его развития в рамках одного вуза [7–9], региона [10], на методиках преподавания для студентов-экономистов [11] или на специализированных программах для подготовки страховщиков в бакалаври-

ате [1] и магистратуре [12], для подготовки страховых представителей [13] и на сборниках публикаций тезисов конференций, проводившихся в 2000–2020 гг. неформальным сообществом исследователей страхового рынка и преподавателей страховых дисциплин¹ при поддержке Росгосстраха [14]. В последние годы проявился интерес к внедрению в образовательный процесс профессиональных стандартов [11; 15]. Тем не менее публикации касаются проблем формирования и эффективного функционирования системы страхового образования в России и в значительно меньшей степени – анализа эффективности создания и функционирования выпускающей страховой кафедры современного вуза. Соответственно, в научной литературе не объясняется и не оторефлексируется феномен стремительного роста количества выпускающих страховых кафедр с середины 1990-х гг. и их существенного снижения уже начиная с начала 2010-х гг., что может быть интересно с позиций анализа практики управления в образовании и понимания философии и принципов принятия решений о создании, слиянии или ликвидации выпускающей кафедры.

Похожая проблематика поднимается и в иностранных публикациях, где проблемы эффективности профильных кафедр на страховом рынке также поднимались достаточно редко. Кроме того, происходило обсуждение перспектив развития страхового образования и его реализации в рамках бакалавриата [16; 17], справедливо выделялись вопросы влияния страховой отрасли на обучение [18]. Вопросы эффективности специализированной организационной структуры вуза для реализации узкопрофильных страховых программ обсуждались нечасто и по большей части на более общих примерах, касающихся условий успешной сегментации образовательных профилей [19], проблем

эффективности [20; 21] и условий лидерства кафедры в этих условиях [22]. В то же время внимательное прочтение даже этих немногочисленных публикаций в профильных рецензируемых журналах по страхованию (*Risk Management and Insurance Review*) и педагогике (*Journal of Higher Education Policy and Management*) показывает, что проблемы сохранения баланса между интересами выпускающих кафедр и поддержанием эффективности университета также беспокоят представителей мирового преподавательского страхового сообщества.

В России с учётом перехода к рынку в начале 1990-х гг. многие процессы формирования специализированных программ высшего образования, и в частности в области страхования, прошли ускоренно, и это позволяет проанализировать генезис страховых кафедр в современной России, выделить перспективы их развития и дать рекомендации по взаимодействию с профессиональными участниками страхового рынка, которые могут быть полезны для организаторов обучения по программам высшего страхового образования не только в России, но и в странах СНГ и иных государствах с транзитивной экономикой.

Краткая характеристика страхового рынка России в 1990–2020 гг.

Страховой рынок в России после его возрождения на рубеже 1980–90-х гг. претерпел значительные изменения. За прошедшие 30 лет количество страховых компаний выросло с двух в конце 1980-х (Госстрах СССР и Ингосстрах) до почти 3000 компаний (рис. 1), которым требовались кадры, управленческий персонал и топ-менеджмент.

Конечно, такой взрывной рост количества страховых компаний (а были и страховые брокеры, общества взаимного страхования, компании деловой и посреднической инфраструктуры, только сформированный в то же время государственный страховой надзор) резко повысил востребованность специалистов-страховщиков (даже без опыта ра-

¹ Объединение в рамках неформально существовавших ранее Всероссийского научного страхового общества (ВНСО) и Второго научного общества страховых знаний.

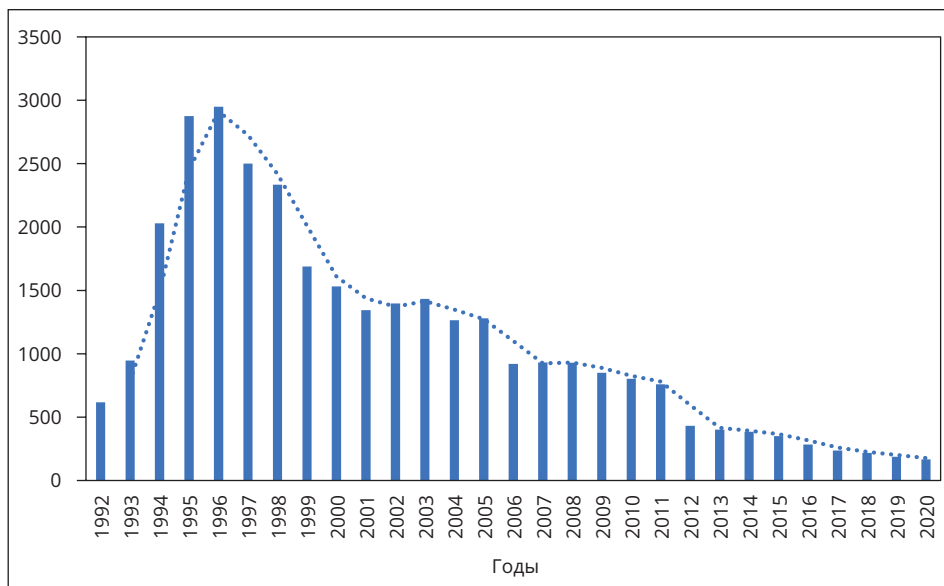


Рис. 1. Количество страховых компаний в России, 1992–2021 гг.

Fig. 1. Number of insurance companies in Russia, 1992–2021

Примечание: данные на последний доступный месяц в отчётном году.

Note: data for the last available month in the reporting year.

Источник: «Страхование Сегодня», Росстрахнадзор, Департамент страхового надзора Минфина России, Росстат

Source: Insurance Today, Rosstrakhnadzor, Insurance Supervision Department of the Ministry of Finance of the Russian Federation, Rosstat

боты). Представители страховых компаний приходили в немногочисленные в 1990-е гг. вузы, занимавшиеся подготовкой страховщиков, за студентами 3–4-го курса и сразу брали их на работу; в большинстве случаев за один–два года до выпуска студенты делали карьеру и часто по окончании института занимали ведущие позиции во вновь создававшихся страховых компаниях. В тот период в страхование пришло много представителей других профессий, приобретших специальные знания уже на новых рабочих местах и на краткосрочных курсах повышения квалификации, открывшихся как при специализированных кафедрах, так и в коммерческих центрах ДПО.

На протяжении 2000-х и 2010-х гг. количество страховых компаний устойчиво снижалось и к концу 2020 г. достигло отметки 167 компаний. Для России это недостаточное

количество, что подтверждается меньшими, чем в развитых странах, экономическими показателями страхового рынка и значительно большим количеством населения, приходящегося на одну страховую компанию.

Отчасти недостаток страховых компаний могли бы сгладить филиалы страховых компаний (Рис. 2), страховые брокеры и агентства (Рис. 3), общества взаимного страхования. Но и их количество снижается, что негативно сказывается на кратко- и среднесрочных перспективах страховой отрасли и инфраструктуре рынка, к которой относится и система страхового образования.

Общее количество работников страховых компаний имеет с 2012 г. тенденцию к снижению, несмотря на некоторую тенденцию к росту численности страховых агентов.

Конечно, рост или снижение общего количества страховых компаний оказы-

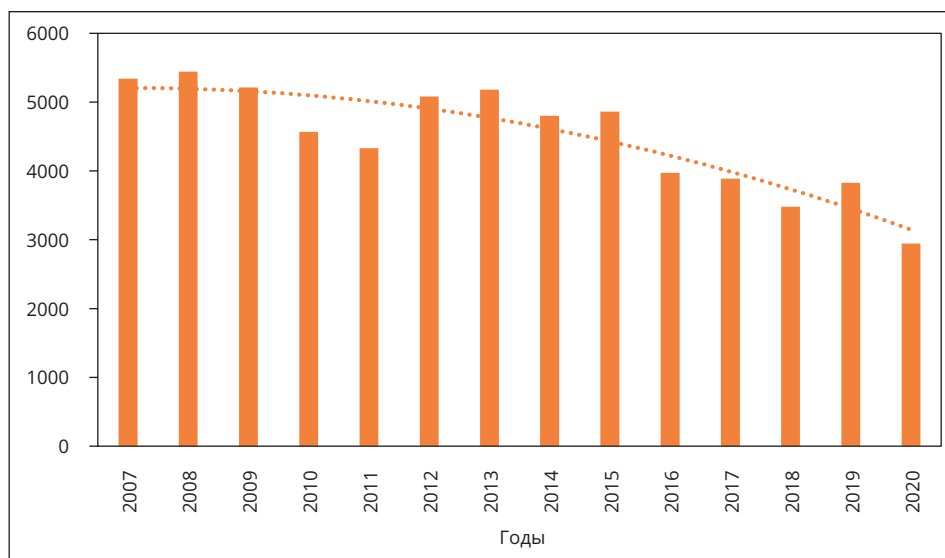


Рис. 2. Количество филиалов страховых компаний в России, 2007–2021 гг.

Fig. 2. Number of branches of insurance companies in Russia, 2007–2021

Источник: Росстат.

Source: Rosstat.

вали и продолжают оказывать влияние на потребность рынка труда в выпускниках страховых профилей и специализаций, а также на настроения в обществе и привлекательность поступления в вуз на профиль бакалавриата, программу магистратуры, специальности, связанные со страхованием. Если в 1990-е и 2000-е гг. престиж профессии и востребованность поступления на кафедры страхования среди абитуриентов были высоки, то с 2010-х гг. эти показатели демонстрируют тенденцию к снижению. Это отразилось и на темпах создания, а затем ликвидации кафедр страхования в вузах России (Рис. 3).

В 1991 г. была воссоздана первая кафедра страхового дела в Финансовой академии при Правительстве России (в настоящее время – Финансовый университет при Правительстве России), до 1993 г. бывшая единственной в стране. К началу 2010 гг. в России насчитывалось около 30 специализированных кафедр, а система страхового образования в России на момент начала 2000-х гг., по оценкам не только российских, но и зарубежных

экспертов, была достаточно масштабной и представительной [17].

Пик создания кафедр страхования в России пришёлся на 1997–2000 гг. с временным лагом в три–четыре года, которые понадобились руководству вузов, чтобы оценить рост количества, но не качество страховых организаций и потенциальную востребованность страховой специализации. Важно, что в России в 1990-е – начале 2000-х гг. была создана сеть кафедр страхования, которая обеспечила подготовку страховщиков в условиях рыночных трансформаций экономики страны. В таблице 1 представлены этапы развития страхового образования в вузах Российской Федерации в сопоставлении с архивными и действующими в настоящее время стратегиями развития страхования, принятыми в конце 2010-х гг. базовыми и профессиональными стандартами. Важно отметить, что ожидания повышения востребованности специализированных кафедр в связи с принятием законодательства об обязательном страховании ответственности автовладельцев не

Таблица 1

Этапы развития страхового образования в вузах Российской Федерации

Table 1

Stages of development of insurance education in the Russian Federation

Период (годы)	Особенности	Причины	Страховое законодательство
Начальный период (начало 1990-х гг.)	Создание первых специализированных кафедр страхования в России, основной методологический центр – кафедра страхования МФИ (воссоздана в 1991 г.). Сотрудники Госстраха и Ингосстраха с профильным образованием и/или опытом работы участвуют в создании первых страховых компаний. Существенный недостаток профессиональных кадров с 1992 г.	Переход к рыночной экономике актуализировал потребность в кадрах для страхового рынка.	Появление первых страховых кооперативов (Закон СССР от 26 мая 1988 г. № 8998-ХІ «О кооперации в СССР») Закон РФ от 27.11.1992 № 4015-1 «О страховании» (в н/в «Об организации страхового дела в Российской Федерации»).
Бурный рост (середина 1990 – середина 2000-х гг.)	Рост числа специализированных страховых кафедр в российских вузах. На максимуме – до 30 кафедр одновременно. Развитие дополнительного профессионального образования (краткосрочные курсы).	Рост показателей страхового рынка, в том числе количества страховых компаний, формально указывали на непрекращающийся рост потребности в профессиональных страховых кадрах.	Постановление Правительства РФ от 1 октября 1998 г. № 1139 «Об Основных направлениях развития национальной системы страхования в Российской Федерации в 1998–2000 годах», в том числе предусматривалась активизация подготовки специалистов для работы на страховом рынке и введение в классификатор направлений и специальностей профессиональной подготовки по специальности «страховое дело». Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2002 № 1361-р «О Концепции развития страхования в Российской Федерации». Федеральный закон от 25.04.2002 № 40-ФЗ «Об обязательном страховании гражданской ответственности владельцев транспортных средств» (ОСАГО) – потребность в специалистах по продажам и страховых агентах (высшее образование не обязательно).
Слияния и поглощения (середина 2000 – середина 2010-х гг.)	Падение числа специализированных страховых кафедр, слияние с иными специализированными кафедрами.	Снижение количества страховых компаний и падение популярности страхового образования у абитуриентов.	Необходимость подготовки страховых кадров констатирована в следующих документах: Стратегия развития страховой деятельности в Российской Федерации на среднесрочную перспективу, одобренная

Продолжение таблицы 1

Период (годы)	Особенности	Причины	Страховое законодательство
Стабилизация (середина 2010-х – н/в)	Создание корпоративных университетов (школ страховых агентов) в страховых компаниях.	Переход на уровневую систему высшего образования.	поручением Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2008 г. ВП-П13-6891; Стратегия развития страховой деятельности в Российской Федерации до 2020 года, утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 июля 2013 г. № 1293-р; Стратегия развития финансового рынка Российской Федерации на период до 2020 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2008 № 2043-р.
	Стабилизация числа специализированных страховых кафедр (до 10 на Россию). Начало понимания важности качественного профессионального страхового образования.	Снижение темпов падения числа страховых организаций, повышение требований к управлению, появление профессиональных стандартов и базовых стандартов СРО, повышение эффективности защиты прав потребителей страховых услуг. Появление квалификационных требований, в том числе жёстких – к актуариям. Во Всероссийском союзе страховщиков создан Центр оценки квалификаций по профстандартам (ЦОК ВСС).	Документы, заложившие основу для повышения качества управления страховым бизнесом: Основные направления развития финансового рынка Российской Федерации, одобр. Советом директоров Банка России 26.05.2016; Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг., утв. распоряжением Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р; Стратегия развития страховой отрасли Российской Федерации на 2019–2021 гг., утв. Решением Общего собрания членов ВСС; Указания Банка России по минимальным требованиям по договорам страхования (2015–2022 гг.); Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 58183–2018 «Руководство по защите прав потребителей услуг добровольного личного страхования. Общие требования»; Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ-57056–2016 «Руководство по защите прав потребителей услуг добровольного имущественного страхования»; Профессиональный стандарт «Специалист по страхованию», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 6 июля 2020 г. № 404н; Базовый стандарт защиты прав и интересов физических и юридических лиц – получателей финансовых услуг, оказываемых членами саморегулируемых организаций, объединяющих страховые организации, утв. Банком России 09.08.2018; Базовый стандарт совершения страховыми организациями операций на финансовом рынке, утв. Банком России 09.08.2018.

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

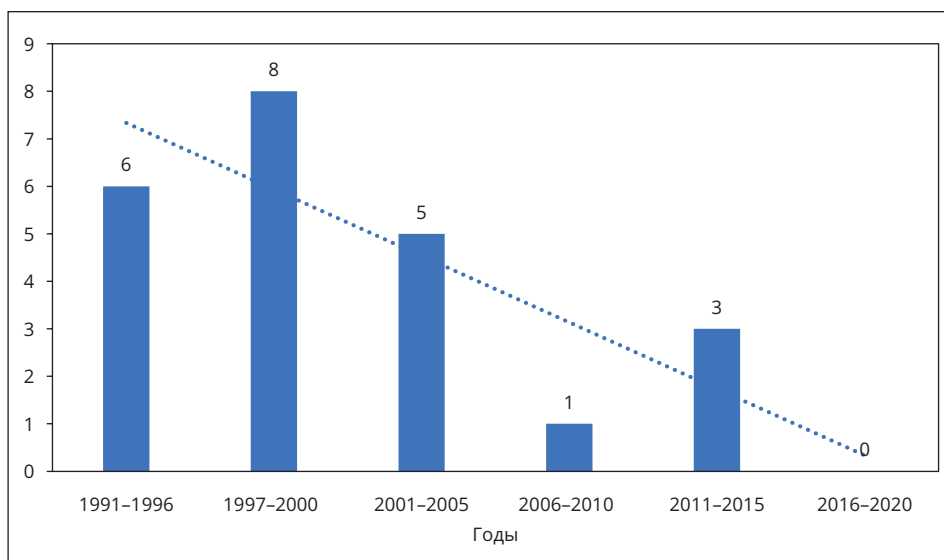


Рис. 3. Динамика создания кафедр страхования в России, 1991–2021 гг.

Fig. 3. Dynamics of the creation of insurance departments in Russia, 1991–2021

Источник: данные авторов.

Source: the authors' data.

оправдались из-за потребности в продавцах страховых услуг и страховых агентах, для которых профильное высшее образование не стало обязательным. Но с середины 2010-х гг. стали постепенно повышаться нормативные требования к управлению, были приняты профессиональные стандарты и базовые стандарты саморегулируемых организаций – субъектов страхового дела, росла эффективность защиты прав потребителей страховых услуг, что стабилизировало ситуацию и привело к сохранению наиболее профессиональной части специализированных страховых кафедр.

Принятые в конце 2010-х профессиональные стандарты в меньшей степени способствовали развитию страхового образования, чем это можно было предположить. В саморегулируемой организации страховщиков – СРО «Всероссийский союз страховщиков» был создан Центр оценки квалификаций, но по состоянию на 01.10.2022 профессиональные экзамены не проводились, что отчасти можно объяснить последствиями пандемии и существенными изменениями в стране в

2022 г. Тем не менее требования профессиональных стандартов стали учитываться при формировании учебных планов высшего образования в области страхования, а часть вузов стали согласовывать свои учебные планы магистерских программ и профилей бакалавриата с ЦОК ВСС².

История кафедр страхования в современной России

Первая кафедра страхования появилась в современной России в 1991 г., инициатором её создания в Московском финансовом институте (затем – Финансовой академии и Финансовом университете) выступил профессор А.И. Рейтман, учебник которого в первой половине 1990-х гг. стал наиболее популярным и использовался при обучении страховым дисциплинам в вузах и сотрудниками вновь создававшихся страховых компаний [23]. При создании кафедра получила поддержку со стороны ректоров Финансо-

² Например, программа магистратуры «Страховой бизнес» Финансового университета.

вой академии, а затем и университета А.Г. Грязновой и М.А. Эскиндарова.

Необходимо отметить, что созданию кафедр страхования в России во многом способствовала реализовывавшаяся в 1990-е гг. программа будущего Европейского союза – проект ТАСИС (Technical Assistance for the Commonwealth of Independent States, Техническая помощь СНГ, реализовывался в России с 1991 по 2006 гг.) в области страхования. В начале 1990-х гг. прошли переподготовку первые преподаватели рыночного страхования, а обучение проходило в России на базе Финакадемии, в Англии, Франции, Италии, Германии. Усилиями и энтузиазмом этих преподавателей в середине 1990-х гг. были созданы первые кафедры страхования в Москве и Санкт-Петербурге

Кафедра «Страховое дело» Финакадемии на первом этапе создания и становления системы страхового образования, формирования кафедр страхования в столичных и региональных вузах в 1990–2000-х гг. стала основным российским методологическим центром по страхованию, её учебными планами и программами широко пользовались при запуске собственных учебных курсов и программ [8], что было обобщено в единственной российской монографии по страховому образованию [24].

В 1993 г. и позже, в течение 1990-х гг., были созданы страховые кафедры в Москве (ВЗФЭИ, РЭУ им. Г.В. Плеханова, МГУ им. М.В. Ломоносова, МГИМО, МЭСИ, ВШЭ и ГУУ), Санкт-Петербурге (СПбГУ и СПбГУ-ЭФ), Хабаровске (ХГАЭП), с конца 1990-х – начала 2000-х гг. постепенно стали создаваться кафедры в других регионах России: Новосибирске, Иркутске [10], Красноярске, Нижнем Новгороде, Твери и др., а страховая специализация стала реализовываться в различных вузах, в том числе в инженерных, сельскохозяйственных и педагогических [2]. В начале – середине 2000-х гг. страховые кафедры стали создаваться в негосударственных вузах (в первую очередь, в МФПУ «Синергия», АТиСО и Российской акаде-

мии предпринимательства) и профильных государственных, стремившихся к успеху в экономическом образовании (Академия бюджета и казначейства, перед объединением – Государственный университет Министерства финансов – ГУМФ), АНХ (ныне РАНХиГС), РГТЭУ (вошёл в состав РЭУ им. Г.В. Плеханова), РГСУ).

Но с середины 2000-х гг. начался обратный процесс – ликвидация узкопрофильных кафедр, причины которого в отношении кафедр страхования шире, чем только желание вузов оптимизировать издержки. В этот период отмечалось существенное снижение количества страховых компаний и падение популярности страхового образования у абитуриентов, не имевших отношения к страховому рынку, проблемы с набором абитуриентов и значительное снижение числа платных студентов. Прошла эпоха рыночного романтизма начала 1990-х гг., а у абитуриентов и их родителей пришло понимание трудности карьеры на нерастущем и стагнирующем, а затем и сужающемся рынке. Постепенно всё более популярными становились профессии, связанные с государственной и муниципальной службой. Это побуждало руководство вузов объединять узкопрофильные кафедры страхования с родственными подразделениями, что чаще всего приводило к уходу из вузов ведущих профессоров, достаточно быстрой утрате специализированными кафедрами ведущих позиций в области страхового образования и даже компетенций по подготовке страховых специалистов.

Тем не менее преподавание страхования имеет выраженную специфику, что требует для организации эффективного образовательного процесса наличия возможности по обсуждению появляющихся проблемных вопросов [25] и тесного взаимодействия с профессиональным сообществом [1].

В итоге после создания в 1991 г. первой в России кафедры страхового дела в МФИ к середине 2000-х гг. был достигнут максимум – около 30 страховых кафедр (без учёта

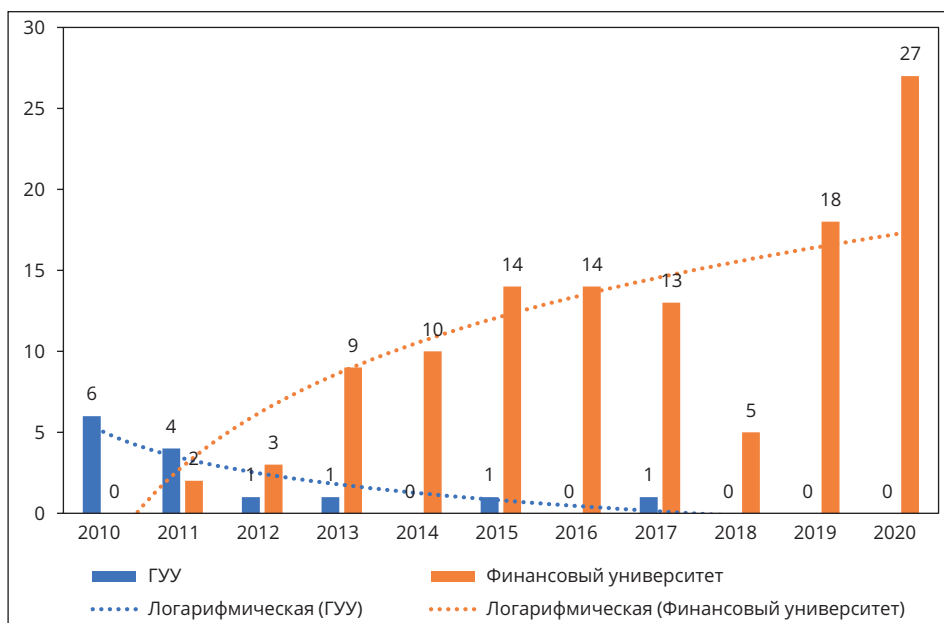


Рис. 4. Динамика публикаций в профильном журнале «Страховое дело» в Государственном университете управления и Финансовом университете, 2010–2020 гг.

Fig. 4. Dynamics of publications in the specialized journal “Insurance Business” at the State University of Management and the Financial University, 2010–2020

Источник: расчёты авторов по РИНЦ.

Source: authors' calculations based on Russian Science Citation Index.

медицинских вузов), а в настоящее время их количество сократилось до 10, среди которых есть только одна собственно кафедра страхования (в Университете «Синергия»), а остальные сочетают в названии:

- страхование и управление рисками;
- страхование и экономику социальной сферы;
- страхование и финансы.

В большинстве случаев существовавшие в 2010-х гг. объединённые с банковским делом, рынком ценных бумаг и иными финансовыми рынками кафедры страхования оказались нежизнеспособны и были объединены на более широкой платформе и чаще всего с утратой страхования из названия и, соответственно, приоритетов развития. Успех именно в отношении страхового дела в основном был связан с личностями двух-трёх активных членов кафедры, включая заведующего или его заместителя, специализирующихся

на страховании. Соответственно, изменение названия, а в дальнейшем профессорско-преподавательского состава и закреплённых дисциплин приводило к снижению активности вуза в публикациях на страховую тематику (Рис. 4) и утрате позиций ведущего центра страхового образования, что подтверждается целым рядом примеров [13].

Пример изменений публикационной активности Государственного университета управления (ГУУ) в единственном специализированном профильном журнале «Страховое дело» показателен: в 2012 г. более 50% сотрудников и аспирантов кафедры управления страховым делом и социальным страхованием перешли в Финансовый университет, что дало свой эффект (сокращение в разы сразу же и практически до нуля через пять лет) (Рис. 4).

Резкое сокращение количества кафедр страхования вызывает необходимость до-

полнения вектора взаимодействия страхового сообщества, и прежде всего – Всероссийского союза страховщиков, с учётом работы с конкретными преподавателями (по нашим оценкам, их около 200 человек по России), читающими страховые дисциплины в том или ином университете. Также целесообразно активизировать работу Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупнённой группе направлений подготовки и специальностей 38.00.00 «Экономика и управление» (ФУМО) и Международной ассоциации организаций финансово-экономического образования (МАОФЭО) в части страхового дела.

Для развития страхования в нашей стране и формирования эффективной системы подготовки страховщиков в настоящее время необходимо оказание разрозненным преподавателям страховых дисциплин адресной методической помощи, информационной поддержки, включая рассылки необходимых новейших материалов по страхованию, вовлечение их в практику работы конкретного бизнеса, организацию стажировок в страховых компаниях и т. д., вплоть до составления своеобразного общероссийского реестра педагогов, регулярно преподающих страховые дисциплины, и мониторинга их активности.

Противоречия количественного роста кафедр страхования в современной России

Динамика роста числа страховых компаний и понимание их рыночных перспектив в ближайшем или отдалённом будущем в 1990-е гг. привели к соразмерному росту числа кафедр страхования в российских вузах. При этом нарастала востребованность выпускников, но, как в дальнейшем стало понятно, знания, получаемые в вузах по классическим в мире и России страховым предметам, оказались невостребованными. В этот период развивались скорее страховые технологии, в которых договор страхования был прикрытием и оформлением иных интересов, связанных с желанием минимизировать налог на прибыль, подоходный и социальный

налоги. Выпускники не обладали знаниями и умениями в области зарплатных схем, страхования невозвратных кредитов и ежегодной пролонгации заведомо невыплатных договоров страхования имущества. В дальнейшем на первый план вышли требования к обучению технологиям продаж страховых продуктов и непосредственно к возможности личных продаж, то есть деятельности страхового агента. Последнее требование столкнулось с нежеланием трудоустройства в качестве страховых агентов со стороны подавляющего большинства выпускников крупных вузов, справедливо полагавших, что деятельность страховых агентов является предметом обучения в колледже, но не в вузе.

В итоге рост числа кафедр страхования лишь формально коррелировал с потребностями страхового рынка, соответствуя тенденциям и ожиданиям роста востребованности выпускников, но не формируя у них компетенции, необходимые для работы в переходных от социализма к страховому рынку условиях. В значительной степени сложившиеся непонимание между страховыми компаниями и кафедрами сохраняется и в настоящее время как тлеющий конфликт между теорией и ушедшей от неё российской практикой страхования. В итоге научный и методический потенциал кафедр страхования был востребован далеко не полностью, а отчуждение между страховыми компаниями и кафедрами страхования часто было реальным фактом.

Тем не менее были и случаи реального взаимодействия и использования опыта профессионалов в деятельности коллегиальных органов управления (например, представители ГВУ и МГИМО входили в наблюдательный совет СК «Спортивное страхование», РЭУ им. Г.В. Плеханова – в совет директоров СК «Югория», Финуниверситета – в СК АИЖК и советы СРО Национальной страховой гильдии, Ассоциации профессиональных страховых брокеров, в совет по перестрахованию РНПК и т.д.), а также преподавания регулярных курсов для студентов

представителями менеджмента страховых компаний. Есть опыт создания и успешного функционирования базовых кафедр ведущих страховщиков. Отметим, что с середины 2010-х гг. разрыв между кафедрами страхования и страховыми компаниями сокращается за счёт сближения российского страхового рынка с международной практикой страхового дела.

Одной из ошибок развития кафедр страхования в 1990-х – начале 2000-х гг. стало отсутствие связи с системой средних специальных образовательных учреждений (СПО), которая могла дать поток абитуриентов, имеющих профильное среднее специальное образование. Отчасти это связано с большим набором абитуриентов на бюджетные и платные места в 1990-е гг., когда демографическая ситуация была иной, а любая экономическая специальность была престижной. В 1990-е гг. престиж СПО был достаточно низким, ПТУ и техникумы не котиrowались среди абитуриентов. Вузы не видели целесообразности в сотрудничестве с системой СПО и стали обращаться к ней уже в конце 2000-х гг., особенно после введения ЕГЭ, для формирования сокращённых программ бакалавриата и поступления в обход ЕГЭ.

Анализ причин создания и ликвидации профильных страховых кафедр

Образование является одним из наиболее инерционных институтов общества, что проявилось в замедленности создания и закрытия кафедр страхования с лагом в три-пять лет по сравнению с движением численности страховых компаний. Так, основные кафедры были созданы в середине 1990-х гг., хотя период бурного роста был в начале десятилетия. Это же объясняет сохранение на определённое количество лет кафедр, которые испытывали существенные проблемы с набором контингента обучающихся, но должны были обеспечить подготовку уже зачисленных и успешно учащихся студентов.

Среди иных причин сворачивания кафедр страхования следует выделить следующие:

- введение болонской системы и утрата в большинстве вузов возможности набора на страховой профиль в максимально обобщённом экономическом бакалавриате;
- российская практика поступления в магистратуру сразу после окончания бакалавриата, без опыта работы в соответствующей сфере и понимания перспектив карьеры в отрасли (при этом абитуриенты зачастую выбирают наиболее обобщённые программы, не понимая, куда в итоге пойдут работать);
- слияние многих вузов со значительным укрупнением кафедр;
- отказ от кафедр в пользу максимально обобщённых структурных подразделений (школ и департаментов);
- зависимость от пассионарности и заинтересованности создателя кафедры и его последователей.

Переход на уровневую систему образования, с одной стороны, помогает настроить более эффективное взаимодействие системы образования с рынком труда, когда двухлетние магистерские программы способны значительно быстрее откликнуться на потребности быстроменяющегося рынка труда, чем четырёхлетний бакалавриат и пятилетний специалитет. Но, с другой стороны, в этом случае должно было пройти и изменение практики расчёта нагрузки с учётом большей сложности программ магистратуры, чего сделано не было. В итоге сокращение учебной нагрузки вызывало соразмерное сокращение преподавателей и их численности на кафедрах ниже минимального количества, что и привело к слияниям и поглощениям узкопрофильных страховых кафедр в большинстве российских вузов.

Очевидно, что следствием отказа от профильных кафедр становится обеднение преподаваемых дисциплин, снижение качества образования. Кафедра – основное учебно-методическое подразделение университета, где организуется обсуждение содержания учебных курсов и программ, методик проведения занятий, тематики курсовых и диплом-

ных работ, распределяется учебная нагрузка преподавателей по читаемым дисциплинам, готовятся учебно-методические пособия по курсам, в ходе заседаний организуется взаимообогащающий обмен мнениями, педагогическими приёмами и находками, проводятся отчёты преподавателей при переизбрании по конкурсу, защиты кандидатских и докторских диссертаций. И если это специализированная кафедра, то эта работа имеет смысл.

Перспективы развития кафедр страхования

За 30 лет развития современной России, начиная с 1998 г., было принято около 10 программных документов российского правительства и Банка России, посвящённых страхованию. Есть и документ, разработанный объединением страховщиков, – «Стратегия развития страховой отрасли Российской Федерации на 2019–2021 гг.», утверждённая решением Общего собрания членов Всероссийского союза страховщиков. Во всех этих документах нашлось формальное место вопросам страховых кадров и их образования, но реальная перспектива формирования и поддержания требований к профессии появилась только в последнее время, когда в развитие вышеприведённых концепций и стратегий были разработаны и приняты профессиональные³ и базовые⁴

стандарты, в которых были определены требования к квалификации работников страховых компаний, саморегулируемой организацией страховщиков (СРО ВСС) был создан свой центр оценки квалификации (ЦОК ВСС), были приняты первые локальные нормативные акты по обучению специалистов страховых организаций. Профстандарт «Специалист по страхованию» был впервые разработан и принят в 2015 г. (приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 23 марта 2015 г. № 186н), но фактически не применялся из-за неприятия страховым сообществом; в 2020 г. профстандарт был переработан и переутверждён.

На фоне банкротств и значительного сокращения количества страховых компаний существенно усложнились требования акционеров и страхового надзора к формированию страховых резервов, обеспечению финансовой устойчивости и платёжеспособности страховых организаций, их актуарному оцениванию, расчёту тарифов и проведению андеррайтинга, перестрахованию, составлению отчётности в соответствии с меняющимися и усложняющимися требованиями регулятора. В свою очередь, это актуализирует знания, получаемые на профильных страховых программах бакалавриата и магистратуры в вузах, делает востребованными профессиональные компетенции, полученные при освоении специализированных страховых программ высшего образования. В 2018–2021 гг. впервые за 30 лет существования рыночного страхования в России спрос со

³ Профессиональный стандарт «Специалист негосударственного пенсионного фонда», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 марта 2021 г. № 169н; Профессиональный стандарт «Специалист по страхованию», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 6 июля 2020 г. № 404н; Профессиональный стандарт «Страховой брокер», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 марта 2015 г. № 155н.

⁴ Базовый стандарт защиты прав и интересов физических и юридических лиц – получателей финансовых услуг, оказываемых членами саморегулируемых организаций, объединяющих страховые организации (утв. Банком России 9

августа 2018 г.); Базовый стандарт защиты прав и интересов физических и юридических лиц – получателей финансовых услуг, оказываемых членами саморегулируемых организаций в сфере финансового рынка, объединяющих негосударственные пенсионные фонды (утв. Банком России 7 мая 2021 г.); Базовый стандарт защиты прав и интересов физических и юридических лиц – получателей финансовых услуг, оказываемых членами саморегулируемых организаций, объединяющих страховых брокеров (утв. Банком России 8 мая 2019 г.).

стороны страховых компаний развернулся в сторону выпускников, специализирующихся на внутренних бизнес-процессах страховых компаний, финансах и бухгалтерии страховых компаний и андеррайтинге, оставаясь стабильно высоким в отношении специалистов по организации и самим продажам страховых продуктов.

Перспективной и необходимой стратегией развития высшего страхового образования может и должна стать реальная интеграция профессиональных требований, отражённых в профессиональных и базовых стандартах, и образовательных стандартов, что позволит реализовывать экономически успешные программы бакалавриата и магистратуры. В деятельности актуариев повышение требований к ним одновременно с введением обязательности актуарного оценивания привело к росту привлекательности профессии [26].

На сегодняшний день создана основа, которая должна дополняться формированием системы обязательных или добровольных требований к страховым специалистам, её поддержанием и популяризацией. Это задачи, которые могут решить образовательные центры, кафедры страхования, страховые компании и СРО страховщиков и страховых брокеров, но только при условии совместных усилий на благо развития страхования и его кадрового обеспечения в нашей стране.

Литература

1. Цыганов А.А., Масленников С.В. Организационно-экономический механизм успешной реализации страховых программ бакалавриата в Европе и России // Экономика образования. 2020. № 4 (119). С. 28–41. EDN VKYBRI.
2. Злобин Е.В., Мафусенкова Л.А. Система страхового образования в России – история, состояние, проблемы // Финансы. 2015. № 10. С. 47–51. EDN VBOGIT.
3. Машникова О.В. Современное состояние страхового образования в РФ // Успехи современного естествознания. 2004. № 7. С. 141–144. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=13016> (дата обращения: 21.04.2022).
4. Орланюк-Малицкая Л.А., Янова С.Ю. Страховая школа в новой финансовой реальности // Страховое дело. 2021. № 9 (342). С. 76–82. EDN ZEVJYH.
5. Харин И.В. Основные проблемы организации подготовки и переподготовки страховых кадров в РФ // Мир современной науки. 2014. № 1 (23). С. 75–81. EDN TAMMNХ.
6. Хмельник Ю.Г. Профессиональное образование в сфере страхования: состояние и проблемы // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 162–165. EDN JJRPNL.
7. Кузнецова Н.П., Чернова Г.В. От инициативы до воплощения идеи формирования страхового образования в СПбГУ // Страховое дело. 2021. № 6. С. 33–39. EDN IUDDMJ.
8. Орланюк-Малицкая Л.А. Научная школа «Страхование» Финуниверситета: история и современность // Страховое дело. 2019. № 3. С. 50–59. EDN ZCGRCP.
9. Чернова Г.В. Этапы реализации страхового образования в Санкт-Петербургском государственном университете // Страховое дело. 2016. № 3. С. 50–62. EDN WEFQQV.
10. Хитрова Е.М., Русакова О.И. Роль кафедры страхования и управления рисками в подготовке специалистов для финансового рынка региона // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25. Ч. 2. С. 336–342. DOI: 10.17150/1993-3541.2015.25(2).336-342
11. Грищенко Н.Б. Профессиональные стандарты как ориентир для рынка труда и страхового образования // Финансы. 2016. № 10. С. 42–46. URL: <https://publications.hse.ru/articles/226430367> (дата обращения: 21.04.2022).
12. Кириллова Н.В., Цыганов А.А., Грызенова Ю.В. Подготовка магистров по страховым специальностям в Российской Федерации // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 172–183. URL: https://pnojournal.files.wordpress.com/2019/07/pdf_190313.pdf (дата обращения: 21.04.2022).
13. Блинова Т.Н., Дюйзен Е.Ю. Анализ систем обучения и развития торгового персонала страховых организаций в России (на примере СПАО «Ингосстрах» и ООО «Зетта страхование») // Российское предпринимательство. 2018. Т. 19. № 6. Р. 1891–1902. DOI: 10.18334/rp.19.6.39190
14. Коломин Е.В., Злобин Е.В. Первая всероссийская научно-практическая конференция

- по страховому образованию // Финансы. 2007. № 8. С. 52–55. EDN IAJRWX.
15. Бровчак С.В. Применение профессиональных стандартов на примере специалистов финансового рынка // Путеводитель предпринимателя. 2019. № 41. С. 64–71. URL: <https://www.pp-mag.ru/jour/article/view/245> (дата обращения: 21.04.2022).
 16. Cassidy S.M., Marshall R.A., Hollman C. Future Directions in Undergraduate Insurance Education: Academic and Real World Perspectives // Risk Management and Insurance Review. 2008. Vol. 2. No. 1. P. 89–96. DOI: 10.1111/j.1540-6296.1998.tb00086.x
 17. Kwon J.W. Collegiate Education in Risk Management and Insurance Globally: Past, Present and Future. School of Risk Management, Insurance and Actuarial Science. New York : St. John's University, 2014. 71 p. URL: http://facpub.stjohns.edu/~KwonW/RMI_Education_Kwon_2014.pdf (дата обращения: 21.04.2022).
 18. Karl J.B., Wells B. Improving Perceptions of the Insurance Industry: The Influence of Insurance Professionals // Risk Management and Insurance Review. 2016. Vol. 19. No. 1. P. 147–166. DOI: 10.1111/rmir.12058
 19. Rindfleisch J.M. Segment Profiling: Reducing Strategic Risk in Higher Education Management // Journal of Higher Education Policy and Management. 2003. Vol. 25. No. 2. P. 147–159. DOI: 10.1080/1360080032000122624
 20. Rochford F. The contested product of a university education // Journal of Higher Education Policy and Management. 2008. Vol. 30. No. 1. P. 41–52. DOI: 10.1080/13600800701745044
 21. Taylor J., Baines C. (2012). Performance management in UK universities: Implementing the Balanced Scorecard // Journal of Higher Education Policy and Management. 2012. Vol. 34. No. 2. P. 111–124. DOI: 10.1080/1360080X.2012.662737
 22. Wolverson M., Ackerman R., Holt S. Preparing for Leadership: What Academic Department Chairs Need to Know // Journal of Higher Education Policy and Management. 2005. Vol. 27. No. 2. P. 227–238. DOI: 10.1080/13600800500120126
 23. Страховое дело: Учебник / Под ред. Л.И. Рейтмана. М.: Банк. и биржевой науч.-консульт. центр, 1992. 524 с. ISBN: 5-7209-0004-7.
 24. Страховое образование: XXI век / Под ред. Л.А. Орланюк-Малицкой. М.: НПО «МАКСС Групп», 2013. 240 с.
 25. Ковалёв Ю.С. Преподавание дисциплины «Страхование» в условиях временных и мотивационных ограничений // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/51PDMN616.pdf> (дата обращения: 21.04.2022).
 26. Котловоский И.Б. Актуарии вновь актуальны // Экономические стратегии. 2004. № 2. С. 68–71. URL: <http://www.inesnet.ru/article/aktuarii-vnov-aktualny/> (дата обращения: 21.04.2022).

Статья поступила в редакцию 29.04.22

Принята к публикации 05.10.22

References

1. Tsyganov, A.A., Maslennikov, S.V. (2020). Organizational and Economic Mechanism of Successful Implementation of Bachelor's Degree Insurance Programs in Europe and Russia. *Economika obrazovaniya = Economics of Education*. No. 4 (119), pp. 28–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43808796> (accessed 21.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Zlobin, E.V., Marusenkov, L.A. (2015). [Insurance Education System in Russia – History, State, Problems]. *Finansy = Finance*. No. 10, pp. 47–51. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25021622&ysclid=lazvu7lxl707590126> (accessed 21.04.2022). (In Russ.).
3. Mashnikova, O.V. (2004). The Current State of Insurance Education in the Russian Federation. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya = Advances in Current Natural Sciences*. No. 7, pp. 141–144. Available at: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=13016> (accessed 21.04.2022). (In Russ.).
4. Orlanuk-Malitskaia, L.A., Yanova, S.Y. (2021). Insurance School in the New Financial Reality. *Strakhovoe delo [Insurance Business]*. No. 9 (342), pp. 76–82. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47206406> (accessed 21.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Kharin, I.V. (2014). The Main Problems of the Organization of Training and Retraining of Insurance Personnel in the Russian Federation. *Mir sovremennoi nauki [The World of Modern Sci-*

- ence]. No. 1 (23), pp. 75-81. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22596553&ysclid=la uwb2sju5525536323> (accessed 21.04.2022). (In Russ.).
6. Khmel'nik, Yu.G. (2008). Professional Education in the Field of Insurance: State and Problems. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 162-165. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11135445&ysclid=lazwq47p2f847396613> (In Russ.).
 7. Kuznetsova, N.P., Chernova, G.V. (2021). From the Initiative to the Idea of Implementation of Insurance Education Forming at St. Petersburg State University. *Strakhovoe delo* [Insurance Business]. No. 6, pp. 33-39. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46390765&ysclid=laz wju49eo740602369> (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Orlanuk-Malitskaia, L.A. (2019). Scientific School "Insurance" of the Financial University: History and Modernity. *Strakhovoe delo* [Insurance Business]. No. 3, pp. 50-59. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37258171> (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Chernova, G.V. (2016). Stages of Implementation of Insurance Education at St. Petersburg State University. *Strakhovoe delo* [Insurance Business]. No. 3, pp. 50-62. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26331731> (accessed 21.04.2022) (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Khitrova, E.M., Rusakova, O.I. (2015). The Role of the Department of Insurance and Risk Management in Training Specialists for the Financial Market of the Region. *Izvestia Irkutskoi gosudarstvennoi ekonomicheskoi akademii = Proceedings of the Irkutsk State Economic Academy*. Vol. 25, part 2, pp. 336-342, doi: 10.17150/1993-3541.2015.25(2).336-342 (In Russ. and Eng.).
 11. Grishchenko, N.B. (2016). Professional Standards as a Guideline for the Labor Market and Insurance Education. *Finansy = Finance*. No. 10, pp. 42-46. Available at: <https://publications.hse.ru/articles/226430367> (accessed 21.04.2022). (In Russ.).
 12. Kirillova, N.V., Tsyganov, A.A., Gryzenkova, Yu.V. (2019). Preparation of Masters in Insurance Specialties in the Russian Federation. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. No. 3 (39), pp. 172-183. Available at: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/07/pdf_190313.pdf (accessed 21.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Blinova, T.N., Duizen, E.Yu. (2018). Analysis of Systems of Training and Development of Sales Personnel of Insurance Organizations in Russia (on the example of Ingosstrakh and Zetta Insurance LLC). *Rossiiskoe predprinimatel'stvo = Russian Entrepreneurship*. Vol. 19, no. 6, pp. 1891-1902, doi: 10.18334/rp.19.6.39190 (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Kolomin, E.V., Zlobin, E.V. (2007). The First All-Russian Scientific and Practical Conference on Insurance Education. *Finansy = Finance*. No. 8, pp. 52-55. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9522128> (accessed 21.04.2022). (In Russ.).
 15. Brovchak, S.V. (2019). Application of Professional Standards on the Example of Financial Market Specialists. *Putevoditel' predprinimatel'ya* [Entrepreneur's Guide]. No. 41, pp. 64-71. Available at: <https://www.pp-mag.ru/jour/article/view/245> (accessed 21.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Cassidy, S.M., Marshall, R.A., Hollman, C. (2008). Future Directions in Undergraduate Insurance Education: Academic and Real World Perspectives. *Risk Management and Insurance Review*. Vol. 2, no. 1, pp. 89-96, doi: 10.1111/j.1540-6296.1998.tb00086.x
 17. Kwon, J.W. (2014). *Collegiate Education in Risk Management and Insurance Globally: Past, Present and Future*. School of Risk Management, Insurance and Actuarial Science. New York : St. John's University, 71 p. Available at: http://facpub.stjohns.edu/~KwonW/RMI_Education_Kwon_2014.pdf (accessed 21.04.2022).
 18. Karl, J.B., Wells, B. (2016). Improving Perceptions of the Insurance Industry: The Influence of Insurance Professionals. *Risk Management and Insurance Review*. Vol. 19, no. 1, pp. 147-166, doi: 10.1111/rmir.12058

19. Rindfleisch, J.M. (2003). Segment Profiling: Reducing Strategic Risk in Higher Education Management. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 25, no. 2, pp. 147-159, doi: 10.1080/1360080032000122624
20. Rochford, F. (2008). The Contested Product of a University Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 30, no. 1, pp. 41-52, doi: 10.1080/13600800701745044
21. Taylor, J., Baines, C. (2012). Performance Management in UK Universities: Implementing the Balanced Scorecard. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 34, no. 2, pp. 111-124, doi: 10.1080/1360080X.2012.662737
22. Wolverton, M., Ackerman, R., Holt, S. (2005). Preparing for Leadership: What Academic Department Chairs Need to Know. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27, no. 2, pp. 227-238, doi: 10.1080/13600800500120126
23. Reitman, L.I. (Ed). (1992). *Strakhovoe delo: Uchebnik* [Insurance Business: Textbook]. Moscow: Bank and exchange scientific and consulting centre, 524 p. ISBN: 5-7209-0004-7. (In Russ.).
24. Orlanyuk-Malitskaya, L.A. (Ed). (2013). *Strakhovoe obrazovanie: XXI vek* [Insurance Education: XXI Century]. Moscow: MAKSS Group Publ., 240 p. (In Russ.).
25. Kovalyov, Yu.S. (2016). Teaching the Discipline "Insurance" in Terms of time and Motivational Constraints. *Mir nauki = World of Science*. Vol. 4, no. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/51PDMN616.pdf> (accessed 21.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Kotlovsky, I.B. (2004). Actuaries are Relevant Again. *Evonomicheskiye strategii* [Economic Strategies]. No. 2, pp. 68-71. Available at: <http://www.inesnet.ru/article/aktuarii-vnov-aktualny> (In Russ.).

*The paper was submitted 29.04.22
Accepted for publication 05.11.22*



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 2,350; показатель Science Index – 2,002**

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



Финансовая составляющая ценности научных публикаций

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-85-102

Касаткин Пётр Игоревич – д-р филос. наук, проф., начальник управления научной политики, ORCID: 0000-0003-1361-6747, Researcher ID: AАН-6819-2019, pkas@mail.ru

Ковальчук Юлия Александровна – д-р экон. наук, проф., профессор кафедры управления активами, ORCID: 0000-0002-9959-3090, Researcher ID: M-4754-2016, fm-science@inbox.ru

Степнов Игорь Михайлович – д-р экон. наук, проф., заведующий кафедрой управления активами, ORCID: 0000-0003-4107-6397, Researcher ID: P-4374-2016, stepnoff@inbox.ru

МГИМО МИД России, г. Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, проспект Вернадского, 76

***Аннотация.** Публикационная активность в современном обществе представляется как движущая сила научно-технологического развития и как показатель отчётности менеджмента университетов. Статья посвящена исследованию подходов к определению ценности научной публикации с учётом разной мотивации авторов – исследователей и преподавателей высшей школы. Методологической базой исследования послужили концепции создания общественного и финансового блага, научной продуктивности и академического вознаграждения, неоклассическая и неонинституциональная экономические теории, подходы к реализации государственной политики в области науки и образования в части стимулирования научных публикаций. Методы исследований: критический и сравнительный анализ; группы методов: а) анализ прямых и косвенных мотивов и ловушек при издании научных работ; б) методы оценки стоимости активов; в) комбинация социолого-экономических подходов. Информационная база исследования представлена макроэкономической статистикой и результатами анкетирования преподавателей российских классических и технических университетов с целью уточнения факторов мотивации и монетизации научных публикаций. Адаптированы подходы к оценке стоимости активов применительно к определению ценности научных публикаций с позиции автора как выгодоприобретателя. Теоретическая и практическая значимость исследования представлена вкладом в ценностное измерение научных публикаций в условиях академического капитализма при потенциальных возможностях получения авторами дохода от результатов своих исследований.*

Ключевые слова: университет, научная публикация, публикационная активность, мотивация, академическое вознаграждение, целеполагание, потребительская ценность, оценка стоимости, академический капитализм

Для цитирования: Касаткин П.И., Ковальчук Ю.А., Степнов И.М. Финансовая составляющая ценности научных публикаций // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 85–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-85-102

The Financial Component of the Scientific Publication's Value

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-85-102

Petr I. Kasatkin – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Scientific Policy Department, ORCID: 0000-0003-1361-6747, Researcher ID: AAH-6819-2019, pkas@mail.ru

Julia A. Kovalchuk – Dr. Sci. (Economics), Prof., Professor of Asset Management Department, ORCID: 0000-0002-9959-3090, Researcher ID: M-4754-2016, fm-science@inbox.ru

Igor M. Stepnov – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of Asset Management Department, ORCID: 0000-0003-4107-6397, Researcher ID: P-4374-2016, stepnoff@inbox.ru

MGIMO University, Moscow, Russia

Address: 76, Vernadskogo ave., 119454, Moscow, Russian Federation

Abstract. Publication activity in modern society is presented as a driving force of scientific and technological development and as an indicator of university management reporting. The article is devoted to the study of approaches to determining the monetary value of a scientific publication, taking into account different behavior's motives of researchers and teachers in higher education as authors. The methodological basis of the study was formed by concepts of creating a public good and financial good, concepts of scientific productivity and academic remuneration, neoclassical and neoinstitutional economic theories, approaches to the implementation of state policy in the field of science and education in terms of stimulating scientific publications. Research methods: critical and comparative analysis, with the inclusion of three groups of methods: a) the study of direct and indirect authors' motives and traps in the publication of scientific papers; b) asset evaluation methods; c) a combination of socio-economic campaigns for monetary evaluation of the results of scientific research. Asset valuation approaches have been adapted to assess the scientific publication's value from the position of the author as a beneficiary. The theoretical and practical significance of the research lies in the contribution to the value dimension of scientific publications for their authors in the conditions of academic capitalism with potential opportunities to receive monetary income from the results of their research.

Keywords: university, scientific publication, publication activity, motivation, academic remuneration, goal setting, consumer value, valuation, academic capitalism

Cite as: Kasatkin, P.I., Kovalchuk, J.A., Stepnov, I.M. (2022). The Financial Component of the Scientific Publication's Value. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 85-102, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-85-102 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Понимание ценности научных публикаций является предметом анализа в исследованиях учёных прошлого и настоящего,

представляющих страны с разным уровнем экономического развития. Результаты научной деятельности, опубликованные в монографиях и статьях, направлены на создание

новых возможностей прогресса в обществе [1] и экономического роста, поэтому государства, реализуя экономическую и научно-техническую политику, поддерживают развитие науки.

Наука является основой и для экономических выгод общества, поскольку формирует новые силы для роста, а для стран – ресурсы для наращивания своей экономической мощи. При этом научно-техническая политика большинства стран мира за последние 40 лет была ориентирована на активную поддержку учёных и реализацию инновационных проектов, которые способствовали бы появлению новых прорывных технологий. Финансовые (бюджетные) ресурсы для этого у разных стран разные и иногда даже несопоставимые. Так, по данным Всемирного банка¹, в 2018 г. расходы на исследования и разработки в Израиле составляли максимальную величину в мире – 4,9% от ВВП страны (при среднемировом уровне в 2,2%). В технологически развитых странах были выявлены существенные доли данных расходов в ВВП: в Южной Корее это 4,5%, Японии – 3,3%, Германии – 3,1%, США – 2,8%, Китае – 2,1%. Инновации являются важным фактором повышения глобальной конкурентоспособности стран, а на современном этапе они определяют потенциал технологического и экономического лидерства стран в мире. Безусловно, результаты успешных научных исследований становятся основой для процветания и благосостояния общества [2].

Так, определённая система управления в сфере науки и образования, которая трансформируется на протяжении последних двух десятилетий, в разных странах проявляется либо в комплексной государствен-

ной финансовой и институциональной поддержке науки и образования, либо в предоставлении свободы, в том числе свободы коммерциализации своих работ, включая возможности извлечения денежного дохода от своих публикаций (в форме авторского гонорара, авторских отчислений, отчислений от размещения публикаций в платном интернет-доступе и т. п.).

Значимым прорывным этапом в восприятии значения и ценностей публикационной активности в университетах считается формирование представлений о так называемом академическом вознаграждении, которое было определено в работе М. Фуко [3, с. 67]. Здесь исследователь отождествляет модель функционирования университета с моделью функционирования тюрьмы, где преподаватели, находясь под незаметным, но постоянным контролем, подвергаются оценке своей научной производительности, получая в обмен за свою работу вознаграждение и возможность продвижения по карьерной лестнице.

По вопросу оценки эффективности научной продуктивности и производительности преподавателей университетов уже довольно давно ведутся споры среди исследователей и специалистов по данной тематике, вплоть до предложений отказа от оценки значимости научных публикаций с целью определения продуктивности работы учёного-исследователя или преподавателя университета [4; 5]. Вообще, система такой оценки нередко воспринимается как ограничение институциональной автономии академической науки и академической свободы и в целом может свидетельствовать о реализации полного контроля [6] научной деятельности и её результатов.

При этом система вознаграждения, которая может предлагаться, в том числе в рамках реализации научно-технической политики государства, представляется как целенаправленная стратегия управления в сфере науки и образования, создающая систему (не всегда эффективную) вовлечения

¹ World Development Indicators. Research and development expenditure (% of GDP), 2018. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?view=chart> (дата обращения: 11.09.2022); Digital Intelligence Index // The Fletcher School. Tufts University. URL: <https://digitalintelligence.fletcher.tufts.edu/trajectory> (дата обращения: 11.09.2022).

исследователей и преподавателей в некую «игру» накопления числа публикаций в разных журналах, повышения цитируемости публикаций учёных отдельных стран в соответствии с государственной политикой, функционирования комплексной системы грантовой поддержки и др., хотя, безусловно, основной целью она имеет повышение престижа и конкурентоспособности национальной науки и образования в региональном или мировом масштабе. При этом если говорить об истинной ценности науки, то здесь тоже можно увидеть «ловушку ценности» – в погоне за количеством публикаций наблюдается снижение результативности и практической значимости тех результатов, которые опубликованы в научных статьях или материалах конференций. Так, например, в авторитетном научном журнале *Nature* утверждалось, что 89% высокоцитируемых публикаций со знаковыми результатами доклинических исследований не были воспроизводимыми при лечении и проведении медицинских вмешательств [7, р. 531], при том что развитие медицины всегда было, есть и будет важной составляющей системы знаний о человеке и науки о жизни, определяющей его настоящее и будущее.

Интересно, что исследователи не критикуют жёстко стремление отдельных учёных превратить свои публикации в источник дохода, понимая различные их потребности с учётом достигнутого возраста [8] и статуса, однако предупреждают о возможности формирования «эффекта монстра Франкенштейна» [9, р. 251] и необходимости формирования «призыва к здравомыслию» [10, р. 572], чтобы избежать контрпродуктивности при оценке публикационной активности и совершенствовании системы вознаграждения авторов. В конечном счёте всё же следует апеллировать к некоторой оптимизации по отношению к оценке научных публикаций как элемента научной продуктивности, конкурентному распределению ресурсов на основе данной оценки с целью повышения производительности, реализации научной

политики при составлении национальных и мировых рейтингов университетов, где показатели публикационной активности являются значимыми, а именно:

- *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*² – 10-процентный вес показателя научной производительности на одного работника;

- *World University Ranking (THE)*³ – 30-процентный вес показателя исследований (объём, доход и число публикаций) и 30-процентный вес показателя цитирований;

- *Top University Rankings (QS)*⁴ – 20-процентный вес показателя количества цитирований в расчёте на одного сотрудника университета;

- *Three University Missions* (Московский международный рейтинг «Три миссии университета») – 25-процентный вес показателей в сфере научной деятельности.

Одновременно с этим как в образовании, так и в науке отмечается повышение значимости экономического эффекта от продажи знаний как товара [11], т. е. экономического блага [12], по отношению к классической общественной роли образования и науки в целом, т. е. общественной ценности. Вот именно здесь кроется акцентирование внимания

² ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities Methodology 2021 // Shanghai Ranking URL: <http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2021> (дата обращения: 11.09.2022).

³ Методология институционального рейтинга Times Higher Education 2020/2021 года. URL: https://5top100.ru/upload/iblock/b05/THE_2020_Obshchii_rei_ting.pdf (дата обращения: 11.09.2022).

⁴ QS World University Rankings – Methodology. Using rankings to start your university search // QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (дата обращения: 11.09.2022).

⁵ Московский международный рейтинг университетов «Три миссии университета» (Three University Missions) // MosIUR “The Three University Missions”. URL: <https://mosiur.org/methods/methodology/> (дата обращения: 11.09.2022).

к формированию и наращиванию ценностей научных публикаций, поскольку коммерческий подход, реализуемый при продаже знаний, объясняет появление особой ценностной компоненты у объекта – т. е. объект может быть продан. Следовательно, способность к продаже символизирует получение свойства экономической ценности и формирования меновой стоимости, когда этот объект может быть обменян на деньги.

Следует отметить, что и переход к предпринимательской модели университета (Университет 3.0) является ярким подтверждением вовлечения принципов управления им как бизнес-компанией, включая и подходы к стимулированию в отношении персонала, в том числе рациональный баланс [13] между выплатами в рамках системы государственной поддержки и премиями за достижение показателей эффективного контракта со стороны работников, т. е. преподавателей и научных сотрудников.

При этом подавляющее большинство исследователей критически относятся к преобладанию коммерческого подхода как в образовании (платность образовательных услуг) [14], так и в науке [15; 16], – это привело к появлению термина «академический капитализм» [17, р. 10], объясняющего не просто управление университетами как компаниями, но использование менеджментом университета индивидуальных академических достижений, включая научные публикации и цитирования своих сотрудников в качестве инструмента получения большего бюджетного или грантового финансирования и/или роста показателей отчётности об эффективности своей деятельности как управленцев.

Однако несмотря на такие критические позиции, всё же следует заметить, что историческое понимание значимости научных публикаций в системе распространения знаний и современное признание меновой составляющей в экономических отношениях в сфере науки и образования привели к формированию представления о научных публикациях как об определённой «валюте» в

профессиональном научном сообществе [18, р. 30], в связи с чем современные исследователи и преподаватели, вполне рационально и отдавая себе отчёт в своих действиях стремятся максимизировать денежные результаты от своих научных исследований и публикаций. Дополнительно, помимо научных публикаций, исследователь может извлечь доход путём выступления на конференции (в качестве спикера и приглашённого эксперта), оформления патента или другого объекта интеллектуальной собственности, защиты кандидатской или докторской диссертации, что является как ступенью продвижения по профессиональной карьере, так и элементом повышения заработка.

Публикация для инициатора, т. е. автора, несёт разные ожидания в зависимости от его целей и позиции в науке: для одних – это желание транслировать свои достижения научному сообществу или даже мировому сообществу, для других – некая повинность, когда в высшей школе со стороны работодателя или в рамках государственной политики для научных сотрудников и преподавателей устанавливаются определённые требования относительно публикационной активности, а третьи просто делают публикации своим источником заработка. Понимая разные стимулы и обстоятельства, которым подвержены учёные в своей деятельности, тем не менее мы признаём определённый вклад, который они делают в развитие науки и общества, одновременно повышая свой уровень жизни и способствуя социально-экономическому росту.

В связи с этим в данной статье авторы поставили исследовательской целью выявить подходы к идентификации ценности научной публикации в разнообразных её формах, включая денежную, учитывая разные мотивы поведения преподавателей российских классических и технических университетов при написании своих научных работ (выполнение рабочего плана, участие в грантовых исследованиях или выполнение государственного задания, где обязательным требо-

ванием является публикация по полученным результатам) и рыночные возможности, которые открываются перед ними, чтобы монетизировать свои публикационные результаты (авторы данной статьи используют это «модное» слово, подчёркивая возможности перевода публикационной активности в доход или финансовую выгоду).

Методология исследования

В качестве детерминанты оценки ценности научных публикаций для исследователя или преподавателя университета выбран потенциал наращивания интеллектуального капитала в соответствии с современной трактовкой научной продуктивности [19], а также целесообразность выделения материального поощрения за количество и качество научных публикаций.

Авторы, опираясь на критический подход к разделению ценности научного исследования на неденежную (как признание в научном сообществе) и денежную (как извлечение дохода из результатов научной деятельности) в соответствии с обозначенной дилеммой выбора ценности научных публикаций типичным и рациональным учёным-исследователем в процессах своей публикационной активности, разделили методы исследования на три группы. Первая группа методов позволяет исследовать прямые мотивы написания научных материалов, а именно их признание научным сообществом и коллегами, опубликование научных результатов исследований, в том числе в соответствии с полученными грантами от государственных и частных фондов. Вторая группа методов опирается на общепринятые методы оценки активов в бизнесе, в частности, доходный, затратный и рыночный подходы в оценочной деятельности. Третья группа методов определена комбинацией разных социолого-экономических подходов в рамках денежной оценки исследований и результатов исследований, которую предложили итальянские специалисты С. Роуссо, Дж. Каталано и Л. Дарайо [20].

Также авторы в продолжение своих исследований, посвящённых оценке роли современных университетов в экономике [21], включая дифференциацию понимания современной миссии классического университета и технического университета, в течение января-февраля 2022 г. провели анонимное анкетирование и интервьюирование 220 преподавателей 26 российских государственных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования – гуманитарных и технических университетов, расположенных в столице России и в других городах с численностью жителей от 600 тыс. до 2,5 млн. человек, – с целью уточнения понимания ценностей научных публикаций реальными субъектами научной деятельности для выявления факторов формирования монетизации результатов научных исследований, побудительных мотивов со стороны заинтересованных денежных выплат за публикации и их влияния на количество и точки размещения проектов научных публикаций.

С позиции достоверности результатов исследования авторы делают уточнение в части типов научных публикаций, которые были учтены при формировании исследовательской цели, формировании вопросов для проведения анкетирования и обработки полученных результатов, а именно:

- статья в индексируемом (WoS, Scopus) научном журнале 1-го или 2-го квартиля;
- статья в индексируемом (WoS, Scopus) научном журнале;
- статья в индексируемом научном журнале в соответствии со списком ВАК Минобрнауки России;
- статья в российском индексируемом научном журнале (из списка журналов, рекомендуемых ВАК Минобрнауки России);
- статья в индексируемом иностранном или российском научном журнале;
- индексируемые (WoS, Scopus) материалы конференции;
- книга или глава в книге международного издательства с индексацией (WoS, Scopus);

- книга или глава в книге российского издательства с индексацией (РИНЦ);
- книга или глава в книге международно-го издательства без индексации;
- статья в неиндексируемом научном журнале.

С учётом разного уровня вознаграждений, которые приняты в российских и иностранных университетах, авторы преимущественно для денежной оценки научных публикаций с позиции потенциальных целевых ориентиров субъектов анализа (учёных-исследователей и преподавателей университетов) на монетизацию научно-исследовательской деятельности и/или формирование дополнительного денежного дохода в виде премий от работодателя использовали методы оценки стоимости активов, включая затратный подход (с учётом понесённых затрат на подготовку проекта публикации и публикационной платы), сравнительный подход (с учётом разной доступности научных журналов для представителей технических и гуманитарных областей науки), доходный подход (с учётом потенциального вознаграждения и/или повышения оплаты труда в связи с достижением целевых показателей эффективности деятельности учёного-исследователя или преподавателя университета).

Результаты исследования

Количество и качество научных публикаций как детерминанты формирования денежной ценности научных публикаций

Понимание роли научных публикаций как для развития общества, так и для повышения благосостояния их автора формирует необходимость реализации критического подхода к анализу возможностей для осуществления научной работы и последующего опубликования результатов, а также к выявлению взаимосвязи между количеством научных журналов и динамикой их влияния на социально-экономическое развитие страны.

Анализ динамики численности статей в научных журналах период с 2000 по 2018 гг.

на основе данных Всемирного банка показывает их существенное повышение (более чем в четыре раза) для стран, которые показывают за этот период повышенные темпы экономического роста, например, Индии и Южной Кореи (Рис. 1). При среднем мировом уровне роста числа научных публикаций в 2,4 раза максимальный рост (более чем в 20 раз) показывает Малайзия – страна с лидерской позицией, демонстрирующая свою эффективность в плане развития науки за счёт выстроенной государственной программы поддержки науки и университетов. Интересным кейсом является Китай – эта страна с 2000 г. нарастила число публикаций в научных журналах в десять раз – с 53 тыс. ед. до 528 тыс. ед. Одновременно с этим также в стране реализуется политика стимулирования исследователей и преподавателей, в том числе и в продвижении по карьерной лестнице в связи с увеличением цитирований.

Страны с нестабильным экономическим и технологическим развитием показывают разнонаправленную динамику изменения числа научных публикаций, подтверждая разные подходы в научной политике этих стран: европейские показывают сдержанную динамику (например, в Италии число научных публикаций увеличилось в 2,0 раза), а страны с развивающейся экономикой – повышательную, выше среднемирового уровня (например, в Бразилии – в 4,7 раза, в Египте – в 4,9 раза, в Мексике – 3,2 раза).

В целом страны, которые уже имеют существенные конкурентные преимущества и высокий уровень доходов на душу населения (страны Западной Европы, скандинавские страны, Япония, Израиль, США), не рассматривают увеличение числа научных публикаций как фактор роста, и среди авторов-исследователей в этих странах конкуренция является справедливой в части качества материала для публикаций и доступа к рецензированию, а интеграция государства, университетов и реального сектора экономики стимулирует генерацию инноваций и реализацию стратегий экономического роста.

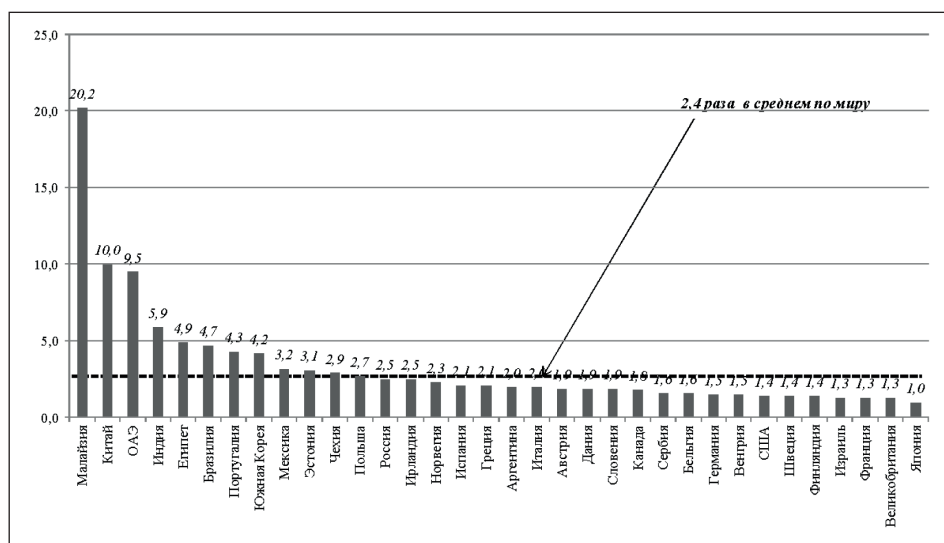


Рис. 1. Увеличение числа статей в научных журналах за 2000–2018 гг. (раз) по странам мира
 Fig. 1. Increase in the number of scientific journal articles from 2000 to 2018 (times) by countries of the world as part of their positioning in terms of speed and level of digital development in 2020

Источник: составлено авторами на основе данных: Scientific and technical journal articles. National Science Foundation, Science and Engineering Indicators // The World Bank. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/IP.JRN.ARTC.SC?view=chart> (дата обращения: 11.09.2022); Digital Intelligence Index. The Fletcher School. Tufts University. URL: <https://digitalintelligence.fletcher.tufts.edu/trajectory> (дата обращения: 11.09.2022).

Source: compiled by the authors based on: Scientific and technical journal articles. National Science Foundation, Science and Engineering Indicators. Available at: <https://data.worldbank.org/indicator/IP.JRN.ARTC.SC?view=chart> (accessed 11.09.2022); Digital Intelligence Index. The Fletcher School. Tufts University. Available at: <https://digitalintelligence.fletcher.tufts.edu/trajectory> (accessed 11.09.2022).

Следует отметить определённый нюанс и в типологии научных журналов. Большой экономический эффект как для авторов (как возможность оформить интеллектуальные права и получать авторское вознаграждение), так и для науки всё же несут журналы по естественным и техническим наукам – в целом накопление знаний посредством опубликования научных результатов стимулирует экономическую продуктивность стран и технологическое развитие. Фактически исследователи наращивают интеллектуальный капитал страны, что создаёт мультипликативные эффекты для инноваций, конкурентоспособности и экономического роста. В связи с этим следует выделить и позиции отдельных исследователей, которые предлагают использовать различные показатели

для оценки влияния научных публикаций на экономические показатели стран: общее количество опубликованных научных работ и количество научных работ на душу населения [22], доля научных статей страны в общем объёме мировых публикаций или доля цитирований на публикации страны в общемировом числе цитирований [23], а также предлагают вводить их в модели макроэкономического прогнозирования [24].

Тем не менее увеличение числа публикаций не может однозначно рассматриваться исключительно в положительном аспекте влияния как движущая сила экономического роста страны. Это стало причиной выявления несоответствия в объяснении этого влияния, которое получило название «европейский парадокс» [25, р. 1456] и «иннова-

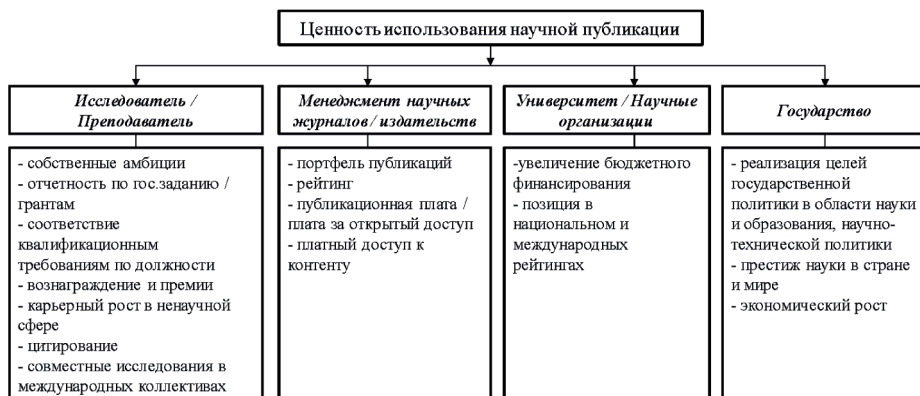


Рис. 2. Декомпозиция ценности использования научной публикации

Fig. 2. Decomposition of the value of using a scientific publication for different stakeholders

Источник: разработано авторами.

Source: designed by the authors.

ционная проблема промышленно развитых экономик» [26, p. 113]. Так, было установлено, что показатель числа научных публикаций, равно как и показатели цитирования, количества оформленных патентов в стране или объёма инвестиций в НИОКР, имеют несущественное значение в контексте их применения, поскольку их роль больше сводится к достижению ключевых показателей программ развития науки и образования, представленных в системе государственного стратегического планирования развития.

Вследствие вышеизложенного, можно утверждать, что государство будет стимулировать развитие науки через увеличение числа научных публикаций как результата научных исследований, однако следует отметить, что ценность научной публикации не будет равна ценности научного результата. Поэтому в данной статье мы апеллируем к оценке ценности использования научной публикации, и для разных заинтересованных лиц будут разные мотивы и результирующие эффекты (Рис. 2).

Так, помимо авторов-исследователей и государства, нами выделяется также менеджмент научных журналов, который ориентирован на создание не только общественного блага, но и финансового блага за счёт

размещения научных публикаций авторов. Фактически триада «государство – университеты – менеджмент научных журналов» создаёт систему взаимодействия и для стимулирования авторов, и для контроля за числом научных публикаций, при этом преследуя главную цель – содействие развитию науки, технологическому и экономическому росту страны.

Оценка ценности научной публикации как актива

Подготовка научной публикации – это процесс, который занимает время, требует включения различных ресурсов и не всегда приносит желаемый результат как в отношении качества материалов, так и удовлетворённости от проделанной работы.

Преподаватели университетов существуют в системе конкурентного давления, когда они должны опубликовать определённое число статей в соответствии с трудовым договором или для его продления, для защиты диссертации или выполнения грантовых обязательств, достижения показателей эффективного контракта. Так, например, только один из восьми новых кандидатов наук предпринимает усилия в своей карьере, чтобы продолжать продуктивно заниматься ис-

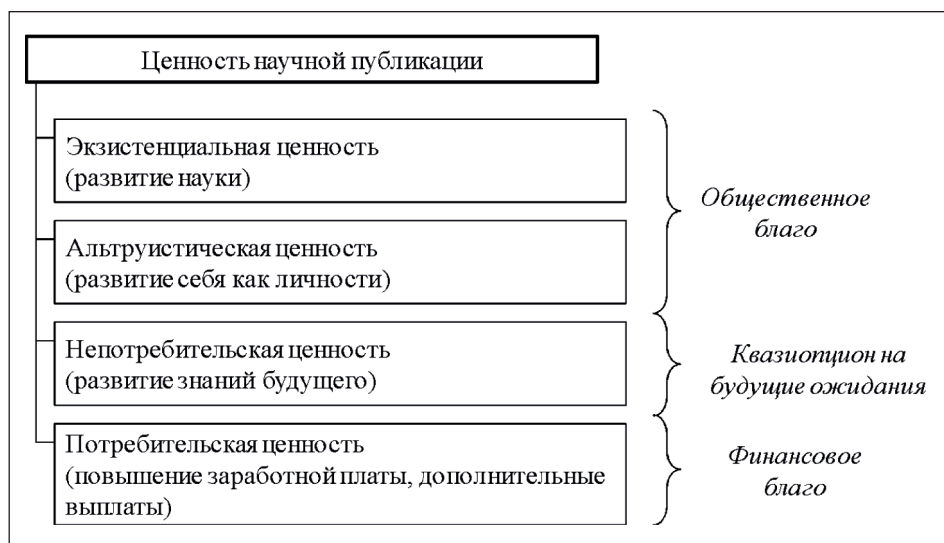


Рис. 3. Типы ценностей научной публикации для автора
Fig. 3. Types of values of scientific publication for the author

Источник: разработано авторами.

Source: designed by the authors.

следовательской деятельностью [27]. Успех молодых исследователей зависит от того, кто сможет опубликовать максимальное число статей и собрать наибольшее количество цитирований, особенно в журналах с высоким импакт-фактором. Для того чтобы получить должность полного профессора в развивающихся странах, устанавливается минимальная доля (от 10%) публикаций в международных журналах от общей публикационной активности исследователя [28]. Всё это формирует для исследователей определённую систему метрик поведения, которую они могут использовать как инструмент стимулирования своей публикационной активности.

Поэтому при наличии системы контроля публикационной активности со стороны работодателя или грантодателя может формироваться система стимулирования, обозначающая ценность публикации в нескольких аспектах: для исследователя – достижение научных результатов, работника – продвижение по карьере, бесплатный доступ от университета к библиотекам и базам дан-

ных, электронным ресурсам, денежный – заработная плата и дополнительный доход. При этом если мы опять обратимся к национальным целям, то каждая страна в соответствующей стратегии развития науки и образования определяет свои ключевые требования к публикациям. Так, качественные критерии в дополнение к количественным критериям стимулируют исследователей активно публиковать как можно больше статей в отраслевых, известных и цитируемых журналах, формируя для них преференции при продлении трудовых договоров или стимулирующие выплаты. Таким образом, в системе государственного финансирования науки такие требования становятся основой справедливых дополнительных выплат за публикационную активность, которые и формируют денежный доход исследователя.

Следует отметить, что исследования по оценке доходов от научных публикаций были впервые проведены ещё в последней четверти XX в. Так, ещё в 1975 г. был представлен расчёт ценности научной статьи на основе учёта разницы в заработной плате:

первая опубликованная статья давала преподавателю-доценту до 10256 долларов и преподавателю-профессору до 6958 долларов дополнительного дохода к основной сумме заработной платы [29]. Позже были уточнены расчёты в отношении влияния цитирования на дополнительный доход исследователя. Так, было установлено, что предельная стоимость первого цитирования колеблется от 50 до 1300 долларов [30].

Исходя из выявленного выше признания значимости научных публикаций для экономического и технологического развития общества, а также карьерного продвижения исследователя, выделим типы ценностей научной публикации: экзистенциальная, альтруистическая, непотребительская, потребительская (Рис. 3). Для оценки денежной ценности для автора обоснованно следует использовать потребительскую ценность, однако условно альтруистическая ценность и непотребительская ценность также могут быть использованы при включении параметров в оценку. Также при оценке потребительской ценности следует учитывать, что публикация имеет большую ценность, когда её чаще цитируют.

Для оценки стоимости активов традиционно используются три подхода: затратный, сравнительный и доходный. Для объекта оценки, в качестве которого выбрана ценность научной публикации, по нашему мнению, следует чётко разграничить экономические выгоды и затраты, которые несёт автор на подготовку и размещение научной публикации (Табл. 1). Поскольку мы изначально принимаем в качестве предпосылки также и потенциальное оппортунистическое и/или спекулятивное поведение автора как выгодоприобретателя от научной публикации, учитываем также наличие сценария (отметим, что данный сценарий не согласуется с этикой научной деятельности, но имеет место быть на практике), когда этот интересант заказывает написание материалов для научной публикации у сторонних исполнителей за плату, т. е. заведомо рассматривает науч-

ную публикацию как товар, который сначала приобретается, а затем продаётся для извлечения выгоды (прибыли).

Кроме того, следует учесть, помимо денежной оценки, также и условно неденежную, которую получает автор научной публикации: возможность занять определённую должность или продолжить пребывание в должности с фиксированной заработной платой, подать заявку на исследовательский грант, предполагающий вознаграждение за его выполнение и т. п. Также условно неденежную оценку следует учитывать и в отношении других стейкхолдеров: так, университет может повысить свою позицию в рейтинге за счёт повышения публикационной активности своих сотрудников и претендовать на увеличение не только бюджетного финансирования, но и коммерческого набора студентов и аспирантов.

При применении *затратного подхода* затраты на подготовку и размещение научной публикации зависят от её типа. Для статьи в индексируемом (WoS, Scopus и др.) научном журнале или монографии (главы) в иностранном издательстве, которые публикуются в основном на английском языке, может дополнительно потребоваться проверка текста носителем языка, а также доступ к электронным ресурсам и базам для составления актуального списка источников данных и научных статей по заявленной тематике (университеты предоставляют своим сотрудникам бесплатный доступ к таким базам, поэтому данная составляющая затрат может быть обнулена). Также необходимо принимать во внимание, что когда исследователь или преподаватель университета тратит время на работу над материалом для публикации, то он, как правило, отказывается от возможности работать в альтернативном проекте или от своего хобби, которые также могут приносить доход, но не связаны со сферой науки и образования. Исходя из этого, можно учитывать и альтернативные издержки подготовки научной публикации, которые измеряются недополученным доходом от других занятий. Например, кол-

Таблица 1

Адаптация подходов к оценке стоимости активов для оценки ценности научной публикации

Table 1

Adaptation of asset valuation approaches to assess the value of a scientific publication

Подход к оценке	Формула подхода	Обоснование факторов для оценки ценности научной публикации
Затратный подход	Определение затрат, необходимых для воспроизводства либо замещения объекта оценки	– Публикационная плата – плата за размещение публикации в открытом доступе – оплата переводчику – плата за подготовку материалов стороннему исполнителю
Сравнительный подход	Сравнение объекта с объектами-аналогами, в отношении которых имеется информация о ценах	– Нормы дополнительных выплат за показатели публикационной активности в университетах-аналогах
Доходный подход	Определение ожидаемых доходов от использования объекта	– Дополнительные денежные выплаты к заработной плате – выплата вознаграждения по гранту или исследовательской работе

Источник: разработано авторами.

Source: designed by the authors.

лектив итальянских исследователей [31] считает, что альтернативные издержки следует приравнять к средней ставке почасовой оплаты исследователя или преподавателя университета и определять предельную стоимость подготовки научной публикации как время, затрачиваемое учёными на проведение исследований и получение результатов знаний, оцениваемых при соответствующей заработной плате. Соответственно, оценка удельных производственных затрат должна быть определена на основе отношения годовой валовой заработной платы автора и количества типовых научных публикаций, изданных за год. Исходя из этого, если считать усреднённой годовой зарплатой профессора в университете 1,2 млн рублей [32, с. 11] и предположить, что он тратит 30% своего времени на подготовку научных статей, то при издании двух статей (минимального количества статей как квалификационной характеристики занимаемой должности) в год ценность его научной публикации будет равна 180 тыс. рублей.

При использовании сравнительного и доходного подходов мы придерживались логики формирования системы оплаты в университетах: для *сравнительного под-*

хода удалось создать базу из анонимных ответов опрошенных представителей государственных университетов, что позволило установить ценностные диапазоны годовой заработной платы и сумм вознаграждений за публикационную активность в разрезе типов научных публикаций; для *доходного подхода* на основе дисконтирования (по ключевой ставке на дату расчётов) был произведён расчёт потенциально возможных доходов, полученных автором научной публикации в соответствии с типовыми условиями эффективного контракта за исключением постоянных и переменных издержек по написанию научной статьи или монографии.

Результаты произведённых расчётов ценности разных типов научных публикаций, основанные на методологии оценки стоимости активов и определении итогового значения по средневзвешенной величине из пропорции: 40% значения по затратному подходу, 20% по сравнительному подходу и 40% по доходному подходу (Табл. 2), – дают возможность сравнить разные уровни потребительской ценности для авторов, представляющих разные по специализации университеты (классические, гуманитарные

Таблица 2

Результаты денежной оценки ценности научной публикации на основе принципов оценки стоимости активов, руб.

Table 2

Results of monetary evaluation of scientific publication based on the principles of asset valuation, rubles

Тип научной публикации	Тип автора	Затратный подход	Сравнительный подход	Доходный подход	Итоговое значение
Статья в индексируемом (WoS, Scopus) научном журнале 1-го или 2-го квартиля (с учётом публикационной платы)	Профессор столичного классического университета	202645	189641	342030	255798
	Доцент регионального технического университета	56437	32 075	70002	56990
Статья в российском индексируемом научном журнале (из списка журналов, рекомендуемых ВАК Минобрнауки России)	Доцент столичного гуманитарного университета	13087	25484	8641	13788
	Доцент регионального технического университета	6775	32075	5981	11517
	Преподаватель (без учёной степени) столичного классического университета	4480	16248	3127	6292
	Преподаватель (без учёной степени) столичного технического университета	6172	16139	3044	6914
	Преподаватель (без учёной степени) регионального технического университета	4265	12099	1482	4718
Индексируемые (WoS, Scopus) материалы конференции	Доцент столичного гуманитарного университета	28577	67023	35665	51101
	Доцент регионального технического университета	26177	32075	15554	23107
Глава в книге международного издательства с индексацией (WoS, Scopus)	Профессор столичного классического университета	45329	189641	108355	99402
Монография в российском издательстве с индексацией (РИНЦ)	Доцент регионального технического университета	42600	32075	12640	28511

Источник: разработано и рассчитано авторами на основе фактически собранных данных.

Source: designed and calculated by the authors based on the data actually collected.

и технические), расположенные в столице России и в её центральных регионах.

Анализ полученных результатов интервьюирования преподавателей российских государственных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования – гуманитарных и технических университетов, расположенных в столице России и в других городах с численностью жителей от 600 тыс. до 2,5 млн. человек, а также результатов денежной оценки ценности научной публикации (Табл. 2) позволяет сформулировать следующие выводы.

- Наблюдается существенный разрыв в денежной оценке научных публикаций в международных журналах и издания монографий, что также подтверждается исследованиями венгерских специалистов [33].

- Для преподавателей гуманитарных университетов менее затратной выступает научная публикация в форме монографии в российском издательстве и статьи в российском индексируемом научном журнале (из списка журналов, рекомендуемых ВАК Минобрнауки России), поэтому число таких публикаций среди этого типа авторов прева-

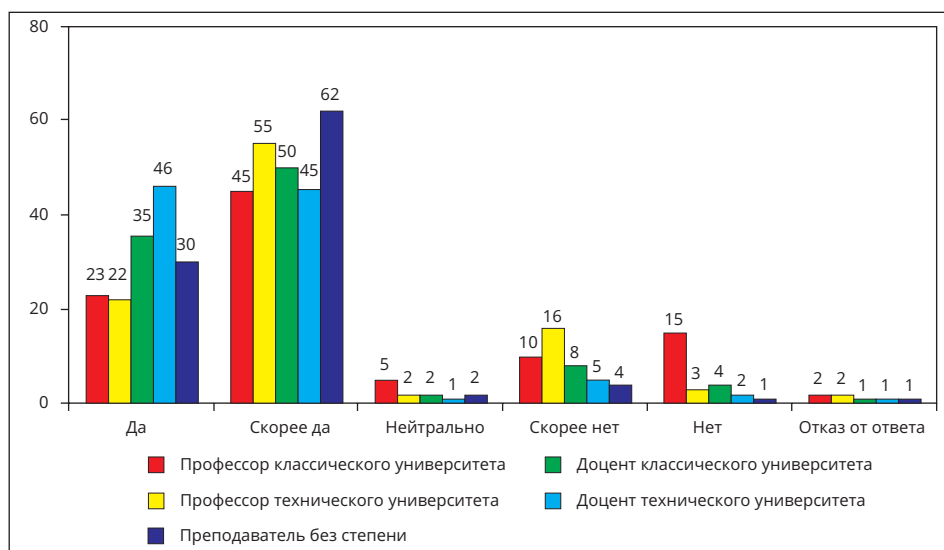


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «Стимулирует ли Вас активнее публиковать свои научные результаты дополнительное денежное вознаграждение, получаемое в рамках эффективного контракта?», %

Fig. 4. Distribution of answers to the question, "Does the additional monetary remuneration received under an effective contract encourage you to publish your scientific results more actively?", %

Источник: составлено авторами на основе проведённых опросов.
Source: compiled by the authors on the basis of surveys conducted.

лирует, несмотря на большую результативность в денежной оценке при публикации научной статьи в индексируемом (WoS, Scopus) научном журнале 1-го или 2-го квартала.

- Преподаватели технических университетов вследствие наличия для размещения большего количества научных журналов по тематике STEM (наука, технология, инженерия, математика) и, как правило, имеющегося задела по тематике своих исследований (если только не требуется время и материалы для проведения экспериментов, лабораторных исследований или уточнения их результатов, разработки программного обеспечения или компьютерной программы и т. д.) более ориентированы на публикацию своих результатов в иностранных журналах, тем более что вне зависимости от места расположения технического университета и его ведомственной принадлежности сумма вознаграждения, т. е. денежная ценность, воспринимается как справедливая оценка до-

стигнутых результатов, имеющих реальное физическое измерение (в отличие от результатов в гуманитарной сфере).

Также интересными для анализа оказались ответы респондентов на вопрос о роли дополнительного денежного вознаграждения в активном стимулировании подготовки научных публикаций (Рис. 4).

Большинство респондентов независимо от сферы своих научных интересов рассматривают дополнительные выплаты как фактор стимулирования публикационной активности, но именно представители технических университетов показывают повышенную заинтересованность, что также обусловлено выявленным ранее большим выбором для них научных журналов по тематике STEM.

Заключение

Научные публикации являются неотъемлемой составляющей развития науки и общества, создавая канал коммуникаций и рас-

пространяя новые знания. Понимание этих базовых ценностей в публикационной активности исследователей и преподавателей университетов, тем не менее, не исключает для них материальной и нематериальной заинтересованности в увеличении числа своих научных публикаций в разных формах: научных статьях в национальных и иностранных журналах, монографиях и т. п. Личные мотивации авторов научных публикаций охватывают достаточно широкий диапазон – от поиска новых решений и новых знаний в своей научной области исследований или научного интереса, осознания собственной значимости в науке, продвижения в университетской иерархии, повышения репутационного рейтинга в профессиональной среде до увеличения личной денежной выгоды в форме повышения заработной платы, дополнительных денежных выплат за количество публикаций и уровень научных журналов, где они изданы, возможности претендовать на получение грантов и т. п.

В данной статье денежная ценность научных публикаций оценивается в условиях академического капитализма, когда, с одной стороны, университеты устанавливают определённую систему отчётности, которая позволяет им решать свои стратегические задачи, а с другой стороны, научная публикация представлена как актив, который может быть оценён на основе известных подходов к бизнес-активам. Такое представление о денежной ценности объективно будет способствовать совершенствованию системы стимулирования исследователей и преподавателей высшей школы в формате эффективного контракта, не только поддерживая рациональные мотивы, но и обеспечивая достижение целей развития общества и науки и благосостояния государств.

Литература

1. *Martin B.R., Tang P.* The benefits from publicly funded research // Science Policy Research Unit, University of Sussex. 2007. Paper no. 161. 45 p.
2. *Bornmann L.* What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2013. Vol. 64. No. 2. P. 217–233. DOI: 10.1002/asi.22803
3. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. 383 с. ISBN 978-5-91103-302-6
4. *Hallonsten O.* Stop evaluating science: A historical-sociological argument // Social Science Information. 2021. Vol. 60. No. 1. P. 7–26. DOI: 10.1177/0539018421992204
5. *Литвинова Л.И.* Факторы научной продуктивности и проблемы её оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1 (113). С. 61–75. DOI: 10.15826/umpra.2018.01.006
6. *Bonaccorsi A.* Towards an epistemic approach to evaluation in SSH // Bonaccorsi A. (Ed.) The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. New York: Springer, Cham, 2018. P. 1–29. DOI: 10.1007/978-3-319-68554-0_1
7. *Begley C.G., Ellis L.M.* Raise standards for preclinical cancer research // Nature. 2012. Vol. 483. P. 531–533. DOI: 10.1038/483531a
8. *Фурсов К.С., Рощина Я.М., Балмуш О.С.* Факторы результативности научной деятельности: микроуровневый анализ // Форсайт. 2016. Т. 10. № 2. С. 44–56. DOI: 10.17323/1995-459X.2016.2.44.56
9. *Martin B.R.* The research excellence framework and the 'impact agenda': Are we creating a Frankenstein monster? // Research Evaluation. 2011. Vol. 20. No. 3. P. 247–254. DOI: 10.3152/095820211X13118583635693
10. *Butler L.* Assessing university research: A plea for a balanced approach // Science and Public Policy. 2007. Vol. 34. No. 8. P. 565–574. DOI: 10.3152/030234207X254404
11. *Погосян В.А.* Маркетизация высшего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 1. С. 169–173. EDN SHTNSJ.
12. *Бердышева Е.С.* От критики к аналитике: коммодификация жизненно важных благ как актуальная исследовательская проблема в новой экономической социологии // Экономическая социология. 2012. Т. 13. № 1. С. 67–85. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/smkhetzncs/direct/58937448?ysclid=lan2pljixh724830755> (дата обращения: 11.09.2022).
13. *Mercer J., Barker B., Bird R.* Human resource management in education: Context, themes and impact. Abington; Routledge, 2010. 208 p. DOI: 10.4324/9780203850817

14. Арпентьева М.Р., Тауцёва А.И., Гриднева С.В. Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2406–2420. DOI: 10.15372/PEMW20190104
15. Blasi B., Romagnosi S., Bonaccorsi A. Do SSH researchers have a third mission (and should they have)? // Bonaccorsi A. (Ed.) The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. New York: Springer, Cham, 2018. P. 361–392. DOI: 10.1007/978-3-319-68554-0_16
16. Spaaen J., Sivertsen G. Assessing societal impact of SSH in an engaging world: Focus on productive interaction, creative pathways and enhanced visibility of SSH research // Research Evaluation. 2020. Vol. 29. No. 1. P. 1–3. DOI: 10.1093/reseval/rvz035
17. Münch R. Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence. Abingdon: Routledge, 2014. 314 p. ISBN: 978-0-415-84014-9
18. Bu Y., Murray D.S., Xu J., Ding Y., Ai P., Shen J., Yang F. Analyzing Scientific Collaboration with “Giants” based on the Milestones of Career // Proceedings of the Association for Information Science and Technology. 2018. Vol. 55. No. 1. P. 29–38. DOI: 10.1002/pa2.2018.14505501005
19. de Frutos-Belizón J., Martín-Alcázar F., Sánchez-Gardey G. An Intellectual Capital Approach to Explaining the Determinants of Scientific Productivity in the Field of Management // European Management Review. 2020. No. 17. P. 943–959. DOI: 10.1111/emre.12406
20. Rousseau S., Catalano G., Daraio C. Can we estimate a monetary value of scientific publications? // Research Policy. 2021. Vol. 50. No. 1. Article no. 104116. DOI: 10.1016/j.respol.2020.104116
21. Касаткин П.И., Ковальчук Ю.А., Степнов И.М. Роль современных университетов в формировании цифровой повышательной волны длинных циклов Кондратьева // Вопросы экономики. 2019. № 12. С. 123–140. DOI: 10.32609/0042-8736-2019-12-123-140
22. Kumar R.R., Stauvermann P.J., Patel A. Exploring the link between research and economic growth: An empirical study of China and USA // Quality & Quantity. 2016. Vol. 50. No. 3. P. 1073–1091. DOI: 10.1007/s11135-015-0191-3
23. Javed S.A., Liu S. Predicting the research output/growth of selected countries: Application of even GM (1, 1) and NDGM models // Scientometrics. 2018. Vol. 115. No. 1. P. 395–413. DOI: 10.1007/s11192-017-2586-5
24. Inglesi-Lotz R., Balcilar M., Gupta R. Time-varying causality between research output and economic growth in US // Scientometrics. 2014. Vol. 100. No. 1. P. 203–216. DOI: 10.1007/s11192-014-1257-z
25. Dosi G., Llerana P., Labini M.S. The relationships between science, technologies and their industrial exploitation: An illustration through the myths and realities of the so-called ‘European Paradox’ // Research Policy. 2006. Vol. 35. No. 10. P. 1450–1464. DOI: 10.1016/j.respol.2006.09.012
26. Guston D.H. Between Politics and Science: Assuring the Integrity and Productivity of Research. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 232 p. ISBN: 978-0521653183
27. Larson R.C., Ghaffarzadegan N., Xue Y. Too Many PhD Graduates or Too Few Academic Job Openings: The Basic Reproductive Number R_0 in Academia // Systems Research and Behavioral Science. 2014. No. 31. P. 745–750. DOI: 10.1002/sres.2210
28. Adomi E.E., Mordi C. Publication in foreign journals and promotion of academics in Nigeria // Learned Publishing. 2003. No. 16. P. 259–263. DOI: 10.1087/095315103322421991
29. Tuckman H.P., Leabej J. What is an article worth? // Journal of Political Economy. 1975. No. 83. No. 5. P. 951–967. DOI: 10.1086/260371
30. Diamond Jr. A.M. The money value of citations to single-authored and multiple-authored articles // Scientometrics. 1985. Vol. 8. No. 5-6. P. 315–320. DOI: 10.1007/bf02018056
31. Florio M., Forte S., Pancotti C., Sirtori E., Vignetti S. Exploring cost-benefit analysis of research, development and innovation infrastructures: an evaluation framework // Working Paper from CSIL Centre for Industrial Studies. 2016. No. 01/2016. 86 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3202170 (дата обращения: 11.09.2022).
32. Рудаков В.Н. Заработная плата преподавателей российских вузов и эффективный контракт: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 32 с. ISBN 978-5-7598-2603-3
33. Sasvari P., Bakacsi G., Urbanovics A. Scientific career tracks and publication performance – relationships discovered in the Hungarian academic promotion system // Heliyon. 2022. Vol. 8. No. 3. Article no. e09159. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e09159

Статья поступила в редакцию 19.09.22

Принята к публикации 01.11.22

References

1. Martin, B.R., Tang, P. (2007). The Benefits from Publicly Funded Research. *Science Policy Research Unit, University of Sussex*. Paper no. 161. 45 p.
2. Bornmann, L. (2013). What is Societal Impact of Research and How Can It Be Assessed? A Literature Survey. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. Vol. 64, no. 2, pp. 217-233, doi: 10.1002/asi.22803
3. Foucault, M. (2016). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Moscow: Ad Marginem Press, 383 p., ISBN: 978-5-91103-302-6
4. Hallonsten, O. (2021). Stop Evaluating Science: A Historical-Sociological Argument. *Social Science Information*. Vol. 60, no. 1, pp. 7-26, doi: 10.1177/0539018421992204
5. Litvinova, L.I. (2018). Measurement and Factors of Academic Productivity. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 1 (113), pp. 61-75., doi: 10.15826/umpa.2018.01.006 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bonaccorsi, A. (2018). Towards an Epistemic Approach to Evaluation in SSH. In: Bonaccorsi, A. (Ed.) *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities*. New York : Springer, Cham, pp. 1-29, doi: 10.1007/978-3-319-68554-0_1
7. Begley, C.G., Ellis, L.M. (2012). Raise Standards for Preclinical Cancer Research. *Nature*. Vol. 483, pp. 531-533, doi: 10.1038/483531a
8. Fursov, K.S., Roshchina, Ya.M., Balmush, O.S. (2016). Determinants of Research Productivity: An Individual-Level Lens. *Forsait = Foresight*. Vol. 10, no. 2, pp. 44-56, doi: 10.17323/1995-459X.2016.2.44.56 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Martin, B.R. (2011). The Research Excellence Framework and the 'Impact Agenda': Are We Creating a Frankenstein Monster? *Research Evaluation*. Vol. 20, no. 3, pp. 247-254, doi: 10.3152/095820211X13118583635693
10. Butler, L. (2007). Assessing University Research: A Plea for a Balanced Approach. *Science and Public Policy*. Vol. 34, no. 8, pp. 565-574, doi: 10.3152/030234207X254404
11. Pogosyan, V.A. (2014). [Marketization of Higher Education]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of the Herzen University*. No. 1, pp. 169-173. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21740681&ysclid=lan38clyev380319872> (accessed 11.09.2022). (In Russ.).
12. Berdysheva, E.S. (2012). [From Criticism to Analytics: Commodification of Vital Goods as an Actual Research Problem in the New Economic Sociology]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic Sociology*. Vol. 13, no. 1, p. 67-85. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/smkhetcns/direct/58937448?ysclid=lan2pljixh724830755> (accessed 11.09.2022). (In Russ.).
13. Mercer, J., Barker, B., Bird, R. (2010). *Human Resource Management in Education: Context, Themes and Impact*. Abington; Routledge, 208 p., doi: 10.4324/9780203850817
14. Arpent'eva, M.R., Tashchyova, A.I., Gridneva, S.V. (2019). Education Commodification : Processes and Results. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational Education in the Modern World*. Vol. 9, no. 1, pp. 2406-2420, doi: 10.15372/PEMW20190104 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Blasi, B., Romagnosi, S., Bonaccorsi, A. (2018). Do SSH Researchers Have a Third Mission (and Should They Have)? In: Bonaccorsi, A. (Ed.) *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities*. New York: Springer, Cham, pp. 361-392, doi: 10.1007/978-3-319-68554-0_16
16. Spaapen, J., Sivertsen, G. (2020). Assessing Societal Impact of SSH in an Engaging World: Focus on Productive Interaction, Creative Pathways and Enhanced Visibility of SSH Research. *Research Evaluation*. Vol. 29, no. 1, pp. 1-3, doi: 10.1093/reseval/rvz035
17. Münch, R. (2014). *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. Abingdon: Routledge, 314 p. ISBN: 978-0-415-84014-9

18. Bu, Y., Murray, D.S., Xu, J., Ding, Y., Ai, P., Shen, J., Yang, F. (2018). Analyzing Scientific Collaboration with “Giants” based on the Milestones of Career. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. Vol. 55, no. 1, pp. 29-38, doi: 10.1002/ptra.2018.14505501005
19. de Frutos-Belizón, J., Martín-Alcózar, F., Sánchez-Gardey, G. (2020). An Intellectual Capital Approach to Explaining the Determinants of Scientific Productivity in the Field of Management. *European Management Review*. No. 17, pp. 943-959, doi: 10.1111/emre.12406
20. Rousseau, S., Catalano, G., Daraio, C. (2021). Can We Estimate a Monetary Value of Scientific Publications? *Research Policy*. Vol. 50, issue 1, article no. 104116, doi: 10.1016/j.respol.2020.104116
21. Kasatkin, P.I., Kovalchuk, J.A., Stepnov, I.M. (2019). The Modern Universities’ Role in the Formation of the Digital Wave of Kondratiev’s Long Cycles. *Voprosy Ekonomiki* [Economic Issues]. No. 12, pp. 123-140, doi: 10.32609/0042-8736-2019-12-123-140 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Kumar, R.R., Stauvermann, P.J., Patel, A. (2016). Exploring the Link Between Research and Economic Growth: An Empirical Study of China and USA. *Quality & Quantity*. Vol. 50, no. 3, pp. 1073-1091, doi: 10.1007/s11135-015-0191-3
23. Javed, S.A., Liu, S. (2018). Predicting the Research Output/Growth of Selected Countries: Application of Even GM (1, 1) and NDGM Models. *Scientometrics*. Vol. 115, no. 1, pp. 395-413, doi: 10.1007/s11192-017-2586-5
24. Inglesi-Lotz, R., Balcilar, M., Gupta, R. (2014). Time-varying Causality Between Research Output and Economic Growth in US. *Scientometrics*. Vol. 100, no. 1, pp. 203-216, doi: 10.1007/s11192-014-1257-z
25. Dosi, G., Llerana, P., Labini, M.S. (2006). The Relationships Between Science, Technologies and Their Industrial Exploitation: An Illustration Through the Myths and Realities of the So-called ‘European Paradox’. *Research Policy*. Vol. 35, no. 10, pp. 1450-1464, doi: 10.1016/j.respol.2006.09.012
26. Guston, D.H. (2000). *Between Politics and Science: Assuring the Integrity and Productivity of Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 232 p. ISBN: 978-0521653183.
27. Larson, R.C., Ghaffarzadegan, N., Xue, Y. (2014). Too Many PhD Graduates or Too Few Academic Job Openings: The Basic Reproductive Number R_0 in Academia. *Systems Research and Behavioral Science*. No. 31, pp. 745-750, doi: 10.1002/sres.2210
28. Adomi, E.E., Mordi, C. (2003). Publication in Foreign Journals and Promotion of Academics in Nigeria. *Learned Publishing*. No. 16, pp. 259-263, doi: 10.1087/095315103322421991
29. Tuckman, H.P., Leahey, J. (1975). What Is an Article Worth? *Journal of Political Economy*. Vol. 83, no. 5, pp. 951-967, doi: 10.1086/260371
30. Diamond Jr., A.M. (1985). The Money Value of Citations to Single-Authored and Multiple-Authored Articles. *Scientometrics*. Vol. 8, no. 5-6, pp. 315-320, doi: 10.1007/bf02018056
31. Florio, M., Forte, S., Pancotti, C., Sirtori, E., Vignetti, S. (2016). Exploring Cost-Benefit Analysis of Research, Development and Innovation Infrastructures: An Evaluation Framework. *Working Paper from CSIL Centre for Industrial Studies*. No. 01/2016. 86 p. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3202170 (accessed 11.09.2022).
32. Rudakov, V.N. (2021). *Zarabotnaya plata prepodavatelei rossiiskikh vuzov i effektivnyi kontrakt: informatsionnyi byulleten'* [Salary of Russian University Teachers and Effective Contract: Newsletter]. Moscow: HSE Publ., 2021. 32 p. ISBN 978-5- 7598-2603-3
33. Sasvari, P., Bakacsi, G., Urbanovics, A. (2022). Scientific Career Tracks and Publication Performance – Relationships Discovered in the Hungarian Academic Promotion System. *Heliyon*. Vol. 8, no. 3, article no. e09159, doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e09159

*The paper was submitted 19.09.22
Accepted for publication 01.11.22*

Феномен образования в свете «метафизики человека»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114

Сайкина Гузель Кабировна – д-р филос. наук, проф., ORCID: 0000-0002-7618-1835, Researcher ID: B-5465-2019, gusels@rambler.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, 18

Аннотация. Цель данной статьи – раскрытие ресурсов «метафизики человека» для осмысления феномена образования. Идеинный потенциал «метафизики человека», основанной на понимании человека как самоосновности, свободного и самотворящего существа, позволяет отнести к образованию как процессу формовки, образовывания из себя человека и тем самым утвердить его антропологические основания и идеалы. Образование может быть определено как фундаментальная характеристика антропной идентичности. В статье даётся обоснование вывода о том, что глубинный смысл образования совпадает с целью «метафизики человека», состоящей в самовозвышении человека над собой и обретении себя. За образец носителя метафизического отношения к образованию был взят шелеровский концепт «образованного существа», сущностными чертами которого являются бытийное участие, культура души, открытость другому, живая целостность, свобода, благообразность, руководство разумом. Новизна исследования заключается в обосновании эвристического смысла компаративистского анализа институционального и метафизического измерений (модусов, аспектов) образовательного процесса, выступивших для нас в качестве отдельно взятых моделей образования. Институциональная и метафизическая модели образования различаются между собой: 1) по формам коммуникации между учителем и учеником (вертикальные, или субъект-объектные, и горизонтальные, или субъект-субъектные, отношения соответственно); 2) по преобладанию одной из образовательных сторон: преподавания или учения (господство преподавания – господство учения и самообучения); 3) по способу отношения обучающегося к образованию (потребительское отношение – отношение к образованию как к самоценности). Главное различие между данными моделями – антропологическое: сделан ли человеком выбор в пользу метафизического измерения жизни. Позволяя уйти от утилитарного отношения к процессу образования, метафизическая модель образования привносит в него истинный аксиологический смысл, утверждая направленность на общественное и индивидуальное благо.

Ключевые слова: метафизика, онтология человека, образование, философская антропология, человек, социальный институт, пайдейя, образованное существо, преподавание, самообучение, ценность

Для цитирования: Сайкина Г.К. Феномен образования в сфере «метафизики человека» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 103–114. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114

Education Phenomenon in Terms of “Metaphysics of Man”

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114

Guzel K. Saikina – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ORCID: 0000-0002-7618-1835, Researcher ID: B-5465-2019, gusels@rambler.ru
Kazan Federal University, Kazan, Russia
Address: 18, Kremlyovskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation

Abstract. The purpose of this article is to reveal the resources of “metaphysics of man” for understanding the phenomenon of education. The creativity of “metaphysics of man” based on understanding a man as a self-founded, free and self-creating creature, allows taking education as a process of molding, forming a person from himself and thereby affirming his anthropological foundations and ideals. Education can be defined as a fundamental characteristic of anthropic identity. The conclusion that the deep meaning of education is in line with the goal of human metaphysics, which consists of the self-elevation of a person above himself and attainment of himself is substantiated. Scheler’s concept of an “educated creature” was taken as an example of a bearer of a metaphysical relation to education, the essential features of which are ontological participation, the culture of the soul, openness to others, and living integrity, freedom, decency, guidance by common sense. The novel nature of the study is in the substantiation of the heuristic meaning of the comparative analysis of the institutional and metaphysical dimensions (modes of existence, aspects) of the educational process, which appeared to us in the form of individual models of education. The institutional and metaphysical models of education differ from each other: 1) according to the forms of communication between the teacher and the student (vertical or subject-object, and horizontal or subject-subject relations respectively); 2) according to the predominance of one of the educational aspects: teaching or learning (the dominance of teaching or the dominance of learning and self-learning); 3) according to the way the student relates to education (consumer relation or relation to education as an inherent value). The main difference between these models is anthropological: whether a person has made a choice in favor of the metaphysical dimension of life. Allowing moving away from practical relation to the education process, the metaphysical model of education introduces a true axiological meaning into it, affirming the commitment to the social and individual good.

Keywords: metaphysics, ontology of man, education, philosophical anthropology, man, social institution, paideia, educated creature, teaching, self-education, value

Cite as: Saikina, G.K. (2022). Education Phenomenon in Terms of “Metaphysics of Man”. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 103–114, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-103-114 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Педагогика и философия образования, на наш взгляд, не могут полноценно развиваться вне антропологического подхода. По существу, применение принципа антропологизма способствовало конституированию педагогической антропологии [1–3]. И здесь нет ничего удивительного: конечной целью образовательного процесса является человек. Роль образования в формировании идеалов и образов человека и трансляции богатства культуры как родового тела человека несоизмерима ни с каким другим институтом: «Воспитание – это средство, с помощью которого человеческое сообщество сохраняет и продолжает свой род телесно и духовно» [4, с. 11].

Однако господство гносеоцентризма (примата знания над человеком) в системе образования, особенно в «обществе знания», способствовало выхолащиванию гуманистической ценности образования. Так, С.А. Смирнов обеспокоен забвением человека в системе образования: «Мы перестали измерять образование посредством *принципа человекомерности*» [3, с. 525]; при построении образовательных программ и практик даже не обсуждается, какого человека возделывает современное образование. Смирнов справедливо утверждает, что на этот вопрос необходим ответ, чтобы не было демагогии. «Образование должно стать институтом человека. Что это – мечта или шанс для радикального изменения?» [3, с. 518]. Полагаем, что игнорирование метафизического измерения и предназначения образования является одной из причин забвения человека в системе образования, превращения образования в «сферу услуг». В этой связи целью нашего исследования стал анализ феномена образования сквозь оптику «метафизики человека».

Под «метафизикой человека» понимают раздел философии, находящийся на стыке с онтологией, нацеленный на выявление предельных оснований существования человека, акцентирующий внимание на уникально-

сти и самобытности человека, автопоэзисе человека в режиме подлинности. Известное кантовское определение «антропологии с прагматической точки зрения» как изучение того, «*что он [человек], как свободно действующее существо, делает или может и должен делать из себя сам*» [5, с. 351], предметно совпадает с её сутью.

Однако феномен образования предстаёт достаточно противоречивым при анализе сквозь призму «метафизики человека». Образование есть один из важнейших социальных институтов – с дисциплинарным устройством, набором норм и «диктатом истины». Между тем практика «метафизики человека» (практика свободы) нередко реализуется вопреки каузальному социальному порядку и механизмам институционального нормирования. Эта амбивалентность феномена образования и легла в основу проблемного поля нашего исследования. Необходимо учитывать, что вся социальная жизнь формально «сверхприродна», но суть метафизических феноменов сложнее, она – в самовозвышении. Метафизические проявления со временем могут становиться определёнными автоматизмами, переводиться в область «натуры» и существовать по принципам «*φύσις*», то есть «природы». К тому же метафизическая форма человеческих связей утверждает главенство горизонтальных отношений между людьми над институциональными общественными отношениями. Всё это справедливо и по отношению к образованию. Так, дискурс «метафизики человека» выпячивает антитезы экзистенциального и социального, ценностного и каузального, метафизического и институционального. Поэтому одной из задач нашего исследования стало сопоставление метафизического и институционального модусов образования.

Нами выдвинута гипотеза о том, что метафизическое предназначение образования соответствует глубинным целям метафизического сбытия человека (через метафизическое усилие приблизиться к человеческой форме человека), а сам дискурс «метафи-

зики человека» несёт в себе противоядие от утилитаристского подхода к образованию. Для обоснования этой гипотезы мы, в частности, обратились к концепции «образованного существа» М. Шелера, в которой образование поднято до уровня бытийного участия. Кроме того, для подтверждения нашей гипотезы важным было совмещение онтологического контекста с аксиологическим, что отражено в решении задачи компаративистского анализа институционального и метафизического измерений образования.

Человек как метафизическое существо и образование как метафизическая задача

Человек – уникальное существо: он выделен метафизическим способом сбытия (существованием сверх принципов «φύσις»). Метафизическая сущность (собственно «человеческое в человеке») по определению ничем не гарантирована, не обеспечивается природой, и это порождает драматизм человеческого существования, поскольку требует от человека своеобразного онтологического подвига, мужества.

Все человеческие проявления: трансцендирующие акты мышления, веры, любви, нравственности, творчества – метафизичны, невозможны без самопреодоления и предельных усилий. Субъект «метафизики человека» осуществляет «прорыв в трансцендентное» – в поле абсолютов и духовных смыслов; в актах свободы ему может открыться единство оснований себя и мира. А.А. Гусейнов отмечает важный момент в понимании человека как метафизического существа: «Метафизичность человека (его укоренённость в бытии, событийность) означает, что его нельзя рассматривать только как производное, как часть, нельзя целиком выводить и объяснять из чего-то, вычерпать средствами науки, – одновременно с этим он также и изначален. Человек соразмерен миру и, будучи песчинкой в нём, является и его основой. Это значит: человек свободен. Именно этим понятием обозначается изначальность (первосущность,

первоосновность) человека» [6, с. 103]. В сущности, артикуляция человеческой самоосновности определяет суть «метафизики человека». В практическом осуществлении «метафизика человека» означает утверждение «собственной причинности», то есть постановку себя в начало своих действий и ответственность за них.

Метафизическая природа человека проявляется во внутреннем росте – самопреодолении и самовозвышении. Феномен образования напрямую соизмерим с метафизической природой человека, так как становится подтверждением его незаданной, становящейся сути. Образование является механизмом компенсации биологической ущербности, неприспособленности человека, надстройкой («мета-») над природой. В строгом смысле оно направлено на рождение (*образование, формовку*) собственно человека. Именно эту цель заложили греки в идеал пайдеи. В. Йегер пишет: «Грекам впервые удалось понять, что воспитание также должно стать сознательным процессом формообразования» живого, настоящего человека как «высшего произведения искусства», наподобие того, «как горшечник обрабатывает глину и скульптор обтёсывает камень в соответствии с моделью» [4, с. 21]. В конечном счёте образование, имеющее гуманистический смысл, есть «приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового» [4, с. 23]. Оно является инструментом социализации человека. Йегер также очень красиво высказался об исторической значимости пайдеи: «Так эллин стал антрополом среди народов» [4, с. 22].

В древнегреческом идеале пайдеи образование несло в себе глубинный смысл подлинного способа бытия человека. Не случайно М. Шелер считал образование «категорией бытия». Вслед за Л.В. Скомским образование можно определить как «экзистенциальный процесс самосозидания человека, его онтоантропологическую особенность» [7, с. 95]. Считаем, что образование – это глубинная антропная характери-

стика, сущностный аспект метафизической природы человека.

Цель процесса образования – предельно метафизическая: становиться другим, приближаясь к себе и обогащая себя. При этом усвоение знания в образовательном процессе в свете принципов «метафизики человека» в предельном смысле не может не вести к глубинному изменению структуры сознания и самосознания и, как следствие, способов действия и бытия человека.

**Концепт «образованного существа»
М. Шелера как эйдос метафизического
человека**

Макс Шелер создал оригинальную концепцию образования, в которой образование понимается не как обучение и передача знания, а предельно метафизически – как отчуждение человеческой формы, гуманизация. Он ставит перед образованием наивысшую задачу: достижение человеком бытийного статуса. «“Стремиться к образованию” – значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всём и причастности ко всему, что есть в природе и истории от *сущности мира*, а не стремиться лишь к случайному наличному бытию и так-бытию...» [8, с. 21]. Следовательно, «метафизика человека» как преодоление своей фактичности предстаёт у Шелера своего рода инструментом образования.

Бытийность человека, по Шелеру, достигается благодаря связи с «сущностью мира». Образование есть двуединство «самосредоточения большого мира в личности» и «миростановления человеческой личности в любви и познании». Не случайно для Шелера оно не есть выражение какой-то одной области мира в виде предмета знания, а способ собирания человека в «микрокосм», в живую «целостность мира». Человек, ставший «универсумом», и есть «мир образования». «В этом смысле Платон, Данте, Гёте, Кант – каждый имел свой “мир”. Мы, люди, не можем в совершенстве постичь даже одну-единственную действительную случайную вещь, – даже с помощью бесконечных

опытов и определений. Зато мы вполне можем постичь *сущностную* структуру всего мира!» [8, с. 21]. Тем самым в определение образования включаются установки о человеке как «встрече сущностей всех вещей», как существе, сущностно идентичном миру.

Почему Шелер образование сопрягает с любовью? Любовь для него и есть слияние с божественной сущностью мира. «Без тенденции сущего, которое “умеет” *выходить и исходить* из себя для участия в другом сущем, не существует вообще никакого возможного “знания”. Я не вижу другого названия для этой тенденции, кроме “*любви*”, самоотдачи – готовности отдаться, как бы взрывания любовью границ собственного бытия и так-бытия» [8, с. 40]. Эти слова можно трактовать не только в онтологическом, но и в социально-философском и аксиологическом ключе: образование немыслимо вне открытости людей друг другу.

Шелер акцентирует внимание на том, что смысл образования – не в учебной подготовке к определённой профессии, «ко всякого рода производительности». Он не приемлет утилитарного, инструментального подхода к образованию (его редукцию к средству), а именно им нередко сегодня ограничиваются студенты. Одновременно он критикует и принцип получения «знания ради знания», считая, что знание способствует становлению чего-то иного. В этой связи необходимо упомянуть о классификации знания по Шелеру. Он различает три вида знания (иерархически расположенных от низшего к высшему): «знание ради достижений и практического господства над миром» (это знание позитивной «науки»); «сущностное, или образовательное, знание», которое как раз и занимается образованием человека, служит развитию личности («первая философия», познание посредством разума); метафизическое, святое знание, или «знание ради спасения» (учение об абсолютном – Боге) [8, с. 41–42]. Шелер указывает, что в современности культивируется только первый вид знания, да и то – как господство над внеш-

ней, а не над внутренней природой, а два других выброшены в «мусор цивилизации» [8, с. 43].

По Шелеру, смысл образования как «*культуры души*» – в облагораживании человека, в обогащении личностного центра духа. Потребительское отношение к образованию, полагаем, никак не соотносится с ним, а может быть приравнено к получению «знания ради господства».

Шелеру было чуждо положение, когда человек ищет «господина, который подскажет, что надо думать, делать, принимать» [8, с. 17] вместо стремления к образованию души. Образование поэтому подразумевает особого, рефлектирующего субъекта: «именно *свобода*, как вечно живая личная *спонтанность* духовного центра в человеке – человека в человеке, – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления человека!» [8, с. 16].

Для Шелера критерием «образованного существа» является не многознание, а сократовское «я знаю, что я не знаю». «Образованное существо» – это «благообразно сформированный человек», не имеющий высокомерия из-за полученного образования. Налицо соответствие принципам «метафизики человека»: человек не должен самоутрачивать себя на своих достижениях и страдать самовлюбленностью. «Гордость образованием, высокомерие знания есть а priori необразованность; а уж тем более образованное чванство» [8, с. 37]. Человек с утилитарным отношением к образованию, считаем, как раз и демонстрирует эти черты.

«Образованное существо» обладает следующими характерными свойствами: бытийное участие и мышление, открытость другому, собранность личности, свобода, благообразность и скромность. Шелер даёт следующее определение «образованному существу»: «*образованным*» является не тот, кто знает “много” о случайном так-бытии вещей... или тот, кто может в соответствии с законами в максимальной степени предвидеть процессы и управлять ими (первый есть

“учёный”, второй есть “исследователь”), – образованным является тот, кто *обладает структурой своей личности*» [8, с. 45–46] посредством индивидуальных предзаданных схем толкования мира.

На наш взгляд, шелеровский концепт «образованного существа» базируется именно на принципах метафизического понимания человека: знание должно преобразовывать человека, менять структуру личности, а не приобретаться в отчуждённом, мёртвом виде. Простая передача знания без изменения смысловых ориентиров затрагивает лишь «внешнюю оболочку» личности, а не её глубинное ядро. Здесь актуализируется дилемма «быть или иметь»: быть подлинно образованным человеком, умеющим самостийно рождать знания, владеть собой, или просто обладать знанием (подобно гераклитовскому различению «ума» и «многознания»).

В связи с этим напомним замечательные слова О. Розенштока-Хюсси: «истина доступна лишь тому, кого она преобразует» [9, с. 19]. Не случайно Шелер считал, что образовательное знание – это «полностью усвоенное знание, ставшее жизнью» [8, с. 36]. Это не столько информативное знание, сколько осознанное, доросшее до уровня понимания, тождества бытия и мышления. Хорошо выразил суть проблемы В.Д. Губин: «Мышление – это извлечение себя из себя. Мыслить – это не *представить* себе что-то, а *стать* живым. А живое никогда автоматически не определяется извне, не определяется вчерашним, мёртвым, а всегда – из себя, из своей самобытности... Бытийственное мышление – это извлечение себя из себя, себя бытийственного из себя эмпирического, себя живого из себя автоматически-механически существующего» [10, с. 13–14]. Поэтому образование как «школа мысли» призвано переводить человека в регистр «живой жизни», бытия. К этому опыту может приобщить прежде всего философ. Но эту функцию философии нередко считают избыточной для стен университетов...

Подытожим сказанное. Концепция образования М. Шелера имеет явные антропологические основания. Его онтологическая модель образования выходит далеко за пределы институционального понимания: образование есть прежде всего раскрытие себя, своего человеческого ядра и открытость бытию.

**Феномен образования: между
метафизическим и институциональным
измерениями**

Образование может быть осмыслено и как социальный институт, и одновременно как метафизическая практика самоформирования человека. В наши исследовательские задачи входил анализ соотношения институционального и метафизического измерений (модусов, аспектов) образовательного процесса. Мы проанализировали их как отдельные взятые модели.

Не секрет, что для многих людей образование предстаёт вынужденной мерой, необходимой для получения работы и обеспечения средств к существованию. Безусловно, здесь можно говорить о преобладании институционального измерения. Потребительское отношение к образованию как к инструменту получения специальности можно считать одной из черт институциональной модели. Об этом откровенно писал К. Ясперс: масса студентов в высших учебных заведениях заинтересованы «только в практической цели, в экзамене и связанных с ним правах» [11, с. 372], в связи с чем у индивида исчезает «риск в свободе» как залог самостоятельного мышления. Поэтому вместо университета «возникает просто школа» [11, с. 372], и это один из симптомов «уничтожения науки как науки» [11, с. 372]. Как следствие – возникает слой «плебеев от науки» [11, с. 371]...

Считаем, что прагматическое отношение к образованию, пусть в скрытом виде, подчинено логике выживания, приспособления (принципам «φύσις»). Это сказывается и на качестве знания, и на навыках и умениях выпускника. Дальше рассудочного знания он вряд ли сможет пойти. Ему

доступна только картина мира как сущего. В результате мы получаем узкого («одномерного») специалиста, а не носителя универсального знания с широтой мировоззренческого мышления.

Потеряны античные идеалы образования, построенные на глубинном отождествлении знания с добродетелью: победило «знание – сила». Утилитарный подход выхолащивает из сферы образования аксиологический пласт; исчезает ценность знания и бескорыстной истины, а с ним – принцип «незаинтересованного удовольствия», метафизическое усилие. Обучающиеся зачастую выбирают наименее затратные способы сдачи зачётов и экзаменов. Между тем в сфере образования как форме культуры, как мы указывали, формируются идеалы человека, потребительский же подход превращает образование в мёртвую культурную форму.

В метафизической модели образование выступает как безусловная ценность, сквозная задача всей жизни, а потому как незавершённый процесс самостоятельного добывания знания (в отличие от конечного, завершённого – в силу нацеленности на получение специальности – процесса в институциональной модели). Как следствие – в ней собственная мысль становится поступком, а значит, конституированием свободы, и может быть расценена в категориях блага.

Образовательный процесс фундирован на отношении между двумя его главными участниками: учителем и учеником. Соответственно, можно вычленив две его стороны: «Процесс обучения как целостная система включает в себя преподавание (деятельность преподавателя/обучающего) и учение (деятельность учащегося/студента)» [12, с. 57]. Однако они могут быть включены в образовательный процесс в неравном соотношении, с преобладанием одной из сторон в зависимости от специфики культурно-исторических идеалов образования и индивидуальной ценностной иерархии. Поэтому при различении

институциональной и метафизической моделей многое зависит от того, кто является субъектом образования, как происходит обучение, какова форма коммуникации между учителем и учеником.

В *институциональной* модели главным действующим лицом является наставник-учитель. Образование мыслится как процесс, при котором тебя образуют, то есть как процесс передачи знания, обучение. Поэтому преподавание будет первенствовать над учением. Здесь строго выражена субъект-объектная дихотомия, при которой учитель является субъектом, а ученик предстаёт больше как объект, испытываемый, пассивный, извне просвещаемый участник процесса. В институциональной модели преобладает вертикальная, иерархичная система отношений между учителем и учеником. Асимметрия в отношениях проявляется в том, что ученик в целом находится перед судом учителя. В своём крайнем воплощении данная модель может вырождаться в идеологический механизм насаждения мышления.

В *метафизической* же модели отношения тяготеют к горизонтальным, диалогическим, партнёрским («на равных»), субъект-субъектным отношениям; а потому образование предстаёт как сотрудничество, взаимное обогащение учителя и ученика. Процесс преподавания здесь построен «герменевтически», направлен на понимание и общение. А понимание возможно лишь при открытости учителя и ученика, при их обоюдной встрече.

По существу, субъектом здесь становится ученик, ведь именно он заинтересован в образовании. На первый план выходит учение, самообразование и самопознание, а значит, и выбор обучающегося в пользу ценности истины, а не конкретной пользы. Важно, что знание через преподавание ещё передать можно, но вот «образ», форму человека передать нельзя, ведь человек сам созидает, образует себя.

Отметим, что в реальности соотношение институционального и метафизического

в образовательном процессе значительно сложнее. В качестве своего рода кейса обратимся к древнегреческой античности. Отметим важность учёта культурно-исторической специфики отношения к фигуре Учителя. Так, Д.Ю. Дорофеев [13] пишет, что в ранней древнегреческой античности учитель изначально имел статус, подобный статусу пророка, а ученик – статус пассивного слушателя, причём молчание ученика выступало условием преподавания. Ученики лишь внимали словам учителя, вступление в дискуссию не допускалось; о равноправии в этих отношениях не могло быть и речи. То есть отношения между учителем и учеником были строго вертикальными, односторонними, строившимися по принципу «ведущий-ведомый», как монолог, откровение и назидание.

Однако, характеризуя античную образовательную модель в целом, с учётом того, что в ней речь шла об образовании не детей, а зрелых людей, Дорофеев отмечает, что целью образования здесь было *самообразование*, «понятое как процесс *самоисправления, самомформирования, самоврачевания*»; но самополагание реализовывалось специфическим образом – опосредованно, «только *через, посредством* Другого, т. е. Учителя, функция которого заключалась в помощи по постепенному обретению самого себя» [13, с. 333]. А.В. Скомский также сводит роль учителя в античности к «переустройству индивида», отмечая, что роль передачи знаний была второстепенной [7, с. 97]. В данном случае вертикальная система отношений не противоречит метафизической сути образования. Полагаем, что определяющей здесь будет именно метафизическая интенция ученика к самообразованию. Но и роль Учителя – вовсе не пассивная (тогда бы он и не был таковым).

В определённом смысле различия между двумя моделями можно глубже понять по аналогии со всем известным противопоставлением подхода к преподаванию философии софистов и Сократа. В свете майевтического идеала образование для греков предельно метафизично, так как субъектом образова-

ния является сам человек (фактически он образовывает сам себя). Сократ в платоновском диалоге «Теэтет» указывает, что человек «сам в себе находит», открывает знание, в противном случае он «ложные призраки» ставит выше истины. Между тем Дорфеев верно трактует сократический *диалог* как «совместное искание истины», отмечая при этом одну важную деталь: «Сократ одновременно был и не был учителем. Он был лишен навязчивой и малопродуктивной дидактичности, а его *научение* проявляло себя неуловимо, постепенно проникая в душу человека» [13, с. 327].

Однако мы хотим обратить внимание на следующие слова Сократа из диалога «Теэтет»: «Иногда также приходится, Теэтет, мне благосклонно сватать с другими тех молодых людей, которые, по моему мнению, не способны забеременеть, и я, зная, что они не нуждаются во мне, с божьей помощью довольно удачно догадываюсь, с кем им было бы полезно иметь общение. Многих из них я передал Продику, многих – другим мудрым и божественным мужам» [14, с. 29]. Тем самым Сократ сводит юношей с софистами для того, чтобы они «збеременели истиной». Получается, пусть неявно, но Сократ всё же подмечает значимость софистов для продвижения к истине. Действительно, для самостоятельного добывания знания, самообразования необходима определённая подложка в виде некоего минимума знаний, а их может не хватать.

Именно с софистов, по мнению Дорфеева, начинается формально-всеобщий (а не индивидуальный) характер отношений между учителем и учеником (люди нанимали учителя нередко для прагматических целей, не связанных с образованием; учитель оказывал образовательную услугу). Следовательно, в их деятельности превалирует институциональное измерение образования. Между тем, по мнению Йегера, значимость софистов состоит в том, что они расширили смысл образования до «формотворчества души» [4, с. 365], создали «мощное обра-

зовательное движение», которое внесло «в широкие круги требование основать арете на знании» [4, с. 338–339].

Обобщая сказанное, отметим, что институциональная и метафизическая модели образования в нашем сравнительном анализе были взяты как крайние формы организации образовательного процесса, как своего рода логические модели с противоположными чертами, тогда как культурно-исторически институциональное и метафизическое измерения не могут до конца вытеснить друг друга, они могут проявлять себя в образовательном процессе как господствующие тенденции и сосуществовать не только в конфронтации, но и по принципу дополнительности. Повторимся, метафизическое измерение заглушить невозможно, если будут сильны устремлённость ученика к самообразованию и высокая оценка истины учителем.

В современной системе образования происходит передача знания, в культурном смысле уже освоенного, дидактически переработанного. Возможно, поэтому в целях насыщения образовательного процесса «живительным» метафизическим воздухом он всё больше сопрягается с исследовательским: студенты вовлекаются в исследовательские проекты, всячески поощряется научная работа студентов, их активное участие в научных конференциях. Этой задаче к тому же способствует студентоцентрированный подход, организованный, по мнению М.А. Ивановой, как учение или, мы бы сказали, метафизически: «Такой тип учения означает, что студент принимает всю ответственность за свою учёбу на себя, полностью мотивирует своё учение, ставит личностно значимые цели, имея в виду свои собственные интересы и потребности, а также организует свою учебную деятельность так, чтобы эти цели были успешно достигнуты» [12, с. 59]. Нельзя не отметить и роль компетентностного подхода, который позволяет уйти от крайностей гносеоцентризма. Роль дискурса «метафизики человека», на наш взгляд, возрастает в условиях «персонализации и инди-

видуализации процесса образования», создания «индивидуальных образовательных траекторий» [15]; тем самым образование может быть приближено к модулю метафизически понятаго образования.

По нашему мнению, основная задача учителя в метафизической модели – передать саму ценность образования (и навык учиться), создать модель образования как блага. Полагаем, реализация данной задачи невозможна без обретения интеллектуальных добродетелей. Но программой-максимум является помощь в постижении особого смысла жизни в метафизическом режиме. И здесь как никогда важна роль философии (в терминологии Шелера – «образовательного знания», направленного на постижение личности).

Заключение

Проведённое нами исследование демонстрирует эвристическую значимость обращения к метафизической модели образования. В предельном смысле метафизическим предназначением образования является ориентирование человека на ценность метафизического сбытия – возделывание собственно «человеческого в человеке». В соответствии с ним образовательный процесс предстаёт не как простая передача знания от учителя к ученику, а как совместный свободный творческий поиск истины, дарующий духовное наслаждение, открытие новых горизонтов мира и обретение тем самым полноты бытия. Как любой акт «метафизики человека», образование требует поэтому от человека предельной работы над собой, в единстве самопреодоления и самообразования. В целом образование покрывает собой всю жизнь и может быть понято как искусство жизни. Эту сторону углублённо и может раскрыть «метафизика человека».

Человек, осознающий ценность метафизических рождений, жизни в бытийном режиме, любое своё действие будет соизмерять с ней, так как он уже совершил выбор в поль-

зу метафизического существования. Поэтому и к собственному образованию он будет подходить не формально, а с интересом, с пониманием значимости овладения любым знанием как основой духовного, культурного богатства. Это относится в полной мере и к учителю, так как метафизически он всегда вечный «ученик». Тем самым принципы подлинного участия в образовательном процессе внутренне несут в себе аксиологическую направленность.

Важность анализа образования в свете «метафизики человека» вызвана тем, что он позволил нам исследовать институциональное и метафизическое измерения образования как определённые логические модели – своего рода «зеркала», высвечивающие ряд проблем современного образования, прежде всего – отход от аксиологического контекста, от культурных функций, возложенных на образование. Институциональная модель образования сегодня главенствует, однако инструментально-потребительский подход к образованию (без мотивации к учёбе, вне ориентации на интеллектуальные добродетели) выхолащивает пайдейтическую – высокодуховную, культурную – миссию образования и изменяет принципам «метафизики человека». Внутренний же потенциал «метафизики человека» способен развернуть образование на путь становления его в качестве «института человека».

Литература

1. Educational Theory and Its Foundation Disciplines // P.H. Hirst (Ed). London : Routledge and Kegan Paul, 1983. 145 p. ISBN 9780415750899.
2. Wulf C. Pädagogische Anthropologie // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2015. No. 18 (1). P. 5–25. DOI: 10.1007/s11618-015-0612-z
3. Смирнов С.А. Антропология образования: дискурс и практика или принцип человекомерности (философское введение) // Смирнов С.А. Форсайт человека: Опыт по неклассической философии человека. Новосибирск : Офсет, 2015. С. 518–533. EDN UJLUOF.

4. Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека. Т. 1 / Пер. А.И. Любжина. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. 594 с. ISBN 5-87245-079-6.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Соч.: В 6 т. / Под общ. ред. В.Ф. Асмуса. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 349–588. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000507/index.shtml> (дата обращения: 17.09.2022)
6. Гусейнов А.А. Что же мы такое? // Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / Под общ. ред. Б.Г. Юдина; ред. и сост. С.М. Малков, В.Г. Борзенков. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 87–103. ISBN: 5-89826-265-2
7. Скомский Л.В. Духовно-образовательные идеи античности в свете постметафизической онтологии образования // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 95–99. URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/378/image/378-095.pdf> (дата обращения: 17.09.2022).
8. Шелер М. Философское мировоззрение // М. Шелер Избранные произведения / Пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филиппова; под ред. А.В. Денежкина. М.: Гнозис, 1994. С. 3–128.
9. Розениток-Хюсси О. Избранное: Язык рода человеческого: Пер. с нем. и англ. / Сост. и пер. А.И. Пигалев; под ред. Т.Е. Егоровой, А.В. Матешук. М.: СПб.: Университетская книга, 2000. 608 с. ISBN 5-323-00016-3
10. Губин В.Д. Онтология. Проблема бытия в современной европейской философии. М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1998. 191 с. ISBN 5-7281-0040-6
11. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. С. 288–418.
12. Иванова М.А. И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 53–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62
13. Дорощев Д.Ю. Личность и коммуникации. Антропология устного и письменного слова в античной культуре. СПб.: ЧОУ РХГА, 2015. 638 с. ISBN 978-5-88812-748-3
14. Платон. Тезет: Пер. с греч. и прим. В. Се-режников. М., Л.: Гос. социально-экономическое изд-во, 1936. 192 с.
15. Брызгалова Е.В. Искусственный интеллект в образовании. Анализ целей внедрения // Человек. 2021. Т. 32. № 2. С. 9–29. DOI: 10.31857/S023620070014856-8

Благодарность. Работа выполнена в рамках «Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета».

Статья поступила в редакцию 28.10.22

Принята к публикации 30.11.22

References

1. Hirst, P.H. (Ed.) (1983). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines*. London : Routledge and Kegan Paul. 145 p. ISBN 9780415750899.
2. Wulf, C. (2015). Pädagogische Anthropologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. No. 18 (1), pp. 5-25, doi: 10.1007/s11618-015-0612-z
3. Smirnov, S.A. (2015). [Educational Anthropology: Discourse and Practice or Human-likeness Concept (Philosophical Introduction)]. In: Smirnov, S.A. *Forsait cheloveka: Opyt po neklasicheskoy filosofii cheloveka* [Foresight of Human Being: Essays to Non-Classical Philosophy on Human Being. Novosibirsk : Ofset Publ., pp. 518-533. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24194753> (accessed 17.09.2022). (In Russ.).
4. Jaeger, W. (1934). *Paideia: die Formung des griechischen Menschen*. Vol. 1. Berlin : W. de Gruyter, 513 p. (Russian translation by A.I. Lyubzhin, Moscow : Greko-Latinskiy kabinet Yu.A. Shichalina Publ., 2001, 594 p. ISBN 5-87245-079-6).
5. Kant, I. (1966). Anthropology from a Pragmatic Point of View. In: Kant, I. *Sochineniya: v 6 t.* [Works: in 6 vol.]. Ed. by V.F. Asmus. Vol. 6. Moscow : Mysl' Publ., pp. 349-588 (In Russ.).

6. Guseinov, A.A. (2007). [What Are We?]. In: Yudin, B.G., Malkov, S.M., Borzenkov, V.G. (Eds). *Mnogomernyi obraz cheloveka: na puti k sozdaniyu edinoy nauki o cheloveke* [Multidimensional Image of the Person: On a Way to Creation of Uniform Science About the Person]. Moscow : Progress-Traditsiya Publ., pp. 87-103. ISBN: 5-89826-265-2 (In Russ.).
7. Skomsky, L.V. (2014). [Spiritual-Educational Ideas of Antiquity in the Light of Post-Metaphysical Ontology of Education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 378, pp. 95-99, doi: 10.17223/15617793/378/16. Available at: <https://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/378/image/378-095.pdf> (accessed 17.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Scheler, M. (1994). [Philosophical Outlook]. In: Scheler, M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Transl. from Germ. by Denezhkin, A.V., Malinkin, A.N., Fillipov, A.F., ed. by Denezhkin, A.V. Moscow : Gnozis Publ., pp. 3-128 (In Russ.).
9. Rosenstock-Huessy, O. (2000). Die Sprache des Menschengeschlechts. In: Rosenstock-Huessy, O. *Izbrannoe: Jazyk roda chelovecheskogo* [Selected Works: Language of Human Race]. Comp. by Pigalev, A.I., Eds: Egorova, T.E., Matishchuk, A.V. Moscow, St. Petersburg : Universitetskaya kniga Publ., 608 p. ISBN 5-323-00016-3 (In Russ.).
10. Gubin, V.D. (1998). *Ontologiya. Problema bytiya v sovremennoy evropeiskoy filosofii*. [Ontology. The Problem of Being in Modern European Philosophy]. Moscow : Russian State University for the Humanities Publ., 191 p. ISBN 5-7281-0040-6 (In Russ.).
11. Jaspers, K. (1932). Die gestige Situation der Zeit. B.-Leipzig. (Russian translation by Levina, M.I. in: Jaspers, K. *Smysl i naznachenie istorii* [The Meaning and Purpose of History]. Moscow: Politizdat Publ., 1991, pp. 288-418).
12. Ivanova, M.A. (2021). About the Concept “Learning” in Russian-Language Academic Discourse. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 53-62, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Dorofeev, D.Yu. (2015). *Lichnost' i kommunikatsii. Antropologiya ustnogo i pis'mennogo slova v antichnoy kul'ture* [Personality and Communications. Anthropology of Oral and Written Words in Ancient Culture]. St. Petersburg : Russian Cristian Academy for the Humanities Publ., 638 p. ISBN 978-5-88812-748-3. (In Russ.).
14. Plato (1936). *Theaetetus*. Transl. from Greek and notes by V. Serezhnikov. Moscow, Leningrad : Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1936, 192 p. (In Russ.).
15. Bryzgalina, E.V. (2021). Artificial Intelligence in Education. Analysis of Implementation Goals. *Chelovek* [Human]. Vol. 32, no. 2, pp. 9-29, doi: 10.31857/S023620070014856-8 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The work was carried out within the framework of the Strategic Academic Leadership Program of the Kazan (Volga Region) Federal University.

*The paper was submitted 28.10.22
Accepted for publication 30.11.22*

Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129

Козолупенко Дарья Павловна – д-р филос. наук, проф. кафедры философской антропологии философского факультета, kozolupenko.dp@philos.msu.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Адрес: 119234, Москва, Ленинские горы, 27, корп. 4.

***Аннотация.** Современное социальное пространство всё больше определяется тенденциями цифровизации. На сегодня можно говорить о таких её следствиях, как появление рассеянной идентичности и дистанциализации – новых видов социализации в условиях пространственного разобщения и преодоления социальной депривации и виртуальной трансгрессии. Эти тенденции проявляются во всех сферах – культурной, экономической, политической и пр. Но в то же время в сфере образования происходят и процессы иного рода, представляющие собой своеобразную инверсию основных тенденций влияния цифровизации на наше мировосприятие, самовосприятие и сферу нашей повседневности. В статье рассматриваются три основные тенденции и их инверсии в образовательном пространстве современности. 1. Характерная для цифровизации тенденция устранения посредника в образовательном пространстве приводит к эффекту умножения посредников и осознанию неустранимости педагога как одного из основных участников образования (как в силу сложности и недоступности для непосредственного изучения учебного материала, так и в силу того, что в основе образования лежит не передача (при которой посредник теоретически мог бы быть устранён), но созидание, основанное на феномене встречи). 2. Тенденция трансгрессивности как «выхода за пределы» и даже стирания границ преобразуется в образовательном пространстве в тенденцию дистанциализации как двойного движения отчуждения (отграничения) и включённости (приобщения), при которой размывание границы между публичным и интимным пространством самоорганизации в порядке нормы и пространством спонтанности, реальным и виртуальным сопровождается установлением нового типа социализации в условиях пространственной разобщённости и социальной депривации. 3. Тенденция к появлению рассеянной идентичности, усиливаемая тенденцией к глокализации в социально-политической сфере и переходом на трансмедийное повествование в культурно-развлекательной сфере, в дигитальном пространстве образования преобразуется в возможность самоактуализации, самовыражения, превращая современное образовательное пространство в подобный мифопоэтическому «миру всевозможности» и антропологической сингулярности.*

Ключевые слова: цифровизация, образовательное пространство, инверсия, дистанциализация, трансгрессивность, рассеянная идентичность, самоактуализация, антропологическая сингулярность

Для цитирования: Козолупенко Д.П. Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 115–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129

Inversion of the Main Trends of Digitalization in the Educational Space

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129

Darya P. Kozolupenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of the Department of Philosophical Anthropology, Faculty of Philosophy, kozolupenko.dp@philos.msu.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 27, bldg. 4, Leninskie Gory, Moscow, 119234, Russian Federation

Abstract. The modern social space is increasingly determined by the trends of digitalization. Today we can talk about such consequences of digitalization as the appearance of scattered identity and distancing – a new kind of socialization in the conditions of spatial separation and overcoming social deprivation and virtual transgression. These trends manifest themselves in all spheres – cultural, economic, political, etc. But at the same time, processes of a different kind are also taking place in the field of education: processes that represent a kind of inversion of the digitalization influence on our perception of the world, self-perception and the sphere of our everyday life. The article examines three such major trends and their inversions in the educational space of our time. 1. The tendency to eliminate the intermediary in the educational space leads to an opposite effect of multiplying intermediaries and awareness of teacher's unavoidability as one of the main participants in education, both due to the complexity and inaccessibility for direct study of educational material and the fact that education is not based on transmission (in which the intermediary could theoretically be eliminated), but creation based on the phenomenon of meeting. 2. The transgressive tendency as "going beyond" and even erasing boundaries is transformed in the educational space into a tendency of distancing as a double movement of alienation (delineation) and inclusion (communion), in which the blurring of the boundary between the public and intimate, the space of self-organization in the order of the norm and the space of spontaneity, real and virtual, etc. is accompanied by the establishment of a new type of socialization in conditions of spatial disunity and social deprivation. 3. The appearance of a diffuse identity reinforced by the tendency to glocalization in the socio-political sphere and the transition to a transmedia narrative in the cultural and entertainment sphere, in the digital space of education is transformed into the possibility of self-actualization, self-expression, turning the modern educational space into a mythopoetic "world of all kinds" and anthropological singularity.

Keywords: digitalization, educational space, inversion, distancing, transgression, diffuse identity, self-actualization, anthropological singularity

Cite as: Kozolupenko, D.P. (2022). Inversion of the Main Trends of Digitalization in the Educational Space. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 115–129, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-115-129 (In Russ., abstract in Eng.).

Понятие дигитализации связывается с всё большим проникновением в нашу повседневную жизнь цифровых технологий. Переход к эпохе «всепроникающей компьютеризации» (“ubiquitous computing”), то есть повсеместного использования различных компьютерных технологий и цифровых устройств, предвещал современному обществу М. Вейзер ещё в 1988 г. [1]. И сегодня мы действительно не можем отрицать, что эта эпоха наступила, обнаруживая потребность и неизбежность цифровых технологий не только в своей профессиональной деятельности, сфере общения или в сфере развлечений, но и в таких крайних случаях, которые должны были бы служить исключениями из общего движения цифровизации, но являются лишь её проявлениями. Мы возмущаемся повсеместным проникновением дигитализации, сталкиваясь с заданиями для первоклассников, которые невозможно выполнить, не имея доступа к цифровым устройствам – персональному компьютеру, планшету или, на худой конец, смартфону (Яндекс-учебник, к примеру, широко распространён со второго месяца обучения в первом классе начальной школы). Смеясь, смиряемся перед неизбежностью дигитализации, когда обнаруживаем, что сторонники аналогового способа передачи информации для подготовки своего выступления прибегают к цифровым технологиям¹. Не замечаем и поддерживаем распространение дигитализации, в очеред-

ной раз набирая сообщение в мессенджере, читая электронную книгу, пользуясь поисковыми системами или участвуя в онлайн-конференции.

Процессы дигитализации и цифрового опосредования не только проникают во все сферы деятельности человека, но и становятся, по выражению Г. Рюкрима, «самым большим вызовом, с которым культурно-исторической теории когда-либо приходилось сталкиваться» [2, с. 30]. Однако в чём конкретно заключается этот вызов? И имеет ли он отношение только к теории деятельности, которую рассматривает в своей статье Г. Рюкрим, или же действие его гораздо шире и затрагивает не только отдельные аспекты конкретных теорий, но и особенности социализации и мировосприятия современного человека в целом? Нам кажется, что второй вариант более вероятен, поскольку когда мы говорим о дигитализации, речь, по сути, идёт о новом типе восприятия информации.

Информация, подаваемая в цифровом виде, через экран компьютера (планшета, ноутбука, телефона), иначе структурируется и иначе воспринимается, чем информация из устного или из печатного источника. И если о различии нарратива и книги как двух типов коллективной памяти и двух способов организации и передачи информации говорилось немало [3–7], то основные тенденции дигитализации современного пространства нам ещё только предстоит осознать.

Дигитализация приводит к изменениям подачи материала, наиболее явными из которых оказывается переход от монотекстовой (в виде устной речи или письменного источника) к комбинированной информации с постепенным ростом видеокomпоненты, от собственно текстовой информации к электронной текстовой информации, общая фрагментация информации и утрата ощущения целостности воспринимаемого массива (который, собственно, перестаёт быть единым и завершённым образом или системой образов).

¹ Один из примеров такого рода: «На лекции Розалинд Краусс в Тейт Модерн, она говорила об инсталляции Таситы Дин в Турбинном зале (2011), которая была посвящена рефлексии над умирающим медиумом фильма, т. е. материальности целлулоида. По сути, её лекция сводилась к превосходству аналогового над цифровым. Но в определённый момент она проговорила, что писала свой доклад, просматривая чью-то (цифровую) документацию работы на YouTube». См.: *Шенталь А.* Александр Галлоуэй: «Мир не кажется мне цифровым до самого основания» // Артгид. 2018. 24 сентября. URL: <https://artguide.com/posts/1571> (дата обращения 08.10.2021).

Первое изменение – переход от речи или письма к видеоряду, сопровождающемуся комментарием или титрами, – накладывает ограничения на интенсивность и длительность восприятия информации. Комбинированная информация, которая используется в дигитальных образовательных технологиях, требует одновременного и крайне интенсивного использования как визуальной, так и аудиальной систем восприятия, совмещения зрительного плана и словесного сопровождения (которые, как правило, не совпадают, а дополняют друг друга, но даются при этом одновременно) [8].

Некоторые современные исследователи для обозначения нового типа текста, который, строго говоря, уже не представляет из себя текст как таковой, но является комбинированным способом представления информации, используют термин «мультимодальный» [9; 10], поясняя, что «мультимодальными называются тексты, смысл которых складывается из знаков различных семиотических систем (вербальной, визуальной статической (иллюстрации, шрифт) и динамической (анимация, видео) и т. д.)» [11, с. 82]. Таким образом, мультимодальные тексты предполагают одновременное представление зрительной и звуковой информации и тем самым требуют постоянного переключения внимания с одного вида восприятия на другой, так как одновременное сосредоточение на обоих видах не представляется возможным.

Постоянное переключение внимания с видеоряда (зрительного изображения) на звуковое сопровождение (речь преподавателя), а также повышенная скорость подачи информации, требующая, соответственно, повышенной концентрации внимания, приводят к тому, что, во-первых, информация частично не воспринимается (теряясь и в промежутках «переключения» и в силу физиологического ограничения количества одновременно воспринимаемой человеком информации), а во-вторых, внимание постепенно ослабевает, что экспериментально

проявляется в том, что «скорость реакции оператора при продолжительном просмотре видеоизображения существенно падает» [12, с. 66]. Информация, получаемая оператором восприятия, оказывается слишком интенсивной, она подаётся в больших объёмах и с большей скоростью, нежели мы привыкли воспринимать при классическом нецифровом способе её подачи, предполагающем последовательное восприятие письменного или устного текста, а не их одновременное восприятие, дополненное видеорядом как таковым.

Для эффективного усвоения информации при новом способе подачи материала единственным приемлемым вариантом оказывается остановка подачи материала в тот момент, когда работающее «на повышенных оборотах» восприятие исчерпывает свои ресурсы, чтобы дать ему передышку. В практическом применении это означает необходимость раздробить цельный материал урока (лекции, научно-популярного обзора или аналитики) на небольшие кластеры. Иными словами, особенности аудиовизуального восприятия при дигитализации образовательного процесса требуют сокращения если не урока как такового, то как минимум времени, в течение которого подаётся один информационный блок [13]. В связи с этим современные психологи и методисты в области онлайн-образования советуют сократить любые видеолекции до 30 минут [14], а некоторые специалисты и вовсе ограничивают эффективное восприятие 15 минутами (именно по такому принципу дробления лекционного материала на мини-кластеры по 10–15 минут строятся массовые открытые онлайн-курсы (МООК) МГУ).

Тем самым восприятие предлагаемого новой образовательной средой материала оказывается вынужденно дробным и строится по принципу переключения как физиологически (переключение внимания с визуального на аудиальный план и обратно в процессе восприятия видеоряда с речевым комментарием), так и методологически (переключе-

чения с одного фрагмента на другой вследствие дробления материала на кластеры и их разрозненной подачи). Отказ от парадигмы «включения в целое», господствовавшей в традиционной педагогике и связанной с понятием образования как процесса создания единого образа согласно «принципу целостности» [15], и переход к парадигме «переключения» оказывается существенным и разрушительным не только для образования, но и для человеческого мировосприятия и самовосприятия, которые основываются на необходимом ощущении единства. И если в детском и примитивном мировосприятии бриколаж как основной метод собирания и обработки информации приводит к особой калейдоскопичности и позволяет выстроить специфическую целостность, несмотря на отсутствие проектного мышления [16], то в современной культуре и в современной мировосприятии, преимущественно аналитическом, искусственная дробность и разнородность информации приводят не к калейдоскопичности, а к клиповости, то есть фрагментации, не создающей даже ситуативной или динамической целостности и противоречащей принципу восприятия сознания как длительности.

К утрате ощущения целостности воспринимаемого ведёт не только комбинированный характер подачи информации, но и рост объёма видеокomпоненты в информационном материале. Помимо уже указанных выше особенностей видеоряда, приводящих к неизбежной фрагментации в подаче информации, в связи с изначально внешне заданной образностью и высокой скоростью их подачи восприятие видеоряда оказывается более пассивным, нежели восприятие устной речи или письменного текста без изобразительного сопровождения. Речь обладает большей вариативностью, нежели изображения видеоряда, так как не даёт воспринимающему полностью готовых образов, провоцируя тем самым активное восприятие [17]. Требуемая для их создания активность индивидуального сознания и способ-

ности восприятия как «достраивания» образа обосновывают большую связность ряда образов в отношении целого восприятия и их большую устойчивость (способность к длительному удержанию в памяти). Кроме того, пассивность восприятия в отношении готовых образов – картинок видеоряда, которые не достраиваются воспринимающим, а подаются ему в готовом виде и потому изначально представляются разрозненными фрагментами, – поддерживается высокой скоростью подачи материала, характерной для видеоряда и превышающей скорость «обычного» восприятия, так что самостоятельные образы воспринимаемого (своеобразная «достройка готового» до целого образа, включающегося в индивидуальный опыт воспринимающего) не успевают сформироваться [18], а единство воспринимаемого образа разрушается.

Даже если мы не будем затрагивать особенности аудиального и визуального восприятия информации и оценивать, насколько изменяется их соотношение в дигитальную эпоху, а сосредоточимся на изменении одной лишь формы одного из типов информации, например, изучим отличия восприятия электронного и печатного текста, то и здесь нельзя будет не заметить существенных изменений. Эта тема, несмотря на её злободневность, на сегодня уже довольно неплохо изучена и так или иначе затронута во множестве научных работ. Наиболее существенные из них были отражены в обзоре М.Ю. Лебедевой, Т.С. Веселовской и О.Ф. Купрещенко [11], в котором анализируется в общей сложности 119 преимущественно англоязычных и 23 русскоязычных источника. Авторами данного обзора отмечается, что в большинстве работ «выявляются феноменнообразующие свойства цифрового текста: гипертекстуальность, интерактивность и мультимодальность» [11, с. 74] и делается вывод о том, что предпринятый ими обзор «демонстрирует единство учёных в том, что процессы цифрового чтения и чтения с листа опираются на разные когнитивные механиз-

мы и стратегии» [11, с. 74]. Различие когнитивных стратегий, как показывает более детальное изучение статистических исследований, посвящённых сравнению восприятия электронного и печатного текстов, обуславливается не собственно дигитализацией как сменой формата, но тем, что переход на другой формат сопровождается, как правило, трансформацией текста в мультимодальный, так как сам по себе перевод текста из формата в формат оказывается максимально неэффективным и неудобным для восприятия (иными словами, текст формате pdf воспринимается хуже, нежели тот же текст в печатном виде) [19; 20]. Дигитализация текста требует для сохранения возможности его полноценного восприятия не просто преобразования формата, но и дополнения собственно текста «анимированными изображениями и звуковыми эффектами, непосредственно связанными с ходом повествования» [11, с. 85], и тем самым предполагает мультимодальность и фрагментацию полученного в результате повествования. Только в отношении таких «преобразованных» текстов наблюдались и новые особенности чтения, такие как просмотр и перепрыгивание [11, с. 83], и такие стратегии, как поиск информации, её верификация и проверка актуальности информации [21; 22]. При этом в отношении текста, дигитальность которого определяется только форматом и который структурно и содержательно совпадает с печатным аналогом, не возникает ни проблемы фрагментарного чтения, ни новых когнитивных стратегий. Но восприятие такого рода «псевдодигитализированного» текста страдает более всего, так как «простой перенос печатного текста на экран не использует особенностей и преимуществ цифровой среды и при этом лишает текст всех достоинств печатной версии» [11, с. 85].

Не учитывать мультимодальность, гипертекстовость и интерактивность современных текстов, призывая к сохранению печатного идеала на новом – цифровом – материале, – глупо и бесперспективно. Отказаться же от

электронного вида представления информации и вовсе уже, пожалуй, невозможно. Можно ограничить его использование, стимулировать обращение к печатному слову в образовательном пространстве, поощрять устное слово (непосредственные обсуждения, очные лекции и дискуссии), но полностью исключить цифровые источники информации сегодня уже не удастся, и потому в образовательных стратегиях необходимо исходить из тех особенностей восприятия информации, которые формируются дигитализацией образовательного пространства. Основной особенностью в данном случае выступает своего рода внутреннее дистанцирование, в результате которого информация начинает восприниматься как неполная (в отличие от печатного, электронный текст никогда не охватывается взглядом как некоторое целое и воспринимается скорее как система отсылок), разрозненная (вследствие стратегии фрагментирования) и квазиреальная. Помимо мультимодальности, эти особенности поддерживаются и такой феноменологической характеристикой цифрового текста, как гипертекстуальность.

Гипертекстуальность, пожалуй, в наибольшей мере стимулирует выработку и использование таких новых стратегий чтения, как «прокручивание» (что связывается с усилением феноменов «поверхностного чтения» и «навигации») и «перепрыгивание» (что предполагает выделение наиболее существенных, с точки зрения читателя, моментов повествования и задействует как ассоциативное мышление, так и стратегии поиска и актуализации потенциального текста, связанного с данным). Сравнивая стратегии аналогового и дигитального чтения, исследователи отмечают, что «сильной стороной цифрового текста оказывается то, что с экрана успешно понимается общая информация и находится (выхватывается) фактическая информация». [11, с. 89]. Как и в случае с мультимодальностью, изменение стратегий чтения связывается с изменением структуры текста. Гипертекст, к которому

всё больше прибегает современное общество и который характеризует фактически всю современную культуру, в противоположность традиционному линейно-целостному тексту по самой своей природе поддерживает изначально дробную, фрагментированную подачу материала².

Фрагментация, задаваемая как гипертекстуальностью, так и мультимодальностью современных цифровых материалов – будь то материалы для самостоятельного изучения, развлекательные или обучающие, или же включённые в образовательные практики материалы базового характера, обязательные к освоению и предлагаемые преподавателем, – оказывается, таким образом, следствием необходимой реорганизации цифрового материала с учётом требований его наиболее эффективного восприятия и усвояемости. Фрагментация материала, подаваемого в ходе образовательного процесса «отдельными порциями», в разрозненном виде, – характерная черта именно современного типа преподавания, методологически неизбежная, но требующая обязательной компенсации иными образовательными практиками, так как бесконечная фрагментация и методология «прокрутки и перехода» противоречит принципам цельности и длительности, на которых основано человеческое мировосприятие. При переходе от традиционного текста к мультимодальному и гипертекстовому построению существенно трансформируется не только методология подачи материала и даже не только воспринимаемое содержание, но «и сам опыт, связанный с чтением» [27, с. 111]. Особенно важно учитывать этот аспект и разработать соответствующие компенсаторные практики для обучающихся среднего школьного звена

и старше, для которых замена выработки навыков медленного аналитического чтения на навыки прокручивания и навигации оказывается особенно губительной, так как именно в этот период человек находится в том состоянии, «когда ум не только способен, но и стремится к удлинённым впечатлениям, когда он формируется и, однако (благодаря искусственной фрагментации подаваемой информации. – Д.К.), ежедневно отбрасывается назад в этом своём усилии сформироваться» [15, с. 90].

В отсутствие практик, компенсирующих фрагментацию и дистанцирование, которые несут с собой мультимодальность и гипертекстуальность дигитального пространства, образование, основанное на дроблении предмета в погоне за эффективностью с целью привлечения внимания и эффективностью восприятия материала, к которому такое внимание уже привлечено, приводит к эффекту, прямо противоположному желаемому: сознание как длительность и целостность, как пространство, в котором свершается событие самостоятельного мышления, если и формируется в такой образовательной среде, то не благодаря, а вопреки применяемым методам. В большинстве же случаев этого формирования не происходит, и вместо углублённого понимания предмета на выходе из образовательного процесса мы обнаруживаем неупорядоченную массу разрозненных сведений и неспособность к «самостоятельному и ответственному бытию и мышлению» [28, с. 341–342], приобщение к которому и является одной из основных целей образования.

Помимо мультимодальности и гипертекстуальности цифровой информации, такое движение фрагментирования, связанное с внутренней разрозненностью материала и усиливающее психологическое дистанцирование от бесконечно незавершённого нарратива и от представляющего его лица, усиливается и общей тенденцией к трансмедийности в информационной и культурно-развлекательной сфере, основывающейся не только на мультимодальности и гипер-

² В силу ограниченности объёма статьи мы не можем здесь подробно останавливаться на характеристиках гипертекстуальности. Подробнее об основных свойствах гипертекста в интересующем нас ключе см. исследования О.В. Лутовиновой [23], О.В. Дедовой [24], А.Е. Войсунского [25], О.В. Рубцовой. [26] и др.

текстуальности, но и в значительной мере на третьем феноmenoобразующем свойстве цифрового текста – интерактивности.

Используя технологию «согласованной фрагментарности», при которой множественность сюжетных линий, принципиальная взаимодополнительность и «незавершённость» каждого из отдельных фрагментов, представленных на отдельных носителях, создают не только иллюзию целостности «трансмедийной вселенной» [29], но и приводят к эффекту вовлечения и «управляемого переживания» [30]. Тем самым трансмедийные технологии, используя в полной мере мультимодальность и интерактивность как новые возможности цифрового информационного пространства, создают иллюзию целостности (как бы компенсируя фрагментарный характер гипертекста за счёт стратегии дополнения и принципа онтологической неполноты) и иллюзию «включённости» (в противовес основному движению дистанцирования, характерному для дигитального пространства в целом), необходимости воспринимающего самому миру, его «соавторства» в создании данного мира. Иллюзию контакта в бесконтактном пространстве, в пространстве разнесённости. Иллюзию совместности в условиях дистанцирования как бытия-не-в-месте.

Однако сама терминология создателей трансмедийного проекта, и в особенности – понятие «программируемого переживания», указывают на то, что иллюзия остаётся в данном случае иллюзией и контакта как такового не происходит, так как интерактивность подменяется управлением, а целостность трансмедийного мира не связывается с целостностью нашего восприятия и не преодолевает не-со-в-местность нашего дистанцированного бытия в дигитальном пространстве, а является лишь целостностью изначально установленного создателями «трансмедийной вселенной» канона, который, хотя и выполняется с применением цифровых технологий, но создаётся по принципу проекта.

Контакт как таковой трансмедийным повествованием вовсе не предполагается – именно потому, что трансмедийное повествование, несмотря на создаваемые им иллюзии и применяемые им технологии, является повествованием каноническим [31] и исходит из целостности, не создаваемой в результате встречи человека и мира (или представляющего, представимого и воспринимающего), но предшествующей этой встрече и изначально задающей возможные параметры восприятия и реакции «встречающихся» как канонические и программируемые [32].

Трансмедийные технологии показывают с наибольшей очевидностью, что интерактивность дигитального пространства разительно отличается от «встречности» мира, явленного нам в непосредственном контакте, что для установления контакта в бесконтактном пространстве дигитального необходимо прибегать к иным стратегиям.

Компенсирует ли проблематичность непосредственного контакта с преподавателем и иными участниками образования как своеобразными со-участниками совместного бытия и мышления возможность непосредственного (минуя того самого преподавателя-посредника) приобщения к «первоисточникам» мысли и искусства? Возможность напрямую слушать лекции наиболее выдающихся учёных, видеть шедевры, которые находятся в иной точке Земли – без комментариев других профессоров или школьных учителей, без объясняющего сопровождения? Такое исключение «совместности» как непосредственное приобщение к первоисточнику не будет ли наилучшим способом реализации возможности «мыслить самому» и «в согласии с самим собой», как рекомендовал делать И. Кант?

Часть современных исследователей видит в такой возможности «устранения посредника», характерной для движения дигитализации, несомненное благо. Так, Ф. Альтбах и Б. Вильдавски отмечают беспрецедентное расширение глобальной экономики знаний,

растущую академическую мобильность и повышение доступности элитного образовательного контента в условиях перехода от традиционной к цифровой образовательной среде [33–35]. Действительно, на первый взгляд кажется, что нет ничего плохого в том, что благодаря цифровизации образования «люди увидят, что, вместо того чтобы слушать курс у плохого запинаящегося преподавателя, который не читал многих новых книжек, они могут прослушать этот курс непосредственно у профессора из Йеля или Лондона, который эти новые книжки пишет» [36, с. 213] и воспользуются этой возможностью. Ведь тем самым доступнее³ становятся содержательно и технически наилучшие образцы в сфере образования. И вроде бы образование в целом должно от этого выигрывать. Однако у такой доступности есть и обратная сторона. Возможность обучения онлайн, так же как и возможность онлайн-посещения наиболее интересных культурных мероприятий и культурных объектов, резко снизили привлекательность местечковых образовательных организаций и небольших музеев и галерей, существовавших в традиционном формате. Расслоение на престижное и непрестижное стало ещё более явственным с силу того, что престижное стало более доступным. Локусов культуры и образования при всей их глобальной доступ-

ности в результате открытости виртуального пространства стало существенно меньше, нежели до пандемии. И в то же время их авторитет стал менее непререкаемым. Если для очного поступления в МГУ или Гарвард необходимо закончить специальную школу или серьёзно подготовиться самому (изучить дополнительную литературу, сдать на высокий балл соответствующие экзамены и только после этого почувствовать себя приобщённым к кругу «избранных»), то для посещения MOOK ничего этого не нужно. На то они и открытые курсы, что должны быть доступны всем. Если в ситуации очного посещения Большого театра или Ла Скала «поход в оперу» – это определённым образом обставленное мероприятие, предполагающее соответствие некоторым культурным кодам, то с переходом в онлайн грань между просмотром сериала и посещением Большого театра, болтовнёй с подругой и работой на научном семинаре сужается до почти неразличимого состояния. И то, и другое можно теперь делать в халате, сидя с попкорном на диване, с перерывами на что-то постороннее, с функцией «отложенного» или «ускоренного» просмотра.

Платой за доступность становятся профанация и фрагментация как в сфере искусства, так и в сфере образования, причём профанация – двоякого рода. С одной стороны, становясь всё более доступными, и образование, и искусство в значительной мере теряют свою сакральность. С другой стороны, лишённое «помещённости в сакральное место» и вынесенное из стен того же Большого театра, Лувра или МГУ в общее пространство Интернета, произведение искусства, как и произведение ума (лекция, статья и пр.), теряет «принадлежность к сфере высшего» и ставится в один ряд с прочими объектами, наводняющими виртуальное пространство.

Проблема деаутентификации, отсутствия авторитетного подтверждения подлинности и ценности, существующая на просторах виртуального мира не менее остро, чем проблема авторского права и явным образом

³ Проблемы «учебной бедности» и «образовательной депривации», возникающие при этом движении дигитализации образования как один из существенных аспектов дистанциализации, мы здесь сознательно не затрагиваем – это тема отдельного исследования, которое в наши задачи сейчас не входит, так как в данном случае акцент делается нами на том, что даже при весьма смелом допущении возможности полного разрешения данных проблем, то есть в гипотетической ситуации «всеобщей доступности» образовательных практик и образцов такое «беспосредственное образование» несёт в себе определённые сложности, связанные с самим феноменом его доступности как тенденции устранения посредника, характерной для цифрового пространства.

связанная с ней, приводит к равноправному существованию как шедевров Лувра, так и рисунков соседки Маши (особенно – при неудачной виртуальной подаче первых и удачной подаче вторых), лекций того самого профессора из Йеля, пишущего современные книги по своей профессиональной проблематике (о том же изменении образовательного пространства, к примеру) и рассуждений на ту же тему даже не плохого, запинаящегося преподавателя, который худо-бедно, но с какими-то исследованиями в этой области всё же ознакомился, а условного «Яжепапы», не читавшего ни одной из написанных профессором книг (и вообще книг по данному предмету), но считающего себя не менее авторитетным в этой области уже потому, что сам-то он как-то получил образование и вот, ребёнок у него учится.

Стремление к эффективному усвоению и эффектной подаче материала с целью достижения первого играет с современным образованием злую шутку не только в плане восприятия обучающегося, но и в плане изменения образа преподавателя, как бы подталкивая нас к тому пути, на котором происходит размывание границы между экспертом и профаном, а также границы между техническим (отвечающим за качество картинки, звукопередачи, формальной сложности и многоплановости представления данных) и содержательным идеалом, характерное для виртуального пространства. Преподаватель, желающий эффективно работать в условиях дистанционного обучения, должен быть не только специалистом в своей области, но и – чуть ли не в первую очередь, до всякого содержательного профессионализма – профессиональным режиссёром, оператором, маркетологом и т. д. Иными словами, «если учитель умеет только обучать, он оказывается в страшно невыгодном положении» [37], что приводит к общему падению кредита доверия по отношению к любому дигитальному источнику, так как теперь «все мы актёры, и все мы зрители, сцены больше нет, она повсюду, нет правил, каждый разыгры-

вает свою собственную драму, импровизируя своими собственными фантазмами» [38, с. 86], как скажет о современном искусстве Ж. Бодрийяр. Все мы ученики и все мы учителя, авторитетов больше нет, нет правил, каждый приводит собственные доказательства и формирует собственную теорию, исходя из собственных фантазмов – можем мы продолжить за ним, выявляя ситуацию «общенного образования» как результат дигитализации и дистанциализации⁴ в образовательной сфере.

Возможность непосредственного обращения к любому материалу, устранения медиума (продавца, библиотекаря и т. д.) между желающим получить товар или услугу и собственно товаром и услугой парадоксальным образом не приводит к установлению непосредственного восприятия, не создаёт условий более полного понимания и восприятия, в особенности если дело касается образовательных услуг и сферы образования в целом.

Дистанционное образование оказывается, вопреки явной тенденции дигитального пространства к минимизации (если не полному устранению) посредничества как такового, образованием, вынужденно умножающим посредническую деятельность. При обращении к некоторому материалу вне ситуации встречи, то есть вне «встречи», на которой основывается возможность коммуникации и попытка «сообщить человеку искусство ответственного, одинокого мышления» [28, с. 343] применительно к конкретному предметному материалу, обучающийся неизбежно начинает использовать стратегии «просмотра и перехода», не только «растягивая» и в то же время бессистемно дробя изучаемый материал, но и вынужденно используя его толкования, комментарии и ссылки, в авторитетности и профессионализме которых он не может быть до конца уверен. Нарушение принципа целостности в сфере подачи

⁴ О явлении дистанциализации подробнее см. [39].

материала (как методологическое – в силу мультимодального и гипертекстового характера информации, так и содержательное – в связи с множественностью источников и их теоретической разрозненностью) усиливает потребность в обращении к новым и новым деталям, к пояснениям и дополнениям, не достигающим, однако, главной цели – образования как создания с помощью образов как «образующих впечатлений» новой целостности, под которой подразумевается и целостность воспринимаемого как образующегося в процессе смысла познаваемого, и целостность личности того, кто образовывается в процессе совместного создания этого смысла. Необходимость «со-в-местного бытия» для такого рода образования, наличие не множества произвольных посредников, но установление доверительной близости с одним из них, осознание неустранимости фигуры преподавателя как такого рода посредника в образовательном процессе оказывается движением, инверсивным по отношению ко всем тенденциям дигитального пространства современной культуры.

Литература

1. Weiser M. The computer for the 21st century // Scientific American. 1991, September. No. 265. P. 94–104. URL: <https://web.stanford.edu/class/cs240e/papers/weiser.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).
2. Рюкрим Г. Digital technology and Mediation – A Challenge to Activity Theory // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 4. С. 30–38.
3. Деррида Ж. О грамматологии. М.: Ad Marginem, 2000. 512 с. ISBN: 5-93321-011-0.
4. Лорд А.Б. Сказитель / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Клейнера и Г.А. Левинтона. Послесл. Б.Н. Путилова. Статьи А.И. Зайцева, Ю.А. Клейнера. М.: Восточная литература, 1994. 368 с.
5. Лотман Ю.М. Альтернативный вариант: письменная культура или культура до культуры? // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. С. 364–372.
6. Козолупенко Д.П. Мифопоэтический нарратив как одно из оснований преемственности // Философские науки. 2009. № 3. С. 125–140. URL: <https://www.phisci.info/jour/article/view/1462/0> (дата обращения: 01.02.2022).
7. Козолупенко Д.П. Проблема выбора в мифопоэтическом и аналитическом типах мировосприятия // Вестник Нижегородского университета им. М.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2009. № 1 (13). С. 106–113. EDN KPSYUH.
8. Черчес Т.Е. Особенности восприятия содержания речи при её совмещении с видеорядом // Психология 21 века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. С. 46–48.
9. Kress G., van Leeuwen T. Multi-Modal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001. 142 p.
10. Jewitt C. Multimodal analysis // The Routledge handbook of language and digital communication. London: Routledge, 2015. P. 69–84.
11. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98. DOI: 10.32744/pse.2020.4.5
12. Беляев Р.В., Колесов В.В., Меньшикова Г.Я., Попов А.М., Рябенков В.И. Исследование особенностей восприятия видеоинформации при помощи фрактального анализа траектории движения глаз // Радиоэлектроника – Наносистемы – Информационные технологии. 2011. Т. 3. № 1. С. 56–68.
13. Медина Дж. Правила мозга. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 304 с. ISBN: 5001009871.
14. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 78–85.
15. Розанов В.В. Три главных принципа образования // В.В. Розанов Сумерки просвещения. СПб.: Типография М. Меркушева, 1899. С. 83–94.
16. Козолупенко Д.П. Мифопоэтическое мировосприятие. М.: Канон+, 2009. 432 с.
17. Соколов А.Г. Природа экранного творчества: психологические закономерности. М.: А. Дворников, 2004. 638 с.
18. Ерчак Н.Т. Психология профессиональной речи учителя. Минск: МГАУ, 2004. 143 с.
19. Mangan A., Walgermo B.R., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International journal of educational research. 2013. Vol. 58. P. 61–68. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.12.002

20. *Singer L.M., Alexander P.A.* Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration // *The journal of experimental education*. 2017. Vol. 85. No. 1. P. 155–172. DOI: 10.1080/00220973.2016.1143794
21. *Coiro J., Dobler E.* Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet // *Reading research quarterly*. 2007. Vol. 42. No. 2. P. 214–257. DOI: 10.1598/RRQ.42.2.2
22. *Ackerman R., Goldsmith M.* Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper // *Journal of Experimental Psychology. Applied*. 2011. Vol. 17. No. 1. P. 23. DOI: 10.1037/a0022086
23. *Лутовинова О.В.* Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // *Известия ВГПУ*. 2009. № 1. С. 4–7. EDN LPAWLZ.
24. *Дедова О.В.* Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // *Вестник МГУ. Сер. 9. Филология*. 2001. № 4. С. 22–36.
25. *Войскунский А.Е.* Интернет – новая область исследований в психологической науке // *Учёные записки кафедры общей психологии МГУ / Под общей ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева*. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 82–101.
26. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Т. 15. № 4. С. 100–108. DOI: 10.17759/chp.2019150410
27. *Карр Н.* Пустышка: Что интернет делает с нашими мозгами. СПб.: BestBusinessBooks, 2012. 256 с.
28. *Ильин И.А.* Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 432 с.
29. *Scolari C.A.* Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds and Branding in Contemporary Media Production // *International Journal of Communication*. 2009. Vol. 3. No. 4. P. 586–606. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> (дата обращения: 01.02.2022).
30. *Jenkins H.* Transmedia Storytelling // *MIT Technology Review*. 2003. January 15. URL: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling> (дата обращения: 14.02.2021).
31. *Long G.A.* Transmedia Storytelling – Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company. Master Thesis. Cambridge, 2007. 185 p. URL: <http://hdl.handle.net/1721.1/39152> (дата обращения: 01.02.2022).
32. *Козолуенко Д.П.* Иллюзия сопричастности // *Философия трансмедиа / Под ред. Н.Н. Ростовской*. М.: Проспект, 2022. С. 20–27. ISBN 9785392360130.
33. *Альтбах Ф.Дж.* Глобальные перспективы высшего образования. М.: ВШЭ, 2018. 548 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1712-3
34. *Altbach Ph.G., de Wit H.* Internationalization and Global Tension: Lessons from History // *Journal of Studies in International Education*. 2015. Vol. 19. No. 1 (February). P. 4–10. DOI: 10.1177/2F1028315314564734
35. *Wildavsky B.* The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012. 272 p. ISBN: 9781400842001.
36. *Кузьминов Я.И., Песков Д.Н.* Дискуссия «Какое будущее ждёт университеты» // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 202–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233
37. *Биггл-младший Л.* Какая прелесть школы! // *Библиотека современной фантастики*. Т. 10. Антология фантастических рассказов английских и американских писателей. М.: Молодая гвардия, 1967. С. 295–333.
38. *Бодрийяр Ж.* Фатальные стратегии / Пер. с фр. А. Качалова; науч. ред. Д. Дамте. М.: Рипол-классик, 2017. 288 с.
39. *Козолуенко Д.П.* Дистанциализация в социализации современного человека // *Известия РАО*. 2021. № 4. С. 70–83. DOI: 10.51944/2073-8498_2021_4_70

Статья поступила в редакцию 10.02.22

Принята к публикации 30.11.22

References

1. Weiser, M. (1991). The Computer for the 21st Century. *Scientific American*. No. 265, September, pp. 94-104. Available at: <https://web.stanford.edu/class/cs240e/papers/weiser.pdf> (accessed 01.02.2022).

2. Rückriem, G. (2009). Digital Technology and Mediation – A Challenge to Activity Theory. In: Sannino, A., Daniels, H., Gutiérrez, K. (Eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88-111, doi: 10.1017/CBO9780511809989.007 (Russian translation in: *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 4, pp. 30-38.)
3. Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit, 448 p. (Russian translation: Moscow : Ad Marginem Publ., 2000, 512 p.)
4. Lord, A.B. (1960). *The Singer of Tales*. Harvard University Press Cambridge. (Russian translation: Moscow : Vostochnaya literatura Publ, 1994, 368 p.)
5. Lotman, Yu.M. (2000). [Alternative Option: Non-Written Culture or Culture Before Culture?]. In: Lotman, Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. S.-Petersburg: Iskustvo-SPB Publ., 704 p. (In Russ.).
6. Kozolupenko, D.P. (2009). Mythopoetic Narrative as One of the Basis of World Perception Successiveness. *Filosofskie nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 3, pp. 125-140. Available at: <https://www.phisci.info/jour/article/view/1462/0> (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kozolupenko, D.P. (2009). The Problem of the Choice in the Mythopoetic and in the Analytical Apprehension of the World. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni M.I. Lobachevskogo. Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. No. 1 (13), pp. 106-113. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12600152> (accessed 01.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Cherches, T.E. (2006). [Features of Perception of the Content of Speech When Combined with the Video Sequence]. *Psikhologiya 21 veka*. [Psychology of the 21st Century]. S.-Petersburg : SPbGU Publ., pp. 46-48 (In Russ.).
9. Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multi-Modal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London : Arnold, 142 p.
10. Jewitt, C. (2015). Multimodal Analysis. In: Georgakopoulou, A., Spilioti, T. (Eds). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. London : Routledge, pp. 69-84.
11. Lebedeva, M.Yu., Veselovskaya, T.S., Kupreshchenko, O.F. (2020). Features of Perception and Understanding of Digital Texts: Interdisciplinary View. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. No. 4 (46), pp. 74-98, doi: 10.32744/pse.2020.4.5 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Belyaev, R.V., Kolesov, V.V., Men'shikova, G.Ya., Popov, A.M., Ryabenkov, V.I. (2011). [Investigation of the Peculiarities of Perception of Video Information Using Fractal Analysis of the Trajectory of Eye Movement]. *Radioelektronika-Nanosistemy-Informatsionnye tekhnologii* [Radio Electronics-Nanosystems-Information Technologies]. Moscow : RAEN Publ., Vol. 3, no. 1, pp. 56-68 (In Russ.).
13. Medina, J. (2014). *Brain Rules. 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*. Seattle, WA : Pear Press. (Russian translation: Moscow : Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2014, 304 p.)
14. Marchuk, N.Yu. (2013). Psychological and Pedagogical Peculiarities of Distance Education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 78-85 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Rozanov, V.V. (1899). [Three Main Principles of Education]. In: Rozanov, V.V. *Sumerki prosveshcheniya* [Twilight of Enlightenment]. St. Petersburg: M. Merkushev, 1899, pp. 83-94 (In Russ.).
16. Kozolupenko, D.P. (2009). *Mifopoeticheskoe mirovospriyatie* [The Mythopoetic Apprehension of the World]. Moscow : Kanon+ Publ., 432 p. (In Russ.).

17. Sokolov, A.G. (2004). *Priroda ekrannogo tvorchestva: psikhologicheskie zakonomernosti* [The Nature of Screen Creativity: Psychological Patterns]. Moscow: A. Dvornikov Publishing House, 638 p. (In Russ.).
18. Erchak, N.T. (2004). *Psikhologiya professional'noy rechi uchitelya* [Psychology of Professional Speech of a Teacher]. Minsk : MGLU, 143 p. (In Russ.).
19. Mangan, A., Walgermo, B.R., Brønnick, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*. Vol. 58, pp. 61-68, doi: 10.1016/J.IJER.2012.12.002
20. Singer, L.M., Alexander, P.A. (2017). Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*. Vol. 85, no. 1, pp. 155-172, doi: 10.1080/00220973.2016.1143794
21. Coiro, J., Dobler, E. (2007). Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. *Reading Research Quarterly*. Vol. 42, no. 2, pp. 214-257, doi: 10.1598/RRQ.42.2.2
22. Ackerman, R., Goldsmith, M. (2011). Metacognitive Regulation of Text Learning: On Screen Versus on Paper. *Journal of Experimental Psychology. Applied*. Vol. 17, no. 1, p. 23, doi: 10.1037/a0022086
23. Lutovinova, O.V. (2009). Hypertext: Its Concept, General Characteristics, Possible Approaches to Linguistic Analysis. *Izvestiya VGPU= Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. No. 1, pp. 4-7. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=lbce6167zk931111360&id=13756496> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Dedova, O.V. (2001). [Linguistic Concept of Hypertext: Basic Concepts and Terminological Paradigm]. *Vestnik MGU. Seriya 9. Filologiya = Moscow University Philology Bulletin*. No. 4, pp. 22-36 (In Russ.).
25. Voiskunskiy, A.E. (2002). [The Internet as a New Field of Research in Psychological Science]. In: Bratus', B.S., Leontiev, D.A. (Eds). *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU* [Scientific Notes of the MSU Department of General Psychology]. Moscow : Smysl Publ., Issue 1, pp. 82-101 (In Russ.).
26. Rubtsova, O.V. (2019). Digital Media as a New Means of Mediation (Part Two). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. Vol. 15, no. 4, pp. 100-108, doi: 10.17759/chp.2019150410 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. WW Norton, 276 p. (Russian translation: Saint Petersburg: BestBusinessBooks Publ., 2012, 256 p.)
28. Il'in, I.A. (1993). *Put' k ochevidnosti* [The Path to Evidence]. Moscow : Respublika Publ., 432 p. (In Russ.).
29. Scolari, C.A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*. Vol. 3, no. 4, pp. 586-606. Available at: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> (accessed 01.02.2022).
30. Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. January 15. Available at: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling> (accessed 01.02.2022).
31. Long, G.A. (2007). *Transmedia Storytelling – Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Master Thesis. Cambridge, 2007. 185 p. Available at: <http://hdl.handle.net/1721.1/39152> (accessed 01.02.2022).
32. Kozolupenko, D.P. (2022). [The Illusion of Belonging]. In: Rostova, N.N. (Ed). *Filosofiya transmedia* [Philosophy of Transmedia]. Moscow : Prospekt Publ., pp. 20-27. (In Russ.).
33. Altbach, Ph.G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore, Maryland : Johns Hopkins University Press, 352 p. (Russian translation by Yu. Kapturevskiy, ed. by A. Ryabov, Moscow: HSE Publ., 2018, 548 p.)

34. Altbach, Ph.G., de Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons from History. *Journal of Studies in International Education*. 2015. Vol. 19, no. 1 (February), pp. 4-10, doi: 10.1177/1028315314564734
35. Wildavsky, B. (2012). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 272 p. ISBN: 9781400842001.
36. Kuzminov, Ya.I., Peskov, D.N. (2017). Discussion "What Tomorrow Holds for Universities". *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 202-233, doi: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233 (In Russ., abstract in Eng.).
37. Biggle-Jr., L. (1966) ... And Madly Teach. *The Magazine of Fantasy and Science Fiction*. May, pp. 4-31 (Russian translation in: *Biblioteka sovremennoy fantastiki. T. 10. Antologiya fantasticheskikh rasskazov angliiskikh i amerikanskikh pisatelei* [Library of Modern Fiction. Vol. 10. An Anthology of Fantastic Stories by English and American Writers]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1967, pp. 295-333).
38. Baudrillard, J. (1983). *Les strategies fatales*. Grasset & Fasquelle. (Russian translation: Moscow, Rapol-klassik, 2017, 288 p).
39. Kozolupenko, D.P. (2021). Distancing in the Socialization of a Modern Human. *Izvestiya RAO = Izvestia of The Russian Academy of Education*. No. 4 (56), pp. 70-83, doi: 10.51944/2073-8498_2021_4_70 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 10.02.22

Accepted for publication 30.11.22

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 статьями – 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, объем – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском 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.

Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике – СИНЕРГИЯ-2022 (обзор конференции)

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-130-149

Галиханов Мансур Флоридович – д-р техн. наук, проф., директор Института дополнительного профессионального образования, mgalikhanov@yandex.ru

Кондратьев Владимир Владимирович – д-р пед. наук, проф., начальник Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов им. академика А.А. Кирсанова, v.kondratyev.50@mail.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, Россия
Адрес: 420015, г. Казань, ул. К. Маркса, 68

Ахметов Ильдар Гумерович – д-р хим. наук, проф., директор, pd@nchti.ru

Ганиева Гульнара Рамильевна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, iya@nchti.ru

Нижекамский химико-технологический институт (филиал) КНИТУ, г. Нижнекамск, Россия
Адрес: 423570, г. Нижнекамск, просп. Строителей, 47

Аннотация. В статье подведены итоги пленарной сессии международной сетевой конференции «Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике – СИНЕРГИЯ-2022», прошедшей в Нижнекамском химико-технологическом институте Казанского национального исследовательского технологического университета с 13 по 14 октября 2022 г. Форум, на который собрались представители вузов и промышленных предприятий России и зарубежья, был посвящён вопросам подготовки инженеров в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике. Среди участников были представители национальных исследовательских университетов и опорных вузов ПАО «Газпром», органов государственной власти и промышленных предприятий Татарстана. Наблюдать за работой пленарной сессии в режиме реального времени по Интернету можно было во всех опорных вузах «Газпрома». Организаторами мероприятия выступили Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Международное общество по инженерной педагогике (IGIP), Ассоциация инженерного образования России (АИОР), а также Министерство промышленности и торговли РФ и Казанский национальный исследовательский технологический университет. Генеральным спонсором выступило ПАО «Газпром». Всего конференция собрала более 200 участников (более 80 онлайн и более 120 – очно) из 15 вузов России, Германии и Казахстана и 12 организаций реального сектора экономики, прозвучало 42 доклада.

Ключевые слова: инженерное образование, глобализация, цифровая трансформация, зелёная экономика, высокотехнологичный бизнес, дополнительное профессиональное образование, цифровая образовательная среда

Для цитирования: Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В., Ахметов И.Г., Ганиева Г.Р. Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике – СИ-НЕРГИЯ-2022 (обзор конференции) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 130–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-130-149

Engineering Education in the Context of Digitalization and Transition to a Green Economy (SYNERGY 2022 Conference Results Review)

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-130-149

Mansur F. Galikhanov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Director of the Institute of Additional Professional Education, mgalikhanov@yandex.ru

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Center for Retraining and Advanced Training of University Teachers named after Academician A.A. Kirsanov, v.kondratyev.50@mail.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Address: 68, K. Marx str., Kazan, 420015, Russian Federation

Ildar G. Akhmetov – Dr. Sci. (Chemical), Prof., Director, pd@nchti.ru

Gulnara R. Ganieva – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Head of the Department of Foreign Languages, iya@nchti.ru

Nizhnekamsk Institute of Chemical Technology “KNRTU”, Nizhnekamsk, Russia

Address: 47, Stroiteley ave., Nizhnekamsk, 423570, Russian Federation

Abstract. The article summarizes the results of the plenary session of the international network conference “Engineering education in the context of digitalization and transition to a green economy – SYNERGY-2022” held at the Nizhnekamsk Chemical Technology Institute of Kazan National Research Technological University from October 13 to 14, 2022. The forum was devoted to the training of engineers in the conditions of digitalization and the transition to a green economy. It brought together representatives of universities and industrial enterprises of Russia and abroad. Among the participants were representatives of national research universities and supporting universities of PJSC Gazprom, state authorities and industrial enterprises of Tatarstan. It was possible to observe the work of the plenary session in real time via the Internet in all the main universities of Gazprom. The organizers of the event were the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, the International Society for Engineering Pedagogy (IGIP), the Association of Engineering Education of Russia (AEER), as well as the Ministry of Industry and Trade of the Republic of Tatarstan and the Kazan National Research Technological University. Gazprom PJSC was the general sponsor. In total, the conference gathered more than 200 participants (120 online and 80 in person) from 15 universities in Russia, Germany and Kazakhstan. Representatives of 12 industrial enterprises spoke, 42 reports were made.

Keywords: engineering education, globalization, digital transformation, green economy, high-tech business, additional professional education, digital educational environment

Cite as: Galikhanov, M.F., Kondratyev, V.V., Akhmetov, I.G., Ganieva, G.R. (2022). Engineering Education in the Conditions of Digitalization and Transition to a Green Economy (SYNERGY 2022 Conference Results Review). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 130-149, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-130-149 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В этом году пленарная сессия VII Международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике» – Синергия-2022» прошла в г. Нижнекамске 13–14 октября 2022 г. Её организаторами выступили Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) и его филиал – Нижнекамский химико-технологический институт при поддержке ПАО «Газпром», ПАО «СИБУР-Холдинг», администрации Нижнекамского муниципального района и г. Нижнекамска. На конференции собрались ректоры ведущих технических и технологических вузов России, представители предприятий и организаций, органов власти, специалисты в области инженерного образования. Под общей вывеской проходило ещё одно мероприятие – совместное заседание президиума и учебно-методического совета Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) в системе высшего образования по химическим технологиям.

Одна из центральных тем обсуждения – вопрос развития передовой инженерной школы «ПромХимТех», созданной на базе КНИТУ с участием промышленных партнёров: ПАО «Газпром», ПАО «СИБУР Холдинг», ООО «РТСИМ» и др. Их представители также принимали участие в мероприятии. Главной инженерной задачей новой школы является разработка промышленных технологий закрывающего типа по наиболее наукоёмким, востребованным, имеющим высокий потенциал коммерциализации направлениям химической отрасли нашей страны.

Первый день открылся пленарным заседанием, которое состоялось на базе полилингвального образовательного комплекса «Адымнар-Нижнекамск». Его модератором выступил врио ректора КНИТУ Ю.М. Казаков. Собравшихся приветствовал глава Нижнекамского муниципального района и мэр г. Нижнекамска Р.Х. Муллин: «Предприятия нефтехимии и нефтепереработки для Нижнекамска – градообразующие, город имеет большой потенциал роста и развития, но, конечно, основной наш потенциал – это человеческий капитал, который важно сохранить, обеспечив молодёжи возможности самореализации. И здесь огромную роль играет подготовка высококвалифицированных специалистов. Для нас это ключевая тема в развитии территории».

В повестку пленарного заседания вошли программные доклады, посвящённые подготовке и повышению квалификации кадров химиков-технологов цифровой эпохи и развитию передовых инженерных школ: «Роль ПИШ для кадрового обеспечения нефтегазохимического комплекса» (Р.В. Палей, директор ПИШ «Промхимтех»); «Актуальные компетенции в подготовке технологов для ООО “Газпром переработка”» (С.В. Кочетов, зам. начальника инженерно-технического центра ООО «Газпром переработка»); «Развитие кадрового потенциала химического комплекса в условиях обеспечения технологического суверенитета» (Л.Р. Абзалилова, зам. директора по экономике АО «Татнефтехиминвест-холдинг»); «Подготовка кадров для промышленности в образовательном кластере Менделеевского муниципального района» (Л.Р. Ахметов, зам. руководителя Исполнительного коми-

тета по экономике, ТОСЭР и развитию предпринимательства Менделеевского района); «Передовая инженерная школа атомного машиностроения и систем высокой плотности энергии» (Е.Г. Ивашкин, первый проректор Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева); «Как обучить и подготовить инженерные таланты с помощью цифровых двойников» (О.И. Сипаев, зам. генерального директора по образовательным проектам ООО «РТСИМ»); «Развитие актуальных компетенций выпускников в условиях цифровой экономики в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики»» (М.Г. Челюкина, куратор рабочей группы «Добывающая промышленность» АНО ВО «Университет Иннополис»).

Новые задачи образования на основе требований к персоналу со стороны высокотехнологичного бизнеса и промышленности

В этот же день работа конференции продолжилась в секционном формате. Новые задачи образования на основе требований к персоналу со стороны высокотехнологичного бизнеса и промышленности обсуждались на секции под руководством профессоров М.Ф. Галиханова и В.В. Кондратьева (КНИТУ).

В онлайн-докладе «Учить и учиться проектировать инженерную деятельность» профессор В.С. Шейнбаум (РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина) отметил, что «на наших глазах инженерная деятельность кардинально и стремительно меняется: искусственный интеллект замещает инженерные позиции одну за другой, побуждает открывать новые». Фокус инженерного мышления смещается на программирование. Программирование как формирование последовательности (алгоритма) различных действий, мероприятий есть, по сути, проектирование деятельности. Его продукты: дерево целей как дерево деятельностей; матрица целевых показателей (А.И. Боровков, СПбПУ); дорожные карты (пример: НТИ); цифровые

двойники. Инженер-предприниматель создаёт не столько новый материальный или информационный продукт, сколько новую деятельность, организованную как стартап и направленную на производство продукта нового вида, типа. Инженерная деятельность – одна из форм целого, понимаемого как бытие человечества, работа – форма бытия отдельного взрослого человека в этом сообществе. Всякая профессиональная деятельность, в том числе инженерная, является деятельностью сообщества людей и включает в себя общественно значимую цель, средства, процесс изменения или стабилизации, сохранения среды обитания и результата/продукт. Чтобы охарактеризовать инженерную деятельность, отличить её от других видов деятельности, нужно конкретизировать её основные атрибуты: предмет и среду деятельности; цели и критерии оценки продукта деятельности, их первооснову (ценности), осуществимость, достижимость; ожидаемые результаты (продукты) деятельности, их потребителей и потребительские характеристики/параметры; объекты (технологии, материалы, информацию, преобразуемые в процессе деятельности) и субъекты деятельности (физические и юридические лица в их сетевых и иерархических связях); средства (ресурсы, инфраструктуру) деятельности, их источники (поставщиков); процесс деятельности, её жизненный цикл: стадии, этапы (цепочки формирования добавленной стоимости), их содержание, длительности, причинно-следственные связи; способы (технологии), организованности (их функциональную и морфологическую структуру, целостность, эмерджентность, открытость, изменчивость). Позиция инженера в инженерной деятельности есть позиция одного из членов некоего коллектива работников организации, предприятия, учреждения, стартапа – их отдельного структурного подразделения (группы, участка, отдела, бригады, экспедиции и т.д.). Соответственно, умение работать в подобном коллективе (команде) есть, с одной стороны, универсальная, необ-

ходимая всем инженерам, но одновременно и сугубо профессиональная компетенция. Её существо именно как профессиональной компетенции состоит в понимании инженером не только своего собственного функционала в системе разделения труда в его команде, но и, как минимум, функционала каждого из партнёров (коллег), с которыми он взаимодействует в своей работе, – как нижестоящих по должности (операторов, рабочих, служащих), так и вышестоящих – руководителя, менеджера верхнего уровня и т.д. Без понимания инженером взаимосвязанности, сопряжённости, взаимообусловленности функционалов всех членов команды её слаженная деятельность невозможна [1; 2].

В своём совместном с профессором *Р. Дреером* (Университет Зигена, Германия) и доцентом *М.Н. Кузнецовой* (КНИТУ) докладе «Концепции инженерного образования в современных условиях» профессор *В.В. Кондратьев* (КНИТУ) актуализировал необходимость создания новой модели инженерного образования для подготовки нового типа инженера, отвечающего современным условиям устойчивого развития. Инновационная инженерия представляет собой создание технических средств для мира со свободным доступом к информации, образованию для всех, равенству и устойчивому развитию. Главная задача наших университетов – научно-техническое и кадровое обеспечение модернизации наукоёмких производств, подготовка будущей инженерно-технической элиты. Поэтому для нас традиционно приоритетны вопросы качества подготовки инженеров, передовые идеи в области инженерного образования. Система советского инженерного образования была традиционно сильна в подготовке креативных специалистов, поскольку их мышление формировалось на основе системного образовательного принципа «от общего к частному». На основе анализа последовательности концепций инженерной подготовки: проблемно-ориентированное обучение → про-

ектно-ориентированное обучение → контекстное обучение → инициатива CDIO → «клятва Леонардо» → естественная структура инженерной подготовки – сделан вывод, что внедрение предлагаемой концепции инженерного образования на основе естественной структуры инженерной подготовки и кодекса профессионального инженера («Клятва Леонардо для инженеров») поможет сформировать инженера нового типа, компетентного в реализации принятого решения и ответственного за последствия этого решения для социальной, экологической и экономической среды [3; 4].

В онлайн-докладе «Академическая профессия в современном российском обществе: новые приоритеты» профессор *Н.Г. Багдасарьян* (МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва) остановилась на новых базовых установках в управлении вузами, в том числе инженерными: унифицирование организации образовательного и научного процессов в вузе; игнорирование традиций вузовских научных школ и профессионального опыта преподавателей и учёных, которые не вписываются в стандарты университета предпринимательского типа; бюрократизация научно-педагогического труда, вал бумажной отчётности и иные характеристики менеджериализма; основная стратегия – рост продуктивности, измеряемой в экономических показателях за счёт использования сложных организационных и информационных технологий, применение которых возможно только с усилением дисциплинарного давления на сотрудников. Наблюдающееся повсеместно в вузах заключение «эффективного» контракта, базирующееся на сокращении сроков контракта, открытых конкурсах, активном приглашении к участию специалистов из других вузов при недостатке времени, финансовых ресурсов и собственных технологий у вузов для развития собственных сотрудников из-за различий в ценностях и целях профессиональной деятельности порождает недоверие между научно-педагогическими работниками и администрацией вуза. Необходим баланс

между управленческой целесообразностью и академической свободой преподавателей, чей труд носит преимущественно творческий характер. Преподаватель по-прежнему остаётся ключевой фигурой в вузе, несмотря на то, что последние годы численность ППС неуклонно снижается, число выпускников, желающих остаться на преподавательской работе в вузах, с каждым годом становится всё меньше, растёт средний возраст преподавателей, сокращаются показатели подготовки научных кадров. По мнению докладчика, необходимо принятие следующих мер: создание организационно-педагогических условий для формирования и развития у преподавателей ценностного отношения к академической профессии и её результатам, внутренних профессиональных мотивов к постоянному научно-педагогическому самосовершенствованию и обоснованной системы показателей и индикаторов оценки их деятельности [5; 6].

Профессор С.Г. Карстина (Карагандинский университет им. академика Е.А. Букедова, Казахстан) в своём онлайн-докладе «Роль государственно-частного партнёрства в инженерном образовании» представила задачи Казахстана по обеспечению устойчивого развития и раскрыла роль университетов в этом процессе, акцентировав внимание на реализации дуальных программ обучения при государственно-частном партнёрстве. В докладе предложен подход к формированию межинституциональной среды подготовки инженерных кадров, который носит универсальный характер и может быть рекомендован в качестве образовательной модели, учитывающей постоянно изменяющиеся требования к квалификациям специалистов и градации навыков, критерии трудоустройства, влияние цифровых и технологических трансформаций, новый инструментарий, позволяющий на основе анализа происходящих изменений предлагать новые драйверы для повышения эффективности взаимодействия с ключевыми стейкхолдерами для создания целостной корпоративной среды

обучения. На основе результатов анкетирования и экспертной оценки сделаны предложения о необходимости включения в программы более широкого круга компетенций, выходящих за рамки выполнения специфических видов профессиональной деятельности, использования внешних по отношению к учебному заведению образовательных ресурсов, обучающих и оценивающих сервисов, привлечения к разработке и реализации образовательных программ ключевых стейкхолдеров, имеющих отношение к стратегическим ориентирам развития экономики регионов и формированию регионального рынка труда [7; 8].

В докладе «Трансформация системы образования: методология экосистемного подхода» профессор Р.З. Богоудинова (КНИТУ) сделала акцент на вызовах трансформации методологии профессионального образования в условиях многополярного мира, выделив ожидания системы высшего образования для развития интеллектуального потенциала обучающихся как основы сохранения суверенитета страны. Обратив внимание участников конференции на инициативы в образовательных переходах к видению нестабильности, пониманию неопределённости, ясности, сложности и гибкости неоднозначности, докладчик сформулировала своё видение образовательной экосистемы как средства объединения различных типов инновационных, предпринимательских и образовательных экосистемных переходов в образовании, отметив, что появление таких систем – это не частный ответ на проблемы сферы образования, а скорее инструмент вовлечения различных секторов в коллективное обучение и в эти системы. Обучение, в котором участвует множество заинтересованных сторон, открывает новые, не имеющие аналогов возможности для сотрудничества. К характеристикам результатов экосистемы в образовании в докладе отнесены: создание экосистемы, основанной на глубокой связи науки, индустрии, научно-технического потенциала РФ для

прорывных исследований по созданию новых продуктов; исполнение заказов крупнейших мировых компаний по отдельным наукоёмким и инновационно-технологическим направлениям; взаимодействие науки и бизнеса, развитие технологии для создания конкурентоспособных продуктов. В качестве характеристик результатов экосистемы в образовании отмечены: разработка комплекса научно-технических решений для отраслей; выполнение научно-исследовательских и промышленных проектов, грантов по профилю отрасли на основе внебюджетного финансирования; сертификация и лицензирование новых технологий, повышение показателей реализации разработок и ускорения вывода технологий на рынок. Инженерная педагогика в контексте методологии экосистемного подхода должна успевать осуществлять педагогическое обоснование структуры актуального опыта человеческой деятельности; транслировать ценностные установки для способов деятельности в различных сферах; осуществлять анализ условий деятельности в различных сферах для развития человеческого потенциала; давать возможность диалога по определению условий развития страны и способам развития личностных качеств индивида; формировать мотивированные потребности, ценностные установки на развитие интеллекта человека как условие сохранения суверенитета страны [9; 10].

В онлайн-докладе профессора С.Б. Венниги и ст. преподавателя С.А. Винокуровой (СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов) «Формирование soft skills у студентов инженерных направлений в рамках подготовки к студенческим предметным олимпиадам» показано, что soft skills – мягкие и гибкие над-профессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с людьми, – полезны в любых сферах. Эти навыки начинают формироваться в детстве и связаны с эмоциональным интеллектом. Они потребуются вне зависимости от того, в какой индустрии или в какой области будет

работать выпускник; это навыки будущего, которые будут востребованы, несмотря на экономические изменения или очередной технический скачок. Возможная реализация формирования мягких навыков по циклу Шухарта – Деминга (PDCA: plan-do-check-adjust – планирование–действие–проверка–корректировка) в рамках подготовки к студенческим предметным олимпиадам включает в себя следующие этапы: 1) планирование (определение набора навыков, формирование которых будет контролироваться; планирование и проведение мероприятий по привлечению студентов; выбор инструментария оценки навыков; подбор материала для подготовки к олимпиадам; формулирование цели олимпиадной подготовки и совершенствования навыков); 2) осуществление (оценка выбранных навыков, работа по непосредственной подготовке к олимпиадам и совершенствованию навыков); 3) проверка и контроль (участие в олимпиаде и его результат, оценка навыков); 4) внедрение улучшений (формирование на основе анализа плана по улучшению методической и организационной составляющих подготовки к олимпиадам и плана по дальнейшему улучшению навыков; внесение изменений в предыдущие этапы; обновление рабочих программ и фонда оценочных средств на основе анализа заданий олимпиад). По мнению докладчиков, участие в олимпиадах позволяет совершенствовать у студентов мягкие навыки; делать это удобно в рамках подготовки по этапам цикла PDCA, и изменения, внесённые в методическую составляющую учебного процесса, в конечном итоге способствуют совершенствованию мягких навыков у всех студентов [11; 12].

В онлайн-докладе «Цифровая трансформация внешней среды: проблемы и решения в инженерном образовании» (проф. Г.В. Ившина, КНИТУ-КАИ) актуализированы основные положения программы развития ООН «Цифровая стратегия на 2022–2025 годы», раскрыто использование термина «цифровой» в отношении постоянно раз-

вивающегося спектра технологий (мобильные технологии, искусственный интеллект, машинное обучение, блокчейн, Интернет вещей, робототехника и многое другое), влияющих на все аспекты нашего мира, включая мировоззрение, которое трансформируется в новый способ работы, позволяющий людям и организациям внедрять инновации с помощью технологий. Говоря о подготовке кадров для цифровой экономики, докладчик обозначила векторы движения: от потребности экономики в программистах и IT-специалистах к повсеместной дигитализации профессий; от обучения сегодняшним профессиональным компетенциям к обучению базовым навыкам функционирования в цифровой профессиональной среде и развитию способности адаптации к её быстрым трансформациям завтра. При этом цифровая среда генерирует новые потоки данных, поэтому кадры для цифровой экономики должны обладать компетенциями в сфере работы с большими данными, и в первую очередь речь идёт о тех, кто не является IT-специалистом. Цифровые компетенции – это базовые компетенции во всех сферах деятельности. В докладе сформулированы требования к электронной информационно-образовательной среде вуза, описана ресурсная база поддержки образовательной деятельности в условиях COVID-19 и опыт КНИТУ-КАИ. В условиях реализации парадигмы самообразования подчёркнуты новые роли преподавателя (возложение на него функции координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультирования при составлении индивидуального учебного плана, руководства учебными проектами с помощью компьютерных и сетевых технологий) и обучающегося (повышение требований по самоорганизации, мотивированности, навыкам самостоятельной работы и трудолюбию). Отмечено, что новые вызовы университетам связаны с выбором стратегий продвижения программ в условиях существования e-learning и МООС. Университеты во всём

мире вынуждены определять своё отношение к феномену электронного обучения и МООС. В докладе подробно раскрыты опыт и цели применения ЭО, ДОТ в КНИТУ-КАИ [13; 14].

Профессор *Ф.Т. Шагеева* и аспирант *К.Ю. Жукова* (КНИТУ) в докладе «Роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии начинающих преподавателей» подчеркнули, что современный преподаватель предстаёт для обучающегося как многогранная, разносторонняя личность: и как транслятор актуального материала, и как продвинутый и проактивный специалист, и как мастер коммуникации, находящийся «на одной волне со студентами», и как лидер и мотиватор. Исследования, проводившиеся учёными Стэнфорда и Гарварда, подтвердили, что soft skills обеспечивают 85% успеха сотрудника в профессии, тогда как hard skills (жёсткие, профессиональные навыки) – только 15%. При этом развивать гибкие навыки необходимо как сотрудникам, так и руководителю, особенно в случае нацеленности на карьерное развитие. На основе результатов проведённого с начинающими преподавателями – слушателями программы профессиональной переподготовки «Педагогика высшей школы» эксперимента по определению уровня владения коммуникативно-риторической компетенцией как ведущим навыком среди soft skills выявлено, что лишь 20% исследуемых могли свободно общаться с аудиторией, а также чётко и грамотно донести мысль своего выступления до слушателей. Самоанализ начинающих преподавателей показал, что более 80% испытывают сложности при публичной коммуникации, не всегда способны совладать с эмоциями и чётко сформулировать мысль. Только 25% опрошенных уверены в том, что способны вовлечь обучающихся в учебный процесс, применяя интерактивные формы обучения. Ни один из участвовавших в опросе не поставил себе максимальную оценку, отвечая на вопрос «Владение телом, состояние уверенности, образ оратора»; значения

колебались от 3 до 8 по 10-балльной шкале. Учитывая важность гибких навыков, авторы планируют продолжить исследование в данной области, разработать программу дисциплины, направленную на развитие коммуникативно-риторических компетенций, и выйти с предложением внести её в учебные планы магистерских программ или программ переподготовки кадров для преподавателей в рамках имеющейся или новой факультативной дисциплины [15; 16].

В выступлении доцента *Т.А. Сташину-вой* (КНИТУ) «Многоуровневая интеграция: процессы в инженерном образовании» обоснована необходимость трансформации инженерного образования в условиях современных вызовов, обусловленных ускоренным научно-технологическим развитием при турбулентности в экономике, ростом вклада инженерного сектора в мировую экономику, необходимостью импортозамещения во многих отраслях, системностью и междисциплинарностью всех реальных производственных задач, востребованностью работодателем одновременно системности мышления, узкоспециальных знаний и мягких навыков (soft skills). В этих условиях на первый план выходят компетентность как ресурс развития личности и экономики, практико-ориентированность в сочетании с фундаментальностью, готовность к многозначной системной профессиональной деятельности в междисциплинарной команде. Говоря о направлениях и синергическом эффекте интеграции в инженерном образовании, докладчик выделила следующие грани интеграции: интеграцию образования, науки, производства; интеграцию различных систем внутри образовательного пространства вуза между его подразделениями и различных уровней образования (среднего профессионального, высшего, дополнительного); интеграцию с точки зрения сетевого взаимодействия образовательных учреждений внутри страны и в рамках международного взаимодействия; интегративное содержание профессиональной деятельности; интеграцию как прояв-

ление междисциплинарности, в результате которой возникают новые научные области и научные подразделения, исследовательские центры и лаборатории и одновременно происходит перенос этой интеграции на образование; интеграцию содержания образования через междисциплинарные связи и интегративные курсы. Как один из вариантов интеграции рассмотрен STEAM-подход, в котором наука (science) рассматривается как исследование и эксперимент, умение формулировать гипотезу и исследовать доказательства, стремление понять закономерности, технология (technology) – как алгоритм создания чего-либо, как ответ на вопрос «как», а инженерия (engineering) – как создание механизма для выполнения какой-то конкретной функции [17; 18].

Завершил заседание первой секции доклад профессора *П.Н. Осипова* (КНИТУ) «Наставничество: воспитание как приоритет профессионального образования». Актуализируя тему наставничества в современных условиях, докладчик обозначил проблемы воспитания в обществе (утрата системы традиционных ценностей, сложившегося механизма социализации; вестернизация важнейших сфер жизни российского общества; усиление негативного влияния СМИ; пренебрежение задачами воспитания) и в вузе (ослабление, обеднение воспитательной составляющей преподавательской деятельности при возрастании роли организационной и обучающей функций; незаинтересованность преподавателей в организации воспитательной деятельности; несоответствие методов обучения и воспитания требованиям общества и времени; ситуативный подход к воспитанию). Идеология воспитания, по мнению П.Н. Осипова, должна быть основана на осознании и принятии всеми субъектами образовательного процесса основополагающих нормативно-правовых положений, регулирующих отношения в области образования. Образование сегодня представляет собой не столько взаимодействие обучающегося с обучающим, сколько взаимодействие

обучающегося с источником информации. Воспитание – это взаимодействие человека с совокупностью материальных и духовных элементов окружающей действительности, условий общественной жизни, среды, являющееся средством накопления и поддержания его жизненных сил, необходимых для личностного и профессионального самоопределения, самореализации, становления. Цель образования сегодня – подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда. Формирование конкурентоспособного специалиста – процесс двусторонний, включающий образование и самообразование, обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие. В новых социально-экономических условиях очень важно выдвижение на первый план задачи побуждения каждого человека к самовоспитанию и повышению индивидуальной ответственности за его результаты. Рыночная экономика и рыночные отношения побуждают вуз к использованию таких форм, которые научили бы студентов ориентироваться в условиях конкуренции, зарабатывать деньги, трудиться так, чтобы было и интересно, и выгодно как самому человеку, так и обществу. Сегодня нужна другая методика обучения – тренирующая, ориентированная на обучающегося, предусматривающая его включённость в предстоящую профессиональную деятельность. По мнению Т. Панитца, «обучение в сотрудничестве – это философия, а не набор дидактических приёмов и методов». Среди проблем, сдерживающих использование технологии обучения в сотрудничестве, докладчик выделил: недостаточное внимание к самообучению студентов; неготовность студентов к сотрудничеству; несовпадение требований и ожиданий участников педагогического взаимодействия (преподавателей и студентов); нехватку преподавателей-практиков, имеющих реальный опыт работы в сфере преподаваемой дисциплины; различные стили руководства учебной деятельностью студентов со стороны преподавателей. По итогам

выступления сделан вывод, что достижение стоящих перед нами целей невозможно без делегирования ответственности за процесс и результаты обучения самим обучающимся [19; 20].

Современные программы и формы реализации дополнительного профессионального образования

Во второй день конференции прошли заседания двух секций. Третья секция под руководством директора ИДПО М.Ф. *Галиханова* и начальника ЦППКПВ В.В. *Кондратьева* была посвящена рассмотрению современных программ и форм реализации дополнительного профессионального образования (ДПО) в вузах.

В настоящее время государство уделяет большое внимание массовому непрерывному образованию российских граждан в сети университетов. Это делается для достижения таких целей национального развития, как расширение возможностей для самореализации, развития талантов взрослых граждан (для обеспечения благополучия и удовлетворённости населения качеством жизни) и обеспечение их достойного, эффективного труда (для повышения его производительности) [21]. Вузы как учреждения, присваивающие квалификацию своим обучающимся, могут и должны брать на себя роль центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Конечно, в этом вопросе нужно ориентироваться на требования заказчика в лице промышленных партнёров, организаций реального сектора экономики, министерств и ведомств, самих слушателей. Нужно понимать изменения спроса на рынке труда, работать с общественными объединениями промышленных предприятий и предпринимателей. Неслучайно в Программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» и Федеральном проекте «Передовые инженерные школы» основными являются показатели, связанные с разработкой и реализацией дополнительных профессиональных программ.

Проблемы ДПО не сильно отличаются от проблем высшего или среднего образования, но они наиболее «точечные», скоротечные, аккумулированные на конкретной актуальной задаче и быстрее дают о себе знать. В докладах *С.В. Барабановой* с соавторами (КНИТУ) «Актуализация программ дополнительного образования: современные тренды и запросы бизнес-партнёров», *Г.У. Матушанского* и *М.Ф. Шахуровой* (КГЭУ) «Методико-технологическое обеспечение научно-методического сопровождения подготовки конкурсантов WorldSkills» и *А.А. Васильевой* (КНИТУ) «Особенности реализации ДПО для различных уровней слушателей» были освещены изменения в запросах заказчиков относительно содержания программ, форм их реализации, построения индивидуальных траекторий их освоения, увеличения доли практико-ориентированных занятий, позволяющих применять полученные знания в реальной практике в режиме «здесь и сейчас» [22; 23].

Для реализации целей и задач ДПО в вузах рекомендуется использовать технологии педагогического дизайна дополнительных профессиональных программ, а в качестве модели педагогического дизайна применять ADDIE, которая включает пять этапов проектирования: Analysis (Анализ), Design (Проектирование), Development (Разработка), Implementation (Реализация) и Evaluation (Оценка) [24–26]. Это позволит заранее определять концепции, цели курсов и степень их наполнения, целевую аудиторию и её потребности, инструменты донесения материала, планируемые результаты. На этапах реализации программ ДПО будут тщательно прорабатываться вопросы качества обучения, степени практической значимости курса, сбора обратной связи, оценки соответствия курса заданным целям и потребностям целевой аудитории. Диалоговая подача материала, активное стимулирование интереса слушателя, привлечение экспертов – действующих специалистов реального сектора экономики, систематическая оценка

процесса обучения и потребностей слушателя на каждом этапе – всё это делает процесс обучения по дополнительным профессиональным программам качественным и востребованным.

Вопросам соединения онлайн- и офлайн-форматов обучения слушателей, освоению программ ДПО с помощью цифровых технологий были посвящены доклады: «Подготовка внутрифирменных преподавателей на предприятии» (*А.Г. Колзина*, ИРО, Ижевск) [27], «Учебная дисциплина “Авиационная психология” в дополнительном профессиональном образовании» (*Н.Д. Лысаков*, *Е.Н. Лысакова*, НИУ МАИ, Москва), «Модель непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности: программы дополнительного образования» (*В.И. Токтарова*, *Д.А. Семёнова*, МарГУ, Йошкар-Ола) [28], «Подготовка персонала к деятельности в чрезвычайных обстоятельствах на базе тренажёрных комплексов» (*А.И. Попов* с соавторами, ТГТУ, Тамбов) [29], «Предпочтения преподавателей в процессе повышения квалификации в цифровой образовательной среде» (*Г.Ф. Хасанова*, КНИТУ) [30], «Совершенствование современных инновационных технологий в системе дополнительного образования» (*А.М. Хисматулина*, *В.Э. Ишбулатова*, КНИТУ).

На основе анализа данных докладов и обмена мнениями можно выделить следующие направления работы по цифровой трансформации ДПО в университетах и учебных центрах страны:

- 1) развитие цифровой инфраструктуры ДПО в образовательной организации. Вузы активно осваивают возможности высокоскоростного Интернета, развивают цифровую инфраструктуру ДПО (например, создают и внедряют 3D-тренажёры, цифровые двойники), уделяют внимание развитию цифровой компетентности научно-педагогических работников;

- 2) развитие цифровых учебно-методических материалов, цифрового оценивания и аттестации в системе ДПО. В настоящее вре-

меня пополняются библиотеки общедоступных цифровых коллекций учебно-методических материалов, инструментов и сервисов. Советы по профессиональным квалификациям с методической поддержкой Национального агентства развития компетенций и образовательных организаций разрабатывают и внедряют цифровые контрольно-измерительные материалы;

3) переход к персонализированной организации образовательного процесса в системе ДПО. Университеты стараются включиться в национальную сеть инновационных площадок цифрового дополнительного профессионального образования. Идёт постоянное обновление нормативной базы ДПО в стране в целом и в каждом университете в частности. Системы мониторинга и поддержки распространения процессов цифровой трансформации ДПО разворачиваются в университетах параллельно с обновлением системы высшего образования [31; 32].

Вышеперечисленные проблемы активно обсуждали не только преподаватели и учёные вузов Казани, Москвы, Ижевска, Тамбова, Йошкар-Олы, Нижнекамска, но и представители реального сектора экономики – руководители и специалисты ОАО «Газпром трансгаз Нижний Новгород», ПАО «Нижнекамскнефтехим», ОАО «Газпром трансгаз Краснодар» и др. А всего в работе секции приняли участие более 60 человек из восьми вузов и 11 промышленных предприятий России.

Подводя итоги секции, модераторы отметили, что при реализации программ ДПО в настоящее время на первый план выходит их научно-методическое и инфраструктурное обеспечение. Реализация новых программ, создание содержательных методических комплексов в соответствии с целями и задачами заказчика, использование передового инновационного опыта в процессе обучения, отбор и внедрение оптимальных методик обучения и контроля этой деятельности – всё это будет способствовать росту роли дополнительного профессионального образова-

ния в развитии человеческого капитала Российской Федерации.

Филиалы вузов: проблемы и пути решения

В работе четвёртой секции под руководством *И.Г. Ахметова*, директора Нижнекамского химико-технологического института (филиала ФГБОУ ВО «КНИТУ»), посвящённой проблемам филиалов вузов и путям их решения, приняли участие представители руководств ряда филиалов российских вузов, преподаватели, аспиранты, сотрудники, а также представители учреждений СПО. Доклады участников были посвящены различным аспектам, проблемам развития филиалов вузов в России.

В докладе «НХТИ в преддверии 60-летнего юбилея: опыт работы и пути развития» профессор *И.Г. Ахметов* провёл исторический экскурс по становлению филиала КНИТУ в г. Нижнекамске, что было вызвано необходимостью подготовки кадров на «местах» для гигантов нефтехимии и нефтепереработки. На сегодняшний день институт интегрирован в процессы технологического, экономического, социального развития города Нижнекамска, являясь примером эффективной организации подготовки кадров в тесном сотрудничестве с предприятиями города (ПАО «СИБУР Холдинг», ПАО «Татнефть», АО «УК «ТАИФ» и др.). Однако в последнее десятилетие наметились определённые проблемы в развитии института: так, с 2010 г. наблюдается снижение численности контингента по всем формам обучения, что связано в том числе и с оттоком молодёжи из города, а также ослабление связи филиала с промышленными партнёрами. Были выяснены причины и предложены различные варианты решения данной проблемы, такие как «Передовые инженерные школы» (ПИШ) – федеральный проект Минобрнауки России, направленный на подготовку квалифицированных инженерных кадров для высокотехнологичных отраслей экономики и создание сети университетских кампусов.

Строительство современных студенческих городков не только даст новые возможности для повышения уровня научно-исследовательской работы и качества образования, но и поспособствует развитию прилегающих к кампусу территорий, обеспечит культурное взаимопроникновение городской и университетской среды. Целевой образ создаваемого научно-образовательного кампуса НХТИ определён как центр воспроизводства кадров для нефтеперерабатывающих и нефтехимических предприятий камской агломерации; система формирования и обеспечения роста научно-педагогической элиты района; центр инновационного развития района; центр притяжения молодёжи. Проект «Научно-образовательный кампус НХТИ» заявлен Республикой Татарстан для участия в процедуре определения проектов по созданию инновационной образовательной среды. Ключевым моментом конкурса является заинтересованность в проекте промышленного партнёра и руководства субъекта РФ. Таким образом, Нижнекамский филиал КНИТУ видит своё развитие через реальное восстановление связи с промышленными партнёрами при активном участии в жизни института муниципалитета и Республики Татарстан и формировании соответствующей позиции у федерального Министерства науки и высшего образования.

Логичным продолжением обсуждения стал онлайн-доклад «Трансформации современного образования: проекции на развитие филиала вуза» (*И.Д. Белоновская, Т.В. Сазонова*, ОГУ, Оренбург). Тема рассмотрена на примере филиала Оренбургского государственного университета в г. Кумертау, решающего задачи подготовки кадров для региональной экономики. Филиал является частью экосистемы вуза, следовательно, все трансформации 2021 г. в головном вузе в рамках программы «Приоритет-2030» стали базовым ориентиром и для филиала. В связи с этим была разработана дорожная карта развития филиала, создано управление стратегического развития. Как и в пре-

дыдущем докладе, заявлено, что местный вуз является центром притяжения молодёжи и призван воспрепятствовать её оттоку из города. В 2016 г. г. Кумертау получил статус «территории опережающего социально-экономического развития» (ТОСЭР). Следовательно, появились новые резиденты, созданы рабочие места, где должны работать высококвалифицированные кадры. В рамках решения этих задач филиал тесно взаимодействует с предприятиями города, входит в состав координационного совета по кадрам для строительного комплекса Республики Башкортостан при государственном комитете РБ. Также создан координационный совет, куда вошли как образовательные учреждения города, так и её администрация. В филиале активно ведётся профориентационная работа, создан уникальный центр опережающей профессиональной подготовки для школьников, студентов, молодёжи города, в задачи которого входит формирование у обучающихся профессиональных навыков. В рамках центра действует Специализированный центр компетенций, осуществляющий подготовку квалифицированных кадров по стандартам JuniorSkills и WorldSkills, реализуются программы дополнительного образования, профессионального обучения рабочим профессиям, довузовской подготовки; для углублённого изучения школьниками профильных предметов организованы университетские классы. Проводимая в филиале работа позволяет расценивать трансформационные процессы в системе образования как интеграционное взаимодействие всех уровней образования и работодателей в производстве передачи знаний [33].

Живой интерес вызвал онлайн-доклад «Подготовка кадров для промышленных предприятий для индустрии 4.0» (*М.М. Ганиев*, КФУ, Казань). «Мы рождены одновременно с КАМАЗом, следовательно, и работаем с КАМАЗом, идём рука об руку для того, чтобы отвечать вызовам, которые стоят перед производством на сегодняшний день», – так начал свой доклад

М.М. Ганиев, директор Набережночелнинского филиала КФУ. КАМАЗ, как и другие современные производства, сейчас переживает процесс интенсивной цифровой трансформации. Однако существуют определённые барьеры для окончательного перехода на Industry 4.0, что подразумевает полную интеграцию традиционных информационных потоков планирования и управления производства, поставок и средств исполнения в киберфизические системы цифровизации производств. Одним из таких барьеров является отсутствие кадров. Для решения этой проблемы в филиале разработаны цифровые технологии обучения, которые позволяют готовить специалистов с учётом требований Industry 4.0 начиная уже со школы. В докладе конкретно указано, какие продукты информационных технологий, используемые на КАМАЗе, изучают студенты соответствующих специальностей (инженер-конструктор, инженер-технолог, инженер-программист, инженер-электронщик и др.). В рамках проекта передовых инженерных школ (ПИШ) и Industry 4.0 намечены следующие направления развития: роботизация производства; подключаемое оборудование, большие данные и предиктивная аналитика; применение искусственного интеллекта (ИИ) в производственных процессах; применение новых технологий производства; разработка новых материалов. Также в рамках работы ПИШ открыты новые специальности бакалавриата и магистратуры. Особой гордостью филиала являются такие образовательные пространства (оснащённые лаборатории) программы «Индустрия 4.0», как гибкая производственная система цифрового производства, центр прототипирования, лаборатория новых материалов.

Подготовке специалистов по программам СПО в старейшем транспортном вузе России был посвящён онлайн-доклад «Филиалы ГУМРФ: кузница кадров СПО для морской и речной отрасли России» проректора

Е.А. Смягликовой (Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, Санкт-Петербург). В настоящее время в образовательную среду вуза по подготовке специалистов СПО в рамках государственной программы «Развитие образования» внедряется пилотный федеральный проект – «Профессионалитет», формируемый совместно с работодателем. В ходе обучения по специальной программе студенты получают актуальные, востребованные навыки. Поставлена задача к 2024 г. обучить по разработанной технологии порядка 600 тыс. студентов. В докладе подробно освещается организационно-методическая работа вуза в рамках реализации госпрограммы.

Своеобразным резюме предыдущих выступлений стал онлайн-доклад профессоров Д.П. Данилаева и Н.Н. Маливанова (КНИТУ-КАИ, Казань) «Формирование инженерного мышления в образовательных кластерах в филиалах вузов», в котором чётко обозначены задачи, направления деятельности филиалов и существующие проблемы. Миссию филиалов докладчики, как и предыдущие спикеры, видят в закреплении талантливой молодёжи в регионах. Для этого ей необходимо оказывать помощь в выборе профессии, в профессиональном становлении и воспитании, трудоустройстве. Образовательный кластер «школа – филиал – предприятие» рассматривается как действенный механизм в достижении поставленных задач и обеспечении конкурентоспособности филиалов на рынке образовательных услуг. Стратегическим ориентиром такого кластера является формирование инженерного мышления и организация на его основе практической деятельности. Существенную роль в создании и координации деятельности кластера играют представители государственной власти на местах. Интеграция усилий всех участников образовательного кластера даёт синергический эффект, заключающийся в формировании кадрового потенциала

для развития региона в целом и каждого предприятия в частности [34].

В докладе *И.Х. Мезиковой*, директора Нижнекамского филиала КИУ им. В.Г. Тимирязева (Казань) подчеркнут вклад филиала в устойчивое развитие Нижнекамского муниципального района посредством формирования человеческого и социального капитала, представлены приоритетные направления научной деятельности филиала, выигранные гранты, достижения преподавателей и студентов, чётко обозначена социальная миссия филиала.

В ходе обсуждения докладов спикеры и участники не только выявили общие и частные проблемы филиалов, но и наметили пути их решения.

Заключение

Суммируя итоги работы международной сетевой конференции «Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике – Синергия-2022», состоявшейся 13–14 октября 2022 г., сформулируем ряд выводов.

В подготовке кадров для цифровой экономики необходимы следующие векторы движения: от потребности экономики в программах и ИТ-специалистах к повсеместной дигитализации профессий; от обучения сегодняшним профессиональным компетенциям к обучению базовым навыкам функционирования в цифровой профессиональной среде и развитию способности адаптации к её быстрым трансформациям завтра. При этом цифровая среда генерирует новые потоки данных, поэтому кадры для цифровой экономики – это компетенции в работе с большими данными. Цифровые компетенции – это базовые компетенции во всех сферах деятельности.

В инженерном образовании необходима аккредитация прежде всего преподавателей, а не программ и выпускников. Требуется принятие закона об инженерной деятельности, который мог бы закрыть и терминологическую проблему: в стандарте нет темы

компетенций. Не следует замыкать образовательные стандарты на профессиональные, нужно идти на опережение, так как профстандарты порой занижают требования к современному специалисту.

Дополнительное профессиональное образование должно развивать компетенции инженера через свои программы. Одним из условий расширения возможностей вузов является развитие инновационного потенциала преподавателя. Необходимо помочь преподавателю творить, развиваться, раскрывать свой внутренний потенциал.

Образовательные программы организаций высшего образования часто не учитывают специфики отдельных предприятий, в результате чего выпускаются специалисты, которые не соответствуют требованиям работодателей, а на предприятиях возникают проблемы с адаптацией персонала. В условиях перехода страны на социально ориентированный путь развития на первый план выдвигается необходимость формирования конкурентоспособного трудового потенциала нефтегазохимического комплекса (НГХК), соответствующего мировым тенденциям постиндустриального развития.

Одним из основных условий кадрового обеспечения предприятий НГХК является достижение высокого уровня качества инженерного образования.

Литература

1. *Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С.* Ответственность – ключевая компетенция инженера XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 107–118. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-107-118
2. *Шейнбаум В.С.* Инженерная деятельность как объект проектирования: педагогический ракурс // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6 (143). С. 18–28. DOI: 10.51379/KPJ.2020.22.64.002
3. *Dreber R., Kondratyev V.V., Kuznetsova M.N.* Social-Ecologic Oriented Curricula in Engineering Education: “Leonardo’s Oath” as an Answer to Janus-Headedness in Engineering Work // Высшее образование в России. 2021. Т. 30.

- № 1. С. 115–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-115-124
4. Dreber R., Kondratyev V.V., Kazakova U.A., Kuznetsova M.N. New Concept of Engineering Education for Sustainable Development of Society // Auer M.E., Rüttnann T. (Eds). *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions*. ICL 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1329. Springer, Cham. P. 819–831. DOI: 10.1007/978-3-030-68201-9_81
 5. Багдасарьян Н.Г., Сонина Л.А. Мнимые единицы публикационной активности в обществе потребления // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 86–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94
 6. Багдасарьян Н.Г., Петфунева Р.М., Васильева В.Д. От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или... Вперёд в прошлое? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 67–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-67-83
 7. Карстина С.Г., Цехиель О.Н., Мачадо К. Вклад казахстанско-немецкого сотрудничества в создание инструментария оценки программ профессионального образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 132–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-132-143
 8. Хусаинова Г.Р., Карстина С.Г., Галиханов М.Ф. Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 42–60. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-42-60
 9. Богоудинова Р.З. Творческий потенциал преподавателя исследовательского университета в системе инженерного образования // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 159–164. URL: https://www.aeer.ru/files/io/m23/art_21.pdf (дата обращения: 01.11.2022).
 10. Tsareva E.E., Bogoudinova R.Z., Khasanova G.F. Information security in educational environment // Auer M.E., Hortsch H., Michler O., Köhler T. (Eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education*. ICL 2021. *Series: Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 390. Springer, Cham. P. 737–742. DOI: 10.1007/978-3-030-93907-6_80
 11. Винокурова С.А., Вениг С.Б. Компетенции по управлению качеством как важная составляющая профессиональной квалификации выпускника инженерного образовательного направления // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 194–199. EDN ZGFZCV.
 12. Винокурова С.А., Вениг С.Б. Дистанционные предметные олимпиады как способ выявления талантливых студентов-инженеров: преимущества и недостатки // Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения: Сб. трудов Международного форума. 2020. С. 27–29. EDN EVDHYV.
 13. Ivshina G., Ivshin Y., Polyakova T., Prikbodko V. IT and educational environment of an engineering university // Auer M., Tsiatsos T. (Eds). *The Challenges of the Digital Transformation in Education*. ICL 2018. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 916. Springer, Cham. P. 935–945. DOI: 10.1007/978-3-030-11932-4_86
 14. Ившина Г.В., Кашина О.А., Устюгова В.Н., Архитов П.Е. Системный подход в инновационном развитии вуза: опыт внедрения электронного обучения в КНИТУ-КАИ // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 2. С. 414–423. EDN YWZOZB.
 15. Шагеева Ф.Т., Смирнова М.А. Развитие коммуникативно-риторической компетенции будущего инженера в исследовательском университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 141–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-141-150
 16. Шагеева Ф.Т., Галиханов М.Ф., Стрекалова Г.Р. Развитие предпринимательских компетенций будущего инженера как фактор успешной профессиональной карьеры // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 47–55. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1272/1076> (дата обращения: 01.11.2022).
 17. Starsbinova T.A., Kraysman N.V. Integrative Psychological and Pedagogical Disciplines at an Engineering University // Auer M.E., Hortsch H., Michler O., Köhler T. (Eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education*. ICL 2021. *Series: Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 390. Springer, Cham. P. 319–326. DOI: 10.1007/978-3-030-93907-6_55
 18. Стафишинова Т.А. Система интегративной психолого-педагогической подготовки в инженерном вузе // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 80–85. DOI: 10.51379/KPJ.2021.147.3.011

19. Оситов П.Н., Ирисметова И.И. Наставничество как форма дополнительного профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 52–57. DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.007
20. Оситов П.Н., Ирисметова И.И. Нормативно-правовое обеспечение наставничества // Право и образование. 2021. № 1. С. 57–64. EDN AKTJVY.
21. Федеральный проект «Новые возможности для каждого»: поддержка и развитие системы обучения взрослых в российских университетах / Е.Б. Абросимова, И.А. Ефремов, И.А. Коршунов, М.С. Мирошников, А.А. Поздняков, Е.С. Сженов, И.Д. Фрумин, Г.А. Чахоян, Н.Н. Ширкова / Под ред. И.А. Коршунова. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 139 с. URL: https://www.hse.ru/dpo_fck/news/465497460.html (дата обращения: 01.11.2022).
22. Galikhanov M.F., Barabanova S.V., Kaibiyainen A.A., Suntsova M.S. Digital technologies for the implementation of additional professional education programs // Auer M.E., Hortsch H., Michler O., Köhler T. (Eds). Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021. Series: Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 390. Springer, Cham. P. 1556–1566. DOI: 10.1007/978-3-030-93904-5_71
23. Шакурова М.Ф., Матушанский Г.У. Стандарты WorldSkills: роль в развитии профессионального образования // Перспективы развития высшей школы: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф.: В 2 т. / Отв. ред. А.К. Иляшенко. Тюмень, 2022. С. 227–229. ISBN 978- 5-9961-2938-6
24. Morrison G.R., Ross S.M., Kemp J.E., Kalman H. Designing Effective Instruction. 6th Edition. // John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey, 2010. 491 p.
25. Yeh H.-C., Tseng S.-S. Using the ADDIE Model to nurture the development of teachers' CALL professional knowledge // Journal of Educational Technology & Society. 2019. Vol. 22. No. 3. P. 88–100. URL: <https://www.jstor.org/stable/26896712> (дата обращения: 01.11.2022).
26. Hess N.A.K., Greer K. Designing for engagement: Using the ADDIE model to integrate high-impact practices into an online information literacy course // Communications in Information Literacy. 2016. Vol. 10. No. 2. P. 264–282. DOI: 10.15760/comminfolit.2016.10.2.27
27. Колзина А.Г., Шихова О.Ф., Гареев А.А., Шихов Ю.А., Родригез Булес М.Г. Структура и содержание профессионально-педагогической компетенции преподавателей сферы внутрифирменного обучения // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 4. С. 40–78. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-4-40-78
28. Токтарова В.И., Семенова Д.А., Шнак А.Е., Лановая Т.В., Михеева Д.А. Модель формирования и развития цифровых компетенций современного педагога // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2021: Proceedings of the International Conference / Отв. ред. Е.Ю. Кулик. Москва, 2022. С. 145–154. EDN FZOQEG.
29. Krasnyansky M., Karpushkin S., Popov A., Obukhov A., Dedov D. Methodology of Forming the Readiness of Miners for Work in Extreme Situations Using a Training Complex // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2020. Vol. 15. No. 02. P. 86–97. DOI: 10.3991/ijet.v15i02.11584
30. Шамсутдинова А.И., Хасанова Г.Ф. Образовательная аналитика результатов повышения квалификации преподавателей в LMS Moodle // Управление устойчивым развитием. 2021. № 6. С. 110–115. EDN VJLLCS.
31. Khasanova G.F., Galikhanov M.F. Technological University Faculty Attitudes Towards Online Education // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2021. Vol. 1328. P. 297–302. DOI: 10.1007/978-3-030-68198-2_27
32. Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В., Елизаров Д.В., Мифтахутдинова А.Т. Система ДПО университета как платформа для реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 119–133. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-119-133
33. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Белонская И.Д., Дужников С.А. Университет как среда инновационных взаимодействий // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8–9. С. 115–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-115-124
34. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. 3D цифровой образовательный кластер // Управление устойчивым развитием. 2022. № 2 (39). С. 107–116. EDN YRGFGI.

Статья поступила в редакцию 01.11.22

Принята к публикации 30.11.22

References

1. Martynov, V.G., Sheinbaum, V.S. (2022). Responsibility Is the Key Competence of the Engineer of the XXI Century. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 2, pp. 107-118, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-107-118 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Sheinbaum, V.S. (2020). Engineering Activity as an Object of Design: Pedagogical Perspective. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 6 (143), pp. 18-28, doi: 10.51379/KPJ.2020.22.64.002 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Dreher, R., Kondratyev, V.V., Kuznetsova, M.N. (2021) Social-Ecologic Oriented Curricula in Engineering Education: "Leonardo's Oath" as an Answer to Janus-Headedness in Engineering Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 115-124, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-115-124
4. Dreher, R., Kondratyev, V.V., Kazakova, U.A., Kuznetsova, M.N. (2021). New Concept of Engineering Education for Sustainable Development of Society. In: Auer, M.E., Rüttmann, T. (Eds). *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions. ICL 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1329. Springer, Cham, pp. 819-831, doi: 10.1007/978-3-030-68201-9_81
5. Bagdasaryan, N.G., Sonina, L.A. (2020). Imaginary Units of Publication Activity in the Consumer Society. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 86-94, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bagdasaryan, N.G., Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D. (2022). From the Competence Model of a Specialist Engineer to STEM Education, or... Forward to the Past? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 67-83, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-67-83 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Karstina, S.G., Tsekhiel, O.N., Machado, K. (2021). Contribution of Kazakh-German Cooperation to the Creation of Tools for Evaluating Vocational Education Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 1, pp. 132-143, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-132-143 (In Eng., abstract in Russ.).
8. Khusainova, G.R., Karstina, S.G., Galikhanov, M.F. (2022). Assessment of Teachers' Readiness for Innovative Professional and Pedagogical Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 42-60, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-42-60 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Bogoudinova, R.Z. (2018). Creative Potential of a Teacher of a Research University in the System of Engineering Education. *Inzhenernoe obrazovanie v Rossii = Engineering Education*. No. 23, pp. 159-164. Available at: https://www.aeer.ru/files/io/m23/art_21.pdf (accessed 01.11.2022).
10. Tsareva, E.E., Bogoudinova, R.Z., Khasanova, G.F. (2022). Information Security in Educational Environment. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., Köhler, T. (Eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021. Series: Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 390. Springer, Cham, pp. 737-742, doi: 10.1007/978-3-030-93907-6_80
11. Vinokurova, S.A., Venig, S.B. (2017). Competence in Quality Management as an Important Component of the Professional Qualification of a Graduate of an Engineering Educational Direction. *Inzhenernoe obrazovanie v Rossii = Engineering Education*. No. 21, pp. 194-199. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29988111> (accessed 01.11.2022).
12. Vinokurova, S.A., Venig, S.B. (2020). Distance Subject Olympiads as a Way to Identify Talented Engineering Students: Advantages and Disadvantages. In: Aleksandrov, A.A. (Ed). *Digital Technologies in Engineering Education: New Trends and Implementation Experience: Proceedings of the International Forum*. Pp. 27-29. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42761106&selid=42793891> (accessed 01.11.2022).
13. Ivshina, G., Ivshin, Y., Polyakova, T., Prikhodko, V. (2020). IT and Educational Environment of an Engineering University. In: Auer, M., Tsiatsos, T. (Eds). *The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 916. Springer, Cham, pp. 935-945, doi: 10.1007/978-3-030-11932-4_86

14. Ivshina, G.V., Kashina, O.A., Ustyugova, V.N., Arkhipov, R.E. (2018). A Systematic Approach in the Innovative Development of the University: The Experience of Implementing E-learning in KNRTU-KAI. *Obrazovatelnye tekhnologii i obschestvo = Educational Technologies and Society*. Vol. 21, no. 2, pp. 414-423. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32850668> (accessed 01.11.2022).
15. Shageeva, F.T., Smirnova, M.L. (2019). Development of Communicative and Rhetorical Competence of a Future Engineer at Research University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 141-150, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-12-141-150 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Shageeva, F.T., Galikhanov, M.F., Strekalova, G.R. (2018). Development of Entrepreneurial Competencies of a Future Engineer as a Factor of a Successful Professional Career. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (220), pp. 47-55. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1272/1076> (accessed 01.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Starshinova, T.A., Kraysman, N.V. (2022). Integrative Psychological and Pedagogical Disciplines at an Engineering University. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., Köhler, T. (Eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021*. Series: Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 390. Springer, Cham, pp. 319-326, doi: 10.1007/978-3-030-93907-6_55
18. Starshinova, T.A. (2021). The System of Integrative Psychological and Pedagogical Training in an Engineering University. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 3 (146), pp. 80-85, doi: 10.51379/KPJ.2021.147.3.011 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Osipov, P.N., Irismetova, I.I. (2020). Mentoring as a Form of Additional Professional Education. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 4 (141), pp. 52-57, doi: 10.34772/KPJ.2020.141. 4.007 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Osipov, P.N., Irismetova, I.I. (2021). Legal and Regulatory Support of Mentoring. *Zakon i obrazovanie = Law and Education*. No. 1, pp. 57-64. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44543499> (accessed 01.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Abrosimova, E.B., Efremov, I.A., Korshunov, I.A. et al. (2021). *Federal'nyi projekt «Novye vozmozhnosti dlya kazhdogo»: podderzhka i razvitie sistemy obucheniya vzroslykh v rossiiskikh universitetakh* [Federal Project “New Opportunities for Everyone”: Support and Development of the Adult Education System in Russian Universities]. Moscow : HSE Publ., 139 p. Available at: https://www.hse.ru/dpo_fck/news/465497460.html (accessed 01.11.2022). (In Russ.).
22. Galikhanov, M.F., Barabanova, S.V., Kaibiyainen, A.A. Suntsova, M.S. (2021). Digital Technologies for the Implementation of Additional Professional Education Programs. In: Auer, M.E., Hortsch, H., Michler, O., Köhler, T. (Eds). *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education. ICL 2021*. Series: Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 390. Springer, Cham, pp. 1556-1566, doi: 10.1007/978-3-030-93904-5_71
23. Shakurova, M.F., Matushansky, G.U. (2022). Worldskills Standards: The Role in the Development of Vocational Education. In: Ilyashenko, L.K. (Ed). *Perspektivy razvitiya vysshei shkoly* [Prospects for the Development of Higher Education: Proc. III Int. Sci. and Pract. Conf. In 2 Vols. Tyumen, pp. 227-229. ISBN 978- 5-9961-2938-6 (In Russ.).
24. Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E., Kalman, H. (2010). *Designing Effective Instruction*. 6th Edition John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey, 491 p.
25. Yeh, H.-C., Tseng, S.-S. (2019). Using the ADDIE Model to Nurture the Development of Teachers' CALL Professional Knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*. Vol. 22, no. 3, pp. 88-100. Available at: <https://www.jstor.org/stable/26896712> (accessed 01.11.2022).
26. Hess, N.A.K., Greer, K. (2016). Designing for Engagement: Using the ADDIE Model to Integrate High-impact Practices into an Online Information Literacy Course. *Communications in Information Literacy*. Vol. 10, no. 2, pp. 264–282, doi: 10.15760/comminfolit.2016.10.2.27
27. Kolzina, A.G., Shikhova, O.F., Gareev, A.A., Shikhov, Yu.A., Rodriguez Bulnes, M.G. (2022). Structure and Content of Professional Teaching Competence of In-Company Teachers at Industrial Enterprises. *Obrazovanie i Nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 24, no. 4, pp. 40-78, doi: 10.17853/1994-5639-2022-4-40-78 (In Russ., abstract in Eng.).

28. Toktarova, V.I., Semenova, D.A., Shpak, A.E., Lanova, T.V., Mikheeva, D.A. (2022). Model of Formation and Development of Digital Competencies of a Modern Teacher. In: Kulik, E.Yu. (Ed). *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2021: Proc. Int. Conf.* Moscow, pp. 145-154. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49434969> (accessed 01.11.2022). (In Russ.).
29. Krasnyansky, M., Karpushkin, S., Popov, A., Obukhov, A., Dedov, D. (2020). Methodology of Forming the Readiness of Miners for Work in Extreme Situations Using a Training Complex. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*. Vol. 15, no. 02, pp. 86-97, doi: 10.3991/ijet.v15i02.11584
30. Shamsutdinova, A.I., Khasanova, G.F. (2021). Learning Analytics of the Results of Faculty Further Education in LMS Moodle. *Upravlenie Ustoychivym Razvitiem = Managing Sustainable Development*. No. 6, pp. 110-115. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47445145> (accessed 01.11.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Khasanova, G.F., Galikhanov, M.F. (2021). Technological University Faculty Attitudes Towards Online Education. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1328, pp. 297-302, doi: 10.1007/978-3-030-68198-2_27
32. Galikhanov, M.F., Kondratyev, V.V., Elizarov, D.V., Miftakhutdinova, L.T. (2020). The System of DPO University as a Platform for the Implementation of the Federal Project "New Opportunities for Everyone" *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 119-133, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-119-133 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Kiryakova, A.V., Kargapol'tseva, N.A., Belonovskaya, I.D., Duzhnikov, S.A. (2021). University as an Environment of Innovative Interactions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 115-124, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-115-124 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Danilaev, D.P., Malivanov, N.N. (2022). 3D Digital Educational Cluster. *Upravlenie Ustoychivym Razvitiem = Sustainable Development Management*. No. 2 (39), pp. 107-116. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48315789> (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 01.11.22
Accepted for publication 30.11.22*



«Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол)

Круглый стол

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166

Аннотация. 26 октября 2022 г. в рамках XIII Международной конференции исследователей высшего образования состоялся круглый стол, посвящённый 30-летию журнала «Высшее образование в России». Со дня своего основания журнал выступал площадкой для обсуждения самых насущных проблем высшей школы, таких как компетентностный подход, Болонский процесс, качество высшего образования, подготовка и аттестация кадров высшей квалификации, онлайн-обучение, внутривузовское управление, образовательная политика, цифровизация образования. Сегодня российская высшая школа находится в переломном моменте своей истории. Необходимо непредвзято оценить пройденный путь и тщательно взвесить возможные решения и их последствия. Именно взгляд из прошлого в будущее стал предметом обсуждения.

Ключевые слова: высшее образование, научный журнал, Болонский процесс, компетенции, многоуровневая система образования, образовательные стандарты, непрерывное инженерное образование, вариативность инженерного образования, социология высшего образования, цифровизация образования, турбулентность, образовательный менеджмент

Для цитирования: Гребнев Л.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А. «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 150–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166

The Journal “Higher Education in Russia”: 30 Years of Research and Reflection

Round-table discussion

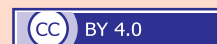
DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166

Abstract. The round-table discussion dedicated to the 30th anniversary of the journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* (*Higher Education in Russia*) took place on October 26, 2022 within the framework of XIII International conference of higher education (ICHE). Since its founding, the journal acts as a platform to discuss the urgent issues of higher education. In different periods, the researchers discussed competence-based approach, Bologna process, online education, quality of higher education, educational policy, educational management, assessment of learning outcomes, training of highly skilled researchers and teaching personnel, digitalization of education and many others. Today higher education in Russia is at a turning point of its history. We should impartially

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

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

© Гребнев Л.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А., 2022.



evaluate the path traveled, what has been achieved and what are the consequences. A look at the past became the subject of the round-table discussion.

Keywords: higher education, science journal, Bologna process, competences, multilevel education system, educational standards, continuous education, variable engineering education, sociology of higher education, digitalization of education, social turbulence, educational management

Cite as: Grebnev, L.S., Kirabaev, N.S., Sheinbaum, V.S., Zborovsky, G.E., Lukashenko, M.A. (2022). The Journal "Higher Education in Russia": 30 Years of Research and Reflection. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 150-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166 (In Russ., abstract in Eng.).

26 октября 2022 г. в рамках XIII Международной конференции исследователей высшего образования состоялся круглый стол, посвящённый 30-летию журнала «Высшее образование в России». Со дня своего основания журнал выступал площадкой для обсуждения самых насущных проблем высшей школы. Такие темы, как компетентностный подход, вступление в Болонский процесс, качество высшего образования, подготовка и аттестация кадров высшей квалификации и, конечно, проблемы инженерной педагогики, в разные годы являлись центральными для журнала.

Сегодня российская высшая школа находится в переломном моменте своей истории. Пришло понимание, что внешние ограничения ослабли и мы можем встать на новый путь развития. Но для того чтобы сделать ответственные шаги, необходимо неспешно оценить пройденный путь и тщательно взвесить возможные решения и их последствия. Именно взгляд из прошлого в будущее стал предметом обсуждения на круглом столе.

В заседании круглого стола приняли участие: **Гребнев А.С.** (проф., ВШЭ, член редколлегии), **Кирабаев Н.С.** (проф., РУДН, член редколлегии), **Шейнбаум В.С.** (проф., РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, член редколлегии), **Зборовский Г.Е.** (проф., УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, член редколлегии), **Лукашенко М.А.** (проф., Университет «Синергия», член редколлегии). Ведущий круглого стола – **Никольский В.С.** (проф., Московский Политех, гл. редактор журнала «Высшее образование в России»).

В.С. Никольский: Добрый день, уважаемые коллеги. Отрадно, что множество участников собрались как здесь, в этом зале в Высшей школе экономики, так и онлайн. Но прежде чем дать слово участникам, я хотел бы сказать несколько слов о самом журнале. За 30 лет своего существования журнал динамично менялся. Так, в 1990-е гг. в нём печатается множество материалов, посвящённых новому устройству нашей страны и месту в нём высшей школы, особенно гуманитарного образования. В 2000-е академическое сообщество захватывают темы качества образования, электронных учебников и, конечно, Болонского процесса и компетентностного подхода. В 2010-е публикации бурлят вопросами онлайн-обучения и критическим осмыс-

лением череды поколений образовательных стандартов. При этом важно, что журнал все эти годы был нужен людям, его читали и продолжают читать. Например, если в 2020 г. полные тексты статей с сайта журнала были



скачаны чуть более 36 тыс. раз, то уже на следующий год – свыше 66 тыс.

По отношению к аудитории журнала наша принципиальная позиция заключается в том, что журнал должен быть бесплатно доступен как читателям, так и авторам. Журналы являются критической инфраструктурой науки и, как и энергетические сети или дороги, должны служить всем без изъятия.

Первое слово я хотел бы предоставить Леониду Сергеевичу Гребневу, коль скоро он был в гуще событий прошлого. Мне нравится метафора вектора, который, будучи выпущенным из точки, может быть направлен в любую сторону. Но если мы хотим более точно понять направление нашего движения, то нам требуются уже две точки – в прошлом и в настоящем. Так вот Леонид Сергеевич тот человек, который в должности замминистра образования занимался вопросами участия России в Болонском процессе и как никто другой сможет обозначить для нас эту точку в прошлом.

А.С. Гребнев: Как человек, в 2003–2004 гг. участвовавший со стороны Министерства образования РФ во включении в т. н. Болонский процесс, прежде всего хочу отметить, что некоторые важные его элементы были инкорпорированы его организаторами из практики *нашего* образования. Я имею в виду, во-первых, обязательное *приложение* к диплому с перечислением всех видов учебной работы, освоенных выпускником, и, во-вторых, указание в нём общей (а не аудиторной!) *трудоёмкости* освоения каждой дисциплины при очной форме обучения. Разница в том, что у нас она записывалась в часах, а в рамках Болонского процесса – в искусственно созданной единице *credit* («доверие»), равной 1/60 доле учебного года.

Ущерб для нашего высшего образования, обычно приписываемый самому Болонскому процессу, на самом деле был вызван не им, а неумным и неумным стремлением Минфина сэкономить на высшем образовании за счёт сокращения обучения на один год – с пяти

до четырёх лет. В результате выпускающие кафедры «спустились на год» с громадным ущербом для фундаментальной составляющей, осваиваемой на первых курсах.

Кроме того, ошибкой оказалась возможность свободно менять профессиональную направленность при поступлении в магистратуру по аналогии с традиционным со времён СССР безразличием к тому, какое высшее образование у поступающих в аспирантуру. В результате магистратура во многих случаях превратилась в бесплатный аналог дополнительного образования.

Поэтому «расставание с Болоньей», де-юре произошедшее летом 2022 г., стоит использовать не только для исправления допущенных ошибок, но и, главное, для незашоренного взгляда и на прошлое нашей высшей школы, в том числе до 1991 г., и на ближайшие десятилетия.

До начала 1970-х гг. наша высшая школа была «заточена» на подготовку кадров высшей квалификации для разнообразных отраслей народного хозяйства в обществе индустриального типа. Не было жёсткой привязки к пяти годам: для каких-то отраслей хватало четырёх лет со средней успеваемостью выпускника средней школы (столько учили, например, в Институте народного хозяйства им. Плеханова), для других требовалось почти шесть лет очень напряжённой учёбы, причём речь шла о медалистах или почти медалистах (например, МФТИ – «Физтех»). И те, и другие потом могли поступать в лю-



бую аспирантуру, но не ранее, чем через два года работы (за редким исключением – по рекомендации выпускающей кафедры для собственного воспроизводства) всегда по специальности, что гарантировалось обязательным *плановым* распределением. Помимо чёткого деления на *институты*, ориентированные на различные отрасли народного хозяйства (тот же МФТИ – на оборону), и *университеты*, ориентированные на науку, в СССР существовали и другие вузы, в том числе консерватории, художественные училища, школы с совершенно особыми правилами приёма, сроками и технологиями обучения.

Эта *стройная*, проверенная десятилетиями мирного строительства и Великой Отечественной войны система высшего образования начала *рушиться* как раз в 70-е гг. прошлого века. Причиной, на мой взгляд, стало непродуманное, популистское решение о переходе ко всеобщему *полному* среднему образованию, поскольку и на это хватало значительно выросших доходов от экспорта нефти. Точнее, рушиться стало *всё* профессиональное образование, да и старшая общеобразовательная *школа*. Раньше половина выпускников *основной* школы (семи- и потом восьмилетки) шла в ПТУ и техникумы, пополняла ряды «синих воротничков» и не комплексовала по поводу отсутствия диплома о высшем образовании, теперь старшие классы, по сути дела, не могли выполнять свою основную функцию – готовить к поступлению в вузы. Отсюда взрывной рост репетиторства, конкурсов в вузы, хирение ПТУ, техникумов, средних специальных учебных заведений...

После 1991 г. исчезло плановое распределение выпускников, и поэтому *столичные* (и не только) вузы *перестали* работать на всю страну, стали, по сути, просто *городскими*, не меняя при этом профили подготовки вне зависимости от того, нужны ли их выпускники на *местном* рынке труда.

К этому в 1990-х гг. добавилась повыша-

емая войны и сверхвысокая озабоченность родителей сыновей их возможным призывом на срочную службу. Свой негативный вклад в нездоровое развитие сферы негосударственного высшего платного образования внесло лимитирование приёма в *государственные* вузы на платной основе. Нередко такие вузы создавали «боковички», но было много и самостоятельных заведений самого разного качества, репутации, торговавших, по сути, отсрочкой от армии. В начале 2000-х к этому добавились «Болонья» и ЕГЭ.

Сейчас, двадцать лет спустя, очень многое уже изменилось и в стране, и в мире, а также продолжает быстро меняться в связи с положением России в мире. Поэтому нам надо брать пример с руководства страны, принявшего в декабре 1941 г., когда немцы ещё были под Москвой, решения о воссоздании в МГУ им. Ломоносова, находившемся в то время в эвакуации в Средней Азии, философского факультета и создании экономического факультета. Расчёт был явно не на текущие нужды страны, а на подготовку кадров на послевоенное время. Время после Победы, разумеется.

Сейчас самое время подумать о том, какое высшее образование нам нужно после достижения реализуемой сейчас цели – ухода от однополярного мира.

Отталкиваясь от идей докладов ЮНЕСКО «*Learning: The Treasure Within*» (1996, русская версия ошибочно переведена как «Образование: сокрытое сокровище») и «*Reimagining our futures together: A new social contract for education*» (2021, в русском переводе – «Совместное переосмысление наших перспектив – новый социальный договор в интересах образования»), можно, наверное, предложить для нашей высшей школы несколько ключевых идей.

Первая: не на словах, а на деле перенести «центр тяжести» с тех, кто *учит*, на тех, кто *учится*. Это значит, что во всех расчётах времени в связи с *оплатой* труда ППС «валютой» должно быть время *обучающихся* (у нас это сейчас называется «зачётные едини-

цы» – аналог *credit* в Европе), а не академические часы ППС, то есть именно то, что уже давно указывается в приложениях к дипломам. Сейчас, как и десятки лет назад, у нас это, по сути дела, *фикция*. С массовым переходом к «цифре» не только *доля* аудиторных занятий, но и их *роль* в получении образования кардинально меняются, равно как меняются и *функции* ППС. Оплачиваться должна не «горловая нагрузка» лектора/семинариста, а вклад, в том числе *коллективный*, на стороне ППС (teaching) в *самообразование*¹ (тоже нередко *коллективное*) обучающихся (learning). Как это сделать – можно спросить у Александра Петровича Ефремова. Он это изменение «валюты» сделал в РУДН ещё в 1990-х гг., будучи проректором, при поддержке ректора – В.М. Филиппова.

Основная идея состоит в том, чтобы *внутри* вуза максимально сохранить ту логику оплаты труда ППС, которой руководствуется *центр* при выделении ежегодно бюджетных средств самому вузу. Эта логика по-простому называется сдельщиной и выражается нормативным соотношением количества обучаемых на одного преподавателя. Если это 10 человек, то в пересчёте на зачётные единицы получается 600 таких единиц в год, подлежащих оплате в среднем по вузу. Как это должно трансформироваться, дифференцироваться внутри вуза? Самой лучшей подсказкой будет достаточно простой расчёт фактического состояния этого показателя для каждого преподавателя на основе имеющихся в учебных частях данных об общей трудоёмкости (и в зачётных единицах, и в часах) освоения студентом каждой дисциплины.

Вторая: в приложениях к дипломам место многих *дисциплин*, часто ничего не говорящих потенциальным работодателям, должны занять *компетенции* – как общие, так и профессиональные в соответствии с международно признанными дескрипторами. Сей-

час это для нас Дублинские дескрипторы. Возможно, пора начать обсуждать тему дескрипторов с Китаем и Индией. Совсем не обязательно *«измерять»* по какой-либо шкале степень освоения той или иной компетенции, достаточно её *оценивать*²: сформирована или нет (что логично, т. к. перечень научных направлений не совпадает с перечнем специальностей высшей школы). Кроме того, должно быть значительно повышено внимание к *компетенции оценивания* (и *само-оценивания*!) у выпускников как одной из важнейших *общих управленческих* компетенций (а не только *высшего* уровня *профессиональных* компетенций, по таксономии Блума). Без них невозможно нормально реализовать два из четырёх «столпов learning» доклада ЮНЕСКО-1996: *“learning to live together”* и *“learning to be”* соответственно. Во многом её качественному формированию может и должна способствовать компетентно выстроенная система оценивания качества «всех всеми» вместо педагогически дефектной СОП («студенческой оценки преподавателей»).

Третья: образование *шире*, чем подготовка к *рынку* труда. «Авторы [доклада ЮНЕСКО 2021 г.] подчёркивают, что к его требованиям в условиях рыночной экономики кто-нибудь да подготовит в любом случае» (И. Фрумин). Проблема соотношения общего и профессионального аспектов – вечная для любого уровня образования, начиная с начального и включая высшее. Общая закономерность – переход некоторых компетенций из профессиональных, то есть приносящих доход, в общие. Когда-то таковой была *обычная* грамотность (умение читать и писать). Сейчас обязательной для всех становится *компьютерная* грамотность (умение писать программы для управления рутинными процессами, выполняемыми «умной техникой»). По-видимому, в условиях весьма быстрых изменений в техноло-

¹ «Невозможно научить, можно только научиться».

² Оценивают субъектов субъекты же, под свою ответственность, измеряют – инструменты...

гиях, связанных с расширением применения «цифры», стоит уделить большее внимание *профильным* дисциплинам как средству развития *общих* компетенций. Смысл точно такой же, как у системы защиты *научных степеней*: компетенции, сформировавшиеся у соискателя очередной степени в процессе написания статей и диссертации по любой, самой сверххузкой теме, становятся его пожизненным *потенциалом*, применимым и далее развиваемым в *любом* деле.

Поэтому при разработке образовательных программ (особенно в бакалавриате/специалитете) важнее не столько ориентация на запросы текущего рынка труда, сколько внимание к общим компетенциям, которые можно (и нужно) формировать именно через узкопрофильные дисциплины.

Четвёртая: для защиты *фундаментальности* получаемого высшего образования стоит легализовать отдельным документом (по примеру того, что в СССР называлось документом о *незаконченном* высшем образовании) успешное завершение *первых двух* (а где-то и трёх) лет обучения в вузе. Оно, как и любой фундамент, должно давать возможность выстраивать различные профильные конструкции в следующие два или три года (бакалавриат/специалитет), после которых (внимание!) возможно: (а) продолжение обучения в магистратуре (два года после бакалавриата) или даже в *аспирантуре* (четыре или пять лет), но исключительно как логичное продолжение *только что* освоенной образовательной программы; (б) сохраняется на два-три года *отсрочка от армии*, если выпускник сразу приступил к работе по освоенной специальности. В остальных случаях, в том числе при поступлении в непрофильную магистратуру, она аннулируется.

Пятая: *частичный* перевод конституционного принципа бесплатности любого образования, получаемого впервые, на именную (+адресную) основу (или *гранты* – как это уже практикуется в подготовке высших управленческих кадров). Отчасти этот прин-

цип опробовался двадцать лет назад в рамках связки «ГИФО-ЕГЭ» (государственное именное финансовое обязательство – единый государственный экзамен), исходя из идеи «чем лучше результат ЕГЭ, тем больше размер ГИФО», но оказался нерелевантным: в университетах школьный троечник часто становился отличником, а отличник – троечником.

Поскольку принцип бесплатности высшего образования идёт в Конституции в паре с конкурсностью (ст. 43, п. 3: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование...»), стоит, возможно, после предоставления на традиционной конкурсной бесплатной основе *фундаментальной* части (первые два-три года) ставить продолжение бесплатности на *профильной* части в зависимости от его академической успеваемости (например, места в рейтинге по среднему баллу).

В.С. Никольский: Леонид Сергеевич, большое спасибо, Вы задали важный исторический масштаб нашей дискуссии. Предоставляю слово Нуру Сериковичу Кирабаеву.

Н.С. Кирабаев: Обозначу тему моего выступления – «От высшего профессионального к высшему общему образованию: pro & contra». Как известно, до 1 сентября 2013 г. использовался термин «высшее профессиональное образование», который был следующим уровнем образования после среднего



профессионального и представлял собой трёхуровневую систему: бакалавриат, магистратура и специалитет и не включал в себя обучение в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуре, ассистентуре-стажировке, отнесённых к послевузовскому профессиональному образованию.

Многоуровневая система высшего образования была введена в России в 1992 г., когда система высшего образования была дополнена различными по характеру и объёму образовательно-профессиональными программами разного уровня. Высшее профессиональное образование стало делиться на три уровня.

1. Образовательно-профессиональные программы *первого уровня* представляли собой неполное высшее образование, синтезирующее общеобразовательную часть программ бакалавриата (первые два года) и программы среднего профессионального образования (последующий срок обучения). Поэтому по их окончании выдавался диплом о неполном высшем образовании с присвоением квалификации согласно перечню специальностей среднего профессионального образования. Срок обучения варьировался от двух до трёх-трёх с половиной лет. При успешном освоении лишь двухлетнего обучения по программе бакалавра выдавалось свидетельство о неполном высшем образовании.

2. Образовательно-профессиональные программы *второго уровня* составляли базовое высшее образование, его основу. Это были программы бакалавриата после не менее чем четырёхлетнего обучения, по которым бакалавры могли либо продолжить образование по программам третьего уровня, либо начать трудовую деятельность, самостоятельно овладев профессиональными знаниями и навыками, необходимыми для адаптации к ней.

3. Образовательно-профессиональные программы *третьего уровня* были двух видов:

- программы подготовки дипломированных специалистов с присвоением квалификации по существующим специальностям,

срок обучения пять–шесть лет на базе общего основного образования (11 классов), что соответствовало прежней советской системе высшего образования. Обучение подтверждалось получением диплома о высшем образовании;

- программы, продолжающие базовое высшее образование (второго уровня) как в форме интеграции в программы подготовки дипломированных специалистов, так и в форме подготовки магистров наук, направленной на исследовательский характер последующей профессиональной деятельности. В первом случае выдавался диплом специалиста (после одного–трёх лет обучения), во втором – диплом магистра наук по специальности (после двух–трёх лет обучения).

Лица, освоившие программы третьего уровня, имели право поступать в аспирантуру.

Таким образом, была введена *гибкая система многоуровневого образования*, учитывавшая возможность получить как квалификацию (специальность), так и степень (направление подготовки бакалавра и магистра), а также позволявшая самим вузам определять выбор траектории уровней образования.

Понятие образовательного стандарта в России появилось с введением в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Статья 7 этого закона была посвящена государственным образовательным стандартам, и в рамках этого закона с 1994 по 1996 гг. вводились в действие ГОС ВПО, федеральные компоненты которых включали в себя:

- обязательный минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объём учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников.

Введение ГОС ВПО было связано с сохранением единого образовательного пространства Российской Федерации и преемственностью основных образовательных программ начального общего, основного

общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Хотелось бы обратить внимание на принципы государственной политики в области образования, декларированные Законом Российской Федерации «Об образовании» 1992 г.:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления».

Таким образом, ГОС ВПО был направлен как на развитие гражданского общества, так и на экономическое развитие страны. В ГОС первого поколения, наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области, содержались общие требования к развитию личности. И, как отмечают некоторые эксперты, это, по сути, опережало европейскую тенденцию к формированию национальных квалификационных рамок. ГОС содержал также требования к уровню подготовки выпускников по циклам дисциплин, которые являлись исходными данными для формирования инструментов при оценке качества образования в вузе не

только у выпускников, но и у обучающихся. Модели бакалавриата и магистратуры предполагали подготовку выпускников только к научной и научно-педагогической работе.

Перечень высшего профессионального образования в первом поколении насчитывал 92 направления подготовки и 422 специальности.

1. В 1996 г. был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», согласно ст. 5 которого федеральные компоненты ГОС ВПО должны были включать:

- общие требования к основным образовательным программам (ООП);
- требования к обязательному минимуму содержания ООП, к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике, к итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников;
- сроки освоения ООП;
- максимальный объём учебной нагрузки студентов.

В соответствии с данным законом в 2000 г. были введены в действие ГОС ВПО следующего поколения.

2. Вместе с тем, хотя ГОС ВПО как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ (с 10% в 1988 г. до 30–40% в 2000 г.), они принципиально не изменили характер формирования содержания высшего образования, поскольку сохранили ориентацию на знаниевую модель ВПО (формирование перечня дисциплин, их объёмов и содержания), а не на требования к уровню освоения учебного материала, и не смогли преодолеть разрыва интересов экономики страны в целом и отдельных регионов в частности при формировании вузовского компонента, обеспечивающего подготовку специалиста под конкретного потребителя.

Общие выводы:

- Ряд позитивных особенностей первого и второго поколения ГОС ВПО был трансформирован при переходе на компетент-

ностную модель высшего образования в ГОС ВО. Вместе с тем была утрачена гибкость в праве вуза на выбор модели структуры уровней образования, которая в итоге привела к отказу рассматривать аспирантуру как третий уровень образования. Идея высшего образования была концептуально не проработана, что может создать новые проблемы при переходе на подготовку по укрупнённым группам.

– На основе опыта разработки и реализации ГОС ВПО первого и второго поколения и с учётом документов Болонского процесса при переходе на подготовку по укрупнённым группам при разработке стандартов, видимо, следует учитывать, что системообразующей основой ООП являются компетенции как квалификационная характеристика. Также при формировании основных образовательных программ (ООП) нужно принимать во внимание отечественные образовательные традиции и расширение академических свобод вузов.

В.С. Никольский: Нур Серикович, большое спасибо Вам за системный и взвешенный взгляд на стандарты высшего образования и уровневую систему. Таким образом, мы постепенно переходим к ещё одной ключевой теме последних десятилетий – непрерывному образованию. Вероятно, в парадигме непрерывного образования дискурс о Болонском процессе и ФГОС-4 утратит актуальность. Я передаю слово Виктору Соломоновичу Шейнбауму.

В.С. Шейнбаум: Уважаемые коллеги! В рамках дискурса о пользе и вреде участия России в Болонском процессе для *инженерного* образования и о том, какими должны быть ФГОС-4, хотел бы предложить посмотреть на эту проблематику, сменив традиционную оптику. В моём докладе будет две части: относительно длинная констатирующая и лаконичная резюмирующая.

Начну с того, что выпускник «специалиста» по традиции видится работодателям *молодым специалистом*, и основанием к

этому служит его диплом с записью «дипломированный *специалист*». А бакалавр, соответственно, специалистом не видится, хотя формально у него тоже высшее техническое образование. В академическом сообществе в целом разделяют взгляд работодателей на бакалавров как на «недоспециалистов», которые по отношению к дипломированным специалистам являются, так сказать, вторым сортом. Понятна позиция работодателей, которые требуют от высшей школы не наполнять рынок труда бакалаврами *неизвестно зачем*, а готовить для них первосортных, «высококвалифицированных» специалистов, готовых с первого для включаться в работу. (Подчёркиваю ещё раз: речь идёт об инженерном образовании).

В чём недостаток этой оптики? В ней, в силу её естественного устаревания (она в употреблении как минимум 100, а возможно, и все 150 лет), картина мира стала заметно искажаться. Вспомним недавнюю острую полемику в академической печати относительно священности и незыблемости сопромата. Поясню это суждение на анализе нашего современного понятийного аппарата.

Первое. Буклеты университетов, да и обращения ректоров к абитуриентам на Днях открытых дверей пестрят утверждениями, что в этих вузах готовят не просто специалистов, а *высококвалифицированных специалистов*. Но, согласитесь, это нелепость, от которой краснеешь. *Неквалифицированный специалист* – оксюморон, *квалифицирован-*



ный специалист – тавтология. Высококвалифицированный специалист – это в норме всё-таки уровень многоопытного эксперта, «гуру», главного инженера проекта, кандидата и доктора наук. У медиков есть даже официальный статус – врач высшей квалификации. Но не выпускник же вуза!

Зачем же мы сами девальвируем понятие высококвалифицированного специалиста? Вот вам первая аберрация относительно картины мира. И как тут не вспомнить Жванецкого: «А что? Нормально, Григорий? Отлично, Константин!».

Если специалист – это работник, имеющий соответствующую *квалификацию*, то на каком основании мы вообще имеем право утверждать, что инженерные вузы готовят специалистов? Трудовым Кодексом Российской Федерации (это статья 195.1), чётко определено: квалификация – это знания, умения, профессиональные навыки и *опыт* работника. Это формула не аддитивная, она мультипликативная. Нет какого-либо компонента в ней – нет и квалификации. Где, скажите пожалуйста, в каком законе, ФГОСе записано, что университет гарантирует студенту очного обучения получение того необходимого опыта, который соответствует начальной инженерной квалификации? В рыночной экономике таких сто процентных гарантий вуз дать не может в принципе. Он не имеет и не получает из госбюджета необходимые на это ресурсы. Использование бюджетного финансирования на эти цели до недавнего времени рассматривалось как нецелевое и уголовно наказуемое.

Второе. Что понимается в Трудовом кодексе РФ под словом *работа*? Не всякий же труд является работой. Современные производственные практики, не говоря уже об ознакомительных и учебных, которые во многих случаях студенты проходят на кафедрах, в стенах вузов, и пусть даже на вузовских полигонах, вузовских базах практик, не предполагают работу всех практикантов в прямом смысле этого слова, то есть оплачиваемую, предусматривающую их законо-

дательно установленную ответственность. В советское время, в доперестроечные времена, то есть примерно 40 лет назад и ранее, когда полноценные производственные практики с оплачиваемой работой студентов на предприятиях и в организациях на 100% ресурсно обеспечивались и гарантировались государством, ещё можно было говорить о наличии у выпускника инженерного вуза пусть минимального, но всё-таки реального опыта работы. Сегодня оснований для этого нет никаких. Юристы однозначно утверждают, что *законодательство Российской Федерации не содержит норм о том, что с практикантами по месту прохождения практики обязательно должен заключаться трудовой договор, а следовательно, допускает возможность отсутствия трудовых отношений между студентом-практикантом и организацией*.

Это вторая аберрация. Но зачастую именно в силу не вполне адекватных представлений о позиции университетов в рыночной экономике как раз и ставится вопрос об отказе от Болонской системы и восстановлении нашей лучшей в мире советской системы инженерного образования. Не случайно же определение понятия квалификации в законе «Об образовании в Российской Федерации – ФЗ 273», который был принят Государственной думой РФ всего лишь через три недели после принятия Трудового кодекса РФ, *не включает* явным образом обязательность этого самого практического опыта. Одна страна, но две различные нормы относительно базового и для сферы труда, и для сферы образования понятия квалификации. Это, согласитесь, всё-таки нонсенс. Как же бизнес- и академическое сообщество могут понимать друг друга, если их позиции принципиально расходятся по ключевому вопросу о том, что есть квалификация. Недаром же работодатели сегодня настаивают на том, чтобы перечень вопросов, задаваемых выпускникам на государственных выпускных экзаменах, коррелировал с экзаменационными заданиями, подлежащими выпол-

нению в отраслевых центрах независимой оценки квалификаций. Говорю об этом не понаслышке, а как член совета по профессиональным квалификациям в нефтегазовом комплексе со дня его организации.

1. Профессиональные стандарты – основные, согласно Трудовому кодексу, нормативные документы, определяющие квалификационные требования работодателей, – не используют понятия «компетенции» и «компетентности». Результаты же освоения образовательных программ фиксируются именно в этих прочно вошедших в обиход и словарь русского языка терминах.

Вы скажете, коллеги, что я тут ничего нового вам не сообщил. Вы правы. Об всех этих смысловых разрывах за прошедшие 10 лет со времени принятия ТК РФ и «Закона об образовании» написаны десятки, если не сотни, статей. Я лично на эту тему делал доклады на дюжине общероссийских конференций. Но реакции нет, вот что существенно. Может, мы и тут имеем дело с наглядной иллюстрацией известной точки зрения, что строгость законодательных норм у нас компенсируется необязательностью их соблюдения?

Нам в Губкинском университете и лично мне представляется, что если это указанное раздвоение в видении одного и того же предмета удастся преодолеть, если выпускник вуза будет считаться и признаваться работодателями не специалистом в истинном понимании этого слова, а, так сказать, *полуфабрикатом*, что имеет место в реальности, то есть де-факто, то на этой основе у нас получится выстроить реализуемую стратегию развития отечественного инженерного образования, соответствующую процессам формирования в мире нового технологического уклада и постиндустриальной экономики знаний. Подчёркиваю: полуфабрикатом, подлежащим «доводке до кондиций» специалиста-инженера самим работодателем или вузом с участием работодателя, например, в формате дуального обучения.

Для овладения этой не искажающей реальность оптикой требуется малость – го-

товность расширить пространство, систему координат нашего мышления, а именно понять и признать, что полуфабрикаты – это хорошо, это и в сфере производства, и в сфере услуг весьма полезные и поэтому ценные продукты, причём различной степени «готовности к употреблению». Вариативность в производстве полуфабрикатов особенно важна: кто-то предпочитает квартиру под ключ, кто-то – без традиционной сантехники, кто-то – без межкомнатных стен и дверей. Кто-то покупает автомобиль в базовой комплектации без кондиционера, кто-то – с механической коробкой передач, а для кого-то такие автомобили вообще не пригодны к использованию. И люди согласны в том, что за дополнительные опции надо доплачивать из своего кармана.

Вариативность инженерного образования, обеспечиваемая в рамках кастомизации, персонализации образовательных траекторий (а это именно тот самый общий для мировой экономики продуктовый подход, захвативший и сферу образования), – не чьё-то изобретение, не подкоп под устои. Это веление времени. И если смотреть на бакалавра как на *базовый продукт инженерного образования*, своего рода «фарш» (воспользуемся этой кулинарной метафорой для пояснения предлагаемой рамки мышления), то за «доводку» этого продукта, то бишь бакалавра, до готовности к потреблению, простите, использованию конкретным работодателем, то есть до безбоязненного включения его в профессиональную деятельность «по полной программе» работодателю надо дополнительно раскошелиться. А он, как мы знаем, не хочет, сопротивляется. Вот в чём, я полагаю вместе со многими своими коллегами, корень критики Болонского процесса и общей неудовлетворённости состоянием инженерного образования – в устоявшихся представлениях, что ответственность за качество подготовки инженерных кадров лежит целиком и исключительно на государстве.

На самом деле, если студент обучался не четыре года в бакалавриате, а пять лет в спе-

циалитете, то он всё равно остаётся полуфабрикатом. Дополнительный год обучения обеспечивает его повышенную, но отнюдь не полную готовность «к употреблению». И он тоже требует «доводки» и соответствующих расходов со стороны работодателя. В невозвратное прошлое ушла подготовка инженера под конкретное рабочее место. Система разделения труда меняется сегодня стремительнее, чем обновляется номенклатура направлений и специальностей инженерной подготовки.

В советское время в ряде ведущих инженерных вузов страны, работающих, в частности, на ВПК, срок подготовки выпускника увеличивался со стандартных пяти лет до пяти с половиной и даже шести. Давайте будем последовательными и попробуем убедить Минфин РФ, что имеет смысл разрешать отдельным вузам, которым и так уже позволено учить студентов по своим собственным стандартам, *продлевать срок обучения в бакалавриате до пяти лет*. И вполне можно обойтись без обозначения этого варианта бакалавриата совершенно неадекватным и потому бессмысленным словом «специалитет».

Есть и апробирован эффективный вариант организации «доводки» бакалавра «до кондиций» инженера посредством последующего годичного обучения в рамках ДПО, но в *дуальном* формате, в финансировании которого участвует работодатель. Приведу слайд из презентации Губкинского университета о подобном дуальном обучении бакалавров в системе ДПО, с которой мы более 10 лет назад выступали в АСИ и «Газпроме».

Вариативность инженерного образования – это относительно новая, малоисследованная тема, просто-таки «непаханное поле». Она ни институционально, ни организационно, ни ресурсно, ни методологически до сих пор не проработана. И конечно же, она должна быть в фокусе нашего журнала.

Нежелание работодателя финансировать (к счастью, уже есть исключения: «Сбер», «Газпромнефть» и др.) непривычную для него собственную образовательную деятель-

ность понятно. В воздухе уже витает идея, и есть конкретные предложения предусмотреть *«амортизацию компетенций»* в статье бюджетов предприятий «начисление на амортизацию нематериальных активов», что, несомненно, будет мотивировать работодателей к расширению масштабов образовательной деятельности. Она реализуется сегодня в корпоративных университетах, на вузовских базовых кафедрах, локализованных на предприятиях, в совместных научно-образовательных центрах. В зарубежной литературе, касающейся образования, по теме амортизации компетенций уже есть серьезные публикации.

В рамках указанной логики, то есть понимания объективной необходимости и неизбежности включения корпорациями и крупными компаниями в число основных своих бизнес-процессов собственной образовательной деятельности, сопрягаемой тем или иным образом с вузовской, скажу то главное (и оно же последнее), чем я хотел поделиться на нашем круглом столе.

Происходящие кардинальные изменения инструментальной базы профессиональной деятельности обуславливают соответствующие изменения в её содержании и организации. Меняется система общественного разделения труда, и, что особенно важно, все эти изменения проецируются на систему ценностей и потребностей людей. Ценность владения начинает уступать место ценности пользования. Дала трещину в социуме в целом и на рынке труда в частности сакральная ценность вузовского диплома как пожизненного сертификата о высшем образовании. Работодателю становится важнее портфолио *актуальных* компетенций. Соответственно, возникают новые смыслы деятельности, трансформируются её традиционные цели, в том числе и образовательной деятельности. Академическое сообщество, в общем, адекватно реагирует на все эти изменения: Интернет буквально захлёбывается от публикаций на данную тему. Как сказал поэт, «идёт лавина одна за одной»,

и разве что только ленивый не пишет в последние годы о кризисе современного инженерного образования и необходимости его перестраивать.

Акцент в нём должен смещаться на усиление фундаментальности — пишут одни. Другие заостряют внимание на необходимости меж- и мультидисциплинарной инженерной подготовки, третьи — на важности овладения будущими инженерами новой парадигмой проектирования, основанной на цифровых двойниках, предиктивной аналитике и искусственном интеллекте, четвёртые предостерегают от тяжёлых последствий недооценки гуманитарной составляющей в инженерном образовании, пятые важнейшей задачей модернизации инженерного образования считают его кастомизацию, иначе говоря, реализацию в образовании как сфере услуг так называемого продуктового подхода, шестые призывают к скорейшей институционализации непрерывного инженерного образования, седьмые, включая автора, полагают наиважнейшим учить студентов проектировать деятельность.

Правы, видимо, все, и очевидно, что инженерное образование должно развиваться во всех этих направлениях параллельно и синхронно. Но уже не вызывает сомнений тот факт, что траектория развития инженерного образования в мире и в нашей стране будет проходить в русле *непрерывного профессионального образования*. Исходя из этого, *институционализация непрерывного профессионального образования*, которое никакое не дополнительное к чему-то, а именно не прекращающееся с принятием выпускника на работу, представляется тем рамочным решением, которое позволит снять барьеры в реализации всех вышеперечисленных направлений.

«Век живи — век учись» — говорили на Руси исстари. Переосмысление этого кажущегося банальным наставления состоит в том, что ныне стейкхолдер непрерывного образования — это не только работник, но и работодатель, и он должен быть готов вкла-

дываться в обеспечение этой непрерывности, коль скоро у него есть задача сохранять конкурентоспособность.

Идея непрерывного образования вошла в образовательный дискурс более 100 лет назад. С середины 1970-х гг. она уже всюду находит поддержку, становится «доминирующим вектором образовательных реформ». В России нормативное определение непрерывного образования впервые было дано в 2005 г. в «Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы». В перечень задач, которые должны были, согласно ей, решаться в указанный период в рамках модернизации российского образования, было включено *развитие непрерывного образования*, понимаемое как «процесс роста образовательного (профессионального и общего) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования *системы государственных и общественных институтов* и в соответствии с потребностями личности и общества». Однако механизм, с помощью которого можно было бы запустить процесс непрерывного образования, на тот момент в стране отсутствовал. Нет его и сегодня.

Возможно, это связано с тем, что о непрерывном образовании как о норме до сих пор ничего не сказано в Национальной рамке квалификаций, утверждённой в 2013 г. Именно в ней фиксируются пути достижения и сохранения каждого из девяти квалификационных уровней, установленных в России. Так или иначе, но нормативное оформление института непрерывного образования в повестке дня и исследования на эту тему, их отражение в журнале представляются мне чрезвычайно актуальными.

Подвожу итог всему сказанному.

Первое. В сфере образования и в профессиональной сфере понятие квалификации содержательно различается, что вызывает определённые затруднения и для практики реализации инженерного образования, и для построения стратегии его развития. В этой связи требуются усилия исследова-

тельского сообщества для согласования понимания квалификации в образовании и в профессиональной сфере.

Второе. И академическому, и бизнес-сообществам следует признать, что высшее образование как образовательная ступень является принципиально незавершённой. И только путём сочетания образования с реальной профессиональной деятельностью возможно сформировать квалифицированного специалиста в полном смысле. Для этого требуются серьёзные исследования в области непрерывного образования и его институционального обеспечения.

Благодарю за внимание!

В.С. Никольский: Спасибо большое, Виктор Соломонович. Теперь я хочу предложить слово Гарольду Ефимовичу Зборовскому. Очень важен взгляд коллег из Екатеринбурга на журнал, на социологические исследования на страницах журнала. Гарольд Ефимович, Вам слово.

Г.Е. Зборовский: Уважаемые коллеги, очень интересно слушать нашу дискуссию вокруг проблем образования. Я хотел бы немного поговорить о проблемах непосредственно журнала и раздела, который называется «Социология высшего образования», и публикаций, которые идут по этому разделу. Этот раздел, на мой взгляд, крайне важен, и от него во многом зависит популярность нашего журнала. Более того, как мне кажется, эффект публикаций по социологии высшего образования привёл к тому, что ряд журналов по образованию, журналов, близких по тематике, стали у себя практиковать раздел социологических исследований. В первую очередь я могу назвать два таких журнала, известных в стране: это «Образование и наука» – достаточно популярный журнал и «Интеграция образования». Это те журналы, которые в последние годы ввели раздел «Социология образования» и активно публикуют статьи социологической тематики. Поэтому возникает некая живая конкурен-

ция, и в этом я вижу важную роль журнала «Высшее образование в России». Однако сам по себе раздел и вопросы, связанные с публикацией материалов исследований, содержат в себе определённые проблемы. Проблемы эти важны, потому что не всё то, что называют социологией образования, в частности социологией высшего образования, на самом деле является социологией. В ряде журналов под социологией понимают результаты исследований, скажем, проведённых на основании опроса по какой-то проблеме образования. В целом ряде журналов, в том числе и в «Высшем образовании в России», на протяжении последних лет довольно часто печатались статьи, в которых публиковались материалы очень ограниченных в количественном отношении исследований. Понятно, что есть теоретическая социология и есть эмпирическая, прикладная социология. Так вот, в рамках эмпирических исследований часто публиковались результаты исследований, которые не выходили за рамки факультетов. Особенно это касается публикаций авторов из региональных вузов: очень часто в них содержатся данные, полученные по результатам факультетского или внутривузовского исследования, и зачастую социологии там нет вовсе. Ведь если говорить строго о социологическом исследовании, то если оно не выходит на уровень социальных обобщений, социальных противоречий, социальных технологий, если не обосновываются методологически, теоретически те или



иные подходы, то, я думаю, это не есть социология. Результаты опросов могут быть не обязательно социологическими, это могут быть данные психологических, социально-психологических исследований, даже медицинских, правовых и т. д., но, строго говоря, это не есть социология, поэтому между социологией образования и высшего образования и проблематикой образования, которая выводится под эту рубрику, существуют большие различия. Мне кажется, что с точки зрения научной точности нужно требовать соблюдения требований социологического исследования. Думаю, что нам надо более строго подходить к оценке того, каким является по своему характеру это исследование: можно ли считать его социологическим или таковым оно не является. Мне кажется, что это очень важная проблема, от которой зависит необходимость, популярность и достоверность исследования.

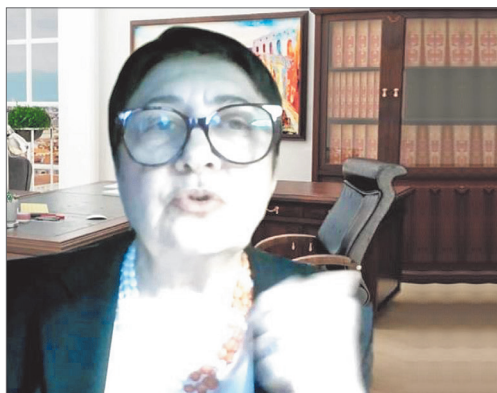
Далее я хотел бы сказать о ещё одной проблеме, с моей точки зрения, весьма существенной. Журналы могут выступать в качестве инициаторов очень важных исследований. В этом плане я не могу не сказать о позитивном опыте журнала «Высшее образование в России». Так, по инициативе руководства журнала и при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ было проведено очень серьёзное исследование проблем адаптации в высшем образовании, причём это исследование было общероссийским, охватившим около 16 тыс. студентов во всех федеральных округах и собравшим очень интересные результаты. Здесь особого внимания заслуживает сам факт того, что журнал стал инициатором общероссийского социологического исследования, и этот факт является уникальным. Я выступаю за то, чтобы мы могли проводить такие исследования, могли получать широкую разностороннюю поддержку, в том числе и со стороны вузов. Мне кажется, развитие социологии высшего образования по этому пути – это новый вариант исследований, который мог бы получить интересное

развитие. В рамках таких социологических исследований появляются новые возможности, которыми пренебрегать не следует, и в будущем их нужно активно использовать. Спасибо.

В.С. Никольский: Большое спасибо, Гарольд Ефимович. Горячо поддерживаю Ваш тезис по поводу выборки. И с большим удовольствием передаю слово Марианне Анатольевне Лукашенко.

М.А. Лукашенко: В первую очередь, я хочу поздравить журнал «Высшее образование в России» и Высшую школу экономики, которым в этом году исполняется 30 лет. 30 лет – это серьёзный срок, позволяющий подвести итоги тому, что сделано. А сделано, действительно, немало. За эти годы журнал стал хорошим подспорьем для нашего академического сообщества: университетских учёных, преподавателей, исследователей, вузовской администрации, представителей менеджмента. О заслугах журнала в обсуждении самых актуальных проблем высшей школы можно говорить много, но я перейду непосредственно к теме своего выступления – прикладным аспектам эффективности вузовского обучения в условиях турбулентности.

К современным условиям жизни, напрямую влияющим на систему российского высшего образования, на мой взгляд, следует отнести цифровизацию, турбулентность и стрессогенность.



С *цифровизацией* в вузах достаточная ясность: все развивают смешанное обучение, которое в условиях удалёнки стало просто спасением для образовательного процесса. Единственное, на что хотелось бы обратить внимание, это то, что в большинстве своём *distant learning* сводится всё же к технологиям, исключаям либо минимизирующим интерактивность. В связи с этим было бы полезно проведение исследования, направленного на выявление интерактивных технологий, обеспечивающих максимальное приближение дистанта к офлайн-форме обучения, таких, например, как Miro, Mentimeter и другие, и степени их использования российскими вузами.

Вторым серьёзным условием сегодня стала *турбулентность* – перманентные перемены, происходящие в обществе. Между тем вузы обучают по образовательным программам, доказавшим свою эффективность в условиях стабильности, но не готовящим студентов к деятельности в условиях постоянных изменений. В число изменений входит и неопределённость с трудоустройством в настоящий момент, что обуславливает социальную ответственность вузов в части формирования компетенций, позволяющих заниматься фрилансом. Речь не идёт о подготовке профессиональных предпринимателей, это отдельное большое направление подготовки. Однако ряд дисциплин, способствующих формированию конкурентного потенциала студента, был бы крайне желателен. В связи с этим предлагается обратить внимание на такие группы дисциплин, как *селф-менеджмент* и *soft skills*. В рамках данных групп должны преподаваться такие дисциплины, как тайм-менеджмент, управление креативностью, управление энергией, управление коммуникациями, управление знаниями, развитие критического мышления, эмоциональный интеллект, принятие решений, клиентоориентированность, бережливое производство, экологическое мышление и др. К этой же группе относится работа в режиме неопределённости. На наш

взгляд, сегодня в группу *soft skills* было бы весьма актуально включить и такие дисциплины, как риск-менеджмент и антикризисное управление. По мнению работодателей, тенденции на рынке труда в будущем будут определять два навыка – *soft skills* и критическое мышление. Кстати, в период разработки профессиональных стандартов, когда была создана рабочая группа РСПП по реформированию системы образования, представители большого бизнеса также утверждали, что им важно получить «на входе» специалиста, владеющего «мягкими» навыками, а «жёстким» навыкам (*hard skills*) научит сам бизнес. В связи с этим также было бы интересно проведение исследования работодателей, в какой степени в настоящее время они осуществляют так называемую «доводку» молодого специалиста, формирование у них *soft* и *hard skills*.

В условиях турбулентности чрезвычайно важно сочетание стабильности и гибкости. Стабильность – в самом процессе обучения, гибкость – в контенте. Например, сегодня уже не работают жёсткие техники планирования как времени, так и проектов, значит, следует делать упор на гибкое, адаптивное планирование. В управлении проектами это *agile-методология*, включающая в себя целый ряд гибких методов, например, *scrum*. В управлении временем это гибкие методы целеполагания, например, работа с метациелями, жёстко-гибкое планирование по Г.А. Архангельскому, гибкая система расстановки приоритетов на основе командных договорённостей.

Обратим также внимание на то, что сегодня в учебных планах значительный объём часов отводится самостоятельной работе студента. При отсутствии навыков управления собой, самоорганизации, компетенций планирования времени самостоятельная работа студента может превратиться в профанацию. Было бы также полезно провести исследование того, сколько времени по факту занимает самостоятельная работа студента, что может быть организовано как практика

проведения хронометража в рамках семейного задания по тайм-менеджменту.

Принципиально важным условием сегодняшнего дня становится *стрессогенность* в силу целого ряда факторов, в том числе колоссальной информационной перегруженности, которая, в свою очередь, снижает мотивацию к обучению. В связи с этим можно рекомендовать в рамках преподавания тех дисциплин, которые это позволяют, разнообразить учебный процесс, во-первых, приближением к тренерской технологии и, во-вторых, проведением выездных занятий. Например, в Университете «Синергия» в рамках дисциплины «Межкультурное взаимодействие» проводятся выездные занятия по теме «Особенности межкультурного взаимодействия» с представителями различных конфессий в Музее Востока, а в рамках дисциплины «Этика и корпоративная культура в государственном и муниципальном управлении» тема «Деловой этикет на государственной и муниципальной службе» рассматривается в том числе при посещении Музея этикета Дипломатической Академии. Преподаватели при этом отмечают не только повышение мотивации студентов, но и снижение стресса за счёт переключения (в психологии – смещения акцента внимания).

Кроме того, стресс снижает когнитивные способности. Следовательно, классическую лекцию сегодня студенты не воспринимают в полной мере. А экскурсии – это новый вид деятельности, в котором сбалансирована визуальная, аудиальная и кинестетическая информация. Было бы также, на наш взгляд, интересно исследовать возможности про-

ведения выездных занятий в части их привязки к преподаваемым дисциплинам и в идеале замерить эффективность обучения.

Таким образом, к факторам эффективности вузовского обучения сегодня можно отнести:

- использование в образовательном процессе программных продуктов, позволяющих сделать blended learning максимально интерактивным;

- развитие в вузах таких групп дисциплин, как селф-менеджмент и soft skills, позволяющих студентам более эффективно выполнять самостоятельную работу и в целом повысить их конкурентный потенциал в условиях турбулентности; существенную роль при этом должен играть анализ мнения работодателей, их удовлетворённость на сегодняшний день уровнем владения студентами soft и hard skills;

- введение новых форм проведения занятий, повышающих мотивацию и снижающих стрессогенность студентов.

На наш взгляд, сегодня принципиально важно провести соответствующие исследования и опубликовать их результаты на страницах журнала «Высшее образование в России».

В.С. Никольский: Большое спасибо, Марианна Анатольевна. Ваши замечания как практика бесценны для нашей дискуссии. Коллеги, я ещё раз поздравляю всех нас с юбилеем любимого журнала и как главный редактор желаю, чтобы в редакцию, как и прежде, поступали умные, глубокие, неравнодушные статьи, отвечающие на самые главные вопросы высшего образования в России.

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 авторе (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.

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2022 ГОД INDEX OF ARTICLES FOR 2022

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

БРОДОВСКАЯ Е.В., ДОМБРОВСКАЯ А.Ю., ЛУКУШИН В.А. Управление цифровыми коммуникациями с целевыми группами в деятельности ведущих российских университетов. № 10. С. 9–24.

БРОДОВСКАЯ Е.В., ДОМБРОВСКАЯ А.Ю., ШАТИЛОВ А.Б., ПАРМА Р.В. Параметры и векторы развития педагогической аспирантуры в России и в мире: результаты глобального исследования ведущих университетов. № 1. С. 24–41.

ВОЛКОВА А.В., КУЗЬМИНОВ М.М., МИТЯКОВА О.А., РУСАКОВА М.М., ФАКТОРОВИЧ А.А. Комплексная система формирования резерва руководящих кадров для образовательных и научных организаций. № 5. С. 9–24.

ГРЫЗЕНКОВА Ю.В., ЗЛОБИН Е.В., ЦЫГАНОВ А.А. Генезис и перспективы развития высшего страхового образования в России. № 12. С. 67–84.

ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И., КИРЕЕВ С.В. Анализ деятельности групп университетов трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030». № 4. С. 9–28.

ДЕЖИНА И.Г., ЕФИМОВА Г.З. Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений. № 3. С. 28–39.

ДОЖДИКОВ А.В., ЧИЧЕРИНА О.В. К вопросу о повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности. № 10. С. 25–43.

ДОЛЖЕНКОВА Ю.В., САФОНОВ А.А., ЧУБ А.А. Архитектура оплаты труда преподавателей высшей школы в бюджетной сфере Российской Федерации. № 7. С. 25–41.

КАРАВАЕВА Е.В., КОСТЕНКО О.А., МАЛАНДИН В.В., МОСИЧЕВА И.А. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки. № 1. С. 9–21.

КИРЕЕВ С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха. № 1. С. 42–58.

МАЛОШОНОК Н.Г., БЕКОВА С.К., ЖУЧКОВА С.В. Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры. № 5. С. 25–45.

ПАРКАЧЕВА В.А., ТРОСТЯНСКАЯ И.Б., ГРИШАКИНА Е.Г., ПОЛИХИНА Н.А. Государственная поддержка университетов: региональный охват. № 6. С. 9–26.

РУДСКОЙ А.И., БОРОВКОВ А.И., РОМАНОВ П.И., ГРИШИНА Н.С. Учёные и профессиональные степени в России: по спирали развития. № 12. С. 48–66.

РЯБКО Т.В., ГУРТОВ В.А., СТЕПУСЬ И.С. Анализ показателей подготовки кадров для сферы искусственного интеллекта по результатам мониторинга вузов. № 7. С. 9–24.

СЕРОШТАН М.В., АРТАМОНОВА К.А., АКимова Г.З., БЕРЕЖНАЯ Е.В., СЕРОШТАН Е.В. Аспирантура в контексте глобальных трендов: проблемы и ключевые факторы развития. № 5. С. 46–66.

ЭЗРОХ Ю.С. Целевой приём в российские вузы: текущее состояние, проблемы и пути их решения. № 3. С. 9–27.

СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы. № 1. С. 59–71.

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., НИКОЛЬСКИЙ В.С., ШАБРОВА Н.В. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России. № 12. С. 9–30.

БОГДАНОВА А.В., АЛЕКСАНДРОВА Ю.К., ОРЛОВА В.В., ПЕТРОВ Е.Ю., ГЛАЗОВА В.Ф. Исследование динамики мнений студентов в условиях перехода к онлайн-обучению на основе данных социальных сетей. № 6. С. 77–91.

БОЛДИНА М.Ю. Образовательные планы абитуриентов российской провинции. № 3. С. 84–95.

БУРКОВА И.Н. Магистрант 3++: портрет и новые запросы. № 10. С. 102–117.

ВОРОБЬЁВА И.В. Социально-трудовое положение преподавателей вуза: элитные специалисты или потенциальные прекарии? № 10. С. 69–86.

ГЕГЕР А.Э., ЛЯШКО С.В., КЛЮЕВ А.В., САГАНЕНКО Г.И. Стратегии протеста в условиях развивающегося академического капитализма. № 8-9. С. 27–40.

ДАНИЛЕНКО О.И., ПЕРМИНОВА М.А. Этикетное поведение в контексте организационной культуры вуза. № 2. С. 28–41.

ЗАСЫПКИН В.П., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е. Благополучна ли жизнь студентов северного региона, или О чём говорят данные социологического исследования? № 8-9. С. 9–26.

КАРГАПолова Е.В., ДЬЯКОВА В.В., СИМОНЕНКО М.А., ДАВЫДОВА Ю.А. Читательские практики студентов столичного мегаполиса: «любители» и «прагматики». № 10. С. 87–101.

КАРЛОВА Е.Н., ТАЛЫНЁВ В.Е. Социальные факторы образовательной успешности курсантов военных вузов. № 6. С. 92–102.

КОГАН Е.А., ПРОНИНА Е.И. От рутинной работы до творческой инициативы: как школа и вуз влияют на формирование личностных качеств и умений? № 5. С. 118–132.

КОЛЫЧЕВ В.Д., БУДАНОВ Н.А. Вовлечённость студентов и научно-педагогических работников как показатель оценки корпоративной культуры и инструмент формирования кадрового резерва вуза. № 2. С. 42–57.

КОСТИНА Е.Ю., ОРЛОВА Н.А. «Новая нормальность» образовательных практик студенческой молодежи в реалиях пандемии коронавируса. № 4. С. 42–59.

МАКСИМЕНКО А.А., ДЕЙНЕКА О.С., ДУХАНИНА Л.Н., КРЫЛОВА Д.В. Проблемы нормирования этической культуры преподавателей российских университетов. № 2. С. 9–27.

МАЛОШОНОК Н.Г., ЩЕГЛОВА И.А., ВИЛКОВА В.А., АБРАМОВА М.О. Как привлечь девушек в СТЕМ и помочь им добиться успеха: обзор практик преодоления гендерных стереотипов. № 11. С. 63–89.

МАХОТАЕВА М.Ю., БАКУМЕНКО О.А. Факторы выбора карьерной траектории иностранными выпускниками региональных университетов (на примере Северо-Западного федерального округа). № 11. С. 90–105.

ПЕВНАЯ М.В., ДРОЗДОВА А.А. Культурное волонтерство студентов вузов: оценка опыта участия и потенциал развития. № 8-9. С. 41–57.

ПОКИДА А.Н., ЗЫБУНОВСКАЯ Н.В., ГАЗИЕВА И.А. Роль высшего образования в формировании здорового образа жизни (по результатам социологического исследования). № 1. С. 72–88.

ПОПОВ Е.А. Академизм в оценках профессоров классических университетов. № 6. С. 62–76.

СМИРНОВ Р.Г. Влияние родительской семьи на траектории профессиональной мобильности аспирантов. № 12. С. 31–47.

ТИТАРЕНКО А.Г. Адаптация к ускоренной цифровизации в условиях пандемии: сравнительное исследование систем высшего образования России и Беларуси. № 3. С. 58–68.

ХАЛАДОВ Х.-А.С., ГОЛОВИНА И.В., ПАПУТКОВА Г.А. Публикационная активность педагогических вузов: количественные и качественные показатели. № 2. С. 58–67.

ХУЗЯХМЕТОВ Р.Р., РОМАШКИНА Г.Ф. Навыки трудоустраиваемости студентов: стратегии развития. № 3. С. 69–83.

ШАБРОВА Н.В. Взаимодействие студентов и их родителей как фактор минимизации образовательных рисков. № 4. С. 29–41.

ШАРИН В.И. Коррупция в высшей школе в оценках студентов. № 4. С. 60–78.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

БАЖУТИНА М.М., ЦЕПИЛОВА А.В. Концепция примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки. № 7. С. 137–150.

БЕЛОЛУЦКАЯ А.К., КРИШТОФИК И.С. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я-профессионал». № 1. С. 98–119.

БОРДОВСКАЯ Н.В., КОШКИНА Е.А., ТИХОМИРОВА М.А., МЕЛКАЯ Л.А. Смешанные образовательные технологии в высшем образовании: систематический обзор отечественных публикаций. № 8-9. С. 58–78.

ГРЕБНЕВ А.С. Обучение: что оценивать студенту? № 2. С. 68–81.

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., РИСИН И.Е., ТРЕЩЕВСКИЙ Ю.И., РУДНЕВ Е.А. Дистанционное обучение – дисбаланс возможностей и угроз. № 1. С. 89–97.

КРОЛЕВЕЦКАЯ Е.Н., ИСАЕВ И.Ф. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога. № 6. С. 114–135.

МИШИН И.Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения. № 3. С. 140–151.

ПОХОЛКОВ Ю.П., ГОРЯНОВА Л.Н. Языковая среда: от понятия к принципам создания. № 7. С. 123–136.

ПУЗАНОВА Ж.В., ЛАРИНА Т.И. «Здоровая личность» современного студента вуза как исследовательский концепт. № 7. С. 151–166.

СЕДЫХ Т.А., АМИРОВА Л.А., ГАЙСИНА Л.А., ГАЛИКЕЕВА Г.Ф., ФАЗЛУТДИНОВА А.И., СУХАНОВА Н.В. Современное генетическое образование: насколько оно отвечает запросам студентов? № 3. С. 124–139.

ТИТОВА С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования. № 5. С. 133–149.

ТИТОВА С.В. Оценивание проектных заданий в предметно-языковом интегрированном курсе: этапы, формы, онлайн-инструменты. № 2. С. 94–106.

ЦЫГАНОВ А.А., БРОВЧАК С.В., ГОРЕЛОВА Ю.А., КРУТОВА Л.С. Подготовка специалистов в области инновационных финансовых технологий в России. № 2. С. 82–93.

ЧУЧАЛИН А.И. Подготовка в вузе STEM:ИТ-профессионалов к инновационной деятельности в 3D-командах. № 8-9. С. 79–96.

ШЕРЕХОВА О.М. Формирование академической грамотности у магистрантов в процессе изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации. № 5. С. 150–166.

ШТОЛЕР А.В., ШТОЛЕР Н.Н., ЯПРИНЦЕВА К.Л. Проблемы взаимодействия образовательной организации и организаций-работодателей в сфере культуры: опыт исследования. № 6. С. 136–151.

ЯКОВАЕВ В.А. Философское образование в координатах науки. № 6. С. 103–113.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

БАГДАСАРЬЯН Н.Г., ПЕТРУНЕВА Р.М., ВАСИЛЬЕВА В.Д. От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или... Вперёд в прошлое? № 5. С. 67–83.

ИВАХНЕНКО Е.Н., КУЗНЕЦОВА Н.И. О пользе рациональной простоты: как преподавать гуманитарные дисциплины в технических вузах? № 4. С. 92–99.

КОРОЛЬ А.Д., ВОРОТНИЦКИЙ Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века. № 6. С. 48–61.

ЛОВЕЦКИЙ Г.И., САМЫЛОВ П.В., КОСУШКИН В.Г. Университет и государство в условиях неопределённости и сложности будущего. № 5. С. 102–117.

ПАШКОВ М.В., ПАШКОВА В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования. № 3. С. 40–57.

ПИЧУГИНА В.К., ЛУРЬЕ З.А. Город-университет и государство-университет: методологический инструментарий Уильяма Кларка. № 5. С. 84–101.

ПОЛОННИКОВ А.А. О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе. № 4. С. 79–91.

ТХАГАПСОВ Х.Г., ЯХУТЛОВ М.М. Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в стране. № 10. С. 44–55.

ШЕЙПАК С.А. Гострайтинг: симулякры академической эффективности. № 4. С. 100–112.

ШТЫХНО Д.А., КОНСТАНТИНОВА Л.В., ГАГИЕВ Н.Н., СМЕРНОВА Е.А., НИКОНОВА О.Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира. № 6. С. 27–47.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

НИКОЛАЕВ В.К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности. № 2. С. 149–166.

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ВАСИЛЬЕВА М.А., БЕЗЗУБОВА О.В. Легитимация университета в современной культуре. № 3. С. 108–123.

ВЛАДИМИРОВ П.А., ЛЕБЕДЕВА А.В. Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве. № 3. С. 96–107.

КОЗОЛУПЕНКО Д.П. Инверсия основных тенденций цифровизации в образовательном пространстве. № 12. С. 115–129.

САЙКИНА Г.К. Феномен образования в свете «метафизики человека». № 12. С. 103–114.

ШИПОВАЛОВА Л.В., ГАЛЛЯМОВ Р.И. Интеллектуальные добродетели в образовании: вызовы цифровых технологий. № 10. С. 56–68.

ЯКОВЛЕВА И.В., ЧЕРНЫХ С.И., КОСЕНКО Т.С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма. № 4. С. 113–127.

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА

БАРАНОВ, БЕЗРУКИХ, КОНСТАНТИНОВ. Использование цифрового двойника для обучения студентов металлургического профиля. № 2. С. 135–148.

ЗАМЯТИН А.В., ЧУЧАЛИН А.И. Фундаментальный подход к университетской подготовке IT-специалистов. № 2. С. 119–134.

МАРТЫНОВ В.Г., ШЕЙНБАУМ В.С. Инженерная педагогика в контексте инженерной деятельности. № 6. С. 152–168.

МАРТЫНОВ В.Г., ШЕЙНБАУМ В.С. Ответственность – ключевая компетенция инженера XXI века. № 2. С. 107–118.

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН***Оренбургский государственный университет в развитии***

МИРОШНИКОВ С.А., НОТОВА С.В., НИКУЛИНА Ю.Н. Кадровое сотрудничество вуза и промышленных партнёров в контексте карьерного развития молодёжи. № 8-9. С. 99–115.

КИРЬЯКОВА А.В., КАРГАПОЛЬЦЕВА Н.А., БЕЛОНОВСКАЯ И.Д., ДУЖНИКОВ С.А. Развитие молодёжных сообществ в экосистеме университета – ресурсы, проекты и риски. № 8-9. С. 116–136.

ШУХМАН А.Е., ГРИШИНА Л.С., ЛЕГАСHEВ Л.В., ПАРФЕНОВ Д.И. Какие компетенции ждёт региональный рынок ИТ-специалистов? Разработка и апробация технологии анализа актуальных вакансий. № 8-9. С. 137–153.

ОСИЯНОВА О.М., ЛЕВИНА Е.Н., ОСИЯНОВА А.В. «Образовательный миграционный мост»: от метафоры к проекту. № 8-9. С. 154–167.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В МГИМО

CROWLEY-VIGNEAU A., BAYKOV A., KALYUZHNOVA E. “That’ll Teach Them”: Investigating the Soft Power Conversion Model through the Case of Russian Higher Education. № 1. С. 120–140.

КАСАТКИН П.И., ИНОЗЕМЦЕВ М.И., АНТЮХОВА Е.А., МАКАРОВА А.А. Актуальные проблемы модернизации третьей ступени высшего образования и практики реформирования. № 1. С. 141–158.

НОСКОВА А.В., ГОЛОУХОВА Д.В., КУЗЬМИНА Е.И., ГАЛИЦКАЯ Д.В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования. № 1. С. 159–168.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЛЕДЕНЕВА В.Ю., АБДУЛЛАЕВ Р., ГУСЕЙНОВА Л.Д. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах. № 10. С. 118–134.

МАРАЛОВ В.Г., КАРИЕВ А.Д., КРЕЖЕВСКИХ О.В., КУДАКА М.А., АГЕЕВА Л.Е., АГРАНОВИЧ Е.Н. Субъектность, самоэффективность и психологическое благополучие: сравнительное исследование российских и казахстанских студентов. № 10. С. 135–149.

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

ЗАШИХИНА И.М., ПЕЧИНКИНА О.В. Формат научных публикаций IMRAD для социально-гуманитарных исследований: шанс быть услышанным. № 10. С. 150–168.

ИБРАГИМОВ Г.И., КАЛИМУЛЛИНА А.А. Трансформация лекции в современной высшей школе России. № 7. С. 96–112.

КАСАТКИН П.И., КОВАЛЬЧУК Ю.А., СТЕПНОВ И.М. Финансовая составляющая ценности научных публикаций. № 12. С. 85–102.

РАДАЕВ В.В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий. № 7. С. 113–122.

EDUCATION ONLINE

КОСОВА Е.А. Аналитический обзор сервисов цифровой доступности на официальных сайтах ведущих университетов мира. № 4. С. 148–166.

НИКОЛЬСКИЙ В.С., ЛУКАШЕНКО М.А., ШАРОВА Е.А. Современный мировой ландшафт онлайн-обучения наукам о данных. № 4. С. 129–147.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

ИБРАГИМОВА Н.М., ВАХАБОВА Д.Х. Факторы и условия формирования образовательного хаба по реализации международных образовательных программ в Узбекистане. № 3. С. 152–168.

СИНЕРГИЯ – 2022

ХУСАИНОВА Г.Р., КАРСТИНА С.Г., ГАЛИХАНОВ М.Ф. Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности. № 7. С. 42–60.

ПОЛЯКОВА Т.Ю., ПРИХОДЬКО В.М. Компетенции преподавателя технического вуза. № 7. С. 61–78.

ЛЁВИН Б.А., ПИСКУНОВ А.А., ПОЛЯКОВ В.Ю., САВИН А.В. Искусственный интеллект в инженерном образовании. № 7. С. 78–95.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

БЕДНЫЙ Б.И., РЫБАКОВ Н.В., ЖУЧКОВА С.В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры. № 11. С. 9–29.

ГАРМОНОВА А.В., ОПФЕР Е.А., ЩЕГЛОВА Д.В. Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров. № 11. С. 47–62.

ЩЕГОЛЕВА Л.В., ПАХОМОВ С.И., ГУРТОВ В.А. Кадры высшей научной квалификации по педагогическим наукам: ретроспективный анализ 2011–2020 гг. № 11. С. 30–46.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

NARMADITYA B.S., SEPRILLINA L., ISTIQOMAH N., RADZI N.B.M., WIBOWO A., SANID S. Entrepreneurial Education, Orientation, and Internship Motivation as Antecedents of Higher Students Intention for Entrepreneurship. № 11. С. 155–168.

ВОРОНИНА Р.Н., МАХМУТОВА Е.Н. Организационно-педагогическое моделирование предпринимательского образования в вузе: психологический аспект. № 11. С. 141–154.

РУБИН Ю.Б., МОЖЖУХИН Д.П. Высшее предпринимательское образование: ориентиры становления и смягчения ограничений. № 11. С. 106–121.

СОРОКИН П.С., МОРОЗОВА Е.В., ПАВЛЮК Д., РЕДЬКО Т.Д. Как оценивать студенческие предпринимательские проекты? Мировой опыт и рекомендации для российской практики. № 11. С. 122–140.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ГАЛИХАНОВ М.Ф., КОНДРАТЬЕВ В.В., АХМЕТОВ И.Г., ГАНИЕВА Г.Р. Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике – СИНЕРГИЯ-2022 (обзор конференции). № 12. С. 130–149.

ГРЕБНЕВ Л.С., КИРАБАЕВ Н.С., ШЕЙНБАУМ В.С., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., ЛУКАШЕНКО М.А. «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол). № 12. С. 150–166.



«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).

Тренажер ФИЭБ

Система целенаправленной подготовки к Федеральному интернет-экзамену для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)

bakalavr.i-exam.ru



Подготовка

Предназначен для самостоятельной подготовки студента к ФИЭБ



Самоконтроль

Предназначен для самостоятельной оценки уровня подготовки к ФИЭБ в условиях, приближенных к реальному экзамену

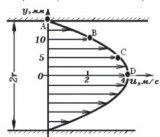
Студенческие режимы

Тренажер ФИЭБ

■ Теплоэнергетика и теплотехника

■ Задание №8

Вязкая несжимаемая жидкость течет по длинной гладкой горизонтальной трубе со среднерасходной скоростью u .



■ Варианты ответа

Установите правильную последовательность

- ☐ B
- ☐ C
- ☐ A
- ☐ D

< Предыдущее > Следующее > Дано ответов: 7 30:12 Завершить тестирование

Часть 1 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Часть 2 21.1 21.2 21.3 22.1 22.2 22.3 23.1 23.2 23.3

© НИИ мониторинга качества образования

Сессия

Проведение контрольных мероприятий (экзаменов и зачетов) дистанционно

- ограничение времени сеанса тестирования
- невозможность возврата к ранее выполненным (просмотренным) студентом заданиям
- получение доступа к рейтинг-листам

Преподавательские режимы



Внутренний контроль

Проведение контрольного тестирования студентов, позволяющего оценить степень готовности к ФИЭБ

НИИ мониторинга качества образования



bakalavr.i-exam.ru
nii.mko@yandex.ru
8 (8362) 42-24-68