

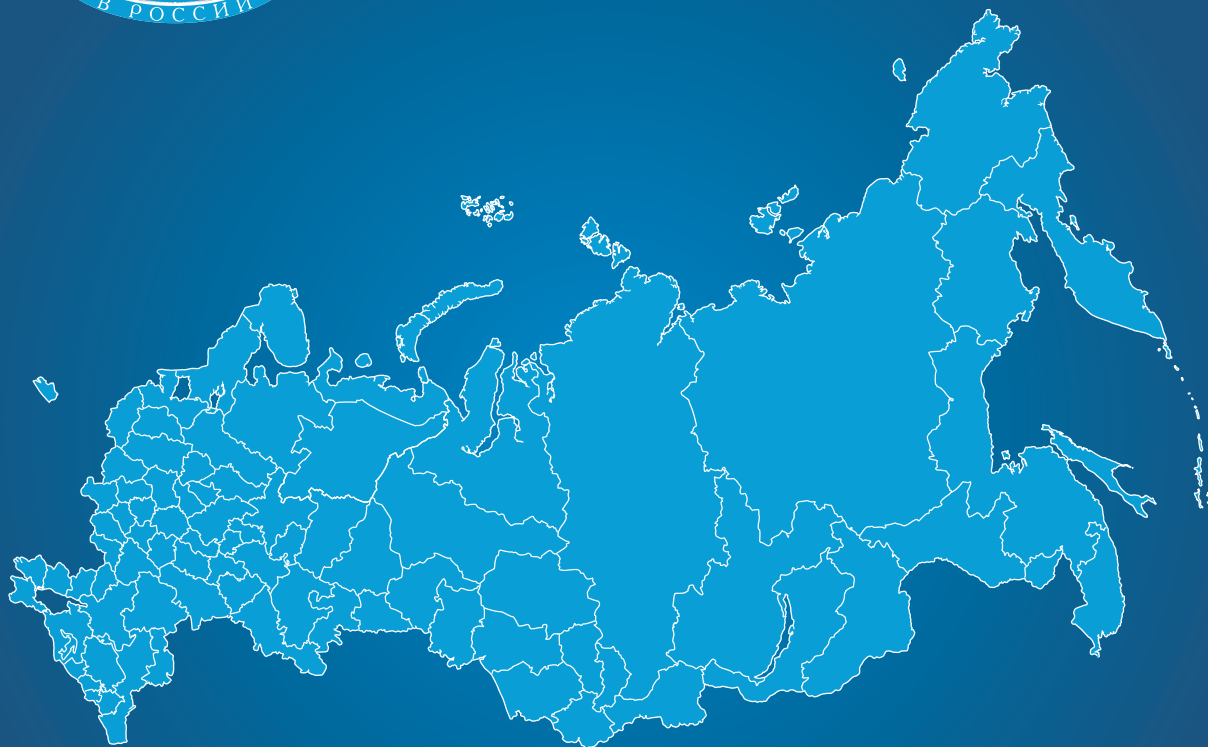
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

3/2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

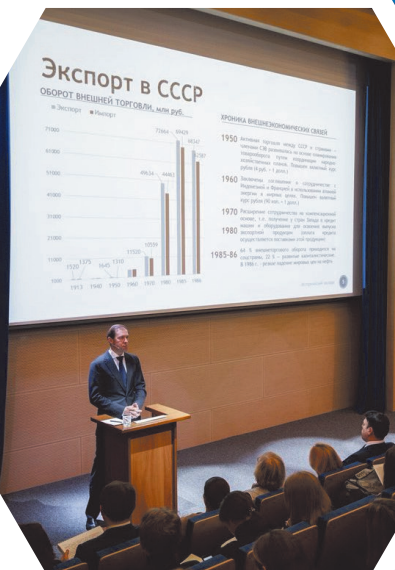


ВСЕРОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ
МИНИСТЕРСТВА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

22

образовательные программы
Всероссийской академии внешней торговли
прошли профессионально-общественную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации



**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



РЕКЛАМА

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

3 / 2024

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

Содержание

Contents 3

АМБАРОВА П.А., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е. Дополнительное
профессиональное образование научно-педагогических
работников: возможности и проблемы реализации 9–27

ЕФИМОВ В.С., ЛАПТЕВА А.В. Концепт «студенческий опыт»
с позиции философской антропологии и психологии
развития 28–48

ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И.,
КИРЕЕВ С.В. Анализ показателей эффективности
университетов-участников исследовательского трека программы
«Приоритет-2030» 49–63

ПОПОВ Е.А. Роль академической этики в профессиональных
взаимоотношениях преподавателей университета 64–83

КАШИНА М.А., ВАСИЛЬЕВА В.А., ТКАЧ С. «Если цель
оправдывает средства, то можно...»: академические девиации
российских аспирантов социо-гуманитарных направлений
подготовки 84–103



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Н.П. Лябина

Редакторы:
Н.Н. Жильцов
Д.А. Видавская
Э.Ю. Шишкова

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 25.03.2024
Выход в свет 15.04.2024.
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

ЗИНЕВИЧ О.В., МЕЛЁХИНА Е.А.

Российское студенческое волонтерство
в контексте целей и ценностей
устойчивого развития 104–125

ЛУКАШЕНКО М.А., АЛЕКСЕЕВА Е.В.

Формирование гибких навыков у
российских предпринимателей: роль и
место вузов 126–140

ГАЛКИНА А.Д., НИКОЛЬСКИЙ В.С.

«Воспитание чувства долга и ответственности
перед обществом»: специфика подхода
«Обучение служением» в Китае 141–161



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,938
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,139
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,986
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,943
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,928
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,613
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,491
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,689
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,655
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,524
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,276
ПЕДАГОГИКА	0,006

Contents

AMBAROVA, P.A., ZBOROVSKY, G.E. Supplementary Vocational Education of Academic Staff: Opportunities and Problems of Implementation. Pp. 9-27

EFIMOV, V.S., LAPTEVA, A.V. The Concept "Student Experience" from the Point of View of Philosophical Anthropology and Developmental Psychology. Pp. 28-48

GUSEVA, A.I., KALASHNIK, V.M., KAMINSKY, V.I., KIREEV, S.V. Performance Indicators Analysis of Universities Participating in the Priority 2030 Program Research Track. Pp. 49-63

POPOV, E.A. The Role of Academic Ethics in the Professional Relationships of University Academic Staff. Pp. 64-83

KASHINA, M.A., VASILYEVA, V.A., TKACH, S. "If the End Justifies the Means, Then This Is Permissible...": Academic Deviations of Russian Postgraduate Students in Socio-Humanitarian Areas. Pp. 84-103

ZINEVICH, O.V., MELEKHINA, E.A. Russian University Students' Volunteering within the Framework of Sustainable Development Goals and Values. Pp. 104-125

LUKASHENKO M.A., ALEKSEEVA E.V. Soft Skills: Rankings in the Assessment of Entrepreneurs and the Participation of HEIs in Their Formation. Pp. 126-140

GALKINA, A.D., NIKOLSKY, V.S. "Cultivating a Sense of Duty and Responsibility to Society": the Specificity of the "Service-Learning" Approach in China. Pp. 141-161



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

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editor-in-Chief:
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
N.N. Zhiltsov
D.A. Vidavskaya
E.Yu. Shishkova

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

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

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

(*Higher Education in Russia*)

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

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

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

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

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “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 the 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), degraafe@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 the RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@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 the RAS, Moscow State Automobile and Road 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 the 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 the NAS 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.

Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, p.a.ambarova@urfu.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, Екатеринбург, Россия

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

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема вовлечённости научно-педагогических работников (НПР) вузов в систему непрерывного образования. Предметом исследования выступают возможности и проблемы дополнительного профессионального образования (ДПО) НПР российских вузов. На материалах статистики и анализа документов (программ развития университетов, положений о повышении квалификации) изучены объективные аспекты функционирования вузовской системы ДПО. Субъективные аспекты получения НПР дополнительного образования выявлены на основе материалов полуструктурированных интервью с представителями вузов Уральского федерального округа. Проанализированы мотивация на получение ДПО, потребности в конкретном содержании и видах обучения, финансировании, организационных условиях. Раскрыты ключевые проблемы академического сегмента вузовской системы ДПО: сокращение объёма государственного финансирования затрат вузов на обучение НПР по программам ДПО; коммерциализация вузовской системы дополнительного профессионального образования; отсутствие гарантированного качества и разнообразия программ ДПО для НПР; неудовлетворительные организационные условия повышения квалификации НПР вузов; негибкость системы непрерывного образования в плане учёта результатов обучения НПР. В практическом смысле выявленные проблемы служат направлениями изменений государственной и внутривузовской политики профессионального развития НПР в условиях реализации программ развития высшего образования.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование (ДПО), непрерывное образование, научно-педагогические работники (НПР), повышение квалификации, профессиональная переподготовка, программы развития университетов, ресурсность научно-педагогических работников*

Для цитирования: Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27

Supplementary Vocational Education of Academic Staff: Opportunities and Problems of Implementation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., SPIN-code: 1351-6671, ORCID: 0000-0003-3613-4003, p.a.ambarova@urfu.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, Yekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article deals with the problem of the involvement of academic staff (AS) of universities in the system of continuing education. The subject of the study is the possibilities and problems of supplementary vocational education (SVE) for academic staff of Russian universities. Based on the materials of statistics and analysis of documents (university development programs, regulations on advanced training), the objective aspects of the functioning of the university system of AS supplementary vocational education have been studied. The subjective aspects of obtaining supplementary vocational education are revealed on the basis of materials from semi-structured interviews with AS of universities of the Ural Federal District. The motivation for obtaining SVE, the needs for specific content and types of training, financing, and organizational conditions are analyzed. The key problems of the academic segment of the SVE system are revealed: reduction of the state financing of the costs of universities for the training of AS; commercialization of the university SVE system; the lack of guaranteed quality and diversity of SVE programs for AS; unsatisfactory organizational conditions for SVE of AS; inflexibility of the continuing education system in terms of taking into account the results of AS training. In a practical sense, the identified problems are directions for changes in the state and university policy of professional development of the AS in the context of the implementation of higher education development programs.

Keywords: supplementary vocational education, continuing education, academic staff (AS), advanced training of personnel, occupational retraining, university development programs, resourcing of academic staff

Cite as: Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2024). Supplementary Vocational Education of Academic Staff: Opportunities and Problems of Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 9-27, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Участие населения в практиках непрерывного образования выступает важнейшим показателем социально-экономического и

культурного развития общества. Особенно важны инвестиции в непрерывное образование высококвалифицированных профессиональных групп, человеческий капитал которых служит основой устойчивого экономи-

ческого роста и социального благополучия страны. Научно-педагогические работники (НПР) российских вузов – социальная общность, которая не только вносит основной вклад в развитие системы непрерывного образования, но и является её благополучателем.

Актуальность изучения академического сегмента системы непрерывного образования сегодня обусловлена постановкой перед отечественной высшей школой сложных задач развития. Их решение во многом зависит от качества человеческого капитала НПР, возможностей наращивания и мобилизации их ресурсности. В таких условиях вопросы академического, профессионального развития НПР вновь попадают в поле зрения исследователей высшего образования. Один из аспектов анализа непрерывного образования НПР – качество академической системы дополнительного профессионального образования. Это тема несколько забыта в последнее время, – и не только в социально-гуманитарных науках, но и в управленческих практиках многих российских университетов. Слабая её представленность в современном научном дискурсе будет показана в обзоре литературы. Здесь же обозначим исследовательские вопросы, которые составят содержание нашей статьи и обозначат вклад в развитие данной проблематики.

Цель статьи заключается в выделении ключевых проблем современного дополнительного профессионального образования НПР российских вузов. Первая исследовательская задача – раскрыть объективные аспекты функционирования системы ДПО НПР, а именно: показатели участия НПР в практиках ДПО, источники финансирования этой деятельности, связь ДПО НПР со стратегиями развития университетов. Вторая исследовательская задача – рассмотреть субъективные аспекты получения НПР ДПО, в том числе: их мотивацию на получение ДПО, потребности в конкретном содержании и видах обучения, финансировании, организационных условиях. Решение этих

исследовательских задач позволит сопоставить объективные показатели развития системы ДПО в вузах и запрос самих НПР на качество непрерывного образования, что в итоге даст возможность показать разрывы в исследуемой сфере вузовской жизни.

Обзор литературы

Вопросы непрерывного образования образуют магистральное направление исследований в области социально-гуманитарного знания [1–4]. В рамках этого направления непрерывное профессиональное образование НПР занимает относительно небольшое место, если судить по соотношению числа публикаций. По ключевым словам «непрерывное образование» поисковая система e-Library за период 2017–2024 гг. находит свыше 22,5 тыс. публикаций, по ключевым словосочетаниям «непрерывное профессиональное образование научно-педагогических работников вузов» и «дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников вузов», – в общей сложности 93, из них релевантных публикаций – 16 (11 статей, 3 текста тезисов, 1 главу в монографии и 1 диссертацию).

Исследования непрерывного профессионального образования академического персонала вузов базируются на общей теории «образования через всю жизнь» [5; 6], интегрирующей в себе концепции непрерывного образования взрослых [7], непрерывного профессионального образования [8], дополнительного профессионального образования [9; 10]. Проблемное поле исследований непрерывного профессионального образования академического персонала образуют работы, посвящённые системе ДПО НПР в целом [11; 12] и дифференцированным по дисциплинарным направлениям деятельности НПР. Так, отдельные учёные изучают практики ДПО преподавателей вузов технического [13; 14], медицинского профилей [15].

Проблемы повышения квалификации и профессиональной переподготовки НПР

российских вузов затрагиваются исследователями в связи с постановкой вопроса о повышении качества высшего образования специалистов различных отраслей народного хозяйства [16; 17]. Однако в основном в статьях декларируется важность повышения квалификации НПР как залога подготовки современного конкурентоспособного специалиста. Лишь некоторые авторы проводят критический анализ, указывая на имитационность и «несерьёзность» практик ДПО НПР в условиях недостаточного финансирования вузов. Так, О.В. Бузинская и В.С. Шейнбаум отмечают, что преподаватели вузов с согласия руководства нередко вынуждены указывать в отчётах «участие в различных, часто несolidных семинарах, круглых столах и т.п., подчас имеющих весьма отдалённое отношение к насущным потребностям вуза в данном направлении их деятельности, то есть, если назвать вещи своими именами, “что попало”» [18, с. 38].

Особым направлением разработки темы выступает обоснование реализации программ ДПО, ориентированных на формирование у НПР тех или иных профессиональных компетенций: цифровых [19], лингвистических [20], в сфере инновационной, научно-исследовательской, проектной деятельности [21]. В рамках педагогики предлагаются различные методические подходы к обучению НПР, способствующие усилению его практико-ориентированности [22], персонификации [23; 24].

Однако стоит отметить, что в подавляющем большинстве работ либо обозначается общетеоретическая проблема необходимости профессионального развития НПР и новых направлений ДПО, либо описывается опыт локальных практик организации программ ДПО в отдельных университетах. Между тем, исследования профессиональной культуры современных российских НПР, их ресурсного потенциала, удовлетворённости работодателей качеством высшего образования и прямо, и косвенно свидетельствуют о серьёзных проблемах системы не-

прерывного профессионального образования НПР. Соответственно, сложившаяся ситуация актуализирует вопрос о выявлении противоречий, сложившихся в академической системе ДПО.

Материалы и методы

В основу статьи легли материалы социологического исследования «Мобилизация ресурсности научно-педагогического сообщества в новых условиях реализации стратегии развития российских университетов: региональное измерение», реализуемого в 2023–2024 гг. коллективом социологов Уральского федерального университета.

Показатели вовлечённости НПР в практики непрерывного образования были проанализированы по данным официальной статистики за 2019–2022 гг. Использовалась форма ФСН № 1-ПК «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам» (2019–2022 гг.), размещённая на сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Дополнительным источником статистических данных послужили сборники «Индикаторы образования» за 2019–2023 гг., подготовленные НИУ ВШЭ.

Связь ДПО НПР и стратегий развития университетов изучалась с помощью метода анализа документов. В качестве документов использовались размещённые в открытом доступе тексты программ развития вузов и положений о повышении квалификации НПР 15 университетов.

Субъективные аспекты вовлечённости НПР в практики ДПО изучены на основе материалов 40 полуструктурированных интервью с представителями НПР вузов Уральского федерального округа. Выборка состояла из представителей социальных, гуманитарных, естественно-научных и инженерно-технических наук. Гайд интервью включал блок вопросов, посвящённых ресурсу научно-педагогической квалификации, и позволил оценить мотивацию НПР на

Таблица 1

Численность слушателей, завершивших обучение по дополнительным профессиональным программам, 2019–2022 гг., тыс. чел.

Table 1

The number of students who completed training in additional professional programs, 2019–2022, thousand people

Дополнительные профессиональные программы	2019	2020	2021	2022
Повышение квалификации	5 603,7	6 014,6	6 292,3	7 414,0
Профессиональная переподготовка	734,8	649,2	669,0	772,6
Всего:	6 338,5	6 663,8	6 961,3	8 186,6

Примечание: составлено по: 26, с. 258, а также Форме ФСН № 1-ПК¹

Note: compiled by: 26, p. 258; FSO Form No. 1-ПК

получение ДПО, их потребности в конкретном содержании и видах обучения, запросы на финансирование и улучшение организационных условий.

Результаты

Основные показатели вовлечённости НПП в практики непрерывного профессионального образования

По данным НИУ ВШЭ, в 2017 г. Россия имела один из самых низких показателей участия взрослых в образовании – 17% (21,7% от занятого населения [25, с. 152]) против 40% в среднем по ЕС и больше 60% в Швеции и других странах-лидерах². По данным ВЦИОМ, в 2021 г. 28% россиян проходили какое-либо обучение. Однако эти данные по-прежнему свидетельствуют об отставании России³. В 2021 г. чаще всего учились люди с высшим и неполным высшим образованием (41%), активные пользователи интернета (36%), а также жители Москвы, Санкт-Петербурга и других мегаполисов (40%). Не обучались за последний год 71%,

и это в основном те, кто не пользуется или эпизодически пользуется интернетом (97%), жители сёл (83%) и граждане с неполным средним образованием (90%). Почти треть соотечественников (31%) планировали научиться чему-то новому в течение ближайшего года, 13% назвали срок 2–3 года, отложили своё обучение на срок более трёх лет 3% опрошенных, у половины граждан не было планов на обучение (51%).

По данным Росстата, с 2019 по 2021 гг. в целом увеличивалась численность слушателей программ ДПО. Однако рост численности наблюдался среди слушателей курсов повышения квалификации, а число слушателей программ переподготовки уменьшалось до 2021 г. и несколько увеличилось к 2022 г. (табл. 1). По такой форме непрерывного образования как стажировки данные статистики отсутствуют.

По-прежнему женщины и представители возрастной группы от 40 до 49 лет оказываются более активными субъектами системы непрерывного образования (табл. 2 и 3).

¹ Форма ФСН № 1-ПК «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам», 2022 г. Раздел 2. Сведения о численности слушателей, обученных по дополнительным профессиональным программам. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/> (дата обращения: 13.02.2024).

² Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (апрель 2018 г.). С. 53. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 13.02.2024).

³ 9 августа 2021 г. ВЦИОМ представляет данные опроса об отношении к непрерывному обучению. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/nepreryvnoe-obuchenie-dlja-vsekh> (дата обращения: 12.02.2024).

Таблица 2

Численность слушателей, завершивших обучение по дополнительным профессиональным программам, по полу, 2019–2022 гг., тыс. чел.

Table 2

The number of students who completed training in additional professional programs, by gender, 2019–2022, thousand people

Дополнительные профессиональные программы	2019		2020		2021		2022	
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
Повышение квалификации	2 479,5	3 124,2	2 335,7	3 679,0	2 642,6	3 649,7	2 961,8	4 452,1
Профессиональная переподготовка	324,5	410,3	267,6	381,6	290,5	378,5	345,9	426,7
Всего:	2 804	3 534,5	2 603,3	4 060,6	2 933,1	4 028,2	3 307,7	4 878,8

Примечание: составлено по: 26, с. 259, а также Форме ФСН № 1-ПК

Note: compiled by: 26, p. 259; FSO Form No. 1-ПК

Таблица 3

Численность слушателей, завершивших обучение по дополнительным профессиональным программам, по возрасту, 2021 г., тыс. чел.

Table 3

The number of students who completed training in additional professional programs, by age, 2021, thousand people

Дополнительные профессиональные программы	Возраст, лет							Всего
	До 25	25–29	30–34	35–39	40–49	50–59	60 и старше	
Повышение квалификации	463,5	565,1	884,3	1 038,3	1 856,1	1 103,4	381,6	6 292,3
Профессиональная переподготовка	92,6	78,1	114,1	120,4	173,0	74,7	16,2	669,0
Всего:	556,1	643,2	998,4	1 158,7	2 029,1	1 178,1	397,8	6 961,3

Примечание: составлено по: 26, с. 259, а также Форме ФСН № 1-ПК

Note: compiled by: 26, p. 259; FSO Form No. 1-ПК

Таблица 4

Численность педагогов образовательных организаций, завершивших обучение по дополнительным профессиональным программам, 2019–2021 гг.

Table 4

The number of teachers of educational organizations who completed training in additional professional programs, 2019–2021

Дополнительные профессиональные программы	2019	2020	2021	2022
Повышение квалификации, тыс. чел.	1 474,8	1 594,6	1 756,0	2 278,2
Повышение квалификации, % от числа слушателей всех категорий по данной форме обучения	26,3	26,5	27,9	30,7
Профессиональная переподготовка, тыс. чел.	121,5	111,8	93,1	89,5
Профессиональная переподготовка, % от числа слушателей всех категорий по данной форме обучения	16,5	17,2	13,9	11,6

Примечание: составлено по: 26, с. 260 и Форме ФСН № 1-ПК

Note: compiled by: 26, p. 260; FSO Form No. 1-ПК

Таблица 5

Численность НПП вузов, завершивших обучение по дополнительным профессиональным программам, 2019–2022 гг., тыс. чел.

Table 5

The number of academic staff universities that have completed training in additional professional programs, 2019–2021, thousand people

Дополнительные профессиональные программы	2019	2020	2021	2022
Повышение квалификации	289,3	326,8	333,4	371,4
Профессиональная переподготовка	23,6	20,8	15,4	14,4
Всего:	312,9	347,6	348,8	385,8

Примечание: составлено по: 26, с. 258

Note: compiled by: 26, p. 258

Сотрудники образовательных организаций, прежде всего педагоги, являются одной из самых активных профессиональных групп в плане непрерывного образования (табл. 4).

По данным Росстата, в 2022 г. доля педагогических работников в структуре слушателей достигла 28,9%⁴. При этом доля НПП вузов в структуре слушателей всех категорий составила 4,7% или 16,3% – от слушателей из числа педагогов всех образовательных организаций (табл. 5).

Как обычно, женщины-преподаватели вузов оказались активнее мужчин. Их доля в структуре слушателей программ ДПО на протяжении 2019–2022 гг. в среднем составляла более 58% (табл. 6).

В соответствии со статьёй 99 Закона «Об образовании в Российской Федерации» обеспечение повышения квалификации педагогических работников входит в нормативные затраты на оказание госуслуги по каждому уровню образования. Соответственно, средства на повышение квалификации НПП включаются в общий объём финансирования вуза и учитываются в плане его финансово-хозяйственной деятельности.

Сведения об объёмах финансирования обучения НПП по программам ДПО

в открытых источниках отсутствуют. Сошлёмся на данные С.Г. Стребкова, расчёты которого показали, что в российской системе высшего образования с 2016 по 2019 гг. наблюдалась отрицательная динамика изменения затрат на повышение квалификации ППС (до –75,6% в 2019 г.) [27, с. 63]. Эта тенденция была вызвана двумя взаимосвязанными обстоятельствами: изменением методики определения базового подушевого норматива затрат на обучение (с 1,35 тыс. руб. в 2016 г. до 0,33 тыс. руб. в 2019 г.) и активным внедрением онлайн-курсов в систему ДПО.

Финансирование расходов, связанных с повышением квалификации НПП, осуществляется за счёт бюджетных и внебюджетных средств университетов, а также за счёт средств юридических и физических лиц. Данные Росстата позволяют увидеть распределение слушателей по источникам финансирования (табл. 7), что само по себе является очень информативным.

Мы видим, что большая часть НПП обучается за счёт средств федерального бюджета и по договорам об оказании платных образовательных услуг. При этом доля собственных средств НПП весьма внушительна.

⁴ Рассчитано по Форме ФСН № 1-ПК «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам», 2022 г. Раздел 2. Сведения о численности слушателей, обученных по дополнительным профессиональным программам. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/> (дата обращения: 13.02.2024).

Таблица 6

Распределение слушателей программ ДПО из числа НПП вузов по полу, 2019–2022 гг.

Table 6

Distribution of students of the further education programs programs from among the academic staff universities by gender, 2019–2022

Слушатели программ ДПО	2019	2020	2021	2022
Женщины:				
количество, чел.	182 994	204 402	200 354	229 530
доля, %	58,5	58,8	57,4	59,5
Мужчины				
количество, чел.	129 992	143 260	148 458	156 224
доля, %	41,5	41,2	42,6	40,5

Примечание: составлено по: 26, с. 258

Note: compiled by: 26, p. 258

Таблица 7

Распределение слушателей из числа НПП вузов по источникам финансирования, 2019–2022 гг., чел.

Table 7

Distribution of students from among the academic staff universities by sources of funding, 2019–2022

Источник финансирования	2019	2020	2021	2022
Федеральный бюджет	98 614	112 067	85 933	129 647
Региональный бюджет	5 738	14 848	25 918	18 558
Местный бюджет	1 707	2 087	1 600	1 763
По договорам об оказании платных образовательных услуг	91 941	92 165	88 633	91 579
в том числе за счёт средств физических лиц	59 703	57 174	51 523	50 985

Примечание: рассчитано по: 26, с. 258

Note: compiled by: 26, p. 258

Система ДПО академического персонала как элемент Программ развития университетов

Закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает требование повышения квалификации НПП не реже одного раза в три года. Кроме того, закон предписывает вузам осуществлять повышение квалификации НПП по следующим направлениям:

- работа в электронной информационно-образовательной среде;
- обучение инвалидов и лиц с ОВЗ;
- обучение навыкам оказания первой медицинской помощи;
- подготовка в области гражданской обороны и защиты от ЧС;
- обучение и проверка знаний требований охраны труда и др.

В условиях сокращения федеральной субсидии на обучение персонала, а также оптимизации расходов собственных средств, вузы, как правило, реализуют этот набор программ ДПО за счёт развития внутренней системы повышения квалификации. Максимально используются собственные педагогические и технологические ресурсы, в том числе для разработки и проведения онлайн-курсов. Реже некоторые вузы прибегают к сетевому взаимодействию с вузами-партнёрами, обмениваясь с ними программами ДПО. Во многих вузах факультеты (институты, центры) ДПО стали ориентироваться не столько на систему высшего образования (обеспечение непрерывного профессионального образования сотрудников собственного и других вузов), сколько на внешний ры-

нок услуг ДПО (обучение других групп населения, в том числе в рамках нацпроектов и государственных программ [28]⁵, по заказу предприятий). Исследователи отмечают, что данный вектор развития вузовской системы ДПО имеет большие перспективы как для финансовой устойчивости вузов [29], так и для реализации их «третьей миссии» [30; 31]. Парадоксально, но стратегия коммерциализации данных структурных подразделений вузов девальвировала ценность НПП как целевой группы в силу низкого уровня «платёжеспособности» как её самой, так и её работодателя.

Между тем, стратегии развития университетов в новых условиях оказались как никогда тесно связаны с системой непрерывного образования. Анализ потенциала вузов, который предшествовал разработке их стратегических планов и заявок на государственное финансирование (в том числе в рамках Проекта 5-100 и программы «Приоритет-2030»), выявил кадровые дефициты и риски. Поэтому многие вузы, претендовавшие на дополнительное государственное финансирование, изначально включили в свои программы развития (ПР) проекты, связанные с кадровым развитием. Полученное из госпрограмм финансирование, таким образом, послужило дополнительным источником финансирования затрат на повышение квалификации НПП.

Анализ текстов этих ПР позволил зафиксировать сопряжение целевых показателей с мероприятиями по повышению квалифика-

ции различных групп академического персонала. Так, Уральский федеральный университет для выполнения целевых показателей ПР на 2010–2020 гг., профинансированной из бюджета Проекта 5-100, разработал Положение об организации обучения сотрудников УрФУ по программам повышения квалификации в рамках выполнения мероприятия «Поддержка академической мобильности и профессионального роста сотрудников Университета»⁶. Меры были направлены на три группы персонала – административного, управленческого и научно-педагогического, задействованного в приоритетных направлениях научно-педагогической и инновационной деятельности, обеспечивающей выполнение целевых показателей ПР.

Другой вуз – Державинский университет (Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина) – за счёт средств программы «Приоритет-2030» обеспечил выполнение задачи по формированию цифровой модели университета. В 2021 г. было увеличено финансирование затрат на повышение квалификации НПП в области цифровых технологий, что позволило обучить 47,1% НПП, в том числе 10% – по образовательным программам АНО ВО «Иннополис», обеспечить доступ к онлайн-курсам ДПО ППС и научным сотрудникам⁷.

Ряд университетов без привязки к конкурсным процедурам Проекта 5-100 и программы «Приоритет-2030» интегрировал систему непрерывного профессионального образования НПП в свои ПР. Примерами

⁵ Научить учёного. В Иннополисе открыли курсы для работников образования. URL: https://aif.ru/natsionalniye_proekti_rossii/digital_economy/nauchit_uchenogo_v_innopolise_otkryli_kursy_dlya_rabotnikov_obrazovaniya (дата обращения: 14.02.2024); Более 360 сотрудников вузов и организаций-работодателей проходят обучение в рамках национального проекта «Образование». URL: <https://tusen.ru/ru/novosti-i-meropriyatiya/jizn-v-tusure/prosmotr/-/novost-bolee-360-sotrudnikov-vuzov-i-organizatsiy-rabotodateley-prohodyat-obuchenie-v-ramkah-natsionalnogo> (дата обращения: 14.02.2024); Федеральный проект «Содействие занятости». Бесплатное обучение по программам ДПО. URL: <https://urfu.ru/ru/education/dpo/50-plus/> (дата обращения: 14.02.2024).

⁶ Программа развития Уральского федерального университета на 2010–2020 гг. URL: <http://government.ru/docs/all/74214/> (дата обращения: 14.02.2024).

⁷ Программа развития Державинского университета в рамках программы «Приоритет-2030». URL: <http://xn--90abj.xn--90ad1awbf.xn--p1ai/priority2030/> (дата обращения: 14.02.2024).

служат Томский государственный университет, Кубанский государственный технологический университет и др. Они имеют разный статус и уровень конкурентоспособности, но в равной степени сфокусированы на вопросе кадрового развития.

Система непрерывного профессионального образования НПР ТГУ, с одной стороны, включает в себя весь набор стандартных форм – курсы ППК, программы профессиональной переподготовки, стажировки, а также защиты диссертаций⁸. С другой стороны – новые форматы, среди которых – проектно-модульный (регламентируется особым Положением)⁹, сетевой подходы, а также индивидуальный образовательный маршрут (также регламентируются отдельным Положением о накопительной системе повышения квалификации и переподготовки)¹⁰. Внутривузовская система ДПО (финансируемая из средств университета) прописана в Положении о повышении квалификации научно-педагогических работников ТГУ, а обучение вне университета – иным документом – Положением о мобильности сотрудников¹¹. Что же касается целевых ориентиров, то декларируется, что система ДПО охватывает все направления профессиональной деятельности сотрудников ТГУ, но конкретные задачи всё же ориентированы на повышение качества образовательной деятельности.

Буквально насыщена мерами по повышению квалификации НПР программа развития Кубанского государственного технологического университета на 2017–2022 гг. Прежде всего, отметим, что развитие кадрового потенциала было выделено в ней в особое направление, включившее два стратегических проекта («Кадровый резерв» и «Профессиональный стандарт»). Однако анализ текста программы показал, что мероприятия ППК имели сквозной характер и для проектов других направлений. Из 36 проектов 7, как минимум, включали повышение квалификации НПР на уровне постановки задач, целевых показателей, мероприятий, результатов, рисков. То есть вопросы кадрового развития были отражены в каждом элементе стратегического планирования рассматриваемого вуза.

Стоит подчеркнуть детальную проработку заявленных мероприятий по целевым группам – различным категориям персонала (ППС, научные работники, руководители, административный персонал), а также по направлениям академической деятельности (научно-исследовательский, образовательный треки, международная, инновационная и управленческая активность и др.).

Многие университеты, имеющие возможности направлять своих НПР на внешние мероприятия по повышению квалификации, вводят практику конкурсного отбора за-

⁸ Положение об организации и осуществлении образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам в Томском государственном университете (Приказ от 11.06.2019). URL: <https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/db6/681-od-polozhenie-ob-organizatsii-i-osushchestvlenii-obrazovaya-deyatelnosti-po-dop-obr-progr.pdf> (дата обращения: 20.02.2024).

⁹ Положение об организации учебного процесса при реализации дополнительных профессиональных программ на основе проектно-модульного подхода в Томском государственном университете (от 04.12.2015). URL: <https://ido.tsu.ru/dokumenty-v-oblasti-distantsionnogo-obrazovaniya/dopolnitelnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 20.02.2024)..

¹⁰ Положение о накопительной системе учёта результатов обучения по программам дополнительного образования в Томском государственном университете (от 27.06.2019). URL: <https://ido.tsu.ru/dokumenty-v-oblasti-distantsionnogo-obrazovaniya/dopolnitelnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 20.02.2024).

¹¹ Положение о мобильности сотрудников. о мобильности сотрудников федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (от 12.01.2015). URL: <http://viu.tsu.ru/upload/iblock/81f/81f507a33326baf81bf51eddc02e00f6.pdf> (дата обращения: 20.02.2024).

явок НПР на обучение. В университетах и их структурных подразделениях (в институтах, на факультетах) создаются комиссии или советы, проводящие экспертизу и утверждение финансирования. Такая практика сложилась в НИУ «Высшая школа экономики», Уральском федеральном и Тюменском государственном университетах.

В заключение отметим возможности повышения квалификации НПР за счёт средств, инвестируемых в систему непрерывного образования через проекты развития некоммерческих организаций. Такие возможности обеспечиваются сегодня Фондом Владимира Потанина, Фондом Егора Гайдара, а также АНО «Россия – страна возможностей». В структуре инициатив Фонда Потанина значительное место занимают программы профессионального развития преподавателей вузов¹². А на платформе «Россия – страна возможностей» с 2019 г. действует на безвозмездной конкурсной основе Мастерская управления «Сенеж», являющаяся центром дополнительного образования для подготовки управленцев трёх областей – государства, бизнеса и общества¹³. Серьёзным ограничением возможностей некоммерческих организаций выступает работа с очень узкой, малочисленной целевой группой НПР.

Запрос НПР на непрерывное профессиональное образование

Материалы интервью, проведённых с 40 научно-педагогическими работниками вузов Уральского федерального округа, позволили выявить следующие аспекты их запроса на НПО: мотивацию, потребности в конкретном содержании и видах обучения, финансировании, организационных условиях.

1) Мотивация на включение в НПО

В целом НПР присуща сильная внутренняя мотивация на получение дополнительного профессионального образования. Большинство отметило у себя наличие «при-

вычки учиться» и способности получать от этого удовольствие, даже если эта деятельность создаёт дополнительную нагрузку и сокращает количество свободного времени. Практически все информанты сами инициировали своё участие в тех или иных программах ДПО, кроме тех, которые составляют обязательный «аккредитационный» блок. Участие в программах последнего происходит без энтузиазма и обусловлено необходимостью выполнять распоряжения администрации университета:

Если нам понадобится внести куда-то какую-то информацию, мы методом «научного тыка» всё это быстро сделаем и без курсов. Нет желания тратить на это время. Я за эти 4–6 часов могу столько по своему исследованию сделать, и это мне доставит больше удовольствия, чем слушать эти курсы повышения квалификации (информант № 26).

Информанты также отметили, что иногда отсутствие планирования профессионального развития НПР в университете приводит к его имитации:

Когда руководство поняло, что нужно срочно всех обучить, то оказалось, что подходящих курсов сейчас нет. Тогда гуманитариям рекомендовали пройти курсы повышения квалификации под названием «Устройство машин и механизмов». Это, конечно, вызвало большое недоумение (информант № 12).

Понятно, что подобные ситуации негативно влияют на мотивацию участия НПР в дополнительном обучении.

2) Запрос на содержание программ ДПО

Подавляющее большинство информантов отметили, что обучение, которое они прошли за последний год, было связано с образовательной деятельностью, что соответствовало их профессиональным потребностям. Одна часть опрошенных отметила,

¹² Профессиональное развитие. URL: <https://fondpotanin.ru/competitions/konkurs-professionalnogo-razvitiya/> (дата обращения: 15.02.2024).

¹³ Мастерская управления «Сенеж». URL: <https://senezh.rsv.ru/> (дата обращения: 15.02.2024).

что развивала педагогические компетенции в своей дисциплинарной области. Особенно это оказалось важным для НПР, преподающих инженерно-технические и естественно-научные дисциплины, поскольку, обучаясь в своё время в вузах, они не получили педагогических компетенций. Другая часть информантов сообщила, что программы были посвящены новым образовательным технологиям и подходам.

Запрос на повышение квалификации в научно-исследовательской области присутствовал в ответах лишь небольшой группы информантов. При этом он нашёл реализацию далеко не во всех случаях:

К сожалению, те [курсы], которые я хотела бы пройти, по тем же исследовательским методам, методам сложного анализа, у нас в городе не проводятся. Где-то в других городах что-то есть. Я уже искала, смотрела, подобрала. Но цена вопроса... Дороговато. Поэтому жду, когда созрею заплатить 50 000 за эти курсы. Может, созрею, а может, не созрею. Но что удивительно, даже в нашем большом университете есть специалисты, которые занимаются этими методами. Тем не менее, такие курсы повышения квалификации (например, по обработке данных с помощью пакета SPSS, кластерному анализу) не организуются (информант № 1).

3) Запрос на качество дополнительных профессиональных программ

Информанты отметили, что в целом рынок академических программ ДПО развивается очень неравномерно. Одних программ схожего содержания и направленности очень много, другие являются почти эксклюзивными и запускаются по специальному заказу. Так, рынок насыщен образовательными программами в области цифровых компетенций. Они разнообразны по качеству, объёму часов, уровню сложности, формату. Информанты также отметили доступность и разнообразие онлайн-курсов.

Однако в ходе опроса были выявлены и неразработанные сегменты рынка академических программ ДПО:

Мы долго искали курсы переподготовки по политологии. И ничего не могли найти. Во-первых, нужна была большая программа, именно переподготовки, с выдачей дипломов. Кое-что было на бесплатных онлайн-платформах, но без подтверждения. Во-вторых, нам нужен был онлайн-или заочный формат, так как выключиться из учебного процесса мы не могли. Были предложения только вузов Москвы и Санкт-Петербурга, рассчитанные на полугодовое пребывание там. Плюс нам нужна была заточенность на особых компетенциях, а организаторы не могли нам ничего предложить (информант № 36).

По-видимому, многие подобные неудовлетворённые запросы НПР останутся такими или будут реализованы только в сфере неформального образования, поскольку эксклюзивные программы ДПО «не по карману» современным российским вузам, а вузовская система ДПО работает прежде всего в сегменте массового спроса на программы универсального содержания. Такой подход не в полной мере удовлетворяет НПР:

Есть вполне достойные курсы в казанском Иннополисе, которые были посвящены преподаванию управленческих дисциплин с учётом цифровой трансформации в экономике, бизнесе, образовании. Однако подчас довольно трудно было понять, что будет в программе, потому что название программы – это одно, её содержание – совсем другое, а исполнение – это третье. Вся информация практически закрыта или полужакрыта и раскрывается только после того, как ты пройдёшь весь курс. Большого удовлетворения я не получила, но понимала, что мне необходима вот эта тематика цифровой трансформации, новых сквозных технологий для того, чтобы поменять свои управленческие дисциплины (информант № 31).

4) Запрос на формы обучения и организационные условия

Интервью подтвердили наше предположение о доминировании у НПР запроса

на курсы повышения квалификации. Во-первых, эта ситуация соответствует их закономерной установке на продолжение развития в выбранной профессиональной области. Во-вторых, она обусловлена ресурсными дефицитами (времени и финансирования). В-третьих – отсутствием организационной необходимости. Как правило, прохождение программ переподготовки связано с приведением кадрового состава в соответствие с требованиями профстандарта.

Практически все опрошенные обучались в последние годы без отрыва от производства, иногда – одновременно осуществляя другие виды деятельности:

В этом году у нас были очень интересные онлайн-курсы. Хотелось всё бросить и только учиться. Но в реальности всё по-другому: включаешь ноутбук и в параллель отвечаешь на письма, проверяешь студенческие работы, переключаешься на консультации, совещания и прочее. Иногда умудряешься между парами слушать лекцию или в трамвае, пока добираться домой (информант № 23).

В то же время онлайн-формат ДПП в целом поддерживается большинством НПР, которые отмечали, что он позволяет учиться в удобное время, в удобном режиме, экономить деньги, физические силы и не входить в конфликт с руководством и коллегами, поскольку в случае командировки на них перераспределяется учебная нагрузка слушателя.

5) Запрос на финансирование

Если не рассматривать обучение НПР на внутривузовских программах «аккредитационного» блока (бесплатных для сотрудников университета), то, конечно, самой острой проблемой можно обозначить трудности получения финансирования на обучение по внешним программам ДПО:

В основном за свой счёт курсы все проходили. Помню, были одни очень важные курсы переподготовки. Я уже внезапно пошла [к руководству], так как они были необходимы институту. Я просто пошла к директору и настояла, чтобы мне компенсирова-

ли. Говорю, это же половина моего оклада, для меня это проблематично. Только после этого оплатили. Но сказали, чтобы меня к директору больше не подпускали (информант № 18).

В этом скрипте приводится довольно типичная ситуация с «выбиванием» финансирования даже в тех случаях, когда содержание программ ДПО соответствует интересам университета или его структурного подразделения. В некоторых случаях способом решения выступает создание комиссии, которая на конкурсной основе распределяет ограниченные финансовые ресурсы. Но в большом количестве случаев преподаватели принимают решение «ни у кого ничего не просить»:

А мы гордые – не просим, потому что понимаем, что потом замаемся отработывать. Где-то свои деньги заплатим, где-то из гранта руководитель выделит (информант № 15).

Получение НПР финансирования для обучения из внешних источников (фондов) – малоизвестный способ. Из 40 информантов только трое отметили, что пользуются этим источником. При этом, по словам опрошенных, информацию о подобных программах поддержки профессионального развития они получили либо от знакомых, либо через «сарафанное радио».

В отдельных случаях решение о самофинансировании преподаватели принимают добровольно, осознавая, с одной стороны, обязательность прохождения программы ДПО, с другой стороны – объективную неспособность вуза оплатить участие в ней. О такой ситуации, в частности, сообщали психологи:

В связи с тем, что я не только преподаватель психологии, но ещё и практикующий психолог, я выполняю обязательное условие ежегодно проходить супервизию. Она тоже является частью повышения квалификации, которую я прохожу вот прям каждый год. И это по личной инициативе. Конечно, это вообще другой уровень, другие финансы.

Соответственно, за это и платишь. А университет, например, оплатил в этом году обучение в Иннополисе (информант № 35).

Заключение

Исследование показало, что со стороны государства, университетов и НПР сформирован чёткий запрос на развитие системы непрерывного профессионального образования в академическом секторе. Этот запрос подтверждается документами стратегического планирования в сфере образования, программами развития университетов, статистическими данными, отражающими высокий уровень вовлечённости НПР в практики непрерывного образования.

Ключевыми проблемами развития системы непрерывного профессионального образования являются следующие:

1. *Сокращение объёма государственного финансирования затрат вузов на обучение НПР по программам ДПО.* Нормативы подушевого финансирования обучения сотрудников вузов, установленные Министерством науки и высшего образования РФ, не соответствуют реальным запросам вузов и НПР. Происходит перекалывание финансового бремени, связанного с инвестициями, в профессиональное развитие НПР, на плечи самих университетов (за счёт использования их собственных средств). В свою очередь, в условиях жёсткой экономии университеты частично перекалывают эту финансовую задачу на самих НПР, что подтверждается материалами интервью и статистическими данными о количестве договоров об оказании платных образовательных услуг, заключённых с физическими лицами (то есть с самими НПР).

2. *Деградиация вузовской системы дополнительного профессионального образования.* Деятельность структурных подразделений вузов, отвечающих за реализацию программ ДПП, в основном ориентирована на внешних заказчиков, способных обеспечить большой объём привлечённого финансирования. Среди них – крупные пред-

приятия, заинтересованные в реализации корпоративного обучения, и органы публичной власти, реализующие образовательные мероприятия по национальным проектам и государственным программам. Академический сегмент ДПО характеризуется низким уровнем платёжеспособности и, как следствие, сокращается. Чтобы соответствовать аккредитационным показателям и требованиям закона «Об образовании в Российской Федерации», университеты развивают внутривузовскую систему обучения, оптимизируя «пакет» программ ДПО за счёт набора только необходимого минимума и использования асинхронного онлайн-формата.

3. *Отсутствие гарантированного качества и разнообразия программ ДПО НПР.* Данная проблема выступает не только следствием сокращения академического сегмента рынка ДПО, но и перераспределения финансовых средств, имеющихся у вузов и НПР на обучение, в пользу недорогих и «коротких» образовательных продуктов. При наличии выбора приоритет отдаётся онлайн-курсам в ущерб офлайн-обучению, курсам повышения квалификации в ущерб стажировкам и курсам переподготовки. Проведённое исследование показало отсутствие у НПР повышенного спроса на переподготовку и стажировки. Однако это происходит не в силу отсутствия у НПР реальных потребностей в обновлении компетенций и приобретении практического опыта, а вследствие рационализации способов их удовлетворения в условиях дефицита временных и материальных ресурсов.

4. *Неудовлетворительные организационные условия повышения квалификации НПР вузов.* Качественное и длительное обучение академических сотрудников вуза стало исключением из правил, сложившихся в системе непрерывного образования НПР. Преподаватели и научные сотрудники обучаются без отрыва от производства, параллельно с выполнением рабочей нагрузки и/или в личное свободное время. По этой же причине руководство вузов часто не находит воз-

можным организовать стажировки НПР на предприятия отрасли или в научные учреждения¹⁴. В этом случае возникнет необходимость перераспределения нагрузки стажёра между другими сотрудниками (имеющими и без того высокую нагрузку) и способа оплаты его работы во время стажировки.

Распределение ограниченных средств на обучение по внешним программам ДПО между НПР превращается в источник организационных конфликтов и конкуренции. Данная проблема лишь частично решается путём учреждения конкурсных процедур отбора заявок НПР на обучение, потому что часто конкурентными преимуществами претендентов выступает высокий уровень профессионального мастерства и профессиональных достижений. Профессиональные дефициты, на ликвидацию которых, собственно, и направлено обучение, могут рассматриваться как барьеры на пути получения финансирования.

5. Негибкость системы непрерывного образования. Вузы как формальные организации способны учитывать в качестве доказательств квалификационного роста НПР только свидетельства и дипломы государственного образца, зафиксированные в федеральной информационной системе «Федеральный реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации, документах об обучении». Некоторые вузы компенсируют такое ограничение внутренними документами (положениями, стандартами) о повышении квалификации сотрудников, допускающими учёт иных форм дополнительного обучения. К таким формам относят защиту диссертаций, участие в научных конференциях и семинарах. Редко реализуемой, но востребованной моделью выступает внутривузовская накопительная система повышения квалификации и переподготовки (принятая, например, в Томском

государственном университете). К сожалению, практически не используется в российских вузах модель признания результатов краткосрочного модульного обучения НПР во внешних структурах. В связи с этим не учитываются отдельные формы и результаты обучения некоторых групп НПР, для которых они важны и даже обязательны с точки зрения профессиональных стандартов и этики. К таким формам можно отнести мастер-классы, прикрепление к научному наставнику, супервизию.

Выявленные в ходе исследования проблемы с очевидностью показывают противоречия в развитии системы непрерывного образования в академической сфере, риски развития человеческого капитала НПР как ключевой социально-профессиональной группы российской высшей школы. Одновременно они задают направления и задачи государственной политики в сфере высшего образования и университетских программ управления человеческими ресурсами.

Литература

1. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в современном контексте. М.: Юрайт, 2023. 200 с. ISBN: 978-5-534-08241-8.
2. Коришунев И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. Век живи – век учись: непрерывное образование в России. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 310 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1779-6
3. Lindqvist M.H., Mozellius P., Jaldemark J., Innes M.C. Higher education transformation towards lifelong learning in a digital era – a scoping literature review // International Journal of Lifelong Education. 2024. Vol. 43. No. 1. P. 24–38. DOI: 10.1080/02601370.2023.2279047
4. Friedman A.L. Continuing professional development as lifelong learning and education // International Journal of Lifelong Education. 2023. Vol. 42. No. 6. P. 588–602. DOI: 10.1080/02601370.2023.2267770
5. Aspin D.N., Chapman J.D. Lifelong learning: concepts and conceptions // International Jour-

¹⁴ 85% работодателей говорят о необходимости улучшить практическую подготовку студентов. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2023/07/12/984879-85-rabotodatelei-govoryat-o-neobhodimosti> (дата обращения: 16.02.2024).

- nal of lifelong education. 2021. Vol. 19. No. 1. P. 2–19. DOI: 10.1080/026013700293421
6. *Kbusainova F.T.* Lifelong learning concept as a way of life // *European Chemical Bulletin*. 2023. Vol. 12. No. 9. P. 493–513. DOI: 10.48047/ecb/2023.12.9.47
 7. *Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S.* International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education. Firenze: Firenze University Press, 2020. 240 p. DOI: 10.36253/978-88-5518-154-9
 8. *Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф., Шевченко В.Я.* Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 1. С. 63–81. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-63-81
 9. *Абрамова Е.М., Карабай А.В., Клячко Т.Л., Логинов Д.М.* Мониторинг дополнительного профессионального образования в России. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 96 с. ISBN: 978-5-7749-1122-6.
 10. *Sós T.* The European Dimensions of Vocational Training // *Acta Technologica Dubnicae*. 2015. Vol. 5. No. 3. P. 24–47. DOI: 10.1515/atd-2015-0069
 11. *Karakoc B.* Views of Academic Staff in Universities on Lifelong Learning and Adult Education // *Asian Journal of Education and Training*. 2023. Vol. 7. No. 3. P. 195–203. DOI: 10.20448/journal.522.2021.73.195.203
 12. *Ирхина И.В., Кравец А.О.* Анализ современных моделей дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров в университетах // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2022. Т. 41. № 3. С. 496–508. DOI: 10.52575/2712-7451-2022-41-3-496-508
 13. *Исаева Т.Е.* Необходимость модернизации системы повышения квалификации преподавателей технических университетов // *Концепт*. 2015. Т. 13. С. 1696–1700. URL: <https://e-koncept.ru/2015/85340.htm> (дата обращения: 16.02.2024).
 14. *Полякова Т.Ю., Приходько В.М.* Компетенции преподавателя технического вуза // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 7. С. 61–78. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-61-78
 15. *Sokolova I.* Professional development of medical university academic staff: experience of learning platform moodle-cloud application // *Continuing professional education: theory and practice* (Series: Pedagogical sciences). 2019. № 3 (60). P. 29–37. DOI: 10.28925/1609-8595.2019.3.2937
 16. *Нотова С.В., Подосенова И.А.* Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 134–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143
 17. *Жбанников П.С., Горюхов В.И.* Современные подходы к непрерывному профессиональному образованию специалистов в медицинском вузе // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 149–157. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-149-157
 18. *Будзинская О.В., Шейнбаум В.С.* Институциональное обеспечение непрерывного инженерного образования // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 10. С. 30–46. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-30-46
 19. *Ширококолобова А.Г., Ларионова Ю.С., Ачкасова О.Г., Ширококолов Г.В.* Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации образования // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2022. Т. 6. № 3. С. 189–197. DOI: 10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197
 20. *Французская Е.О., Дерюшева В.Н.* Подготовка преподавателя вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на английском языке // *Высшее образование в России*. 2016. № 10. С. 162–168. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/File/875/796> (дата обращения: 16.02.2024).
 21. *Чичерина Н.В., Зайцевская А.А.* Модульно-накопительная система повышения квалификации сотрудников университета // *Высшее образование в России*. 2016. № 6. С. 34–41. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/449/399?locale=ru_RU (дата обращения: 16.02.2024).
 22. *Коряковцева О.А.* Модернизация системы профессионального развития научно-педагогических работников в условиях вуза // *Ярославский педагогический вестник*. 2023. № 6. С. 8–17. DOI: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_8
 23. *Морозова О.П.* Система дополнительного профессионального образования как фактор личностно-профессионального развития вузовского педагога // *Экономика. Профессия. Бизнес*. 2016. № 10. URL: <http://journal>

- asu.ru/ec/article/view/1367 (дата обращения: 16.02.2024).
24. Стародубцев В.А., Исаева Е.В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального развития // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 93–98. URL: https://vovg.elpub.ru/jour/article/view/928/849?locale=ru_RU (дата обращения: 16.02.2024).
 25. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Сорокин П.С., Абанкина И.В. и др. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? М.: НИУ ВШЭ, 2019. 284 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1995-0
 26. Бондаренко Н.В., Варламова Т.А., Гохберг Л.М. и др. Индикаторы образования: 2023: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/news/819337223.html> (дата обращения: 16.02.2024).
 27. Требков С.Г. Роль норматива подушевого финансирования в управлении ценообразованием образовательных услуг вуза // Вопросы управления. 2020. № 4. С. 55–70. DOI: 10.22394/2304-3369-2020-4-55-70
 28. Шеховцов В.В., Плотников А.С., Фетисова О.В. Дополнительное профессиональное образование слушателей в ходе реализации федеральных проектов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 119–126. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-4-119-126
 29. Коршунов И.А., Ширкова Н.Н., Сжёнов Е.С., Ефремов И.А., Чахоян Г.А. Управленческие практики и результативность вузов в реализации непрерывного образования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 9–34. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-32-1-9-34
 30. Келлер А.В., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н., Суворов Г.Н., Сжёнов Е.С., Шадрин С.С., Орехов А.А. Дополнительное профессиональное образование в университетах: состояние и стратегия интеграции с научными исследованиями // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 11. С. 9–36. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-9-36
 31. Дежина И.Г. Дополнительное профессиональное образование для развития перспективных технологий: вклад вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 22–31. DOI: 10.15826/utpra.2018.05.046
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-28-00028, <https://rscf.ru/project/23-28-00028/>
- Статья поступила в редакцию 21.02.2024
Принята к публикации 19.03.2024

References

1. Gorshkov, M.K., Klyucharev, G.A. (2023). *Continuous Education in a Modern Context*. Moscow: Yurayt, 200 p. ISBN: 978-5-534-08241-8. (In Russ.).
2. Korshunov, I.A., Gaponova, O.S., Peshkova, V.M. (2019). *Live and Learn a Century: Continuing Education in Russia*. Moscow: HSE, 310 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1779-6 (In Russ.).
3. Lindqvist, M.H., Mozelius, P., Jaldemark, J., Innes, M.C. (2024). Higher Education Transformation Towards Lifelong Learning in a Digital Era – A Scoping Literature Review. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 43, no. 1, pp. 24-38, doi: 10.1080/02601370.2023.2279047
4. Friedman, A.L. (2023). Continuing Professional Development as Lifelong Learning and Education. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 42, no. 6, pp. 588-602, doi: 10.1080/02601370.2023.2267770
5. Aspin, D.N., Chapman, J.D. (2021). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 19, no. 1, pp. 2-19, doi: 10.1080/026013700293421
6. Khusainova, F.T. (2023). Lifelong Learning Concept as a Way of Life. *European Chemical Bulletin*. Vol. 12, no. 9, pp. 493-513, doi: 10.48047/ecb/2023.12.9.47
7. Egetenmeyer, R., Boffo, V., Kröner, S. (2020). *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*. Firenze: Firenze University Press, 240 p., doi: 10.36253/978-88-5518-154-9
8. Dorozhkin, E.M., Zeer, E.F., Shevchenko, V.Ya. (2017). Research and Educational Panorama of Modernization of Training Teachers of Continuous Vocational Education. *Obrazovanie i*

- nauka* = *The Education and Science Journal*. Vol. 19, no. 1, pp. 63-81, doi: 10.17853/1994-5639-2017-1-63-81 (In Russ.).
9. Avraamova, E.M., Karavay, A.B., Klyachko, T.L., Loginov, D.M. (2016). *Monitoring of Supplementary Vocational Education in Russia*. Moscow: Publishing house "Delo" RANEPa, 96 p. ISBN: 978-5-7749-1122-6. (In Russ.).
 10. Sós, T. (2015). The European Dimensions of Vocational Training. *Acta Technologica Dubnicae*. Vol. 5, no. 3, pp. 24-47, doi: 10.1515/atd-2015-0069
 11. Karakoc, B. Views of Academic Staff in Universities on Lifelong Learning and Adult Education. // *Asian Journal of Education and Training*. 2023. Vol. 7, no. 3, pp. 195-203, doi: 10.20448/journal.522.2021.73.195.203
 12. Irkhina, I.V., Kravets, A.O. (2022). Analysis of Modern Models of Additional Professional Education of Scientific and Pedagogical Personnel at Universities. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznaniya* = *Issues in Journalism, Education, Linguistics*. Vol. 41, no. 3, pp. 496-508, doi: 10.52575/2712-7451-2022-41-3-496-508 (In Russ.).
 13. Isaeva, T.E. (2015). The Need to Modernize the System of Advanced Training of Teachers of Technical Universities. *Concept*. Vol. 13, pp. 1696-1700. Available at: <https://e-koncept.ru/2015/85340.htm> (accessed 16.02.2024). (In Russ.).
 14. Polyakova, T.Yu., Prikhodko, V.M. (2022). Technical University Teacher Competences in Russia and Abroad. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 7, pp. 61-78, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-61-78 (In Russ.).
 15. Sokolova, I. (2019). Professional Development of Medical University Academic Staff: Experience of Learning Platform Moodle-Cloud Application. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*. No. 3 (60), pp. 29-37, doi: 10.28925/1609-8595.2019.3.2937
 16. Notova, S.V., Podosenova, I.A. (2021). System of Additional Professional Education as a Basis of Lifelong Professional Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 134-143, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143 (In Russ.).
 17. Zhbannikov, P.S., Gorokhov, V.I. (2019). Modern Approaches to Continuous Professional Education of Specialists at Medical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 149-157, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-149-157 (In Russ.).
 18. Budzinskaya, O.V., Sheinbaum, V.S. (2018). Institutional Support of Continuing Engineering Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 30-46, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-10-30-46 (In Russ.).
 19. Shirokolobova, A.G., Larionova, Yu.S., Achkasova, O.G., Shirokolobov, G.V. (2022). Pedagogical Staff and Digital Competencies: Professional Development in the Academic Digitalization. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* = *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*. Vol. 6, no. 3, pp. 189-197, doi: 10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197 (In Russ.).
 20. Frantczuskaia, E.O., Deryusheva, V.N. (2016). Training University Teachers to Deliver NonLinguistic Educational Courses in English. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 162-168. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/875/796> (accessed 16.02.2024). (In Russ.).
 21. Chicherina, N.V., Zaitsevskaya, A.A. (2016). Module-based Accrual System of University Staff in Service Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 34-41. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/449/399?locale=ru_RU (accessed 16.02.2024). (In Russ.).

22. Koryakovtseva, O.A. (2023). Modernization of the Professional Development System of Scientific and Pedagogical Workers in Conditions of University. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Vol. 6, pp. 8-17, doi: 10.20323/1813-145X_2023_6_135_8 (In Russ.).
23. Morozova, O.P. (2016). The System of Additional Professional Education as a Factor of Personal and Professional Development of a University Teacher. *Economy. Profession. Business*. No. 10. Available at: <http://journal.asu.ru/ec/article/view/1367> (accessed 16.02.2024).
24. Starodubtsev, V.A., Isaeva, E.V. (2017). Personalization of Professional Development of University Pedagogical Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 93-98. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/928/849?locale=ru_RU (accessed 16.02.2024). (In Russ.).
25. Kuzminov, Ya.I., Frumin, I.D., Sorokin, P.S., Abankina, I.V. et al. (2019). *How to Make Education an Engine of Socio-economic Development??* Moscow: HSE, 284 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1995-0 (In Russ.).
26. Bondarenko, N.V., Varlamova, T.A., Gokhberg, L.M. et al. (2023). *Indicators of Education: 2023: Statistical Collection*. Moscow: HSE, 432 p. Available at: <https://issek.hse.ru/news/819337223.html> (accessed 16.02.2024). (In Russ.).
27. Strebkov, S.G. (2020). The Role of the Standard Per Capita Funding in the Pricing Control of Higher Education Services. *Management Issues*. No. 4, pp. 55-70, doi: 10.22394/2304-3369-2020-4-55-70 (In Russ.).
28. Shekhovtsov, V.V., Plotnikov, A.S., Fetisova, O.V. (2020). Additional Vocational Education During Realization of Federal Projects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 119-126, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-4-119-126 (In Russ.).
29. Korshunov, I.A., Shirkova, N.N., Szhenov, E.S., Efremov, I.A., Chakhoyan, G.A. (2023). Management Practices and Effectiveness of Universities at Lifelong Learning Realization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 1, pp. 9-34, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-1-9-34 (In Russ.).
30. Keller, A.V., Korshunov, I.A., Shirkova, N.N., Suvorov, G.N., Szhenov, E.S., Shadrin, S.S., Orekhov, A.A. (2023). Lifelong Learning in the System of Higher Education: the State of the Problem and the Strategy of Integrating Educational Activities and Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 11, pp. 9-36, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-9-36 (In Russ.).
31. Dezhina, I.G. (2018). The Supplementary Vocational Education for Advanced Technological Development: the Contribution of Higher Education Institutes. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 22-31, doi: 10.15826/umpa.2018.05.046 (In Russ.).

Acknowledgement. The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation № 23-28-00028, <https://rscf.ru/project/23-28-00028/>

The paper was submitted 21.02.2024

Accepted for publication 19.03.2024

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

Научная статья

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

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

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

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Original article

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

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

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

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Введение

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

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

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

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

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

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

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

Дизайн исследования и методология. Исследование включило:

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

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

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

Студенческий опыт в контексте различных моделей взаимодействия университета и студентов

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

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

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

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

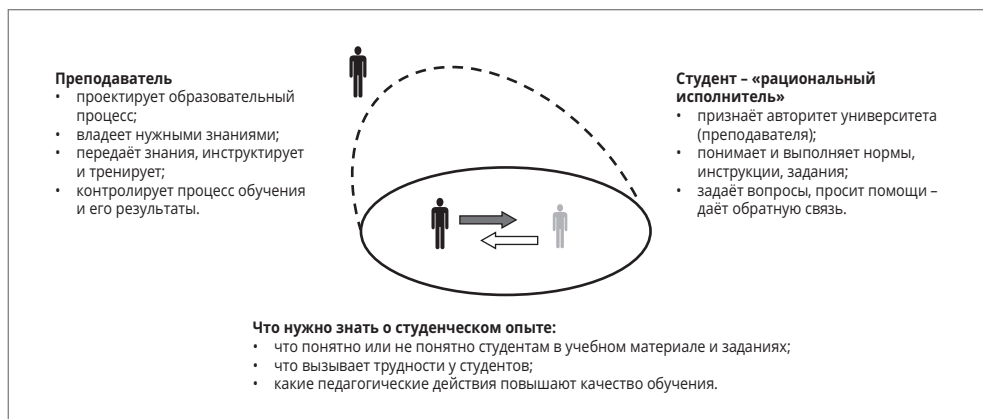


Рис. 1. Инструкторская модель взаимодействия университета и студентов
Fig. 1. Instruction-based model of interaction between the university and students

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

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

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

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

Студенческий опыт в инструкторской модели

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Научно-исследовательская деятельность описывалась индикаторами:

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

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

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

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

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

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

⁷ Ibid.

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

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

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

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

Студенческий опыт

в консьюмеристской модели

Консьюмеристская модель отношений между университетом и студентами означа-

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

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

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

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

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

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

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



Рис. 2. Консьюмеристская модель взаимодействия университета и студентов

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Поиск иных моделей взаимодействий университета и студентов

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Предназначение университета в отношении человека и общества

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

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

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

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

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

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

Становление индивидуального человека с точки зрения философской антропологии и психологии развития

Представление об индивидуальном человеке как существе, проходящем собственный

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

открыты человеком через его собственные внутренние акты [2].

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

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

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

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

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

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

Студенческий опыт в антропной модели

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

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

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

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

¹⁵ Раздел «Личностный потенциал культуры как объект изучения».

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

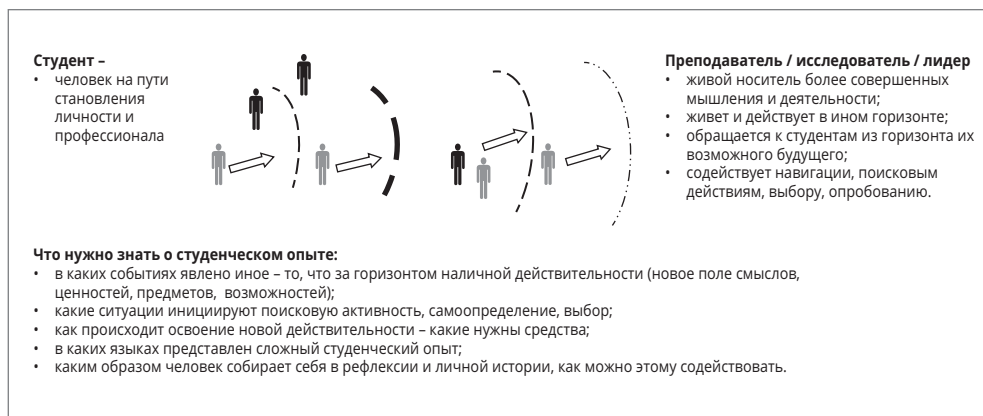


Рис. 3. Антропная модель взаимодействий университета и студентов
Fig. 3. Anthropic model of interactions between the university and students

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 1

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

Table 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключение

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

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

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

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

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

Литература

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

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

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

Статья поступила в редакцию 13.12.2023

Принята к публикации 04.03.2024

References

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

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

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

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

*The paper was submitted 13.12.2023
Accepted for publication 04.03.2024*



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

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

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

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

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

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

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

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

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

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

Анализ показателей эффективности университетов – участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030»

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63

Гусева Анна Ивановна – д-р тех. наук, профессор кафедры экономики и менеджмента промышленности, SPIN-код: 5610-3412, ORCID: 0000-0002-7236-1257, AIGuseva@mephi.ru

Калашник Вячеслав Михайлович – начальник учебно-организационного отдела факультета повышения квалификации и переподготовки кадров НИЯУ МИФИ, SPIN-код: 8003-4963, ORCID: 0000-0003-2968-0831, VMKalashnik@mephi.ru

Каминский Владимир Ильич – д-р тех. наук, проф., начальник отдела мероприятий исполнительного офиса Программ и Проектов развития НИЯУ МИФИ во взаимодействии с ГК «Росатом», SPIN-код: 3802-1546, ORCID: 0009-0002-2103-208X, VIKaminskij@mephi.ru

Киреев Сергей Васильевич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Центра мониторинга и рейтинговых исследований, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров, SPIN-код: 1717-0612, ORCID: 0000-0002-3576-2203, SVKireyev@mephi.ru

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, Москва, Каширское ш., 31

***Аннотация.** В статье приведены результаты анализа показателей эффективности групп университетов-участников направления «Исследовательское лидерство» (далее – исследовательский трек) программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Для решения этой задачи был использован метод «смещённого идеала», позволяющий наглядно сравнивать агрегированные показатели деятельности трёх групп университетов. Проведён сравнительный анализ показателей специальной части показателей, агрегированных показателей базовой и специальной частей в 2022 году. Для оценки динамики деятельности университетов в период 2020–2022 гг. проведено рассмотрение агрегированных показателей специальной части. Показано, что показатели эффективности специальной части, достигнутые университетами-участниками Программы, хорошо согласуются с результатами общей оценки, принятой Советом в конце 2023 года. Установлено, что достижение показателей эффективности реализации университетам своих программ развития оказали заметное влияние на позиции участников исследовательского трека, в том числе, позволили впервые с начала реализации Программы в полной мере проявиться механизму ротации – 30% университетов-участников исследовательского трека изменили свои группы.*

***Ключевые слова:** программа «Приоритет-2030», исследовательское лидерство, метод «смещённого идеала», показатели эффективности университетов*

Для цитирования. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ показателей эффективности университетов-участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 49–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63

Performance Indicators Analysis of Universities Participating in the Priority 2030 Program Research Track

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63

Anna I. Guseva – Dr. Sci. (Engineering), Professor of the Department of Economics and Management in Industry, SPIN-code: 5610-3412, ORCID: 0000-0002-7236-1257, AIGuseva@mephi.ru

Viacheslav M. Kalashnik – Head of Educational and Administrative Department of Advanced Training and Staff Retraining Faculty, SPIN-code: 8003-4963, ORCID: 0000-0003-2968-0831, VMKalashnik@mephi.ru

Vladimir I. Kaminsky – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Events Department of the Executive Office of MEPhI Development Programs and Projects in cooperation with Rosatom State Corporation, SPIN-code: 3802-1546 VIKaminskij@mephi.ru

Sergey V. Kireev – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Dean of Advanced Training and Staff Retraining Faculty, Director of the Monitoring and Rankings Research Center, SPIN-code: 1717-0612, ORCID: 0000-0002-3576-2203, SVKireev@mephi.ru

National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia
Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of performance indicators analysis of groups of universities participating in “Leadership in Research” track (hereinafter referred to as the research track) of the strategic academic leadership program Priority 2030. To solve this problem, the displaced ideal method was used, which allows to compare the aggregated performance indicators of three groups of universities. The comparative analysis of the special part performance indicators was carried out and also included aggregated indicators of basic and special parts in 2022. To assess the dynamics of universities’ activities in 2020–2022, aggregated indicators of the special part were analyzed. The research showed that special part performance indicators achieved by universities participating in the Program correspond quite well with the results of the general assessment, accepted by the Council at the end of 2023. It was found that the achievement of performance indicators for universities in implementing their development programs had a significant impact on the positions of participants in the research track and enabled the rotation mechanism to be launched in full power for the first time since the beginning of the Program. As a result, 30% of universities in the research track changed their groups.

Keywords: Priority 2030 program, leadership in research, Displaced Ideal Method, university performance indicators

Cite as: Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2024). Performance Indicators Analysis of Universities Participating in the Priority 2030 Program Research Track. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 49-63, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В конце 2023 г. Советом по поддержке программ развития университетов программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (далее – Совет, программа «Приоритет-2030» или Программа, соответственно) были подведены очередные итоги работы участников Программы¹. По итогам заседания Совета в 2023 г. общее количество университетов – получателей гранта программы «Приоритет-2030» сократилось по сравнению с предыдущим годом с 122 до 118. При этом 76 университетов получили только базовую часть гранта (в 2022 г. таких университетов было 74) и 42 участника получили специальную часть гранта (годом ранее было 48). Количество участников исследовательского трека сократилось с 17 до 15, а по направлению «Территориальное и/или отраслевое лидерство» (далее – территориально-отраслевой трек) – с 31 до 27. В целом необходимо отметить, что впервые в 2023 г. в полной мере начал реализовываться заложенный в Программу механизм ротации университетов-участников, который затронул более 40% университетов. Во многом такие значительные изменения в позициях университетов связаны с существующей методикой оценки реализации программ развития университетов-участников, при которой 50% в итоговый результат вносят показатели эффективности и 50% – оценка Совета.

Программа «Приоритет-2030» в настоящее время является самой масштабной стратегической инициативой в области высшего образования. Её успешная реализация позволит сформировать большую группу конкурентоспособных университетов (более 100), которые должны внести существенный вклад в социально-экономическое и научно-технологическое развитие регионов и страны в целом.

Обсуждению задач Программы, анализу деятельности университетов в рамках её реа-

лизации посвящён ряд работ [1–10]. Так, ряд авторов рассматривают влияние Программы на повышение качества высшего образования [1–3], другие – основное внимание уделяют управлению инновациями и интеллектуальной собственностью, трансферу разработок и технологий, которые смогут повысить конкурентоспособность российских предприятий и увеличить их технологический потенциал [4–6]. Ряд работ посвящён анализу деятельности группы университетов – участников треков «Исследовательское лидерство» и «Территориальное и(или) отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030» [7–10].

Безусловно, программа «Приоритет-2030» направлена и на решение других проблем высшего образования. Так, в ряде работ анализируются проблемы наметившегося разрыва между современными потребностями общества и возможностями высшей школы (острая нехватка подготовленных научно-технических кадров, способных работать на производстве; истощение научно-технологических заделов, отсутствие прорывных технологий) [11–14].

Отмечая разрыв между профессиональными компетенциями выпускника и спросом на человеческий капитал со стороны работодателей, авторы объясняют причины его возникновения по-разному [11; 14]. В частности, ряд исследователей винят в этом Болонскую систему [12; 13], которая дала немалый положительный опыт, особенно в технологии образовательного процесса, но не сработала, по мнению авторов данного исследования, в плане достижения главной номинированной цели – повысить уровень образования.

Объективные технологические вызовы, такие как цифровизация и широкие возможности онлайн-образования, требуют от высшей школы не только изменения педагогических практик, но и особенно современного оснащения учебных заведений для обеспечения качества образования [15–17].

¹ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: https://www.priority2030.ru/upload/medialibrary/133/1yqvfsb916rv0m8qyenququju0tb1c5/VF_75_pr.pdf (дата обращения: 19.01.2024).

В рамках цифровизации отечественное образование достигло достаточно значимых результатов в применении дистанционных технологий и электронного обучения. Например, в 2022/23 учебном году 48% российских студентов обучались с применением дистанционных технологий (после 13% в 2019/20 учебном году)².

Тем не менее, ряд авторов подвергает критическому анализу воздействие цифровых технологий на высшее образование [15; 16]. В частности, обсуждается ряд правовых пробелов, а также угрозы развития недобросовестной конкуренции со стороны вузов, не контролирующей должным образом применение цифровых технологий студентами и преподавателями [17].

Несмотря на усиливающееся санкционное давление, перед высшей школой России, в том числе и перед участниками программы «Приоритет-2030», остаётся задача не только сохранения, но и развития международной деятельности. При этом как возникают новые, так и остаются старые проблемы, связанные с привлечением иностранных учащихся, официальным признанием отечественных дипломов на уровне межправительственных соглашений, доступа отечественных университетов к мировой научной информации, позиционирования ведущих университетов в глобальных рейтингах и др. [18–19].

Важным вызовом для российского образования в течение достаточно длительного периода является старение преподавательских кадров, потеря мотивации и отсутствие социальных лифтов для молодых преподавателей [20–23]. Данная проблема активно обсуждается в академической среде. По результатам исследования [22], 43,7% респондентов считают профессию преподава-

теля вуза «скорее не престижной», при этом 31,8% считают, что престиж преподавателя «значительно снизился» за последние 10 лет. Низкая привлекательность профессии преподавателя высшей школы приводит к резкому уменьшению численности преподавателей, вымыванию молодёжи из вузовского сообщества и небольшому притоку в него [20–22]. Так, к 2021 г. доля старшей возрастной группы (старше 65 лет) возросла до 49%, а доля преподавателей моложе 30 лет уменьшилась до 4,8% [23].

Также вызывает обеспокоенность уменьшение доли преподавателей, имеющих научные звания и степени, в том числе из-за последствий коронавирусной пандемии. Так, среди ППС в вузах удельный вес докторов наук составляет 15,8%, кандидатов наук – 58,1%, профессоров – 10,4%, доцентов – 38,2% [21]. Причём доля людей старше 65 лет на 2021 г. составила 54% среди профессоров, 16,4% среди доцентов, 10% среди старших преподавателей и даже 3,2% среди ассистентов [23].

Реализация программы «Приоритет-2030» во многом связана с решением перечисленных задач, что нашло отражение в системе показателей Программы. Они разбиты на три группы: показатели результата, показатели эффективности базовой части (эти показатели одинаковы для всех университетов-участников), а также показатели специальной части, которые отличаются для исследовательского и отраслевого треков.

К показателям результативности относятся³:

- ПРГ1. Численность лиц, прошедших обучение по дополнительным профессиональным программам в университете, в том числе посредством онлайн-курсов;

² Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О. К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023. С. 118. URL: <https://www.hse.ru/primarydata/ovz2023> (дата обращения: 19.01.2024).

³ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: https://priority2030.ru/upload/iblock/20e/e3q2c80s6s9ulacghmu0hjuiu63bxzz/Postanovlenie_Pravitelstva_29_11_23_2018-_3_.pdf (дата обращения: 19.01.2024).

- ПРГ2. Количество реализованных проектов, в том числе с участием членов консорциума (консорциумов).

Показатели базовой части для всех участников Программы [7–10]:

- Р1(б). Объём НИОКР на 1 ННР;
- Р2(б). Доля преподавателей в возрасте до 39 лет в общей численности преподавателей;
- Р3(б). Доля студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры получивших на бесплатной основе дополнительную квалификацию, в общей численности студентов;
- Р4(б). Доходы университета от приносящей доход деятельности на 1 ННР;
- Р5(б). Количество обучающихся по программам профессиональной переподготовки на «цифровой кафедре» посредством получения дополнительной квалификации по ИТ-профилю;
- Р6(б). Объём затрат на НИР из собственных средств университета на 1 ННР.

Показатели специальной части для исследовательского трека [7–8]:

- Р4 (с1). Доля исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей;
- Р5 (с1). Объём НИОКР (без учёта государственного задания) на 1 ННР;
- Р6 (с1). Объём доходов от результатов интеллектуальной деятельности на 1 ННР;
- Р7 (с1). Доля магистрантов, аспирантов в общей численности обучающихся;
- Р8 (с1). Доля иностранных магистрантов, аспирантов в общей численности магистрантов и аспирантов.

Указанные выше показатели наглядно демонстрируют, что деятельность университетов – участников Программы, в том числе для исследовательского трека, оценивается с точки зрения развития научно-технологических заделов и подготовки научно-технических кадров (Р1(б), Р3(б), Р6(б), Р5 (с1), Р6 (с1), Р7 (с1)), цифровизации и широких возможностей онлайн-образования (ПРГ1, Р5(б)), интернационализации (Р8 (с1)) и увеличение числа молодых преподавателей и исследователей (Р2(б), Р4 (с1)).

Таким образом, используемая система показателей программы «Приоритет-2030» позволяет количественно оценивать развитие научно-образовательного потенциала университетов.

Целью настоящей работы является анализ деятельности групп университетов – участников исследовательского трека при реализации их программ развития на основе показателей эффективности программы «Приоритет-2030».

Данные и методология проведённого исследования

Анализ количественных показателей деятельности университетов проводился на основе метода «смещённого идеала» [7–10; 24].

Метод «смещённого идеала» использовался в двух видах. Для оценки отдельных показателей за «идеал» было принято медианное значение X_{mediana} для соответствующей группы университетов и смещение C_i для i -го университета рассчитывалось по формуле

$$C_i = \frac{X_i - X_{\text{mediana}}}{X_{\text{max}}}, \quad (1)$$

где X_i – значение показателя для i -го университета, а X_{max} – максимальное значение данного показателя в соответствующей группе университетов.

В этом случае у смещения имеется знак (положительный или отрицательный), и чем смещение больше от «идеальной точки», тем лучше значение показателя.

Метод «смещённого идеала» применялся в два этапа при агрегировании как специальной, так и базовой частей показателей. На первом этапе были определены все смещения по пяти показателям C_i ($i = 1, \dots, 5$) для каждого университета, причём за «идеал» было принято максимальное значение показателя в соответствующей группе университетов по формуле (2):

$$C_i = \frac{X_{\text{max}} - X_i}{X_{\text{max}}}, \quad (2)$$

На втором этапе определялось среднее геометрическое между этими смещениями.

При таком способе агрегации наилучшими результатами деятельности обладает тот университет в своей группе, который имеет наименьшее смещение от «идеальной» точки.

Для анализа использовались данные Центра социологических исследований – оператора программы «Приоритет-2030» за период 2020–2022 гг.⁴. Учитывалось, что на заседании Совета в 2023 г. рассматривались результаты работы университетов в 2022 г.

Результаты исследования и их обсуждение

В настоящей работе исследовалась деятельность трёх групп университетов исследовательского трека, которые были сформированы в результате предыдущего (2022 г.) заседания Совета.

Группа 1: ИТМО, МФТИ, НИЯУ МИФИ, ТГУ, ТПУ, НИТУ «МИСиС», ВШЭ, МГТУ им. Н.Э. Баумана (университеты указаны в соответствии с итоговым баллом).

Группа 2: НГУ, СПбПУ, УрФУ, Сеченовский университет, РНИМУ им. Н.И. Пирогова.

Группа 3: РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, ЮУрГУ, ННГУ, ЮФУ.

Результаты сравнительного анализа значений показателей специальной части по группам университетов за 2022 г. представлены на *рисунках 1а, 1б, 1в*. Анализ проводился по методу «смещённого идеала», где за «идеал» выбрано медианное значение показателя соответствующей группы – чем больше смещение, тем лучше значение показателя.

Согласно данным рисунка 1а, у четырёх университетов Группы 1 (ВШЭ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, ТПУ и ТГУ) значения не менее трёх из пяти показателей специальной части меньше медианного значения. У МФТИ по двум показателям (объём НИОКР на 1 НПР и объём доходов от результатов интеллекту-

альной деятельности на 1 НПР) полученные результаты в три и более раз больше медианных значений. И только один университет НИЯУ МИФИ по всем показателям превосходит медианные значения Группы 1. В Группе 2 (Рис. 1б) только у двух университетов (НГУ и СПбПУ) значения всех пяти показателей выше медианных, у УрФУ значения четырёх показателей практически совпадают с медианными значениями, и только показатель «Доля магистрантов, аспирантов в общей численности обучающихся» немного меньше медианного значения. Для всех университетов Группы 3 значения ряда показателей меньше медианных значений, часть – больше.

Анализ результатов, представленных на рисунке 1, позволяет сделать ряд выводов. По показателю P4(c1) доля исследователей в возрасте до 39 лет в Группе 1 выше медианного уровня только в 50% университетов группы, в Группе 2 результаты немного лучше – в 60% университетов, в Группе 3 – в 50%. Очевидно, что этого явно недостаточно для решения острой и актуальной проблемы по привлечению и сохранению молодых исследователей в университетах.

По показателю P8(c1) доля иностранных магистрантов и аспирантов в Группе 1 превышает медианный уровень в 50% университетов группы, в Группе 2 – в 60% университетов, в Группе 3 – в 75%. В целом в исследовательском треке доля иностранных магистров и аспирантов превышает медианный уровень в 10 университетах (из 17). Понятно, что во многом это связано с изменением геополитической ситуации, однако имеющиеся успехи в этом направлении у ряда университетов свидетельствуют о возможности развития этого направления, в частности, за счёт выхода на новые международные образовательные рынки.

На *рисунках 2–4* представлены агрегированные результаты показателей базовой

⁴ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: <https://www.priority2030.ru/analytics> (для данных за 2017–2020 гг. дата обращения: 12.06.2022; для данных за 2021 г. дата обращения: 30.01.2023, для данных за 2022 г. дата обращения 19.01.2024).



Рис. 1. Результаты деятельности групп университетов исследовательского трека по методу «смещённого идеала» (специальная часть), смещение относительно медианы группы:

а – Группа 1; б – Группа 2; в – Группа 3

Fig. 1. Performance results of groups of universities in the research track using the Displaced Ideal Method (special part), an offset relative to the median of the group: а – Group 1; б – Group 2; в – Group 3

и специальной частей, полученных на основе метода «смещённого идеала», в котором за «идеал» выбрано максимальное значение соответствующего показателя, а сама агрегация строится по принципу среднего геометрического. То есть, в отличие от предыдущего рисунка, чем меньше смещение (ближе к нулевому значению), тем лучшие значения показателей достигнуты университетами.

В Группе 1 (Рис. 2а) по значениям агрегированного показателя специальной части четыре университета (МГТУ им. Н.Э. Баумана, ВШЭ, ТПУ и ТГУ) показывают более слабые результаты по сравнению с другими четырьмя университетами. Отметим, что проведённый анализ динамики за 2020–2022 гг. по методу «смещённого идеала» также свидетельствует об отставании этих университетов по агрегированному показателю специальной

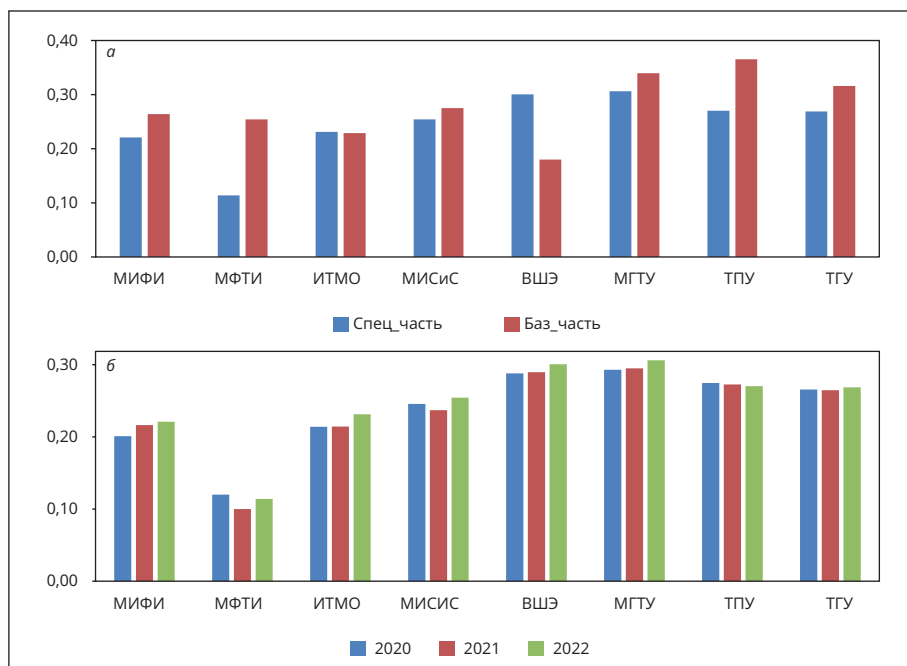


Рис. 2. Агрегированные результаты деятельности университетов исследовательского трека по методу «смещённого идеала» (Группа 1): а – агрегированные результаты деятельности университетов за 2022 г. (базовая и специальная части); б – динамика изменения агрегированных показателей специальной части за 2020–2022 гг.

Fig. 2. Aggregated performance results of universities in the research track using the Displaced Ideal Method (Group 1): а – aggregated results of universities' activity for 2022 (basic and special parts); б – dynamics of changes in the aggregated indicators of the special part for 2020–2022

части (Рис. 26). При этом за 2022 г. значение агрегированного показателя специальной части наилучшее у МФТИ среди участников Группы 1, а базовой части у ВШЭ.

Важно отметить, что указанный в настоящей статье подход к оценке деятельности университетов исследовательского трека достаточно хорошо согласуется с результатами Совета по итогам очередного года реализации программы «Приоритет-2030». Семь университетов из восьми участников Группы 1 продолжили участие в этой группе и только один университет (ТПУ) покинул эту группу. Очевидно, что окончательное решение по ротации участников Группы 1 было принято на основании общей оценки Совета, учитывающей как достижение показателей эффективности, так и отчёт команд универ-

ситетов о реализации программ развития в отчётный период.

В Группе 2 (Рис. 3а) в соответствии со значением агрегированного показателя специальной части выделяется подгруппа из двух университетов (Сеченовский университет и РНИМУ им. Н.И. Пирогова), которые отстают от других университетов группы. Анализ динамики этого агрегированного показателя за 2020–2022 гг. показывает, что существенно улучшил свои результаты в 2022 г. по сравнению с предыдущим годом НГУ, а РНИМУ им. Н.И. Пирогова ухудшил (Рис. 3б). Важно отметить, что относительно низкие значения показателей специальной части программы «Приоритет-2030» Сеченовского университета и РНИМУ им. Н.И. Пирогова нашли отражение в общей оценке Совета, которое

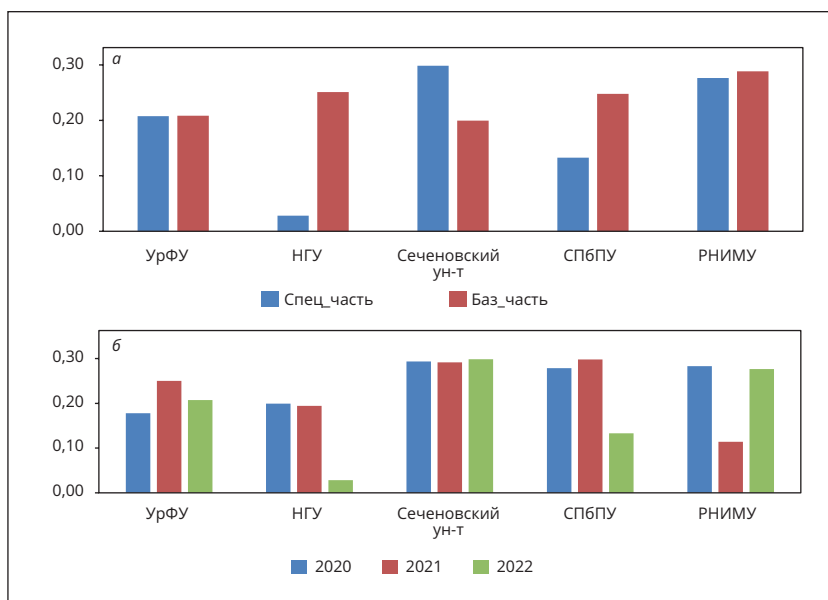


Рис. 3. Агрегированные результаты деятельности университетов исследовательского трека по методу «смещённого идеала» (Группа 2): а – агрегированные результаты деятельности университетов за 2022 год (базовая и специальная части); б – динамика изменения агрегированных показателей специальной части за 2020–2022 гг.

Fig. 3. Aggregated performance results of universities in the research track using the Displaced Ideal Method (Group 2): а – aggregated results of universities' activity for 2022 (basic and special parts); б – dynamics of changes in the aggregated indicators of the special part for 2020–2022

привело к ухудшению их позиций среди участников исследовательского трека – эти университеты были переведены из Группы 2 в Группу 3.

Похожая ситуация сложилась и в Группе 3 – в соответствии со значениями агрегированных показателей специальной части выделяется подгруппа из двух университетов (ЮУрГУ и ННГУ), которые отстают от других университетов этой группы (Рис. 4а). Из анализа динамики агрегированных показателей специальной части за 2020–2022 гг. следует, что в 2022 г. ЮУрГУ несколько улучшил свои результаты по сравнению с 2021 г., однако его значение как и у ННГУ оказались заметно хуже по сравнению с РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева и ЮФУ (Рис. 4б). Как и при оценке деятельности университетов Групп 1 и 2 оценка Совета хорошо коррелирует с анализируемыми результатами, и именно эти два университета

ЮУрГУ и ННГУ покинули исследовательский трек и в 2024 г. и будут получать только базовую часть гранта.

В настоящей работе был проведён анализ достижения базовых показателей университетами – участниками всех трёх групп исследовательского трека в 2022 г. (Рис. 2–4). Согласно приведённым данным большая часть участников исследовательского трека повышенное внимание уделяла показателям специальной части, а не базовой, поскольку именно показатели специальной части оказывали прямое влияние на распределение основных средств, выделяемых в Программе. Так, 75% университетов в Группе 1 имеют лучшие результаты агрегированного показателя специальной части по сравнению с базовой – 60% университетов в Группе 2 и 50% в Группе 3. Это свидетельствует о том, что существующий в настоящее время подход в оценке деятельности университе-

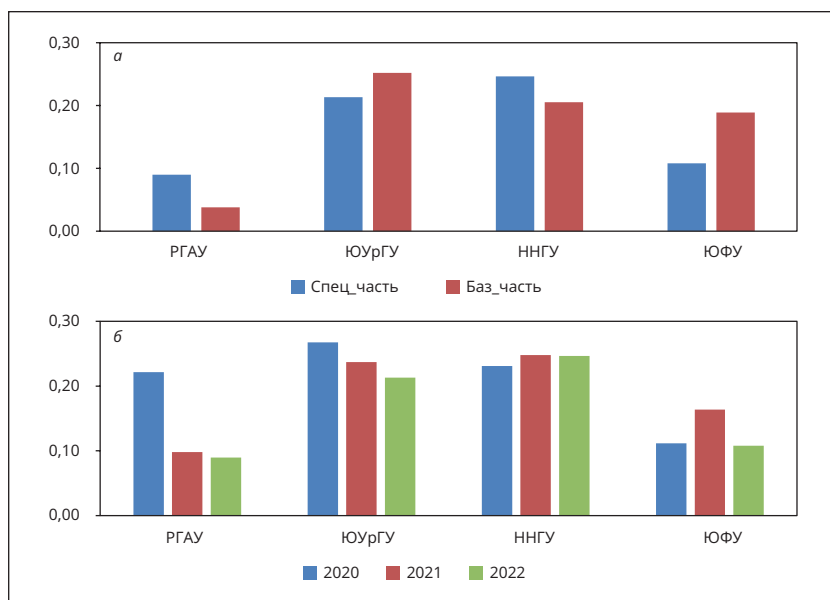


Рис. 4. Агрегированные результаты деятельности университетов исследовательского трека по методу «смещённого идеала» (Группа 3): а – агрегированные результаты деятельности университетов за 2022 г. (базовая и специальная части); б – динамика изменения агрегированных показателей специальной части за 2020–2022 гг.

Fig. 4. Aggregated performance results of universities in the research track using the Displaced Ideal Method (Group 3): а – aggregated results of universities' activity for 2022 (basic and special parts); б – dynamics of changes in the aggregated indicators of the special part for 2020–2022

тов – участников специальных треков, при котором роль базовых показателей невелика, несмотря на их важность, возможно, требует корректировок.

Как уже отмечалось выше, механизм ротации вузов, заложенный в концепцию программы «Приоритет-2030», в 2023 г. воплотился в полной мере. Даже в исследовательском треке по сравнению с предыдущим годом изменили свои позиции в группах 30% университетов: четыре университета (ТПУ, РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Сеченовский университет, ННГУ) ухудшили свои позиции, при этом ННГУ вообще покинул исследовательский трек и только один университет (ЮФУ) улучшил свои позиции перейдя из Группы 3 в Группу 2. Важно понимать, особенно руководству указанных вузов, насколько позиции их университетов сильны или слабы в новых группах. Был проведён анализ показателей эффективности специ-

альной части для этих университетов, оставшихся в исследовательском треке, методом «смещённого идеала» относительно медиан новых групп, результаты которого представлены на рисунке 5.

Данные рисунка 5 показывают, что только ТПУ имеет относительно высокие результаты по сравнению с университетами – участниками новой группы (по трём показателям из пяти), при этом он уступает им по доле молодых исследователей и объёму доходов от результатов интеллектуальной деятельности. Что касается Сеченовского университета и РНИМУ им. Н.И. Пирогова, то их позиции по показателям специальной части даже после перехода в Группу 3 уступают большинству университетов этой группы, в частности, по объёму доходов от интеллектуальной деятельности, по доле молодых исследователей, по доле иностранных магистрантов и аспирантов. Другими словами,

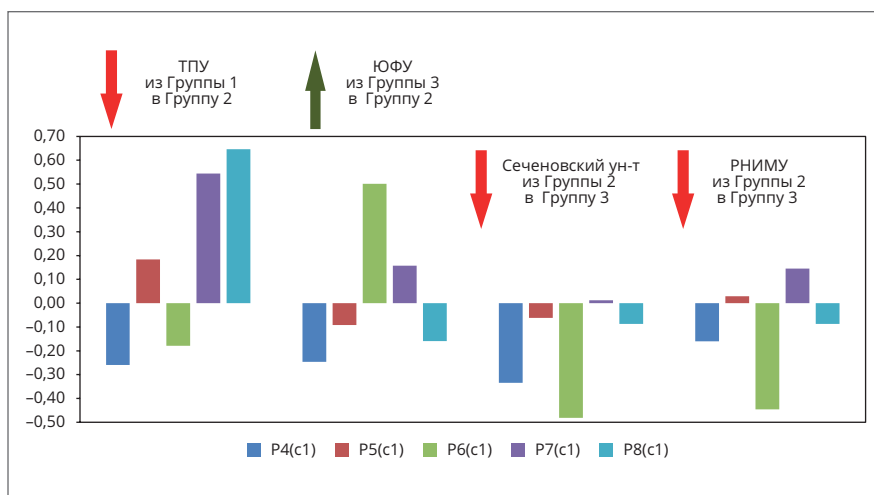


Рис. 5. Показатели эффективности специальной части за 2022 г. университетов исследовательского трека, изменивших свои группы, по методу «смещённого идеала» в новых группах

Fig. 5. Special part performance indicators for 2022 of the research track universities, that have changed their groups, using the Displaced Ideal Method in their new groups

вполне возможно, если не будут сделаны соответствующие выводы, то они могут покинуть исследовательский трек.

Заключение

Проведён анализ деятельности групп университетов, входивших в исследовательский трек программы «Приоритет-2030», по показателям базовой и специальной частей. Рассмотрены агрегированные результаты деятельности университетов. Исследование осуществлялось методом «смещённого идеала», обеспечивающего получение наглядных данных, позволяющих дать объективное сравнение успехов и недоработок университетов по направлениям деятельности.

Установлено, что показатели эффективности специальной части, достигнутые университетами – участниками Программы, хорошо согласуются с результатами общей оценки, принятой Советом в конце 2023 г. Важно, что эти результаты оказали заметное влияние на позиции университетов исследо-

вательского трека, в том числе позволили впервые с начала реализации Программы в полной мере проявиться механизму ротации – 30% университетов – участников исследовательского трека изменили свои группы. При этом четыре университета ухудшили свои группы, из которых один университет покинул исследовательский трек, и только один университет улучшил свою позицию перейдя из Группы 3 в Группу 2.

Установлено, что большинство университетов исследовательского трека основное внимание уделяли показателям эффективности специальной части, а не базовой. Этот подход необходимо будет менять, поскольку в принятых в декабре 2023 г. Постановлениях Правительства⁵ предусмотрены изменения в оценке деятельности университетов – участников программы «Приоритет-2030». В частности, будут оцениваться не только фактически достигнутые значения показателей, но и их динамика (по сравнению с 2020 г.) и выполнение плана.

⁵ Официальный сайт программы «Приоритет-2030». URL: https://priority2030.ru/upload/iblock/bca/t2wnf3n41mbeq6xthdj7fxbwuf735g6q/Postanovlenie_Pravitelstva_29_11_23_2019-_2_.pdf (дата обращения: 12.02.2024); https://priority2030.ru/upload/iblock/20e/e3q2c80s6s9ulac1ghmu0hjui63bxzz/Postanovlenie_Pravitelstva_29_11_23_2018-_3_.pdf (дата обращения: 12.02.2024).

Литература

1. Молитвин М.Н., Суязов В.В. Программы стратегического академического лидерства в России: прошлое и будущее // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. 2021. Т. 20. № 3. С. 432–452. DOI: 10.21638/11701/spbu08.2021.307
2. Серебряков А.А. Обзор программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 3. С. 236–241. DOI: 10.19181/smtpr.2021.3.3.12
3. Герцик Ю. Г., Московкин В. М. Повышение конкурентоспособности российских вузов и роль государственных программ в развитии высшего образования // Экономика науки. 2021. № 7(1). С. 39–50. DOI: 10.22394/2410-132X-2021-7-1-39-50
4. Ladyrev, D. 2023. Factors Affecting R&D Share in University Revenues: Case of Russia // Journal of Risk and Financial Management. Vol. 16. No. 2. P. 80. DOI: 10.3390/jrfm16020080
5. Лавриненко Я.Б. Инновационная активность университетов Российской Федерации и показатели программы «Приоритет 2030» // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 3. С. 1675–1698. DOI: 10.18334/vinec.13.3.119150
6. Шаварова С.В., Шитилов Н.Ю. Анализ инновационной составляющей в программе «Приоритет-2030» // Актуальные вопросы учёта и управления в условиях информационной экономики. 2022. № 4. С. 657–666. EDN: OIJTEY.
7. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 42–58. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58
8. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первый год реализации программы «Приоритет-2030»: позитивные результаты и проблемные направления университетов исследовательского трека // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 9–25. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25
9. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ деятельности групп университетов трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28
10. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Первые успехи и неудачи университетов-участников трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет-2030» // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 48–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-48-66
11. Годис А.М., Виноградова Т.В., Андроньчева А.С. Современные проблемы высшего образования в России и возможные пути их решения // Современное педагогическое образование 2023. № 3. С. 78–81. EDN: HWCXES.
12. Молчанов И. Н. Высшая школа России: новый этап реформирования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2022. Т. 12. № 5. С. 203–214. DOI: 10.21869/2223-1552-2022-12-5-203-214
13. Васильева Н.В., Васильев К.В. К вопросу о переосмыслении глобальных подходов и практик в отечественном профессиональном образовании // ЦИТИСЭ. 2022. Т. 32. № 2. С. 452–460. DOI: 10.15350/2409-7616.2022.2.39
14. Кетоева Н. А., Киселева М. А., Драницына В. К. Классификация рисков в образовательной деятельности высших учебных заведений, участвующих в проекте «Приоритет-2030» // Вестник Сургутского государственного университета. 2022. № 3 (37). С. 6–15. DOI: 10.34822/2312-3419-2022-3-6-15
15. Пашков М.В., Паškova В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-22-3-40-57
16. Боровских А.В. Об условиях введения дистанционного обучения в российских вузах // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 29–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-29-47
17. Сорокин С.Б., Филинских А.Д. Подготовка образовательных программ проекта «цифровая кафедра» программы «Приоритет 2030» НГТУ им. Р.Е. Алексеева // Инновационные технологии в образовательной деятельности. Материалы XXV Международной научно-методической конференции. Нижний Новгород, 2023. С. 289–293. DOI: 10.46960/intech_2022_289
18. Никитенко Е.В. Интернационализация высшего образования в России: в поисках путей развития // Высшее образование в России.

2023. № 5. С. 125–137. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137
19. Kochetkov D. Review of the Russian-language academic literature on university rankings and a global perspective // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10. Article no. 576. DOI: 10.1057/s41599-023-02082-2
 20. Рябинина М.В. Вовлечение преподавателей вуза в реализацию программы «Приоритет 2030» как фактор их личностно-профессионального развития // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*. 2022. № 1. С. 44–46. DOI: 10.37882/2500-3682.2022.01.10
 21. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Научно-педагогическое сообщество в российских вузах в условиях осуществления программы «Приоритет-2030»: проблемы и перспективы // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 1. С. 59–71. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71
 22. Осъмук А.А., Яблонская В.А. Социальное самочувствие преподавателей высшей школы: социальный контекст и критерии измерения // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 5. С. 112–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-112-124
 23. Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 3. С. 118–133. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133
 24. Guseva A.I., Kalashnik V.M., Kaminskii V.I., Kireev S.V. Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015–2018: Dataset and Benchmarking Data // *Data in Brief*, 2022. Vol. 40. Article no. 107695. DOI: 10.1016/j.dib.2021.107695
- Благодарности.** Данное исследование было выполнено при поддержке Программы развития НИЯУ МИФИ в рамках программы «Приоритет-2030».
- Статья поступила в редакцию 16.02.2024
Принята к публикации 18.03.2024

References

1. Molitvin, M.N., Suyazov, V.V. (2021.). Strategic academic leadership programs in Russia: Past and future. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment = Vestnik of Saint Petersburg University. Management*. Vol. 20, no. 3, pp. 432–452, doi: 10.21638/11701/spbu08.2021.307 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Serebriakov, A.A. (2021). Overview of the Priority 2030 Strategic Academic Leadership Program. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika = Science Management: Theory and Practice*. Vol. 3, no. 3, pp. 236–241, doi: 10.19181/sntp.2021.3.3.12 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Gertsik, Yu.G., Moskovkin, V. M. (2021). Improving the Competitiveness of Russian Universities and the Role of State Programs in the Development of Higher Education. *Ekonomika nauki = Economics of Science*. Vol. 7, no. 1, pp.39–50, doi: 10.22394/2410-132X-2021-7-1-39-50 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Gladyshev, D. (2023). Factors Affecting R&D Share in University Revenues: Case of Russia. *Journal of Risk and Financial Management*. Vol. 16, no. 2, p. 80, doi: 10.3390/jrfm16020080
5. Lavrinenko, Ja.B. (2023). [Innovative activity of universities in the Russian Federation and indicators of the Priority 2030 program]. *Voprosy Innovacionnoj Ekonomiki = Russian Journal of Innovation Economics*. Vol. 13, no. 3, pp. 1675–1698, doi: 10.18334/vinec.13.3.119150 (In Russ.).
6. Shavarova, S.V., Shipilov, N.Yu. (2022). [Analysis of the Innovation Component in the Priority 2030 Program]. In: Odintsova, T., M. (Eds). *Aktual'nye Voprosy Ucheta i Upravleniya v Usloviyakh Informatsionnoi Ekonomiki* [Topical Issues of Accounting and Management in the Information Economy]. Sevastopol. Vol. 4, pp. 657–666. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50305408_97025124.pdf (accessed 07.02.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
7. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Research Leadership of “Priority 2030” Program: Success Factors. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 42–58, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-42-58 (In Russ., abstract in Eng.).

8. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2023). The first year of the Priority 2030 program implementation: positive results and problem areas of research track universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 9-25, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-9-25 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2022). Analysis of Performance of University Groups Belonging to "Leadership in the Region and/or Industry" Track of "Priority 2030" Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2023). First Successes and Failures of Universities Participating in "Leadership in the Region and/or Industry" Track of the "Priority 2030" Program. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 48-66, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-48-66 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Todis, L.M., Vinogradova, T.V., Andronycheva, A.S. (2023). Modern Problems of Higher Education in Russia and Possible Solutions. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. No. 3, pp. 78-81. Available at: <https://spo-magazine.ru/upload/iblock/k/2d8/31ki4cidvx2bitsvsivr4vmwmlowkuom/СПО%20№3%202023.pdf> (accessed 07.02.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
12. Molchanov, I.N. (2022). Higher School of Russia: a New Stage of Reform. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment = Proceedings of the Southwest State University. Series: Economics, Sociology and Management*. Vol. 12, no. 5, pp. 203-214, doi: 10.21869/2223-1552-2022-12-5-203-214 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Vasil'eva, N.V., Vasil'ev, K.V. (2022). On the Issue of Rethinking Global Approaches and Practices in Domestic Vocational Education. *CITISJe = CITISE*. Vol. 2, no. 32, pp. 452-460, doi: 10.15350/2409-7616.2022.2.39 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Ketoeva, N.L., Kiseleva, M.A., Dranitsyna, V.K. (2022). Classification of Risks in Educational Activities of Higher Educational Institutions Participating in the Priority-2030 Project. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo universiteta = Surgut State University Journal*. Vol. 37, no. 3, pp. 6-15, doi: 10.34822/2312-3419-2022-3-6-15 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and Risks of Digitalization in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 40-57, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Borovskikh, A.V. (2023). On the Conditions for the Introducing Distance Learning in Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 29-47, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-29-47 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Sorokin, S.B., Filinskih, A.D. (2023). [Preparation of educational programs for the "Digital Department" project of the "Priority 2030" program of NSTU. R.E. Alekseeva]. In: Samerhanova, Je.K., Jashin, S.N. (Eds). *Dvadcat' pjataja Mezhdunarodnaja nauchno-metodicheskaja konferencija "Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti"* [Innovative Technologies in Educational Activities]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Technical University named after. R.E. Alekseeva Publ., pp. 289-293, doi: 10.46960/intech_2022_289 (In Russ.).
18. Nikitenko, E.V. (2023). Internationalization of Higher Education in Russia: in Search for Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 125-137, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-125-137 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Kochetkov, D. (2023). Review of the Russian-language academic literature on university rankings and a global perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*. Vol. 10, article no. 576, doi: 10.1057/s41599-023-02082-2

20. Riabinina, M.V. (2022). Participation of academic staff in the program "Priority 2030" for their personal and professional development. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Poznanie = Modern Science: Actual Problems of Theory & Practice. Series: Cognition*. No. 1, pp. 44-46, doi: 10.37882/2500-3682.2022.01.10 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2022). Scientific and Pedagogical Community in Russian Universities in the Context of the Program «Priority 2030» Implementation: Problems and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 59-71, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-59-71 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Osmuk, L.A., Yablonskaya, V.A. (2023). Social Well-Being of Higher School Teachers: Social Context and Measurement Criteria. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 112-124, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-112-124 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Pugach, V.F. (2023). One More Time about the Age of Teachers in Russian Universities: Old Problems and New Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 118-133, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-118-133 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskii, V.I., Kireev, S.V. (2022). Key Performance Indicators of Russian Universities for 2015-2018: Dataset and Benchmarking Data. *Data in Brief*. Vol. 40, article no. 107695, doi: 10.1016/j.dib.2021.107695

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

*The paper was submitted 16.02.2024
Accepted for publication 18. 03.2024*



Science Index РИНЦ-2022

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,544
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,885
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,837
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,060
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,028
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,586
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	6,319
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,118
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,077
ПЕДАГОГИКА	3,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,229

Роль академической этики в профессиональных взаимоотношениях преподавателей университета

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-64-83

Попов Евгений Александрович – д-р филос. наук, профессор кафедры социологии и конфликтологии, SPIN-code: 4672-6381, ORCID: 0000-0003-3324-8101, popov.eug@yandex.ru
Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия
Адрес: 656049, Россия, Барнаул, пр. Ленина, 61

***Аннотация.** Предметом исследования настоящей работы является академическая этика в профессиональных взаимоотношениях преподавателей университета. Итоговые результаты представлены на основании проведенных глубинных интервью с представителями профессорско-преподавательского состава российских университетов (N=35). Цель работы – показать, каким образом академическая этика как ценностно-нормативный феномен поддерживает профессиональные взаимоотношения преподавателей в вузе и формирует определённые ценностные установки, обеспечивающие эффективность научно-образовательного процесса и поддержание академического статуса университета. При такой трактовке акценты сделаны на выявлении созидательного потенциала академической этики, её влиянии на научно-образовательный процесс в университете в части профессионального взаимодействия основных его субъектов. Дана оценка структуре и содержанию академической этики. Установлено, что академическая этика, являясь элементом академизма в системе высшего образования, оказывает влияние на формирование ценностно-нормативных установок уважения, признания, консолидации усилий преподавателей для достижения цели «общего дела». Показано, что «общее дело» по подготовке будущих профессионалов и их воспитанию становится эффективным только при соблюдении ценностно-нормативных установок академической этики. Кроме того, выявлено значение данного феномена для стратегического развития университета и одновременно сохранения традиций академизма. Также в статье обобщены оценки состояния академической этики в университетах, сформулированные информантами. В таких оценках преобладает ценностно-смысловая рефлексия, позволяющая идентифицировать академическую этику как фактор эффективного профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса для достижения совместных целей по формированию их ценностного мира и профессиональных компетенций.*

Ключевые слова: академическая этика, академизм, профессиональные взаимоотношения, ценностный мир, ценности и нормы

Для цитирования: Попов Е.А. Роль академической этики в профессиональных взаимоотношениях преподавателей университета // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 64–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-64-83

The Role of Academic Ethics in the Professional Relationships of University Academic Staff

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-64-83

Eugeny A. Popov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor of the Department of Sociology and Conflictology, SPIN-code: 4672-6381, ORCID: 0000-0003-3324-8101, popov.eug@yandex.ru

Altai State University, Barnaul, Russia

Address: 61, Lenina prospekt, Barnaul, 656049, Russia

Abstract. The subject of the research in the paper is academic ethics in the professional relationships of university teachers. The final results are presented on the basis of in-depth interviews with representatives of the academic staff of Russian universities ($N=35$). The purpose of the paper is to show how academic ethics as a value-normative phenomenon supports the professional relationships of academic staff at the university and forms certain values that ensure the effectiveness of the scientific and educational process. In this interpretation, the emphasis is placed on identifying the creative potential of academic ethics, its impact on the scientific and educational process at the university in terms of professional interaction of its main subjects. An assessment of the structure and content of academic ethics is given. It is established that academic ethics, being an element of academism in the higher education system, influences the formation of value-normative attitudes of respect and recognition. In addition, the importance of this phenomenon for the strategic development of the university and at the same time the preservation of academic traditions is revealed. The article also summarizes the assessments of the state of academic ethics at universities formulated by informants. In such assessments, value-semantic reflection prevails, which makes it possible to identify academic ethics as a factor of effective professional interaction between subjects of the educational process in order to achieve joint goals for the formation of their value world and professional knowledge and skills.

Keywords: academic ethics, academism, professional relationships, value world, values and norms

Cite as: Popov, E.A. (2024). The Role of Academic Ethics in the Professional Relationships of University Academic Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 64-83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-64-83 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Академическая этика является значимым элементом университетского образования. Она определяет дух университета, его высшие ценности, позволяет идентифицировать высшее учебное заведение не просто как образовательную организацию, но и как оплот академизма в реализации научных, учебных и социальных идей об-

разования и воспитания человека. Как полагают исследователи, именно по уровню академизма и академической этики можно судить, выполняет ли университет возложенную на него миссию, связанную с повышением уровня образованности личности в условиях возрастающих вызовов современности [1]. С этой точки зрения академическая этика выступает ядром функциониро-

вания университета и в целом любого высшего учебного заведения, пронизывает все сферы жизнедеятельности вуза и отвечает запросам времени. При этом академическая этика по своей сути является частью принятой в обществе морально-нравственной системы, так называемого этоса, но, кроме того, имеет свою чёткую социокультурную направленность, обеспечивающую и поддерживающую комплекс ценностей и норм университетской жизни.

Академическую этику можно определить как *ценностно-смысловую систему*, отвечающую принятым в обществе моральным и нравственным законам и определяющую бытие университета или любого вуза в духе взаимоуважения, доверия, консолидации усилий для решения научных и образовательных задач. Автор намеренно в самом начале статьи сформулировал содержание данного понятия, поскольку оно будет задавать дальнейший вектор исследования, но вместе с тем следует подчеркнуть его дискуссионный характер. В основном дискуссия разворачивается вокруг содержательной трактовки понятия академической этики, но также затрагивает вопросы её объективирования, когда речь заходит о конкретном применении её норм с практической точки зрения, например, в процессе взаимодействия преподавателей со студентами, административным аппаратом, с общественными организациями. В основном акцент в интерпретации академической этики делается на её атрибутивных свойствах: способна ли она помешать росту бюрократии в высшем учебном заведении или побороть плагиат в научных работах преподавателей и студентов; оказывает ли она влияние на качество обучения; помогает ли она минимизировать проявления оскорбительного или неуважительного личностного отношения друг к другу и т. д. При этом ценностно-смысловой ракурс трактовки академической этики не так часто обсуждается исследователями. Между тем обобщение различных работ по теме университетского академизма в целом только под-

тверждает приведённую трактовку и обеспечивает её эвристический потенциал для получения итоговых результатов.

Внимание к академической этике как объекту настоящего исследования вызвано проблемой неупорядоченности и диверсификации профессиональных связей и отношений внутри профессорско-преподавательского состава, что неуклонно ведёт к увеличению конфликтности, напряжённости и закономерно сказывается непосредственным образом на эффективности научно-образовательного процесса. Таким образом, ставя целью настоящей работы выявление роли академической этики в профессиональном взаимодействии преподавателей университетов, автор расширяет возможности для понимания природы такого взаимодействия не только с позиций отведённых преподавательских функций и компетенций, но и с учётом повышающих его эффективность (или эффекты) ценностных структур. В свою очередь, такие структуры поддерживаются академической этикой, предписывающей сохранение традиций свободы, творчества, равенства, высокой личной и социальной культуры в стенах университетов.

По мнению автора, предлагаемый ракурс исследования даёт чёткое представление о значении академической этики для сохранения истинного статуса университета как социокультурного центра и в таком случае позволяет ответить на некоторые вопросы, имеющие значение для реализации поставленной цели.

1. Какие ценности и нормы составляют специфику академической этики?
2. Каков уровень академической этики во взаимоотношениях преподавателей университетов и от каких причин зависит её состояние?
3. Каким образом академическая этика воздействует на круг профессиональных отношений коллег в университетах, каков её созидательный потенциал?
4. Что готовы предпринять преподаватели для повышения уровня академической

этики и как это может повлиять на традиции университетского академизма?

Обзор литературы

В современном научно-исследовательском дискурсе при достаточно высоком внимании к академизму и академической культуре некоторыми авторами академическая этика рассматривается как данность, как такой феномен, который «совпадает» с социализирующей функцией университета [2–6]. Исследователи, используя понятие академической этики, интерпретируют его и достаточно широко, определяя ему место в нормативной системе этоса [7–9; и др.], и «прицельно», достаточно узко – как инструмент борьбы с разного рода нарушениями, происходящими в научной и образовательной сферах повседневной университетской жизни [10; 11 и др.]. В то же время присутствует явное смешение разных родственных терминов и категорий: академическая этика и академическое гражданство [12], академическая этика и академический капитализм [13] и т. д. Данный ракурс только подтверждает дискуссионную специфику рассматриваемого понятия, но вовсе не отменяет необходимости в его четкой идентификации, – это имеет тем более важное значение для целей выполненного автором эмпирического исследования.

Однако ключевая проблема состоит, конечно, не только и не столько в рецепции понятия академической этики. Оценка роли академической этики в развитии профессиональных взаимоотношений преподавателей университетов позволяет выявить различные аспекты в установлении между коллегами доверия, взаимного уважения, сохранения и укрепления репутации и признания заслуг и вклада в науку и образование. При этом в работе не затрагивается проблема корпоративной или организационной культуры, которая формирует ценностные стереотипы коллективного бытия, в исследовании значение имеет выявление особенностей взаимоотношений коллег

друг с другом, позволяющих решать стоящие перед ними профессиональные задачи в рамках академической этики. В свою очередь данная проблематика имеет выход на вопросы целенаправленности научно-образовательного процесса в университете, его качества и создания и поддержания атмосферы академической свободы. В методологическом плане задачи статьи реализуются с применением аксиологического подхода, раскрывающего ценностные структуры человеческого бытия и сопряжённые с ними смыслы профессионализма и гармонизации социально-профессиональных отношений, этического подхода, в рамках которого осуществляется рецепция академической этики, и интериоризационного исследовательского направления, апеллирующего к опыту человеческой жизнедеятельности и связанным с ним ценностно-нормативным установкам.

Ценностный аспект академической этики отмечается исследователями в трёх основных ракурсах:

1) университетский дух свободы способствует реализации творческого потенциала преподавателей и студентов, что оказывает воздействие на качество обучения и получения соответствующих профессиональных компетенций [1; 14–17];

2) академическая этика определяет ценностный мир и идеалы академического сообщества, обеспечивая консолидацию преподавателей на основе ценностей образованности, свободы, партнёрства и т. д. [18, с. 3; 19];

3) обеспечение интеллектуальной коммуникации и развитие интеллектуализма как особой ценностной структуры человеческого бытия [20; 21].

Для рецепции академической этики имеет значение именно ценностный аспект, поскольку он позволяет регистрировать не только морально-нравственные установки, с которыми согласуются идеалы университетской жизни, но и определять любые отклонения от предусмотренного данными установками порядка. В то же время сле-

дует подчеркнуть, что академическая этика в значительной степени детерминирована ценностно-нормативными структурами, относящимися к так называемым терминальным ценностям (труд, свобода, равенство, творчество и др.). При этом исследователи нередко рассматривают понятие академической этики и её проблематику в кругу других категорий и явлений – корпоративно-академической культуры [22] и толерантности [23]. С этой точки зрения единство в понимании содержания академической этики ещё не достигнуто, что несколько затрудняет применение данного понятия в исследовательском контексте.

Отмечая сложности в идентификации академической этики, следует обратить внимание на некую «конкуренцию» категорий, с которыми соотносится рассматриваемое в настоящем исследовании понятие. Так, например, любопытный подход предлагает французский социолог П. Бурдьё, полагающий, что ценностные структуры вузовского бытия ограничены так называемой «университетской доксой», представляющей собой «отношение основополагающего согласия с социальным миром» [24, с. 9]. В этом случае академизм и его ключевой элемент – академическая этика – подчинены принципу развёртывания социальной реальности и порождаемым ею ценностно-нормативным установкам. Очевидно, что согласие с социальным миром может быть достигнуто при соблюдении морально-нравственных норм и следовании законам академической этики. Вероятно, такие нормативные установки учёным и всему академическому сообществу ещё предстоит сформулировать и включить в повседневную университетскую жизнь, что будет способствовать сохранению академизма и университетской доксе.

Многообразие предлагаемых авторами концептов, так или иначе связанных с академизмом и академической этикой, может свидетельствовать о попытках исследователей универсализировать проблемное поле, сделав акцент на академизме как социокультур-

ной универсалии с характерными ценностно-смысловыми особенностями, включающими и академическую этику как неперемный элемент академизма. В этой связи А.В. Прокофьев в одной из своих статей актуализирует такой концепт, как академическое гражданство и полагает, что академическая этика должна стать основой «работы над кодексами университетского сообщества» и их «осмысления со стороны отдельных самоопределяющихся профессионалов – профессоров и иных преподавателей» [12, с. 24]. Как отмечает исследователь, «в отношениях с коллегами академическое гражданство требует взаимной вежливости и уважения друг к другу, что имеет первостепенное значение в условиях, когда критика чужих исследовательских подходов и результатов вменена в обязанность каждому члену сообщества» [12, с. 27]. Представляется, что указанный тезис имеет важное значение для цели настоящей статьи, т. к. профессиональные взаимоотношения преподавателей университета детерминированы необходимостью критического взгляда на происходящие внутри университета и вокруг него события. В то же время автор уделяет внимание понятию профессионализма, тесно связанному с концептом академической этики, соотносимым с этикой «высокой» профессии [25], и высказывает мысль о том, что деградацию университета можно остановить «посредством “реинституционализации” академической этики» [25, с. 136]. Таким образом академическая этика предстаёт как базис развития университета и, соответственно, пренебрежение и диверсификация этики, связанной с академизмом, угрожает самой сути университета, не говоря уже о его развитии и сохранении собственных традиций.

В ряде случаев исследователи дают оценку другим концептам, также стоящим в одном ряду с академизмом и академической этикой. С точки зрения М.Н. Макаровой, ведущим фактором развития академической этики в современных университетах является система академической добросовестно-

сти, при этом автор выносит в заголовок своей работы один из ключевых вопросов, непосредственно связанных с проблематикой академической этики: «как предотвратить студенческие нарушения в вузах?» [26]. Как видим, рецепция исследуемого феномена здесь разворачивается в структуре учебных событий студенческой жизни и затрагивает возможности плагиата, списывания на экзаменах и зачётах, фальсификации научных положений и результатов в студенческих работах и т. д. К слову сказать, именно данный ракурс актуализации академической этики в наибольшей степени проявляет себя в исследованиях. Популярным остаётся вопрос о плагиате и компиляциях в студенческих работах – С. Сундар отмечает, в частности, что релятивизация студенческого бытия напрямую связана с огромной индустрией перекрёстного плагиата, а нарушение норм академической этики становится лишь своеобразным форматом такой релятивизации [27]. Но «релятивизация» может быть связана и с буквальной грубостью и оскорблениями в среде отношений между студентами и преподавателями – в концепции университетской доксы П. Бурдьё также уделяет этому аспекту повседневной жизни внимание, отмеряя «священные границы» академизма: «нарушения священных границ (студенты, тыкающие своему профессору) считаются само собой разумеющимися (никто не задаётся вопросом: «Должен ли я тыкать или выкать моему профессору?»)» [24].

Между тем исследователями поднимаются вопросы об академическом мошенничестве и его причинах [28], прослеживаются связи коррупции в системе высшего образования с игнорированием норм академической этики [29], оценивается готовность социального климата российских вузов к усвоению норм академической этики [30] и т. д. С учётом протекающих в контексте университетского академизма ценностно-нормативных трансформаций авторами предлагается введение понятия академического капитализма, который, как отме-

чается, «влияет не только на процессы социальной стратификации среди учёных, но и на саму структуру научного знания, на процессы его воспроизводства» [13, с. 31]. Кроме того, авторами рассматривается возможность концептуализации социального контракта в отношениях преподавателя с высшим учебным заведением, причём сами участники проведённого авторами количественного исследования обращали внимание на такую необходимость: «было выяснено, что большинство опрошенных считают наиболее приемлемыми такие отношения между собой и вузом, которые основаны на принципе *социального контракта*. По сути социальный контракт – это негласный договор о соблюдении не только правовых, но и морально-этических норм. В данном случае подразумевается, что отношения должны строиться на равноценном обмене...» (курсив автора цитаты. – Е.П.) [13, с. 34]. Таким образом, можно заметить, что проблемное поле академизма и академической этики заметно расширяется, но в целом становится очевидной необходимость переосмысления данного явления, прежде всего, не в операциональном (или атрибутивном) плане, а в ценностно-нормативном. Данный ракурс затрагивает оценки роли академической этики в профессиональных взаимоотношениях субъектов образовательного процесса в современном университете.

Вместе с тем академическая этика неразрывно связана с этикой науки. Это направление также расширяет исследовательский горизонт и заостряет внимание на наиболее уязвимой сфере профессионального взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе – научной сфере. Речь идёт о формировании научных сообществ, между которыми зачастую возникает серьёзная конкуренция и непримиримость по отношению к научным результатам «соперников» и их самооценкам вклада в науку. Отношения внутри таких коллективов также попадают в зону внимания исследователей, автора же данной работы интересует аспект сопряжён-

ности этики науки и академической этики, который бесспорно оказывает воздействие на повышение или снижение уровня профессионализма и ответственности в научном труде.

В западной исследовательской традиции на этот счёт сформировались два основных направления: (1) научная деятельность не просто формально сопряжена с академической этикой, но и напрямую детерминирована её нормами, особенно в той части, когда речь идёт об установлении и продолжении соответствующих традиций достаточно авторитетных и только формирующихся научных школ в университетах [31; 32]; (2) в профессиональных отношениях имеют значение нормы научной сферы, как они были обозначены Р. Мертоном, но их эффективность зависит от специфики академических взаимодействий профессионалов, которые становятся драйверами науки и одновременно работают со студентами – в таком случае наука создаёт своеобразный фон, способствующий проявлению закономерностей академизма и академической этики [22].

Примечательно, что российские исследователи рассматривают ценностно-смысловую связку «этика науки – этос науки – академическая этика» для различных объяснительных моделей взаимодействия учёных, преподавателей в рамках университета и за его пределами – в академических кругах и сообществах. Так, Е.Н. Викторук справедливо замечает, что наблюдается «кризис отечественного этоса науки, обнаруживший необходимость формирования этической компетентности всех субъектов научно-образовательного процесса» [33, с. 149–150]. Этос науки основывается в том числе и на традициях и ценностях академической этики, в совокупности они представляют собой *ценностно-смысловой комплекс*, определяющий не только вектор развития университетов, но практически все основные аспекты профессионального взаимодействия различных субъектов образовательного процесса в

университете. Некоторые авторы, предлагая типологию преподавателей в зависимости от восприятия ценностей и норм высшего образования и выделяя в ней группы «идеалистов», «загнанных лошадей» и «прагматиков», дают оценку мотивации работы в вузе и продуктивности взаимодействия сотрудников в научной и образовательной сферах [13, с. 32]. Так или иначе, при выяснении различных аспектов профессионального взаимодействия преподавателей университетов необходимо затрагивать не только мотивационную составляющую, но и ценностно-нормативную, восходящую к академизму (академической культуре) и академической этике.

Как уже было установлено, структурными единицами академической этики становятся не некие абстрактные величины морально-нравственных принципов, определяющих повседневную коллективную и индивидуальную жизнедеятельность человека, а конкретные ценности и нормы. С этой точки зрения интерес представляют исследования, актуализирующие именно данный ракурс. Так, например, академическую этику принято рассматривать с позиций уважительного отношения субъектов образовательного процесса друг к другу в профессиональном взаимодействии в области научных исследований, реализации воспитательных и креативных проектов [34]. Именно уважение становится одной из ключевых ценностей, обеспечивающих университетскую доксу, по выражению П. Бурдьё, и имеющих «первостепенное значение в условиях, когда критика чужих исследовательских подходов и результатов вменена в обязанность каждому члену сообщества» [12, с. 27]; кроме того, отмечается, что «как гражданин университета, ответственный за сохранение продуктивной критической среды, профессор отказывается от персональных выпадов против коллег» [там же]. Эффекты сопричастности академическому сообществу и повышения роли преподавателя в университете активно обсужда-

ются зарубежными авторами, в частности, Б. Макфарлейном [35, 36], Э. Шилзом [37]. В этой связи затрагивается вопрос о подлинной культурно-просветительской миссии, возлагаемой на преподавателей университета, — эта функция также влияет на сохранение академизма и соответствующей духовной атмосферы в вузе, но базируется на нормах академической этики, т. к. культурно-просветительская деятельность профессоров и преподавателей осуществляется в ценностно-нормативном «пространстве» университета и согласуется с «этикой академического бескорыстия» [38, с. 50].

Таким образом, обзор литературы позволил высветить определённые концептуальные сложности в интерпретации академической этики. Вместе с тем прослеживаются два основных ракурса исследований: ценностный и интериоризационный, связанный с трансляцией социального опыта. В принятом эмпирическом исследовании акцент был сделан именно на них.

Методы

Эмпирическое исследование на тему «Современный университет и академическая этика» проводилось в течение 2023–2024 гг. Использовался метод глубинного интервью с преподавателями российских университетов. Обработка результатов велась на базе Алтайского госуниверситета с составлением кодировочных таблиц и транскрипцией полученных ответов. Кодировка велась по принципу соответствия K1-C1, где K1 — зафиксированный код в процессе транскрибирования текстов интервью, C1 — соответствующий показатель текстового секвенирования. При обработке устанавливались наиболее выразительные реакции информантов, некоторые из которых приведены в настоящей статье. Частично интервью проводилось с использованием элементов классического метода «интервью моральных суждений», предложенного А. Колби и Л. Колбергом преимущественно для этических исследований [39]. Главной особенностью данного

метода является формулировка оценочных суждений по поводу тех или иных ценностно-нормативных установок, связанных с морально-нравственными аспектами индивидуальной и коллективной жизнедеятельности субъектов. Адекватность сочетания таких методов обеспечивается общей целью исследования, состоящей в выявлении специфики академической этики, и соответствующими теоретико-методологическими подходами.

Всего в исследовании приняли участие 35 информантов. Их выборка осуществлялась по основанию длительной работы в российском университете на должностях профессорско-преподавательского состава. Таким образом, среди информантов были представлены 10 профессоров, 12 доцентов и 13 преподавателей (старших преподавателей). Охват университетов — 4 крупнейших региональных вуза (г. Барнаул, г. Горно-Алтайск, г. Абакан, г. Кемерово). Интервью осуществлялось при личном контакте с информантами на их рабочих местах. Средний возраст участников исследования составил 44 года, в гендерном плане была примерно равная пропорция, стаж работы каждого информанта в университете составлял не менее 5 лет, большая часть была представлена участниками, имеющими учёные степени докторов и кандидатов наук, административных сотрудников среди них не было. Интервью длилось не более одного часа, проводилось с применением электронной и частично бумажной записи, были получены ответы в среднем на 17 вопросов.

Для реализации цели исследования был разработан соответствующий гайд глубинного интервью, удовлетворяющий принципам акцентирования исследовательской предметной области и получения эвристически значимых выводов, позволяющих сформулировать ответы на поставленные ключевые вопросы. С учётом данного обстоятельства гайд состоял из трёх блоков вопросов: (1) представления об академиче-

ской этике; (2) оценка значимости академической этики для развития университета и профессиональной деятельности его преподавателей; (3) особенности повышения уровня академической этики в условиях профессионального взаимодействия представителей профессорско-преподавательского состава. В рамках предложенного ракурса исследования была сформулирована следующая основная гипотеза: эффективное профессиональное взаимодействие преподавателей российских университетов зависит от соответствующего уровня академической этики не только как формального принципа, поддерживающего статус университета, но и как устойчивой ценностно-смысловой системы, обеспечивающей равное и свободное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Ограничения исследования состоят в следующем: представленные результаты по четырём российским регионам лишь отчасти могут быть экстраполированы на всю систему российских вузов – главным образом относительно ценностно-нормативного содержания академической этики в трактовках участников интервью. Кроме того, выборка университетов не включала их научно-образовательную и правовую специфику (федеральные, исследовательские университеты), хотя она явно могла сказаться на особенностях восприятия и реализации академической этики в этих и других вузах. Не учитывались в ходе исследования сведения о наличии в вузах кодексов академической этики или аналогичных документов, что могло повлечь за собой более определённые суждения информантов. Следует также отметить, что не принималась во внимание отраслевая специфика вузов (классические университеты, педагогические, медицинские вузы и т. д.), преподаватели которых – участники интервью – предположительно могли бы иметь достаточно показательную вариативность суждений.

Результаты

Академическая этика является основополагающим фактором развития профессиональных взаимоотношений преподавателей университета, однако не всегда понятно, какой именно смысл вкладывают субъекты образовательного процесса в данную категорию. Закономерно, что одним из первых вопросов, адресованных информантам, был вопрос о содержании понятия академической этики. Полученные ответы можно условно разделить на две группы: (1) академическая этика является «скрытым» ресурсом университетской жизни: *«известно, что академическая этика должна быть в вузе, но что это такое и как она влияет на работу – не совсем ясно»* (и-3); *«не думаю, что кто-то чётко понимает суть академической этики»* (и-25); *«необходимо всем знать, что такое академическая этика, но чёткие представления всё же отсутствуют»* (и-27); (2) имеются рациональные суждения о сути академической этики: *«невозможно представить, что университет развивался бы вне академической этики»* (и-11); *«это комплекс принципов, определяющих наше духовное бытие»* (и-13); *«соблюдение этики должно выполняться неукоснительно, иначе это будет уже не университет»* (и-16). В то же время в ходе интервью участники исследования объективировали рассматриваемый феномен через различные социальные процессы и явления: (1) через ценности и нормы: *«это главные ценности, на которые должны равняться все – и ППС, и студенты, и руководство вуза»* (и-10); *«мы следуем определённым нормам, значит, академическая этика соблюдается»* (и-14); (2) через интеграцию: *«должно быть то, что всех нас объединяет, свобода и творчество, а также академическая этика»* (и-31); (3) как условие социальной жизни: *«этика определяет социальную жизнь, т. е. наше взаимодействие»* (и-29); (4) как фактор развития социальной коммуникации: *«наиболее важным является то, как академическая этика определяет коммуникацию на всех уровнях»* (и-7); и т. д.

Критический взгляд в основном связывался с невозможностью отследить и применить нормы академической этики в конкретных ситуациях университетской жизни: *«в работе университета масса событий, которые связаны с академизмом, но этика не всегда срабатывает»* (и-20); *«вроде бы она есть в нашей жизни, но когда долго работаешь в вузе, замечаешь, что некоторые нормы совсем не работают»* (и-21); *«академическая этика важна как воздух, но разве кто-то использует это понятие в конкретных условиях? – не думаю»* (и-28).

Большая часть информантов признала, что в основании академической этики лежат ценностно-нормативные установки: с одной стороны, она связана с ценностным миром личности и с известными терминальными и инструментальными ценностями, с другой стороны, объективирована конкретными правилами социальной жизни: *«ценности человека и есть основа любой этики, если же речь об академической этике, то здесь имеет значение совокупность ценностей»* (и-3); *«сама жизнь людей даёт основу для любой этики: ведь академическая тоже не с потолка взята, а из жизни»* (и-5); *«ничего особо придумывать и не нужно – академическая этика связана с тем, что нас окружает, учитывает наши взгляды, идеи, ценности»* (и-12).

Некоторые информанты связали рациональность академической этики с исторической обусловленностью и складывающимися исторически традициями университетской жизни: *«корни вузовской этики – в истории, шло формирование академической культуры и этики»* (и-22); *«конечно, она на сегодня возникла, а ровно тогда, когда появились первые университеты, но тогда её нормы и работали более надёжно»* (и-33); *«академическая этика – это и есть традиция, одна из главных в истории университетов и высшего образования»* (и-34).

Для выявления конкретных ценностей и норм, лежащих в основании академической этики, использовались элементы метода «ин-

тервью моральных суждений» по А. Колби и Л. Колбергу. Информантам были предложены пять следующих моральных суждений:

- уважение друг к другу обеспечивает высокий уровень профессиональных и межличностных отношений;
- консолидация усилий индивидов в профессиональной среде возможна только на основании этических ценностей и норм;
- перфекционизм одних мешает другим достичь своих целей в профессиональном взаимодействии;
- творчество уходит на второй план в профессиональной деятельности преподавателя;
- признание авторитета и заслуг других повышает уровень собственной академической культуры.

Комментарии разнились, однако из всех ответов можно выделить общую направленность представлений информантов относительно ценностно-нормативной составляющей академической этики: ценности свободы, равенства, уважения и признания заслуг и авторитета являются ключевыми в университетской жизни и во взаимоотношениях между преподавателями. Отмечалось, в частности, что *«творчество уходит из преподавательской деятельности, замещаясь бюрократией, однако это не отменяет необходимости следовать академической этике»* (и-16); *«уважительное отношение исчезает, со стороны коллег и студентов добиться этого все сложнее, но всё равно требования академизма и этики должны соблюдаться»* (и-18). Участники исследования выстроили на основании моральных суждений свою собственную шкалу ценностно-нормативных установок, связанных с академической этикой, – в ней лидируют инструментальные ценности профессионализма, ответственности и другие. Между тем терминальные ценности, составляющие ядро академической этики, упоминались не так часто. При этом высказывались мнения о важности принятия кодекса академической этики в университете: *«кодекс необходим, потому что не все понимают роль акаде-*

мической этики» (и-11), *«желательно бы такой кодекс разработать и внедрить – его важность в том, что он должен корректировать конфликтность, соперничество, предвзятость в вузе»* (и-20). Критические оценки в основном сводились к неэффективности каких-либо навязываемых положений, были сомнения по поводу соблюдения моральных принципов представителями административного корпуса вуза, а также влияния кодекса или другого документа на снижение учебной нагрузки и общей загруженности профессорско-преподавательского состава.

Суждения относительно уровня академической этики, влияющей на профессиональные взаимоотношения преподавателей, содержали качественные и количественные оценки: информанты соотносили рассматриваемый феномен со «слабым звеном университета», «низким влиянием на происходящее в вузе», «полным отсутствием проявлений», «латентным характером», в то же время по общему мнению уровень академической этики был определён как средний, но с тенденцией к снижению в силу изменения масштабов профессиональной деятельности коллег, занятых в образовательном процессе. При этом уровень академической этики не дифференцировался в зависимости от конкретных видов деятельности преподавателей (например, проектного или консультативного), а определялся совокупной научно-образовательной спецификой.

В числе причин, определяющих тот или иной уровень академической этики, в частности, назывались следующие: «игнорирование со стороны управленческих структур вуза»; «индифферентность коллег»; «непонимание значения академической этики для общей пользы»; «усталость от любого навязывания принципов и стереотипов»; «дополнительность неких обязательств»; «повышенная конфликтность»; «забюрократизированность труда» и другие. Кроме того, информанты обращали внимание на возникающую ценностно-нормативную

неопределённость, когда принципы этики вроде бы понятны, но почему они в полной мере не реализуются, – не ясно: *«я стараюсь придерживаться этических принципов, но почему другие, зная о них, игнорируют – удивительно»* (и-2); *«с этикой как раз всё понятно, точнее с её содержанием, но механизм пробуксовывает»* (и-34).

В ряде вопросов для участников исследования затрагивались проблемы профессиональных отношений преподавателей в научно-образовательной деятельности. Как оказалось, информанты остро реагируют на несоблюдение норм академической этики, но в то же время допускают отклонение от них для пользы дела: *«у нас нет творчества, мы погружены в бумаги, но с другой стороны никто не отменял необходимости уважать друг друга и соблюдать нормы»* (и-26); *«этикой манипулируют, подстраивают её под себя, когда нужно добиться целей любой ценой, но это неверный путь»* (и-29); *«в вузе решается много задач, нужно их соотносить с этическими принципами, но чтобы всегда быть первым, иногда приходится закрывать глаза на нормы и принципы академической этики»* (и-31).

Оценка созидательного потенциала академической этики как раз связывалась с допущением возможности отклониться от её требований и установок. Но участники исследования тем не менее отмечали, что это не должно происходить систематически и не должно способствовать трансформации соответствующих ценностно-нормативных установок. Были приведены конкретные примеры, свидетельствующие о созидательной специфике исследуемого феномена: так, нормы этики не позволяют включать в авторский коллектив коллег, которые не работали над статьёй вместе со всеми (с другой стороны, распространена и обратная практика, когда в обход указанных норм к статьям «приписывают» тех, кого нужно), в работе над грантом этические нормы влияли на распределение ресурсов в зависимости от вклада исполнителей, в условиях дифферен-

циации учебной нагрузки нормы академической этики принимались в расчёт при распределении учебных часов между молодыми и пожилыми, опытными и неопытными преподавателями, при оптимизации кафедр и коллективов созидательный потенциал проявлялся в нахождении «общих смыслов» во взаимоотношениях и т. д.

Вопросы к информантам о мероприятиях по повышению уровня академической этики и её влиянии на традиции университетского академизма вызвали заочную дискуссию. Сначала участники исследования сосредоточились на критических откликах по поводу воздействия академической этики на университетскую жизнь, отмечая, например, что принципы академической этики прежде всего игнорируются администрацией вуза: *«часто просто нет элементарного уважения к коллегам, но ведь тогда это уже не университет, а, извините, забегаювка»* (и-17); *«на нас чего только не свешивают сверху, царит иногда произвол, ни о каком творчестве, доверии и уважении речи и не идёт»* (и-20). Затем высказывались суждения о необходимости предпринимать серьёзные усилия для повышения уровня академической этики, которые должны быть, по мнению информантов, направлены на: 1) выстраивание чётких отношений с руководством, включая заботу с его стороны о людях, а не только об «общем деле»: *«трудно работать, если нормы этики не соблюдаются руководством – нет духа университета, он теряется»* (и-35); 2) повышение доверия к коллегам и признание их научных и образовательных заслуг: *«царит зависть и непонимание ситуации, но всегда есть кто-то лучше и хуже – надо поддерживать всех, мы же тут все вместе»* (и-21); 3) соучастие в коллективном отстаивании своих прав и одновременно традиций университетской жизни: *«наши права и есть академическая этика, это главная ценность, но не только: университет ведь особое место, здесь нельзя без академичности»* (и-3); 4) «подключение» студентов и общественности к пробле-

мам сохранения традиций как главной ценности: *«мы ведь рядом со студентами, и они всё видят, поэтому нужно и им знать, как обстоит дело с академизмом, этикой»* (и-29); *«университет объединяет многих, общество и общественность должны быть в курсе того, что происходит с академизмом и ценностями взаимоотношений»* (и-31).

Полученные результаты, таким образом, дают представление о значении академической этики для взаимоотношений между коллегами в университете, но и не только: она играет особую роль в сохранении традиций университетской жизни.

Обсуждение

Движение университета вперёд, его развитие – это не только приоритетные планы и стратегии, но и «человеческий фактор», влияющий на все стороны вузовской жизни. С этой точки зрения выявление роли академической этики как ценностно-смысловой системы, определяющей взаимоотношения всех субъектов образовательного процесса и прежде всего профессорско-преподавательского состава, становится важным направлением современных исследований университета и его ценностного мира.

Проведённое эмпирическое исследование показало, насколько академическая этика важна для эффективного профессионального взаимодействия: информанты подчёркивали важное значение её принципов и норм для решения вопросов, связанных с научно-образовательным процессом и выстраивании отношений со студентами, администрацией вузов, коллегами. Как оказалось, ценности и нормы, заложенные в академической этике, становятся фактором профессионализации и интеллектуализации преподавателя.

Стоит отметить, что ограниченность профессионального взаимодействия преподавателей рамками научно-образовательного процесса внутри вуза диктует направленность следования принципам и нормам академической этики: преимущественно участники исследования констатировали тот

факт, что без опоры на соответствующие этические нормы и ценности невозможно добиться результативности в работе. Вместе с тем важен не только сам факт следования академической этике, но и уровень её преломления, действенной реализации. Исследователями не раз подчёркивалась необходимость соотносить нормы академической этики с реальным положением дел в сфере высшего образования: одни подчёркивали существенный «разрыв» академической этики с реформами в образовании (стратегии вузов по развитию на опережение не всегда координируются соответствующими нормами этики) [17; 19]; другие указывали на вариативность данных норм в силу изменений морального климата в социуме [13; 20]. Как отмечалось информантами, довольно сложно добиться высокого уровня академической этики по ряду причин и прежде всего на основании ценностных трансформаций, однако совместное дело – «общее дело» – является одновременно фактором укрепления академической этики и в то же время фактором её действенности. *Интегративный* потенциал академической этики вполне может рассматриваться как новая черта академизма и профессионального взаимодействия преподавателей.

Тенденция развития университетов диктует эффективное развитие, которое не всегда учитывает «человеческий фактор», большую занятость педагогов в учебном процессе («огромная учебная нагрузка»), установку требований к ежегодным публикациям, участию в проектах и конференциях и т. д. – все эти обстоятельства явно смещают градиент академической этики. По мысли П. Бурдье, университетская докса – это прежде всего социальный мир, для которого приоритетными являются социальные ценности и нормы, при этом ценности академизма становятся фактором достижимости, т. е. нужно всё время заботиться об их достижении и сохранности [10]. Собственно, информанты также обращали внимание на обстоятельства «достижимости» академи-

ческих ценностей и норм, полагая, например, что уважение и авторитет со стороны коллег нужно «заработать», его нужно «достигать». Очевидно, что в этом вопросе проявляется диссонанс: академизм и академическая этика, на которых построен классический университет ещё со времён гумбольдтского типа университета формирует и сохраняет пространство академических традиций. Они уже «достигнуты» и, таким образом, оказывают воздействие на ценностный мир вуза. С другой стороны, по мнению авторов, стремление к академизму обеспечивает общее поле притязаний субъектов, а следовательно, по уровню профессиональных отношений можно судить и об уровне академической этики [21; 22]. Вместе с тем не снимается вопрос о возможности прививать сотрудникам академические ценности (взаимоуважения, признания, интеллектуальной свободы, научного сотворчества, исследовательской культуры и др.) [3; 6]. В ряде высказываний информанты обращали внимание на такую возможность для всех поколений преподавателей и в особенности для молодёжи. Связь поколений преподавателей и студентов под эгидой академизма и академической этики наряду с «общим делом» вполне можно рассматривать как ключевые факторы, обуславливающие и сохранение традиций, и привитие этических норм, и установление ценностных приоритетов. В таком случае академическая этика обретает своё значение в «повороте» к человеку, а не только к институтам. Такой подход оставляет надежду на то, что академическая этика по-прежнему будет оставаться неизменным элементом академизма и основой профессиональных отношений всех субъектов научно-образовательного процесса в университете.

Между тем она не является некоей постоянной величиной в условиях современного развития вузов – и в теоретическом плане, и в прикладном аспекте на данное обстоятельство обращают внимание и исследователи [8; 9; 12], и информанты. В частности, имеется в виду «подстраивание» академической эти-

ки под условия стратегического развития университетов – допускаются коррективы и некоторые отступления от правил профессионального взаимодействия, если преподаватели оказываются под прессингом бюрократических обязательств (например, при разработке различных учебных программ, заполнении документации, необходимости освоения новых образовательных инструментов типа *moodle* и т. д.). С другой стороны, информанты в своих суждениях высказывали идею о необходимости придания академической этике формата кодекса, постоянных и прозрачных правил, которые бы определяли и поддерживали профессиональное взаимодействие сотрудников. В таком случае эффективность этических правил, как отмечалось, заметно бы возрастала, а гарантии свободного, творческого отношения к делу также повышались. Однако для таких возможностей опыт фиксации правил в кодексе требует, разумеется, правовой проработки, а также согласования с академическим сообществом. Развернувшаяся в ходе исследования дискуссия информантов о кодексах может говорить о том, что либо преподаватели не знают о возможности принятия такого кодекса или любого другого соответствующего документа, либо в вузах, где они трудятся, они ещё не приняты. Это также может указывать на то, что они не задумывались об академической этике – иначе бы знали о существовании множества таких кодексов.

По результатам исследования установлено, что созидательный потенциал академической этики может проявляться в двух аспектах. Во-первых – в ценностно-смысловом, когда морально-нравственные принципы и нормы формируют ценностные структуры профессионального взаимодействия преподавателей при осуществлении научно-образовательного процесса: взаимоуважение, признание заслуг и авторитета, вклада в науку, единство взглядов и целей, значимость «общего дела» и другие. В исследовательских кругах также на это обстоятельство об-

ращалось внимание, в частности отмечалось, что профессиональное взаимодействие обусловлено не только выполнением набора конкретных функций, но и закреплением устойчивых ценностных структур профессионального взаимодействия [5; 7]. Между тем участники эмпирического исследования в большинстве случаев отмечали тот факт, что классический набор таких ценностей влияет на эффективность взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, в частности, на повышение качества образования, научную активность и т. д. С другой стороны, о созидательном потенциале свидетельствует высокий уровень организации профессионального взаимодействия в вузе, если он связан с нормами и ценностями академической этики. Такой уровень зависит от следования университетским традициям и связи поколений преподавателей в передаче профессионального опыта.

Таким образом, академическая этика, оставаясь ключевым элементом университетского академизма и культуры, влияет на эффективное профессиональное взаимодействие преподавателей, формируя значимые ценностные структуры и влияя на сохранение традиций современного университета.

Выводы

Круг профессиональных отношений преподавателей университета достаточно широк – работа со студентами, осуществление научных исследований, обмен опытом, взаимодействие с общественными структурами и администрацией и т. д. Во всех этих случаях особую роль играет академическая этика, определяющая принципы, нормы и ценности такого взаимодействия и повышая его эффективность и оказывая влияние на сохранение традиций университета и академизма как такового. Проведённое исследование показало, что на теоретическом уровне внимание к академической этике в основном связано с общими нормами морали, а также с социальным опытом, сформированным в процессе становления и развития универси-

тетов, или так называемой университетской доксой (по П. Бурдье). Вместе с тем проблематизирована необходимость ценностно-нормативной рецепции рассматриваемого феномена. В таком направлении он предстаёт как ценностно-смысловая система, лежащая в основании вузовских традиций и академизма. При этом ключевыми ценностными структурами являются взаимоуважение, доверие, консолидация усилий для решения научных и образовательных задач («общего дела»).

Эмпирическая часть исследования подтвердила выдвинутую гипотезу, в частности, для современного университета сохранение соответствующих ценностей и норм академической этики оказывает влияние на профессиональное взаимодействие субъектов образовательного процесса и прежде всего преподавателей, подтверждая не только сам факт академической свободы, творчества, уважения, коллективного и индивидуального признания вклада в подготовку студентов и науку, но и повышая эффективность многих внутривузовских процессов образовательного и научного направлений. Конкретные результаты исследования определили значение ценностно-нормативных оснований академической этики, её содержательные характеристики, воздействие на профессиональные отношения внутри профессорско-преподавательского состава. Правда, следует оговориться, что полученные результаты можно рассматривать как подготовку почвы для других исследований, например, с использованием сочетания количественных и качественных методов для подтверждения ключевых тенденций академической этики в вузах.

В конечном итоге были получены ответы на поставленные во введении настоящей статьи вопросы. В частности, был определён круг ценностей и норм, составляющих специфику академической культуры, среди которых в основном преобладали так называемые инструментальные ценности,

связанные с профессиональной деятельностью субъектов. При этом терминальные ценности, являющиеся ядром академической этики, связывались с необходимостью консолидации усилий субъектов научно-образовательного процесса, направленных на выполнение «общего дела» вместе, а не по отдельности. Кроме того, определение уровня академической этики («средний» по результатам интервью) в отношениях преподавателей имеет значение для установления эффективных профессиональных отношений, что в свою очередь влияет на качество подготовки обучающихся. А также связано с поддержанием авторитета преподавателя. При этом оценка созидательного потенциала академической этики и её воздействия на круг профессиональных отношений между преподавателями была ориентирована на моральные суждения и необходимость признания норм совместной созидательно-творческой и свободной деятельности в научно-образовательном пространстве университета. Также была определена направленность действий преподавателей по повышению уровня академической этики и их связь с традициями академизма, в частности показано, что ценность «общего дела» одновременно способствует повышению уровня академической этики и закреплению связанных с ней университетских традиций, включая связь преподавателей разных поколений и трансляцию профессионального опыта.

Таким образом, ключевая роль академической этики в профессиональных взаимоотношениях преподавателей университета поддерживается на ценностно-нормативном уровне и в плане сохранения университетских традиций академизма. Дискуссия о значении академической этики, возникшая на теоретическом уровне и в оценках участников интервью, подтверждает неустойчивость данного концепта, а также сложности, связанные с трактовками и его включённостью в сферу профессиональной деятельности преподавателей университетов.

Литература

1. *Pedraja-Rejas L., Rodríguez-Ponce E., Labraca J.* What do we know about academic culture? A review of the concept in the field of higher education studies // *Educação e Pesquisa*. 2022. № 48(1). P. 1–20. DOI: 10.1590/s1678-463420-2248240831eng
2. *Mendoza P., Berger J.B.* Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study // *Education Policy Analysis Archives*. 2008. Vol. 16. No. 23. P. 1–24. DOI: 10.14507/epaa.v16n23.2008
3. *Allen J., Van der Velden R.* The Flexible Professional in the Knowledge Society. Vol. 35. Dordrecht: Springer, 2011. 160 p. ISBN : 978-94-007-1352-9.
4. *Álvarez R.V. et al.* Aproximación a la cultura de un centro Universitario // *Revista de Educaciyn (Madrid)*. 2008. Vol. 346. P. 139–166. ISSN 0034-8082.
5. *Ерохина Е.А.* Академическая культура субъектов исследовательского обучения. Автореф. ... дисс. д-ра пед.наук. М., 2015. 49 с. EDN: ZPREUX.
6. *Кабахидзе Е.А.* Конфликтотенность и академическая культура университета // *Манускрипт*. 2021. Т. 14. Вып. 8. С. 1637–1641. DOI: 10.30853/mns210303
7. *Левин В.И.* Проблемы академической этики и российская наука // *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе*. 2019. № 2(24). С. 89–100. EDN: FFAQLI.
8. *Дремлова О.В., Бекובה С.К.* Этические кодексы в университетах: что и как они регулируют? // *Образовательная политика*. 2021. № 1(85). С. 88–99. DOI: 10.22394/2078-838X-2021-1-88-98
9. *McCabe D.L., Treviño L.K., Butterfield K.D.* Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research // *Ethics and Behavior*. 2001. Vol. 11. P. 219–232. DOI: 10.1207/S15327019EB1103_2
10. *Алексеева Д.А., Данилов В.Н.* Проблема плагиата в контексте академической этики // *Философия науки и техники*. 2020. Т. 25. № 1. С. 52–64. DOI: 10.21146/2413-9084-2020-25-1-52-64
11. *Еременко Т.В.* Актуальные вопросы формирования академической этики студентов в процессе работы с информацией: по материалам экспертного опроса // *Социология науки и технологий*. 2021. Том 12. № 3. С. 152–170. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-3-152-170
12. *Прокофьев А.В.* Этика профессора и идея академического гражданства // *Вестник прикладной этики*. 2020. Вып. 55. С. 20–41. EDN: CDFKWT.
13. *Гегер А.Э., Ляшко С.В., Ключев А.В., Сага-ненко Г.И.* Стратегии протеста в условиях развивающегося академического капитализма // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 8-9. С. 27–40. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-27-40
14. *Никольский В.С.* Философские основания академической свободы. Автореф. дисс... д-ра филос. наук. М.: Московский государственный индустриальный университет, 2011. 46 с. EDN: QHIXWD.
15. *Никольский В.С.* «Академическая свобода» как язык самоописания университета // *Высшее образование в России*. 2013. № 2. С. 73–78. EDN: PVJWQB.
16. *Böhm-Carrer F., Lucero A.E.* La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la Universidad // *Revista Electrónica Educare*. 2018. Vol. 22. № 2. P. 259–285. DOI: 10.15359/ree.22-2.15
17. *Sarmadi M.R., Ziba N.* Academic culture and its role in knowledge management in higher education system // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2017. Vol. 12. № 5. P. 1427–1434. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278223.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).
18. *Саввина О.В.* Академическая этика: общие принципы и прикладные аспекты. Автореф. дисс. канд. филос. наук: 09.00.05. М., 2011. 24 с. EDN: ZOJXCL.
19. *Basir S.A., Davies J. et al.* The influence of academic culture on quality management system ISO 9001 maintenance within Malaysian universities // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2017. Vol. 39. No. 3. P. 320–340. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1298199
20. *Артемова Т.В.* Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 1. С. 34–36. EDN: QIVSER.
21. *Белозерова Н.В.* Понятие «академическая культура» в современных условиях высшей школы // *Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества*. 2021. № 1(50). С. 8–12. EDN: WGYTYN.
22. *De George R.T.* Ethics, Academic Freedom and Academic Tenure // *Journal of Academic Ethics*. 2003. Vol. 1. P. 11–25. DOI: 10.1023/A:1025421706331

23. Панищев А.А. Границы толерантности в научной этике, или слово об академической и духовной ответственности // Вопросы культурологии. 2011. № 3. С. 93–97. EDN: NDGYSF.
24. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31. ISBN 5-87637-022-3.
25. Прокофьев А.В. Академическая этика как этика «высокой» профессии: уточнённая локализация проблем // Ведомости прикладной этики. 2012. № 40. С. 126–140. EDN: RNKJMX.
26. Макарова М.Н. Академическая этика за рубежом и в России: как предотвратить студенческие нарушения в вузах? Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2021. 256 с. EDN: TWOCY.
27. Sundar S.S. Academic Ethics: Teaching Profession and Teacher Professionalism in Higher Education Settings // Journal of Academic Ethics. 2018. Vol. 16(6). DOI: 10.1007/s10805-018-9313-6
28. Губанов Н.И., Губанов Н.Н., Шорикова Е.С. Виды академического мошенничества и его причины // Философия и общество. 2021. № 2 (99). С. 5–22. DOI: 10.30884/jfo/2021.02.01
29. Макарова М.Н., Вахрушев Р.В. Коррупция в высшем образовании и академическая этика // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 55–62. EDN: TEJQID.
30. Александрова А.М. Готовность социального климата российских вузов к усвоению норм академической этики // Вестник экспериментального образования. 2018. № 4 (17). С. 63–67. EDN: YPTJPF.
31. Williams G. Brave New University // College English. 1999. Vol. 61. P. 742–751. DOI: 10.2307/378955
32. Slaughter S. Professional Values and the Allure of the Market // Academe. 2001. Vol. 87. No. 5. P. 22–26. DOI: 10.2307/40252059
33. Викторук Е.Н. Этика науки: практико-прикладной модус // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 149–155. EDN: RAERGZ.
34. Thompson C.S. The construct of “respect” in Teacher-Student relationships: exploring dimensions of ethics of care and sustainable Development // Home. 2018. Vol. 17. No. 3. P. 66–71. DOI: 10.12806/V17/13/R3
35. Macfarlane B. Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. New York: Routledge, 2012. 176 p. DOI: 10.4324/9780203817490
36. Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. London: Routledge, 2007. 201 p. DOI: 10.4324/9780203003442
37. Прокофьев А.В. Академическая этика Эдварда Шилза // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2021. № 1 (37). С. 36–55. DOI: 10.22405/2304-4772-2021-1-1-36-55
38. Скворцов А. Академическая этика в пограничной ситуации: есть ли надежда на спасение? // Ведомости прикладной этики. 2020. Вып. 55. С. 42–52. EDN: RJJQTL.
39. Colby A., Kohlberg L. The Measurement of Moral Judgment. Cambridge: University Press, 2011. 408 p. ISBN: 0521169100.

Статья поступила в редакцию 13.02.2024

Принята к публикации 10.03.2024

References

1. Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Labraña, J. (2022). What do we know about academic culture? A review of the concept in the field of higher education studies. *Educação e Pesquisa*. No. 48(1), pp. 1-20, doi: 10.1590/s1678-4634202248240831eng.
2. Mendoza, P., Berger, J.B. (2008). Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study. *Education Policy Analysis Archives*. 2008. Vol. 16. No. 23, pp. 1-24. DOI:10.14507/epaa.v16n23.2008
3. Allen, J., Van der Velden, R. (ed.). (2011). *The flexible professional in the knowledge society*. Dordrecht: Springer, 160 p. ISBN : 978-94-007-1352-9.
4. Álvarez, R.V. et al. (2008). Aproximación a la cultura de un centro Universitario. *Revista de Educación (Madrid)*. Vol. 346, pp. 139-166. ISSN 0034-8082.

5. Erokhina, E.L. (2015). *Akademicheskaya kul'tura sub'ektov issledovatel'skogo obucheniya* [Academic culture of subjects of research education]. Abstract of the dissertation of the Doc. of Sci. Moscow, 49 p. Available at: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005563874?page=1&rotate=0&theme=white> (accessed 21.01.2024) (In Russ.).
6. Kabakhidze, E.L. (2021). Conflictogenicity and academic culture of the university. *Manuskript = Manuscript*. Vol. 14, iss. 8, pp. 1637-1641, doi: 10.30853/mns210303 (In Russ.).
7. Levin, V.I. (2019). Problems of academic ethics and Russian science. *Filosofiya i gumanitarnye nauki v informacionnom obschestve = Philosophy and Humanities in Information Society*. No. 2(24), pp. 89-100. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41142185_41122567.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
8. Dremova, O.V., Bekova, S.K. (2021). Ethical codes in universities: what and how do they regulate? *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. No. 1 (85), pp. 88-99, doi: 10.22394/2078-838X-2021-1-88-98 (In Russ., abstract in Eng.).
9. McCabe, D.L., Treviño, L.K., Butterfield, K.D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior*. Vol. 11, no. 3, pp. 219-232, doi: 10.1207/S15327019EB1103_2
10. Alekseeva, D.A., Danilov, V.N. (2020). The problem of plagiarism in the context of academic ethics. *Filosofiya nauki i tekhniki = Philosophy of Science and Technology*. Vol. 25, no. 1, pp. 52-64, doi: 10.21146/2413-9084-2020-25-1-52-64 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Eremenko, T.V. (2021). Topical issues of the formation of academic ethics of students in the process of working with information: based on the materials of an expert survey. *Sociologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 12, no. 3, pp. 152-170, doi: 10.24412/2079-0910-2021-3-152-170 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Prokofiev, A.V. (2020). Ethics of a professor and the idea of academic citizenship. *Vedomosti prikladnoy etiki = Bulletin of Applied Ethics*. No. 55, pp. 20-41. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42525699> (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
13. Geger, A.E., Lyashko, S.V., Klyuev, A.V., Saganenko, G.I. (2022). Strategies protest in the context of developing academic capitalism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 8-9, pp. 27-40, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-27-40 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Nikolsky, V.S. (2011). *Filosofskie osnovaniya akademicheskoy svobody. Avtoref. diss ... d-ra filos. nauk*. [Philosophical foundations of academic freedom: Doct. Sci. Thesis (Philosophy)]. Moscow, 46 p. Available at: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01004845070?page=1&rotate=0&theme=white> (accessed 21.01.2024) (In Russ.).
15. Nikolsky, V.S. (2013). "Academic freedom" as the language of self-description of the university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 73-78. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18799061_89778268.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
16. Böhm-Carrer, F., Lucero, A.E. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de informaciyn, claves para el aprendizaje en la Universidad. *Revista Electrónica Educare*. 2018. Vol. 22, no. 2, pp. 259-285, doi: 10.15359/ree.22-2.15
17. Sarmadi, M.R., Ziba, N. (2017) Academic culture and its role in knowledge management in higher education system. *International Journal of Environmental and Science Education*. Vol. 12, no. 5, pp. 1427-1434. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278223.pdf> (accessed 21.01.2024).
18. Savvina, O.V. (2011). *Akademicheskaya etika: obshchie principy i prikladnye aspekty* [Academic ethics: general principles and applied aspects]. Abstract of the dissertation of the Candidate of Philos. Sciences: 09.00.05. Moscow, 24 p. Available at: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01005395370.pdf?ysclid=lud7i5sptc787213496 (accessed 20.01.2024) (In Russ.).

19. Basir, S.A., Davies, J. et al. (2017). The influence of academic culture on quality management system ISO 9001 maintenance within Malaysian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 39, no. 3, pp. 320-340, doi: 10.1080/1360080X.2017.1298199
20. Artemyeva, T.V. (2013). Academic culture as a theoretical problem and a practical task. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of the Herzen University*. No. 1, pp. 34-36. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19413921_20677010.pdf (accessed 20.01.2024) (In Russ.).
21. Belozeroва, N.V. (2021). The concept of “academic culture” in modern conditions of higher education. *Psichologo-pedagogicheskie problemy bezopasnosti cheloveka i obschestva = Psychological and Pedagogical Problems of Human and Social Security*. No. 1(50), pp. 8-12. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45555959_17919442.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
22. De George, R.T. (2003). Ethics, Academic Freedom and Academic Tenure. *Journal of Academic Ethics*. Vol. 1, pp. 11-25, doi: 10.1023/A:1025421706331
23. Panishchev, A.L. (2011) The boundaries of tolerance in scientific ethics, or a word about academic and spiritual responsibility. *Voprosy kul'turologii = Questions of cultural studies*. No. 3, pp. 93-97. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15595097_82687966.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
24. Bourdieu, P. University press and creativity: against scholastic divisions. *Socio-Logos' 96. Al'manah Rossijsko-francuzskogo centra sociologicheskikh issledovanij Instituta sociologii Rossijskoj Akademii nauk = Socio-Logos' 96. Almanac of the Russian-French Center for Sociological Research of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences*. M.: Socio-Logos, 1996. Pp. 8-31. (In Russ.). ISBN 5-87637-022-3.
25. Prokofiev, A.V. (2012) Academic ethics as the ethics of a “high” profession: updated localization of problems. *Vedomosti prikladnoy etiki = Bulletin of Applied Ethics*. No. 40, pp. 126-140. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20810626_15389840.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ.).
26. Makarova, M.N. (2021). *Academic ethics abroad and in Russia: how to prevent student violations in universities?* Izhevsk: Publishing center “Udmurt University”, 256 p. Available at: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/20356> (accessed 21.01.2024) (In Russ.).
27. Sundar, S.S. (2018). Academic Ethics: Teaching Profession and Teacher Professionalism in Higher Education Settings. *Journal of Academic Ethics*. Vol. 16, no. 6, pp. 13-21, doi: 10.1007/s10805-018-9313-6
28. Gubanov, N.I., Gubanov, N.N., Shorikova, E.S. (2021). Types of academic fraud and its causes. *Filosofiya i obschestvo = Philosophy and Society*. No. 2 (99), pp. 5-22, doi: 10.30884/jfio/2021.02.01 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Makarova, M.N., Vakhrushev, R.V. (2014). Corruption in higher education and academic ethics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 55-62. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22774326_74952218.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ.).
30. Alexandrova, A.M. (2018). Readiness of the social climate of Russian universities to assimilate the norms of academic ethics. *Vestnik eksperimental' nogo obrazovaniya = Bulletin of Experimental Education*. No. 4 (17), pp. 63-67. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36543511_58203561.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
31. Williams G. (1999). Brave New University. *College English*. Vol. 61, pp. 742-751, doi: 10.2307/378955
32. Slaughter, S. (2001). Professional Values and the Allure of the Market. *Academe*. Vol. 87, no. 5, pp. 22-26, doi: 10.2307/40252059

33. Viktoruk, E.N. (2013). Ethics of science: practical and applied mode. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 8-9, pp. 149-155. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20206537_80332772.pdf (accessed 21.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
34. Thompson, C.S. (2018). The construct of “respect” in Teacher-Student relationships: exploring dimensions of ethics of care and sustainable Development. *Home*. Vol. 17, no. 3, pp. 66-71, doi: 10.12806/V17/I3/R3
35. Macfarlane, B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. New York, Routledge. 176 p., doi: 10.4324/9780203817490
36. Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life*. London: Routledge. 201 p., doi: 10.4324/9780203003442
37. Prokofiev, A.V. (2021). Academic ethics of Edward Shils. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo = Humanities Bulletin of Tolstoy State Pedagogical University*. No. 1 (37), pp. 36-55, doi: 10.22405/2304-4772-2021-1-1-36-55 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Skvortsov, A. (2020). Academic ethics in a borderline situation: is there any hope of salvation? *Vedomosti prikladnoj etiki = Bulletin of Applied Ethics*. No. 55, pp. 42-52. Available at: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2014/09/Vedomosti-prikladnoj-etiki-Vypusk-55-1-Maket.pdf> (In Russ., abstract in Eng.).
39. Colby, A., Kohlberg, L. (2011). *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge: University Press. 408 p. ISBN: 0521169100.

The paper was submitted 13.02.2024
Accepted for publication 10.03.2024



**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования**

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,686
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,668
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,415
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,302
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,678
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,544
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,329
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,623
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,609
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,470
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,229
ПЕДАГОГИКА	0,005

«Если цель оправдывает средства, то можно...»: академические девиации российских аспирантов социо-гуманитарных направлений подготовки

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-84-103

Кашина Марина Александровна – д-р полит. наук, доцент, проф. кафедры социальных технологий, ORCID: 0000-0003-4509-8657, Researcher ID: ABA-7579-2020, kashina-ma@ranepa.ru

Васильева Валерия Алексеевна – старший преподаватель кафедры сравнительных политических исследований, ORCID: 0000-0002-8300-5223, Researcher ID: D-2131-2014, Scopus ID: 57211992677, vasileva-va@ranepa.ru

Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199178, Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., 57/43

Ткач Сергей – ведущий социолог, ORCID: 0000-0001-5016-9187, Researcher ID: HKV-6887-2023, s.tkach@spbu.ru

Центр прикладной социологии Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191124, г. Санкт-Петербург, ул. Смольного 1/3

***Аннотация.** В статье рассматриваются практики академических девиаций с позиций самих аспирантов, приемлемость/неприемлемость для них отдельных видов девиантного поведения в образовании и науке. Теоретическую рамку составили два взаимоисключающих подхода для интерпретации академических девиаций: нормативистский подход Р. Декарта и подход эпистемического анархизма П. Фейерабенда. Цель исследования – оценка распространённости академических девиаций и отношения к ним аспирантов социо-гуманитарных научных специальностей. Основная гипотеза заключается в том, что существует континуум отношения аспирантов к академическим девиациям: от полного отрицания до полного принятия, в частности практик плагиата. Дизайн исследования количественно-качественный. Эмпирическая база: онлайн-опрос (1276 респондентов, из них аспирантов – 185), 5 фокус-групп. Методы анализа: кластерный анализ методом *k*-nearest neighbors, качественный анализ материалов фокус-групп. К основным результатам исследования можно отнести следующие. Наиболее распространённым видом академической девиации аспирантов оказалось изготовление шпаргалок. Варианты «часто» и «очень часто» выбрали 66% респондентов. Наименее распространённой девиацией была покупка контрольных работ/рефератов/курсовых – ответы «часто» или «очень часто» встречаются у 10% респондентов. Кластерный анализ позволил выделить по основанию отношения к плагиату*

пять различных групп, три из которых будут скорее толерантны к нему. Три кластера возлагают ответственность больше на систему образования, а два – на обучающихся. Анализ материалов фокус-групп с действующими аспирантами показал ту же вариативность как оценки вины за использование плагиата, так и объекта обвинения. Это подтверждает устойчивость обнаруженных паттернов. Направления дальнейших исследований связаны с анализом других видов девиации, например, практик академического сговора внутри вуза, а также описанием объективных причин академических девиаций среди аспирантов, рассмотрением распространённости таковых в качестве признака кризиса нормативных оснований института аспирантуры.

Ключевые слова: академическое письмо, академическое мошенничество, толерантность к девиациям, третья ступень высшего образования, псевдонаука, псевдоучёный

Для цитирования: Кашина М.А., Васильева В.А., Ткач С. «Если цель оправдывает средства, то можно...»: академические девиации российских аспирантов социо-гуманитарных направлений подготовки // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 84-103. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-84-103

“If the End Justifies the Means, Then This Is Permissible...”: Academic Deviations of Russian Postgraduate Students in Socio-Humanitarian Areas

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-103

Marina A. Kashina – Dr. Sci. (Political Science), Assoc. Prof., professor of the department of social technologies, ORCID: 0000-0003-4509-8657, Researcher ID: ABA-7579-2020, Kashina-ma@ranepa.ru

Valeria A. Vasilyeva – Senior Lecturer, Department of Comparative Political Studies, ORCID: 0000-0002-8300-5223, Researcher ID: D-2131-2014, Scopus ID: 57211992677, vasilyeva-va@ranepa.ru
Russian Academy of National Economy and Public Administration (North-Western Institute of Management RANEPa), Saint Petersburg, Russian Federation
Address: 57/43, Sredniy prospect VO, Saint Petersburg, 199178, Russian Federation

Sergey Tkach – Lead sociologist, s.tkach@spbu.ru
Center for Applied Sociology St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia
Address: 1/3, Smol'noy str., Saint Petersburg, 191124, Russian Federation

Abstract. This article looks at academic deviation practices from the viewpoint of graduate students, as well as whether or not they find certain types of deviant behavior in science and education acceptable. The theoretical framework consisted of two mutually exclusive approaches to the interpretation of academic deviations: the normativist R. Descartes and the epistemic anarchism of P. Feyerabend. The study purpose is to evaluate graduate students in socio-humanitarian scientific specializations regarding the prevalence and attitude toward academic deviation. Main hypothesis: postgraduate students' views regarding academic deviations, especially plagiarism, fall on a continuum, ranging from total denial to total acceptance. Research design: quantitative-qualitative. Empirical base: online survey (1276 respondents, including 185 graduate students), 5 focus groups. Methods of analysis: cluster analysis using the k-nearest neighbors method, qualitative

analysis of focus group materials. Main results. It was discovered that creating crib sheets was the most prevalent form of academic deviation among graduate students. Of the respondents, 66% selected "often" and "very often" as their options. The purchase of exams, abstracts, and coursework showed the least amount of variation. Ten percent of those surveyed said that graduate students used plagiarism frequently or extremely frequently. Based on their attitudes regarding plagiarism, five distinct groups could be identified using cluster analysis, three of which would be more tolerant of it. Simultaneously, two of the five groups place the blame on students, and three see plagiarism as a result of the educational system's failure to some extent. Directions for further research are related to the analysis of other forms of deviation, for example, practices of academic collusion within a university, as well as a description of the objective reasons for graduate students committing academic deviations, consideration of the prevalence of academic deviations of graduate students as a sign of a crisis in the normative foundations of the institution of graduate school.

Keywords: academic writing, academic dishonesty, tolerance for deviations, third stage of higher education, pseudoscience, pseudoscientist

Cite as: Kashina, M.A., Vasilyeva, V.A., Tkach, S. (2024). "If the End Justifies the Means, Then This Is Permissible...": Academic Deviations of Russian Postgraduate Students in Socio-Humanitarian Areas. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 84-103, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-84-103 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В 2022 г. учёной степени лишили 274 фигуранта списка «Диссернета», в предыдущем году их было 250. За несколько лет работы «Диссернета» учёной степени лишились около 1000 человек. Среди них учёные, дипломаты, врачи и преподаватели¹. Основной причиной лишения степени выступает доказанный факт плагиата. Деятельность данной общественной организации выступает формой общественного контроля качества диссертационных исследований и деятельности диссертационных советов, но, по понятным причинам, «Диссернет» не может и не должен осуществлять тотальную проверку всех диссертаций.

Видов нарушения научной (академической) этики множество, плагиат лишь один из них. Все они без исключения негативно влияют на имидж науки и высшего образования в обществе, подрывают доверие к ним. В то же время необходимо понимать, что академические девиации возникли вместе с появлением Академии (университетов) и

представляют собой объективное явление, поскольку каждая социальная норма потенциально содержит в себе возможность её нарушения. Вопрос состоит в степени тяжести последствий этого нарушения.

В данной статье авторы рассматривают явление академических девиаций с точки зрения самих аспирантов с целью понять их общее отношение к девиациям, приемлемость/неприемлемость отдельных видов девиантного поведения в образовании и науке и то, как сами аспиранты видят меры борьбы с этим явлением.

Литературный обзор

Аспирантура выступает частью социо-гуманитарной науки, поэтому её проблемы по многим связаны с проблемами самой этой науки. В 2018 г. А. Торкунов выделил шесть проблем отечественного социо-гуманитарного знания:

1. «низкий социальный статус, который значительно уступает статусу естественных наук;

¹ Дмитрий Толстошеев. «Пеклись как пирожки». За 2022 год почти 300 человек лишили учёной степени // MSK1.RU. Москва онлайн. 5 января 2023 г. URL: <https://msk1.ru/text/world/2023/01/05/71953919/> (дата обращения: 07.01.2024)

2. неопределённость границ между отдельными направлениями социо-гуманитарных исследований;

3. провинциализация дискурса, отсутствие собственных методологических работ и влияния в международном научном поле;

4. ловушка дескриптивности, когда исследования только описывают социальные явления, но не выявляют и не объясняют причинно-следственные связи;

5. дефицит компетенций, в частности владение академическим английским языком;

6. распространение результатов исследований, отсутствие электронных версий многих отечественных научных изданий» [1].

Применительно к аспирантуре ключевой проблемой являются исследования низкого качества, не имеющие ни научной, ни практической значимости. Все названные проблемы не новы. Ещё в 2006 г. обсуждалась низкая эффективность исследований аспирантов социо-гуманитарных направлений в сравнении с техническими и естественно-научными областями. Аспиранты социо-гуманитарных специальностей проигрывали по количеству статей, опубликованных в высокорейтинговых журналах, по уровню конференций, на которых проходила бы апробация результатов исследования и по уровню финансовой поддержки тематики работ. При этом подчёркивалось, что исследовательская компонента подготовки аспирантов должна включать в себя и «опыт доведения полученных им научных результатов до потенциальных пользователей, а при необходимости – освоение современных методов и форм коммерциализации научных разработок» [2, с. 22–23].

Реформа аспирантуры, начатая в 2013 г. и связанная с превращением её в третий уровень высшего образования, казалось бы, должна была решить хотя бы часть этих проблем за счёт акцента на формировании универсальных компетенций, к которым, в частности, безусловно относится академический английский [3]. Сам переход к так называемым

интегрированным аспирантским программам, предполагающим развитие не только профессиональных, но и универсальных компетенций является в том числе ответом на глобальные вызовы, с которыми столкнулось исследовательское образование: массовизация, интернационализация и особенно востребованность выпускников за пределами академического рынка труда [2]. Эти тенденции были зафиксированы отечественными исследователями ещё в 2015 г., причём ситуация в естественных и социо-гуманитарных науках заметно различалась. Академическую карьеру выбирали 70% молодых кандидатов наук со степенью в области естественных наук и только 40% со степенью по социо-гуманитарным наукам. Это объяснялось малым числом исследовательских позиций по социально-гуманитарным направлениям в российских научно-исследовательских организациях и университетах (практически все кандидаты наук в гуманитарных сферах работают преподавателями), при этом гуманитарии часто идут на должности менеджеров и в сферу услуг, не связанные с научной специальностью аспирантуры. Тем не менее, большинство респондентов данной группы (75%) признают, что учёная степень помогает их карьерному росту [4].

Другими словами, низкий статус социо-гуманитарного знания обернулся малым числом исследовательских должностей в университетах. Сражение между наукой и бизнесом за способных исследователей было проиграно университетами, даже не начавшись. Отметим, что это не только российская особенность. В странах Европы и Северной Америки существует аналогичная проблема, и исследуется она уже достаточно давно. После окончания докторантуры выпускники, желающие остаться в академическом сообществе, получают постдокторские должности, иногда даже постоянные, но это доступно далеко не для всех [5]. Есть проблема адаптации выпускников PhD к потребностям промышленности и бизнеса, так как большинство получивших степень в ака-

демической сфере не остаются [6]. И в этой связи в некоторых университетах, помимо традиционной докторской степени по диссертации, существуют профессиональные докторские степени, докторские степени по публикациям и докторские степени по проектам. Последние особенно ценятся в бизнесе, промышленности и на государственной службе [7].

Новая модель аспирантуры неоднократно становилась предметом обсуждения российских учёных, в частности, анализировалось соотношение научной и педагогической составляющей, организация итоговой государственной аттестации, возможные образовательные траектории в аспирантуре [8]. Многие утверждали, что существующая модель подготовки аспирантов нацелена больше на образовательную, а не на исследовательскую деятельность будущих кандидатов наук [9]. Учёные отмечают отсутствие «достаточной ясности целей и задач реформируемой российской аспирантуры: кого, как и к какому виду профессиональной деятельности следует готовить» [10, с. 60]. При этом говорится о необходимости разрабатывать отдельную исследовательскую повестку по изучению аспирантского образования [8]. Нельзя сказать, что социологические исследования проблем российской аспирантуры не проводятся, и здесь нужно отдать должное Институту образования НИУ ВШЭ. Скорее этим исследованиям не хватает генеративности, они описывают проблемы аспирантур отдельных вузов, а не аспирантуры всей страны, которая сегодня ещё и очень сильно выросла и на конец 2022 г. составляла 109 700 человек².

Обобщая результаты отдельных социологических исследований, учёные констатируют, что «системными факторами, снижающими результативность аспирантуры, выступают:

- недостаток мотивации молодых людей, поступающих в аспирантуру и низкий уровень их базовой научной подготовки;
- недостаточность финансовой поддержки аспирантов (это приводит к необходимости совмещения учёбы с работой, которая часто не связана с научной деятельностью);
- низкое качество научного руководства и поддержки со стороны администрации вуза;
- недостаточно эффективное использование потенциала организаций, получивших право самостоятельного присуждения учёных степеней, в научной аттестации выпускников аспирантур сторонних вузов» [2, с. 13].

Интересно, что исследование, проведённое этими авторами чуть ранее, показывает, что с мотивацией к поступлению в аспирантуру дело обстоит не так уж плохо: интерес к научной и преподавательской деятельности, желание построить академическую карьеру остаются ключевыми факторами при поступлении в аспирантуру [11]. Более того, некоторые проблемы на самом деле оказываются мифами, в частности, необходимость совмещать учёбу и работу. Так, «более половины (57%) опрошенных отметили, что опыт, приобретаемый ими на работе, полезен для их деятельности в рамках аспирантуры. 31% оценили совмещение работы и аспирантуры как незначительную трудность» [12, с. 95].

Довольно перспективным является предложение Н.Г. Поповой и Е.В. Биричевой при решении проблем аспирантуры учитывать поколенческий срез. Сейчас в аспирантуре в основном представители так называемого «поколения Y», скоро в аспирантуру придёт «поколения Z». Это «цифровое» поколение с «постматериальной» системой ценностей, ориентированное на саморазвитие и самореализацию. Люди «поколения Z» хотят

² Ольга Мамиконян. В 2022 году российские вузы приняли максимальное за последние 10 лет число аспирантов // Forbes. 16.05.2023. [Электронный документ]. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/489396-v-2022-godu-rossijskie-vuzy-priniali-maksimal-noe-za-poslednie-10-let-cislo-aspirantov> (дата обращения: 07.01.2024)

интересную работу, возможностей личностного роста, реализации своего потенциала [3]. Казалось бы, это должно снижать долю людей, которые руководствуются «экстер-нальными (внешними по отношению к содержанию аспирантского образования) мотивами: желанием получить отсрочку призыва в армию, место в общежитии и др.» [11, с. 59], но на практике доля таких аспирантов остаётся существенной. Сохраняется и доля тех, для кого аспирантура – это стечение обстоятельств, стратегия «накатанных рельсов» либо простое продолжение предыдущих этапов [11]. Другими словами, переход к «постматериальной» системе ценностей в российской аспирантуре пока не очень заметен.

Мотивации к поступлению и обучению в аспирантуре и обсуждение возможностей совмещения образовательного и исследовательского треков являются одними из самых популярных тем в дискурсе российской аспирантуры последнего десятилетия. Несмотря на все изменения нормативной базы³, эта дискуссия однозначно будет продолжаться, потому что наличие универсальных компетенций и *soft-skills* делает аспирантов реально востребованными на рынке труда. Об этом говорят и за рубежом, дискутируя о том, как рассматривать выпускников докторантуры – только как специалистов-исследователей [13] или как специалистов с трансдисциплинарными навыками, которые можно использовать и в ненаукоёмких сферах [14]. Тем более, что в новом Положении о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) (п. 14 Постановления Правительства РФ от 30 ноября 2021 г. № 2122), сохраняются научный компонент, образовательный компонент и итоговая аттестация.

Отдельной важной темой, которая не теряет актуальности, особенно при акценте на защите диссертации как итоге обучения в аспирантуре, является взаимодействие аспиранта и научного руководителя. И здесь нам тоже стоит внимательнее отнестись к зарубежному опыту, когда «руководители не только осуществляют тьюторское сопровождение аспиранта, но и играют главную роль в оценке качества итоговой рукописи» [15, с. 70].

Обратимся теперь к пласту источников, посвящённых формированию одной из самых востребованных в аспирантуре компетенций – написанию статей для высокорейтинговых журналов. Эта тема обрела особую актуальность, когда перед наукой и системой высшего образования России была поставлена задача вхождения в мировые рейтинги университетов и в международные базы данных *Scopus* и *WoS CC*.⁴ Оказалось, что мало кто из российских гуманитариев даже с учёными степенями умеет писать статьи по требованиям зарубежных журналов. С одной стороны, это, конечно, следствие декскриптивности проводимых социо-гуманитарных исследований. Л.К. Раицкая довольно резко пишет о ставшей распространённой практике замещения работ с глубоким научным анализом «наукоподобными эссе», которые только перенасыщают области социально-гуманитарных наук. Автор видит выход из этой ситуации в масштабном внедрении публикаций с чёткой структурой по формату *IMRAD* [16, с. 15].

С другой стороны, требования правительства как-то нужно выполнять. Отсутствие необходимых средств достижения цели (в данном случае – профессиональных и универсальных компетенций) подняло

³ Федеральный закон от 30.12.2020 № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Российская газета. 2020. № 2 (8353). URL: <https://rg.ru/documents/2021/01/12/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 07.01.2024).

⁴ О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599. // Собрание законодательства Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 19 ст. 2336.

волну девиаций, связанных с зарубежными публикациями, и серьёзное обсуждение самой необходимости учитывать попадание российских статей в международные базы научного цитирования при оценке эффективности университетов. Одна из самых известных работ на эту тему – статья А.В. Кулешовой и Д.Г. Подвойского, где авторы, называя бюрократов от науки «квантофренниками и метроманьяками» [17, с. 181], выделили основные девиации, особенно масштабно наблюдаемые в последние годы – плагиат, множественные публикации (самоплагиат), симулирование и обращение к недобросовестным посредникам.

В аспирантуре происходит примерно то же самое: увеличение необходимого для защиты диссертаций количества статей в журналах, входящих в Перечень ВАК, а для защиты в некоторых собственных советах требование наличия статей в изданиях, входящих в RSCI/ядро РИНЦ, привело к всплеску девиаций, связанных с платными публикациями аспирантов в мусорных журналах [18, с. 58].

При этом остаётся проблема качества самого текста диссертации. Специалисты по академическому письму говорят об интертекстуальности научного текста, наличия двух пластов знания: старого знания, т.е. «чужого», созданного другими авторами, служащего некой отправной точкой исследования, и нового знания, «авторского», ранее неизвестного научному сообществу [19, с. 58]. Налицо сразу две проблемы подготовки текста диссертации – новизна и корректность заимствований, что напрямую сказывается на его качестве. Отсюда всего один шаг до следующей проблемы, которая, на наш взгляд, пока не нашла своего должного отражения в дискурсе российской аспирантуры – проблеме академической честности/академического мошенничества аспирантов.

Следует отметить, что основной массив работ по академическому мошенничеству выполнен в русле педагогических наук [20–22], объектом исследования в них выступают

студенты бакалавриата и иногда магистратуры. Новейшие исследования посвящены академическим нечестностям в сфере онлайн-образования, которое, по мнению учёных [23–25], создаёт новые педагогические проблемы в процессе обучения и требует пересмотра подходов к аттестации студентов, особенно когда она проходит онлайн. Другими словами, в этих работах анализ проблемы не выходит за рамки образовательного процесса. Примером социологического исследования является статья, посвящённая критике и оправданию практик академического мошенничества, но и в ней объектом исследования выступают студенты, кроме того, сами авторы признают его ограничения, связанные с особенностями данных, на которые они опираются [26].

Аспиранты, конечно, сначала были студентами бакалавриата/специалитета, а потом магистрантами. Тем не менее, у этого уровня высшего образования есть свои особенности, в том числе и в части соблюдения научной этики. Однако рассмотрения всего спектра академических девиаций аспирантов с оценкой их отношения к отдельным видам девиаций в научной литературе нам найти не удалось. Это определило круг исследовательских вопросов данной статьи:

- Каково отношение аспирантов к академическим девиациям?
- Осуждают они их или оправдывают?
- Какие меры борьбы с академическими девиациями представляются им наиболее эффективными?

Методология и дизайн исследования

Ограничения в производстве научного знания рождаются не только из этических аспектов, но и из сложившейся профессиональной традиции и профессиональных норм: следует цитировать одних авторов и избегать других, публиковаться в правильных изданиях и читать правильные статьи [27]. Такие же негласные правила формируются вокруг академических девиаций. К примеру, как пишет Г.Б. Юдин, не возбраняется

перепробовать несколько формулировок вопросов, пока результаты распределений ответов респондентов не будут удовлетворять запросу учёного. Однако прямая подделка цифр распределений видится уже тяжёлым академическим преступлением [28]. Те же рассуждения справедливы и для плагиата. С. Голунов пишет, что в России сложилось терпимое отношение к плагиату [29]. Это позволяет также предположить некую континуальность форм плагиата и реакции профессионального сообщества на него – какие-то формы будут приветствоваться, а какие-то осуждаться, что отмечает М. Соколов [30]. Осложняют картину существующих академических практик новые технологии, в частности генеративные языковые модели. Их использование также видится неоднозначным: от поиска вдохновения в выборе проблемы и дизайна исследования [31], повышения оригинальности или академичности текста [32] до ответов на вопросы исследовательской анкеты вместо респондентов [33].

Обнаруживаемое разнообразие академических практик требует систематизации и анализа с позиции его интерпретации самими аспирантами.

Можно выделить две конкурирующие и взаимно исключающие позиции для интерпретации. Можно назвать их нормативистской и анархистской. Первая восходит к идеям Р. Декарта о строгости соблюдения метода и процедур при работе в области науки [34], а вторая позиция – к позиции эпистемического анархизма П. Фейерабенда, согласно которой любой доступный учёному метод легитимен, если он приносит научные плоды [35]. Оба философа описывали производство научного знания *sui generis*, однако их суждения могут быть распространены и на академическую область целиком. Так, в рамках первого подхода любые девиации должны отслеживаться и на-

казываться, так как они предполагают уход от строгих законов академического мира. В рамках второго подхода девиации оказываются допустимы при условии их благотворности для науки. Более того, в рамках второго подхода видится дискуссионным существование девиаций как категории ввиду отсутствия самой нормы.

Существующая нормативная база выстраивает ясный и однозначный маршрут для аспиранта. Речь идёт об аттестации по учебным дисциплинам, предусмотренным образовательной программой аспирантуры, сдаче трёх экзаменов кандидатского минимума, публикации не менее трёх статей (двух для некоторых научных специальностей) в перечне журналов, входящих в список, рекомендованный Высшей аттестационной комиссией, и как финал – написание диссертационной работы, соответствующей установленным требованиям, и подача её в совет для рассмотрения и защиты⁵. Среди таких требований присутствуют: научная новизна, актуальность, оригинальность работы и текста, а также авторства (соискатель научной степени должен быть единственным автором работы). Т. Парсонс, когда пишет о законодательстве, отмечает, что законодательство обладает не только прескриптивной, но и дескриптивной функцией: закон не только указывает нам, как и что необходимо делать, но и описывает общую волю тех, чьи интересы закон представляет [36]. Другими словами, функционирующее законодательство позволяет ещё и описать, как ведёт себя большинство людей, и как они считают, что нужно себя вести. От нормативной базы аспирантуры ожидается такая же прескриптивистская функция: в ней *должно* быть описано, как себя ведёт *большинство* аспирантов, чтобы получить степень кандидата наук. Сегодня единственной альтернативой написанию полного текста диссертации выступает её

⁵ Рекомендация Президиума Высшей аттестационной комиссии (ВАК) при Министерстве образования и науки Российской Федерации от 7 июля 2022 года. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=35&name=92596319002&f=20127> (дата обращения: 07.01.2024).

оформление в виде научного доклада, который «представляет собой краткое обобщённое изложение результатов проведённых соискателем учёной степени исследований и разработок, известных широкому кругу специалистов»⁶. Для кандидатских диссертаций защита в форме научного доклада – крайне редкая практика.

Нормативистская и анархистская интерпретации академических девиаций позволяют предположить существование двух противоположных идеальных типов аспирантского поведения – конформистского, когда аспиранты строго придерживаются описанного в нормативной рамке сценария; и инноваторского, когда аспиранты отходят от нормативного сценария в пользу разного рода академических девиаций ради достижения цели – защиты диссертацию. Между этими типами существует континуум промежуточных типов, сочетающих нормативистскую и анархистскую линию в разной пропорции.

Объект исследования: аспиранты социально-гуманитарных научных специальностей.

Предмет: практики академических девиаций при проведении диссертационных исследований.

Цель: оценка распространённости и отношения к академическим девиациям аспирантов социально-гуманитарных научных специальностей.

Задачи:

1. дать характеристику распространённости отдельных видов академических девиаций среди аспирантов;
2. построить типы (кластеры) отношений аспирантов к академическим девиациям;
3. верифицировать существование кластеров материалами фокус-групп с действующими аспирантами;

4. описать наиболее эффективные, по мнению аспирантов, меры борьбы с академическими девиациями.

Дизайн исследования: качественно-количественный.

Методы сбора информации: анализ вторичных данных, онлайн-опрос, фокус-группа.

Методы анализа: кластерный анализ методом k-nearest neighbors, качественный анализ материалов фокус-групп.

Выдвижение гипотезы

В аспирантуре одновременно идут два процесса – воспроизводства научных кадров и проведения научных исследований. В норме они должны давать синергетический эффект, т. е. в процессе исследования должны формироваться компетенции учёного. Однако на практике эти два процесса зачастую расходятся. Производство научного знания отрывается от формирования компетенций. Исходя из этого, можно выделить различные по степени тяжести типы последствий для учёного и для науки, к которым приводят те или иные формы девиантных практик в науке (рис. 1).

Сфабрикованные данные позволяют «учёному» доказывать ложные гипотезы и приходиться к безосновательным выводам. На эти выводы далее будут ссылаться другие исследователи, как на доказанные и, опираясь на них, строить собственные теории и гипотезы, уводя, таким образом, науку всё дальше в область псевдонауки. Сбор и обработка данных также требуют специфических компетенций от учёного. Фабрикация данных, «учёный» не развивает соответствующие компетенции или вовсе решает, что приобретать их не нужно. Другими словами, это абсолютно деструктивная для науки практика.

⁶ П. 15 Положения о присуждении учёных степеней. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842. (В редакции постановлений Правительства Российской Федерации от 30.07.2014 № 723, от 21.04.2016 № 335, от 02.08.2016 № 748, от 29.05.2017 № 650, от 28.08.2017 № 1024, от 01.10.2018 № 1168, от 20.03.2021 № 426, от 11.09.2021 № 1539, от 26.09.2022 № 1690, от 26.01.2023 № 101, от 18.03.2023 № 415, от 26.10.2023 № 1786) [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102167993> (дата обращения: 07.01.2024).

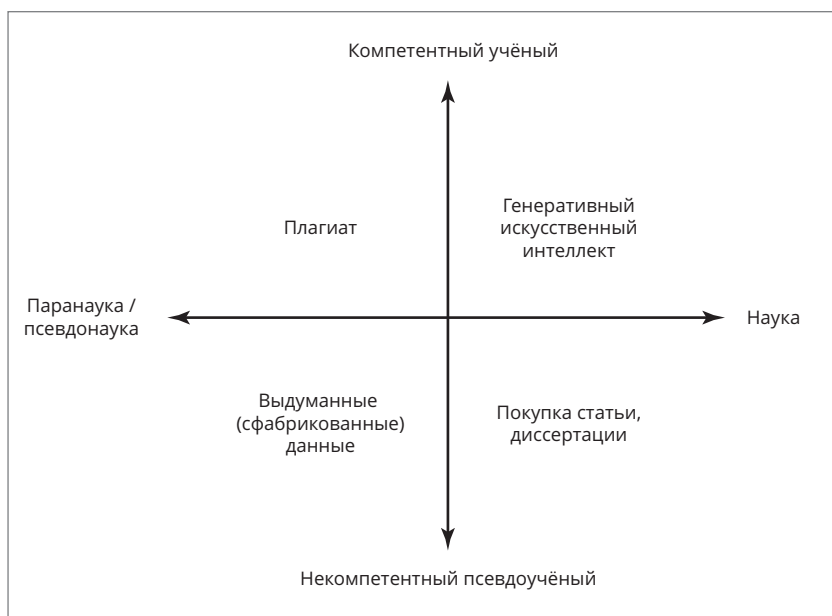


Рис. 1. Девиантные практики и их последствия для учёного и науки
 Fig. 1. Deviant practices and their consequences for scientists and science

Плагиат требует от «учёного» понимания актуальных тенденций, знакомства с релевантными авторами в своей области, чтобы понимать, какие фрагменты текста стоит копировать, а какие – нет. Тем самым некоторыми компетенциями исследователя плагиатор обладает. Однако обилие плагиата затрудняет ориентацию в научном знании и понимание, какое знание является авторским и актуальным (современным), а какое – вторичной копией более ранней работы. На развитии науки такое копирование сказывается однозначно негативно, потому что не привносит нового знания.

Использование генеративного искусственного интеллекта требует от исследователя знания своей предметной области – необходимо уметь оценить, насколько сгенерированный текст релевантен заявленной теме, логически соотносим с существующим научными тенденциями и дискуссией. В то же время сгенерированный текст может представлять собой неожиданную для самого исследователя компиляцию и синтез научных идей, которые иначе не были бы

(возможно) привнесены в науку. Кроме того, генеративные модели позволяют облегчить выполнение многих рутинных и лишённых творческой и аналитической для науки ценности операций. Тем самым эта практика может способствовать развитию как учёного, так и науки. Однако в целом последствия её использования амбивалентные.

Купленные диссертации или статьи, а также главы из диссертации при условии добросовестного выполнения «исполнителями» своих обязательств представляют собой научное знание, развивающее науку. Однако сам по себе аспирант, защитивший купленную диссертацию, не обладает необходимыми компетенциями, тем самым задача формирования исследовательских компетенций не выполняется. Последствия могут быть позитивными для науки, но абсолютно негативны для исследователя.

Учитывая, что аспиранты могут иметь практику различных академических девиаций и оценивают тяжесть их последствий по-разному, можно выдвинуть следующую гипотезу: существует континуум отношения

Таблица 1

Распространённость отдельных академических девиаций среди студентов-аспирантов, % ($n = 185$)

Table 1

Prevalence of individual academic deviations among postgraduate students, % ($n = 185$)

Виды академических девиаций	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Списывание на экзамене	9,21	30,92	46,05	10,53	9,21
Списывание домашней работы	9,87	30,26	34,21	17,76	9,87
Покупка контрольных работ/рефератов/курсовых	3,29	6,58	25,00	25,66	3,29
Изготовление шпаргалок	22,37	44,08	23,03	7,24	22,37
Плагиат	7,89	13,16	28,95	29,61	7,89

аспирантов к академическим девиациям – от полного отрицания до полного принятия, в частности практик плагиата.

Результаты исследования и их анализ

Анализ онлайн-опроса аспирантов и построение кластеров

Общая выборочная совокупность онлайн-опроса, посвящённого академическим девиациям, составляет 1276 респондентов с различным уровнем образования: бакалавриат/специалитет – 880 человек, аспирантура – 185 человек, магистратура – 123 человека, среднее профессиональное образование – 88 человек. Опрос проводился с марта по июль 2023 года. Для решения поставленных в данном исследовании задач была сделана подвыборка респондентов, обучающихся в аспирантуре сейчас либо окончивших аспирантуру ранее. Она составила 185 человек. Средний возраст респондентов – 44,6 лет, std – 13,49, минимальный возраст – 25 лет, максимальный – 77 лет. Число женщин в выборке – 129 (70 %), число мужчин – 56 (30%).

Как и остальным респондентам, аспирантам был задан вопрос, как часто в их время были распространены те или иные виды академических девиаций (табл. 1). Наиболее частым видом оказалось изготовление шпаргалок. Варианты «часто» и «очень часто» выбрали 66% респондентов. Наименее распространённой девиацией была покупка контрольных работ/рефератов/курсовых. Что

они прибегали к плагиату часто или очень часто, ответили всего 10% респондентов.

Для кластеризации были выбраны вопросы, в которых респондентам предлагалось 1) выразить своё отношение к академическим девиациям и назвать основные причины академического плагиата (вопрос № 13 – множественный, не более трёх вариантов ответа), 2) причины, по которым можно оправдать студенческий плагиат (вопрос № 14 – множественный, не более трёх вариантов ответа), 3) главный фактор распространения плагиата (вопрос № 15 – альтернативный, один вариант ответа).

В результате проведения кластерного анализа методом *k-nearest neighbors* были обнаружены пять кластеров. Также для кластеров отдельно были определены доля мужчин и женщин, средний возраст. Силуэтная Евклидова мера для проведённой кластеризации составила 0,44789.

В таблице 2 представлены результаты анализа.

Среди обнаруженных кластеров можно выделить два поколения людей, которые имеют различные представления и взгляды на академические девиации. Первое поколение – люди 40–44 лет (первый и второй кластеры), второе – 49–50 лет (четвёртый и пятый кластеры). Также есть промежуточная группа – 46,5 лет, которая, однако, скорее ближе в своей позиции к поколению 49–50 лет. Принципиальным разграничением для этих поколений оказывается отноше-

Таблица 2

Результаты кластерного анализа методом k-nearest neighbors

Table2

Results of cluster analysis using the k-nearest neighbors method

Количество респондентов		30	65	30	22	38	185
Вопрос	Переменная	1-й кластер	2-й кластер	3-й кластер	4-й кластер	5-й кластер	Все респонденты
13	Лень, прокрастинация	26,7	33,8	10	36,4	18,4	25,9
13	Уверенность, что не будут тщательно проверять работу	30	44,6	26,7	18,2	13,2	29,7
13	Неуверенность в своих способностях	63,3	38,5	43,3	31,8	23,7	39,5
13	Большая учебная нагрузка	66,7	72,3	60	50	42,1	60,5
13	Отсутствие интереса к дисциплине	16,7	0	66,7	100	0	25,4
13	Формальное отношение к учебе	36,7	46,2	13,3	9,1	39,5	33,5
14	Отсутствие понимания, что плагиат, а что нет	36,7	49,2	36,7	22,7	42,1	40,5
14	Плагиат только в тех дисциплинах, которые считаются неважными	36,7	41,5	10	0	5,3	23,2
14	Плагиат нельзя оправдать	43,3	52,3	20	4,5	26,3	34,6
14	Студенты всегда плагиатили	10	13,8	6,7	0	13,2	10,3
14	Усилия никак не поощряются	30	21,5	50	0	0	20,5
14	Письменных работ неоправданно много	0	0	96,7	0	55,3	27,0
14	Отсутствуют навыки включения заимствований	0	96,9	0	81,8	0	43,8
16	Уверенность, что наказания не будет	100	0	0	0	0	16,2
16	Успешные кейсы у знакомых	53,3	30,8	10	18,2	34,2	30,3
16	Уверенность, что факт плагиата не обнаружится	46,7	55,4	43,3	40,9	23,7	43,8
	Возраст	43,9	39,5	46,5	50,4	49,1	44,67
	Доля женщин (в целом по выборке женщины составляют 70%)	60	64,6	66,6	77,2	84,2	69,7

ние к плагиату. Выражение «плагиат нельзя оправдать» поддерживают значительно больше респондентов первого и второго кластера (40–44 года) (43,3% и 52,3%), нежели среди представителей более старшего поколения (49–50 лет) (4,5% и 26,3%). Среди промежуточного поколения (третий кластер) утверждение, что плагиат нельзя оправдать, также поддерживают очень многие – одна пятая часть респондентов.

Вопрос академических девиаций имеет значимую компоненту этики и риторики, что делает оправданным использование судебных метафор для описания образованных кластеров:

1. Прокурор. Это женщина 44 лет, уверена, что плагиат нельзя оправдать. Плагиат, согласно её мнению, рождается из подражания успешным кейсам знакомых и веры в безнаказанность.

Таблица 3

Распределение участников фокус-групп по полу (абс. ч.)

Table 3

Distribution of focus group participants by sex (abs. n.)

ВУЗ	Курс обучения	Количество участников	Женщины	Мужчины
ВШЭ (СПб)	2–3-й курс	5	2	3
СПбГПУ	1–2-й курс	5	2	3
РГПУ им. А.И. Герцена	1–3-й курс	4	1	3
СЗИУ РАНХиГС	2–3-й курс	7	–	7
СЗИУ РАНХиГС	1-й курс	5	–	5

2. *Судья*. Это женщина 40 лет, уверена, что плагиат нельзя оправдать. Плагиат возникает, с одной стороны, из уверенности студентов, что плагиат не обнаружится (обвинение студентов), но, с другой стороны, из большой учебной нагрузки (обвинение системы).

3. *Адвокат*. Это женщина 46 лет. Полагает, что плагиат скорее можно оправдать. Видит среди причин плагиата большое число письменных работ, неуверенность студентов в том, что какое-то заимствование является плагиатом, а также в понимании студентов, что затраченные усилия на оригинальную работу не оправдаются (все факты оправдывают студентов).

4. *Общественный деятель* (судебная адвокатура). Это женщина 50 лет. Уверена, что плагиат можно оправдать. Полагает, что плагиат происходит оттого, что у студентов нет необходимых навыков написания работ и оформления цитат. Также студенты ленятся и не имеют сформированного интереса к предмету.

5. *Подсудимый*. Это женщина 49 лет, она полагает, что плагиат можно оправдать, а основные причины плагиата видит в обилии письменных работ, примере других студентов и их успешных кейсов плагиата.

Анализ материалов фокус-групп

Для проверки результатов онлайн-опроса были проведены 5 фокус-групп с действующими аспирантами петербургских вузов (Высшая школа экономики

(Санкт-Петербург) (далее – ВШЭ), Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (далее – СПбГПУ), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (далее – РГПУ), Северо-Западный институт управления РАНХиГС (далее – СЗИУ)). Контент-анализ материалов позволил получить подтверждение существования выделенных кластеров среди аспирантов, проходящих обучение в настоящее время.

При анализе результатов фокус-групп необходимо принять во внимание некоторое изменение гендерного состава аспирантов. Если в 2020 и 2021 гг. доля женщин составляла 44% всей численности аспирантов, то в 2022 г. она уменьшилась до 34%⁷. Например, в СЗИУ среди аспирантов 1–2-го курсов всех направлений подготовки абсолютно доминируют мужчины, чего никогда не было ранее.

В таблице 3 представлено распределение участников фокус-групп по полу.

Кластер «Прокурор» представлен следующими высказываниями:

Если человек заимствует и даже не смотрит, что заимствует и зачем, или даже знает, зачем, но всё равно заимствует, то это оправдать никак нельзя, работа дискредитирована, её нельзя принимать. (Марк, 23 года, СЗИУ);

Мне не хотелось бы работать адвокатом плагиата, не знаю, какие доводы при-

⁷ Образование в цифрах: 2023 : краткий статистический сборник / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О.К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 74. DOI: 10.17323/978-5-7598-3004-7

вести, чтобы оправдать. (Андрей, 33 года, СЗИУ);

То есть какое может быть оправдание? Зачем нам такие кандидаты наук, допустим, если эта диссертация состоит из пары сотен страниц того же самого, что уже было, и там ни одного нового аспекта нет, и, помимо этого, там ещё, по сути, просто идёт уровень реферата бакалавриата или магистратуры. То есть просто мы взяли то, что уже сто человек до нас анализировали, посмотрели их же анализ, просто переписали это другими словами и сказали – это диссертация. Нет, это не диссертация. (Юлия, 43 года, СПбГПУ).

Кластер «Судья» высказывается так:

Плагиа́т – это наглость с точки зрения человека, считающего, что он имеет право взять чьи-то труды и выдать их за свои, изменив совсем чуть-чуть. Если он считает, что ему сойдёт с рук, если он считает, что поступает честно, хотя бы по отношению к себе, – для меня это наглость. (Александр, 26 лет, РГПУ);

Плагиа́т в целом, если мы его понимаем как сознательное заимствование, то тогда нет, оправдать нельзя, с моральной точки зрения, на мой взгляд. (Кирилл, 29 лет, ВШЭ).

Риторика кластера «Адвокат» выглядит следующим образом:

Мне кажется, в вопросе плагиата мы забыли презумпцию невиновности. И как доказать, что человек не случайно что-то сплгиатил? Вот вы заходите на elibrary. Там 50 000 статей на вашу тему. Покажите человека, который сможет обработать хотя бы 1000 статей. Никто не обработает за 3 года написания диссертация. И как вот обвинить человека в плагиате? (Алексей, 38 лет, РГПУ);

Если это формальный критерий, по которому нужно получить какую-то галочку, что он сделал что-то хорошее, то можно. Если цель оправдывает средства, то можно. Условно говоря, вот представьте, у вас есть прекрасный руководитель департамента и ему говорят: если ты не получишь

докторскую, то мы тебя уволим. И всё, у вас рухнет весь университет, например. Я считаю, что здесь оправдано, чтобы он взял и в каком-то смысле плагиатил, возможно, даже себя. Иногда есть формальные критерии, в которые нас ставит жизнь. (Николай, 26 лет, ВШЭ).

Кластер «Общественный деятель» утверждает:

Если взял идею и на этой базе идеи сделал исследование, выстроил систему, свои доработки, а чужого там 15-20% от всей работы, тогда вопрос, считать ли это плагиатом или развитием науки. (Павел, 41 год, СЗИУ);

Объективно я бы оправдал любой плагиат независимо от его уровня, если он не предумышлен. ...возможно, человек не знал там, как правильно оформить. Действительно, даже сейчас мы сталкиваемся с тем, что разные преподаватели просят разные курсовые, мы до сих пор не знаем, как оформлять.... И это сплошной плагиат тогда. (Александр, 27 лет, СЗИУ).

Кластер «Подсудимый» говорит о том, что:

Легко оправдать [плагиат]! У некоторых людей могут возникать похожие идеи? и это часто бывает... и специалисты проверяют, не было ли раньше уже высказана такая-то идея... Появляется плагиат, но на самом деле этого нет. (Арсений, 25 лет, СЗИУ);

Если у вас определённый набор источников, он может совпадать, в некоторых случаях может быть буквально одинаково. И если вы, ну, вы анализируете одно и то же, и вот, допустим, первая глава диссертации, которая обзор литературы идёт, вы буквально обозреваете одно и то же. И если вы совпали, то в этом ничего страшного нету, если дальше у вас идёт своя новизна. Да, конечно, можно [оправдать]. (Павел, 24 года, СПбГПУ).

Из других значимых результатов фокус-групп следует назвать меры по сокращению академических девиаций, предлагаемые аспирантами. В частности:

1) изменить характер контроля и отчётности аспирантов о проделанной работе.

Участники фокус-групп полагают, что редкие аттестации в форме промежуточного контроля следует заменить на регулярную (например, еженедельную) отчётность по проделанной работе, включая чтение написанного аспирантом текста;

2) вводить курсы академического письма, которые включали бы в себя не только общие блоки про стилистику научного текста, но и подробно освещали жанровую специфику диссертации, научной статьи, эссе и иных видов академических работ;

3) снизить уровень формализованности процесса обучения в аспирантуре и написания диссертации, дать возможность аспирантам выстраивания своего индивидуального пути в соответствии с особенностями научной специальности;

4) решить проблемы финансового обеспечения аспирантов, что позволит аспирантам сконцентрироваться на научной деятельности, а не поиске сторонних форм занятости, часто даже вне вуза;

5) рассмотреть возможности официальной передачи части рутинной научной работы на аутсорсинг с указанием этого в тексте диссертации. Участники фокус-групп полагают, что навыки такой рутинной работы формируются не в аспирантуре, а на более ранних этапах обучения. Нет смысла оценивать эти навыки в аспирантуре, поэтому такую работу можно передать на выполнение другим людям. Это освободит для аспиранта время и позволит сосредоточиться на решении творческих задач;

6) усиливать интеграцию аспирантского сообщества как способа решения социально-психологических проблем аспирантов. Участникам фокус-групп существующее сообщество аспирантов видится разобщённым и не заинтересованным друг в друге, потому на него трудно положиться в сложной социально-психологической ситуации.

Заключение

Таким образом, гипотеза исследования в целом подтвердилась. На материалах он-

лайн-опроса было построено пять кластеров отношения к плагиату, три из которых будут скорее толерантны к плагиату, чем станут осуждать его. Разграничение этих групп можно произвести на основе объекта их обвинения: три из пяти групп в той или иной мере видят в плагиате вину системы образования, а две – возлагают вину преимущественно на студентов. Данные кластеры были построены на выборочной совокупности респондентов, чей средний возраст составил 44,6 лет. Проверка устойчивости таких типов отношения к плагиату была проведена с помощью фокус-групп, в которых участвовали более молодые аспиранты. Их средний возраст составил 26 лет. Была установлена та же вариативность как оценки вины за использование плагиата, так и объекта обвинения. Это подтверждает устойчивость обнаруженных паттернов.

Общая оценка распространённости академических девиаций показала, что наиболее распространённой оказалось изготовление шпаргалок, к которому прибегали часто или очень часто две трети аспирантов за время учёбы. Остальные девиации значительно менее распространены. Порядка двух пятых всех аспирантов, по итогам онлайн-опроса, прибегали часто или очень часто к списыванию на экзамене или покупке контрольных работ. Вдвое меньше респондентов признались, что прибегали к плагиату.

Обнаруженная в ходе исследования толерантность к различным видам академических девиаций, в частности к плагиату, требует не только дальнейшего анализа, но конкретных действий, со стороны как администрации университетов, так и профессионального сообщества. С этой точки зрения, интерес представляют рекомендации, предлагаемые самими аспирантами. Не обсуждая такую меру борьбы с девиациями как улучшение финансового обеспечения аспирантов в силу её очевидности, стоит обратить внимание на возможности индивидуализации образовательной траектории в аспирантуре, передачу сторонним исполнителям рутин-

ной работы, не требующей уровня знаний и компетенций аспирантов, а также введение курсов академического письма, на которых бы рассматривалось жанровое разнообразие научных работ. Некоторые из этих мер не требуют особых финансовых затрат, но будут способствовать укреплению академической этики аспирантов.

Обсуждая полученные результаты, необходимо принять во внимание ряд существенных ограничений исследования. А именно:

- фокус-группы проводились только в вузах Санкт-Петербурга;
- выборка онлайн-опроса является не репрезентативной, а стихийной;
- сама методика онлайн-опроса не была сфокусирована на аспирантах, в опросе участвовали все категории обучающихся;
- девиантные практики, рассмотренные в исследовании, не покрывают все поле возможных академических девиаций. Например, не рассматривались такие формы как сдача экзаменов за другого обучающегося, коррупционные практики с целью получения удовлетворительной оценки, академический сговор внутри вуза и пр.

Направления дальнейших исследований связаны с расширением круга рассматриваемых девиаций и географии проекта, а также анализом объективных причин академического девиантного поведения аспирантов, что позволит поставить вопрос о связи распространённости академических девиаций аспирантов с несовершенством нормативных оснований института аспирантуры.

Литература

1. *Торкунов А.В.* Вызовы социогуманитарной науке в России // *Полис. Политические исследования.* 2018. № 5. С. 8–16. DOI: 10.17976/jpps/2018.05.02
2. *Терентьев Е.А., Бедный Б.И.* Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // *Высшее образование в России.* 2020. Т. 29. № 10. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28
3. *Попова Н.Г., Биричева Е.В.* Подготовка молодых учёных в аспирантуре: поиск единого ориентира // *Высшее образование в России.* 2017. № 1. С. 5–14. EDN: VHKLKN.
4. *Бедный Б.И., Мифонос А.А., Остапенко А.А.* Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // *Высшее образование в России.* 2015. № 3. С. 5–16. EDN: TOMAMH.
5. *Andalib M.A., Gbaffarzagdegan N., Larson R.C.* The postdoc queue: A labour force in waiting // *Systems Research and Behavioral Science, Online version* 2018. P. 1–12. DOI: 10.1002/sres.2510
6. *Eloise G.-A., Saeed M.-S.* Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: a comparative case study // *European Planning Studies.* 2020. Vol. 28. No. 2. P. 234–254. DOI: 10.1080/09654313.2019.1637401
7. *Ashonibare A.A.* Doctoral education in Europe: models and propositions for transversal skill training // *Studies in Graduate and Postdoctoral Education.* 2023. Vol. 14. No. 2. P. 164–170. DOI: 10.1108/SGPE-03-2022-0028
8. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы. Круглый стол // *Высшее образование в России.* 2019. Т. 28. № 1. С. 130–146. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146
9. *Красинская Л.Ф., Климова А.С.* Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // *Высшее образование в России.* 2020. Т. 29. № 3. С. 24–36. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36
10. *Сенашенко В.С.* Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // *Высшее образование в России.* 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73
11. *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
12. *Груздев И.А., Терентьев Е.А.* Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // *Высшее образование в России.* 2017. № 7. С. 89–97. EDN: ZAYFMN.
13. *Bienkowska D., Klofsten M.* Creating entrepreneurial networks: Academic entrepreneurship, mobility and collaboration during PhD educa-

- tion // Higher Education. 2012. Vol. 64. No. 2. P. 207–222. DOI: 10.1007/s10734-011-9488-x
14. *Sinche M. et al.* An evidence-based evaluation of transferrable skills and job satisfaction for science PhDs. // PloS One. 2017. Vol. 12. No. 9. Article no. e0185023. DOI: 10.1371/journal.pone.0185023
 15. *Грибанькова А.А.* Научное руководство аспирантами: социально-психологические аспекты // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 70–74. EDN: NYJJAT.
 16. *Раицкая Л.К.* Теоретическая и исследовательская статьи в социально-гуманитарных дисциплинах: как преодолеть трудности восприятия западной методологии в России // Научный редактор и издатель. 2018. Т. 3. № 1-2. С. 13–25. DOI: 10.24069/2542-0267-2018-1-2-13-25
 17. *Кулешова А.В.* Парадоксы публикационной активности в поле современной российской науки: генезис, диагноз, тренды / А.В. Кулешова, Д.Г. Подвойский // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2018. № 4 (146). С. 169–210. DOI: 10.14515/monitoring.2018.4.10
 18. *Терентьев Е.А.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления / Е. А. Терентьев, С. К. Бекова, Н. Г. Малошонок // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5 (117). С. 54–66. DOI: 10.15826/umpra.2018.05.049
 19. *Колесникова Н.И.* Что важно знать аспиранту о научном тексте? / Н. И. Колесникова // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 55–62. EDN: UFGRL.
 20. *Жмудь В.А.* Против фальсификации высшего образования: пресечь рынок заказных контрольных и выпускных работ // Автоматика и программная инженерия. 2021. № 3 (37). С. 18–35. EDN: HZAWWL.
 21. *Крылова М.А.* Деструктивные изменения учебной деятельности обучающихся: механизмы и инструменты преодоления / М.А. Крылова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1 (62). С. 98–110. DOI: 10.26456/vtspyped/2023.1.098
 22. *Higbee J.L., Thomas P.V.* Preventing Academic Dishonesty // Research and Teaching in Developmental Education. 2000. Vol. 17. No. 1. P. 63–66. URL: <http://www.jstor.org/stable/42802087> (дата обращения: 07.01.2024).
 23. *Adzima K.* Examining Online Cheating in Higher Education Using Traditional Classroom Cheating as a Guide // The Electronic Journal of e-Learning. 2020. Vol. 18. No. 6. P. 476–493. DOI: 10.34190/JEL.18.6.002
 24. *Chiang F., Zhu D., Yu W.* A systematic review of academic dishonesty in online learning environments // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. No. 38. P. 907–928. DOI: 10.1111/jcal.12656
 25. *Sartika M., Yulimiati Y., Subarni S.* Students' academic dishonesty in doing the tasks during online learning at vocational school // Journal of Asian Studies: Culture, Language, Art and Communications. 2021. No. 2. P. 107–114. DOI: 10.51817/jas.v2i2.36
 26. *Дремова О.В., Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А.* В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества студентами // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4 (158). С. 366–394. DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.972
 27. *Sokolov M.* The art of ignoring others' work among academics: A guessing game model of scholarly information search // Social Studies of Science. 2023. Vol. 53. No. 2. P. 300–312. DOI: 10.1177/03063127221119808
 28. *Юдин Г.Б.* Общественное мнение, или Власть цифр. СПб.: Изд-во ЕУСПб, 2020. 174 с. ISBN: 978-5-94380-294-2.
 29. *Golunov S.* The Elephant in the Room: Corruption and Cheating in Russian Universities. Stuttgart, Germany, 2014. 102 p. ISBN: 9783838206707.
 30. *Kopotev M., Rostovtsev A., Sokolov M.* Shifting the Norm: The Case of Academic Plagiarism Detection // Gritsenko, D., Wijermars, M., Kopotev, M. (eds.) The Palgrave Handbook of Digital Russia Studies. Palgrave Macmillan, Cham. 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-42855-6_27
 31. *Poola I., Božić V.* Guiding AI with human intuition for solving mathematical problems in Chat GPT // International Journal of Engineering & Scientific Research Journal. 2023. Vol. 11. No. 7. P. 31–40. URL: https://www.researchgate.net/publication/373447147_Guiding_AI_with_human_intuition_for_solving_mathematical_problems_in_Chat_GPT (дата обращения: 07.01.2024).
 32. *Lund B.D., Wang T.* Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries? // Library Hi Tech News. 2023. Vol. 40.

- No. 3. P. 26–29. DOI: 10.1108/LHTN-01-2023-0009
33. *Maiorino A., Padgett Z., Wang C., Yakubovskiy M., Jiang P.* Application and Evaluation of Large Language Models for the Generation of Survey Questions // *Proceedings of the 32nd ACM International Conference on Information and Knowledge Management (CIKM '23)*. Association for Computing Machinery, New York. NY. USA, 2023. P. 5244–5245. DOI: 10.1145/3583780.3615506
 34. *Декарт Р.* Рассуждение о методе и другие сочинения / Рене Декарт; пер. В.И. Пикова [и др.] предисловие и комментарии Н.Н. Карпицкого. М.: АСТ, 2022. 368 с. ISBN: 978-5-17-111313-1.
 35. *Фейерабенд П.* Наука о свободном обществе / Пол Фейерабенд; пер. с англ. А.А. Никифорова. М.: АСТ, 2010. 378 с. ISBN 978-5-17-040288-5.
 36. *Соколова А.А.* Социальные функции права: новые подходы // *Право и демократия: Сб. науч. тр. Вып. 13 / Отв. ред. В.Н. Бибило*. Минск: БГУ, 2002. 291 с. ISBN: 985-445-820-2.
- Благодарности.** Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.
- Статья поступила в редакцию 25.01.2024*
Принята к публикации 21.02.2024

References

1. Torkunov, A.V. (2018). Challenges to Socio-Humanitarian Science in Russia. *Polis. Politicheskie issledovaniya = Policy. Political Studies*. No. 5, pp. 8-16, doi: 10.17976/jpps/2018.05.02 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Terent'ev, E.A., Bednyj, B.I. (2020). Problems and Prospects for the Development of Russian Postgraduate Education: The View of Regional Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Popova, N.G., Biricheva, E.V. (2017). Training of Young Scientists in Graduate School: Searching for a Common Guideline. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 1, pp. 5-14. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28099022_22977273.pdf (accessed 07.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Ostapenko, L.A. (2015). Professional Employment of Postgraduate Graduates and Areas for Improving Postgraduate Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 3, pp. 5-16. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23235504_23206612.pdf (accessed 07.01.2024). (In Russ.).
5. Andalib, M.A., Ghaffarzadegan, N., Larson, R. C. (2018). The Postdoc Queue: A Labour Force in Waiting. *Systems Research and Behavioral Science*, Online version, pp. 1-12, doi: 10.1002/sres.2510
6. Eloise, G.-A., Saeed, M.-S. (2020). Aligning Doctoral Education with Local Industrial Employers' Needs: A Comparative Case Study. *European Planning Studies*. Vol. 28, no. 2, pp. 234-254, doi: 10.1080/09654313.2019.1637401
7. Ashonibare, A.A. (2023). Doctoral Education in Europe: Models and Propositions for Transversal Skill Training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*. Vol. 14, no. 2, pp. 164-170, doi: 10.1108/SGPE-03-2022-0028
8. New Model of Russian Graduate School: Problems and Prospects. "Round Table". (2019). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 130-146, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146 (In Russ.).
9. Krasinskaya, L.F., Klimova, A.S. (2020). Graduate School in Anticipation of Change: How Ready Are Graduate Students and Their Supervisors for It? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 24-36, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Senashenko, V.S. (2020). Features of Reforming Domestic Graduate School as a Subject of Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73 (In Russ., abstract in Eng.).

11. Terent'ev, E.A., Rybakov, N.V., Bednyi, B.I. (2020). Why Are They Going to Graduate School Today? Typology of Motives of Russian Graduate Students // *Voprosy obrazovaniia = Education issues*. No. 1, pp. 40-69, doi: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2017). Data Against Myths: Results Of A Sociological Study of Graduate Students at Leading Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 7, pp. 89-97. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29745993_55614907.pdf (accessed 07.01.2024). (In Russ.).
13. Bienkowska, D., Klofsten, M. (2012). Creating Entrepreneurial Networks: Academic Entrepreneurship, Mobility and Collaboration During Phd Education. *Higher Education*. 2012. Vol. 64, no. 2, pp. 207-222, doi: 10.1007/s10734-011-9488-x
14. Sinche, M. et al. (2017). An Evidence-Based Evaluation of Transferrable Skills and Job Satisfaction for Science Phds. *PLoS One*. Vol. 12, no. 9, article no. e0185023, doi: 10.1371/journal.pone.0185023
15. Gribova, A.A. (2011). Scientific Supervision of Graduate Students: Socio-Psychological Aspects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 7, pp. 70-74. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_16558960_39695718.pdf (accessed 07.01.2024). (In Russ.).
16. Raitskaya, L.K. (2018). Theoretical and Research Articles in Social and Humanitarian Disciplines: How to Overcome The Difficulties of Perception of Western Methodology In Russia. *Nauchnyi Redaktor i Izdatel' = Science Editor and Publisher*. Vol. 3, no. 1-2, pp. 13-25, doi: 10.24069/2542-0267-2018-1-2-13-25 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Kuleshova, A.V., Podvojskij, D.G. (2018). Paradoxes of Publication Activity in the Field of Modern Russian Science: Genesis, Diagnosis, Trends. *Monitoring obshchestvennogo mnenia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. Vol. 4, no. 146, pp. 169-210 doi: 10.14515/monitoring.2018.4.10 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Terent'ev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Russian Graduate School: Sources of Problems and Opportunities to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: practice and analysis*. Vol. 22, no. 5 (117), pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Kolesnikova, N.I. (2015). What is Important for a Graduate Student to Know about a Scientific Text? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. No. 7, pp. 55-62. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Zhmud, V.A. (2021). Against Falsification of Higher Education: Stop the Market for Custom Tests and Final Papers. *Automatika i programnaya inzheneriia = Automatics & Software Engineering*. Vol. 3, no. 37, pp. 18-35. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_47420943_70118234.pdf (accessed 07.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Krylova, M.A. (2023). Destructive Changes in Students' Educational Activities: Mechanisms and Tools for Overcoming. *Bulleten' Tverskogo Gosudarstvennogo universiteta. Seria: pedagogika i psikhologiya = Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and psychology*. Vol. 1, no. 62, pp. 98-110, doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.098 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Higbee, J.L., Thomas, P.V. (2000). Preventing Academic Dishonesty. *Research and Teaching in Developmental Education*. Vol. 17, no. 1, pp. 63-66. Available at: <http://www.jstor.org/stable/42802087> (accessed: 16.11.2023).
23. Adzima, K. (2022). Examining Online Cheating in Higher Education Using Traditional Classroom Cheating as a Guide. *The Electronic Journal of e-Learning*. Vol. 18, no. 6, pp. 476-493, doi: 10.34190/JEL.18.6.002
24. Chiang, F., Zhu, D., Yu, W. (2022). A Systematic Review of Academic Dishonesty in Online Learning Environments. *Journal of Computer Assisted Learning*. No. 38, pp. 907-928, doi: 10.1111/jcal.12656
25. Sartika, M., Yulimati, Y., Suharni, S. (2021). Students' Academic Dishonesty in Doing the Tasks During Online Learning at Vocational School. *Journal of Asian Studies: Culture, Language, Art and Communications*. No. 2, pp. 107-114, doi: 10.51817/jas.v2i2.36

26. Dremova, O.V., Maloshonok, N.G., Terent'ev, E.A. (2020). In Search of Justice at the University: Criticism and Justification of Academic Dishonesty by Students. *Monitoring obshchestvennogo mnenia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. Vol. 4, no. 158, pp. 366-394, doi: 10.14515/monitoring.2020.4.972 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Sokolov, M. (2023). The Art of Ignoring Others' Work Among Academics: A Guessing Game Model of Scholarly Information Search. *Social Studies of Science*. Vol. 53, no. 2, pp. 300-312, doi: 10.1177/03063127221119808
28. Yudin, G.B. (2020). *Obshchestvennoe mnenie i vlast' tsyfr* [Public Opinion, or the Power of Numbers]. St.Petersburg, EUSPb Publ., 174 p. ISBN: 978-5-94380-294-2.
29. Golunov, S. (2014). *The Elephant in the Room: Corruption and Cheating in Russian Universities*. Stuttgart, Germany, 102 p. ISBN: 9783838206707.
30. Kopotev, M., Rostovtsev, A., Sokolov, M. (2021). *Shifting the Norm: The Case of Academic Plagiarism Detection*. In: Gritsenko, D., Wijermars, M., Kopotev, M. (eds) *The Palgrave Handbook of Digital Russia Studies*. Palgrave Macmillan, Cham, doi: 10.1007/978-3-030-42855-6_27
31. Poola, I., Božić, V. (2023). Guiding AI with Human Intuition for Solving Mathematical Problems in Chat GPT. *International Journal of Engineering & Scientific Research Journal*. Vol. 11, no 7, pp. 31-40. Available at: https://www.researchgate.net/publication/373447147_Guiding_AI_with_human_intuition_for_solving_mathematical_problems_in_Chat_GPT (accessed: 07.01.2024)
32. Lund, B.D., Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: How May AI and GPT Impact Academia and Libraries? *Library Hi Tech News*. Vol. 40, no. 3, pp. 26-29, doi: 10.1108/LHTN-01-2023-0009
33. Maiorino, A., Padgett, Z., Wang, C., Yakubovskiy, M., Jiang, P. (2023). *Application and Evaluation of Large Language Models for the Generation of Survey Questions*. In: Proceedings of the 32nd ACM International Conference on Information and Knowledge Management (CIKM '23). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, pp. 5244-5245. doi: 10.1145/3583780.3615506
34. Descartes, R. (1637). *Discours de la Méthode pour Bien Conduire sa Raison, et Chercher la Vérité dans les Sciences*. Leiden. (Russian Translation: translated by V.I. Pikov [and others] preface and comments by N.N. Karpitsky. Moscow: AST, 368 p. 2022. ISBN: 978-5-17-111313-1).
35. Feyerabend P. (1982). *The Science about a Free Society*. Verso, 221 p. ISBN-10: 0860917533. ISBN-13: 978-0860917533. (Russian Translation: A.L. Nikiforova. Moscow: AST, 378 p. 2010.).
36. Sokolova, A.A. (2002). *Social Functions of Law: New Approaches*. Law and Democracy: Collection of Scientific Works. Issue 13 / Executive editor V.N. Bibilo. Minsk: BGU, 291 p. ISBN: 985-445-820-2.

Acknowledgement. The article was written on the basis of the RANEPa state assignment research program.

*The paper was submitted 25.01.2024
Accepted for publication 21.02.2024*

Российское студенческое волонтерство в контексте целей и ценностей устойчивого развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-104-125

Зиневич Ольга Владимировна – д-р филос. наук, заведующий кафедрой международных отношений и регионоведения, ORCID: 0000-0002-2065-3020, ozinevich@gmail.com

Мелёхина Елена Анатольевна – канд. пед. наук, декан факультета гуманитарного образования, ORCID: 0000-0001-7502-9949, melexina@corp.nstu.ru

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия

Адрес: 630073, г. Новосибирск, проспект К. Маркса, 20

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о студенческом волонтерстве для реализации целей устойчивого развития в условиях глобального кризиса и трансформации образовательной политики российского государства – возвращения воспитательной функции высшего образования на основе ценностей российской цивилизации. Деятельность российского государства по достижению целей устойчивого развития направлена на продвижение инфраструктурных проектов и «зелёной повестки». Осуществляется масштабная государственная программа поддержки и развития волонтерства, однако волонтерству для устойчивого развития уделяется недостаточно внимания как в практическом, так и в научном смысле. Экологическое и социальное волонтерство, обозначенные в правительственных документах как приоритетные направления в развитии добровольчества, не соотносены с реализацией целей устойчивого развития. И на практике, и в научных исследованиях недооценивается необходимость продвижения волонтерства для устойчивого развития в вузах, выполняющих миссию социально-экономического развития общества в партнёрстве с бизнесом и институтами гражданского общества. Используя системный и деятельностный подходы и обобщая эмпирические данные о студенческом волонтерстве, авторы статьи поставили цель – обосновать студенческое экологическое и социальное волонтерство в качестве деятельной платформы реализации целей устойчивого развития и необходимость его дальнейшей системной поддержки. Показано, что в российских вузах, выполняющих третью миссию, концепция устойчивого развития не является идейным ориентиром практик волонтерства, хотя компетенции студенчества, направленные на достижение общественного блага, могли бы активнее формироваться не только на теоретическом уровне, но и в практической добровольческой деятельности, ориентированной на благо будущих поколений. В межсекторальном партнёрстве вуза, бизнеса и государства экологические и социальные цели реализуются средствами добровольчества под патронажем государства, а российский бизнес, действующий на основе принципов ESG¹, недостаточно направляет свои усилия на совместное развитие.*

¹ ESG – экология, социальная политика и корпоративное управление.

Ключевые слова: студенческое волонтерство, цели устойчивого развития, третья миссия университетов, общечеловеческие ценности

Для цитирования: Зиневиц О.В., Мелёхина Е.А. Российское студенческое волонтерство в контексте целей и ценностей устойчивого развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 104–125. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-104-125

Russian University Students' Volunteering within the Framework of Sustainable Development Goals and Values

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-104-125

Olga V. Zinevich – Dr. Sci. (Philosophy), Head of the International Relations and Regional Studies Department, ORCID: 0000-0002-2065-3020, ozinevich@gmail.com

Elena A. Melekhina – Cand. Sci. (Education), Dean of the Humanities Department, ORCID: 0000-0001-7502-9949, melexina@corp.nstu.ru

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Address: 20, K. Marks prospect, Novosibirsk, 630073, Russian Federation

Abstract. The article deals with the issue of university students' volunteering aimed at pursuing the sustainable development goals under conditions of global crisis and transformation of Russian educational policy in terms of renewal of the higher education upbringing function on the basis of traditional values of the Russian civilization. Russia's activities on achieving sustainable development goals address carrying out infrastructure projects and Green Agenda. Although large-scale state program of volunteering support and development is being executed, volunteering for sustainable development is not given close attention. Ecological and social volunteering prioritized by governmental regulatory documents is not consistent with implementing sustainable development goals. The need to facilitate volunteering development in universities accomplishing the mission of social and economic development of society in partnership with businesses and civil society institutions is underestimated both in research and in practice. Using system and activity approaches, the authors set the goal to describe the present state of students' ecological and social volunteering as an efficient platform for attaining sustainable development goals and necessitate its further systemic support. It is shown that the concept of sustainable development is not being an ideological orientation of volunteering practices, although students' competences aimed at promoting common welfare could be more efficiently developed not only at theoretical level but through real volunteering for the good of future generations. In cross-sectoral partnership of universities, businesses and state, ecological and social goals are achieved by means of volunteering under the supervision of the state while Russian businesses, applying the ESG (Environmental, Social, Governance) principles, do not spare their efforts on collaborative development. As for the subjective factor impeding the development of university students' volunteering the lack of ideological orientation towards sustainable development, which could be based on universal values specified by Russian culture codes.

Keywords: students' volunteering, sustainable development goals, universities' third mission, universal values

Cite as: Zinevich, O.V., Melekhina, E.A. (2024). Russian University Students' Volunteering within the Framework of Sustainable Development Goals and Values. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 104-125, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-104-125 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Несмотря на усиление мировой турбулентности, существует целый ряд общих для всего мира проблем, которые не под силу решить отдельной стране. Основные глобальные проблемы устойчивого (сбалансированного) развития человеческого социума и природной среды не потеряли своей актуальности и даже обрели новую остроту. В их числе: экологический ущерб; растущее социальное неравенство; гражданское недовольство; внутренний национализм; сокращение рабочих мест; возрождение суеверий; международные конфликты; терроризм; болезни, эпидемии. Цели и основные направления устойчивого развития, сформулированные в российских правительственных документах, перекликаются с семнадцатью целями международной повестки дня по устойчивому развитию: правительство РФ поддерживает инвестиционные проекты, имеющие экологические и экономические цели (обращение с отходами; энергетика; строительство; промышленность; транспорт и промышленная техника; водоснабжение и водоотведение; природные ландшафты, реки, водоёмы и биоразнообразие; сельское хозяйство) и экологическую повестку².

Концепция устойчивого развития предполагает, что акторы – государство, бизнес, образовательные и научные институты и институты гражданского общества – действуют в рамках межсекторального партнёрства. Особое место занимают университеты, где сосредоточен кадровый потенциал, необходимый для создания инновационных техно-

логий, что имеет решающее значение для будущего сбалансированного экономического, экологического и социального развития страны и мира. Повестка устойчивого развития декларируется в программах развития вузов по модели университета 3.0 и 4.0, но её характер и масштабы реализации таковы, что за редким исключением, эта деятельность остаётся на уровне отдельных образовательных программ и мероприятий, дополняющих основные направления участия университетов в жизни региона [1]. В то же время перед российскими университетами ставятся задачи «духовно-экологического развития» – ориентации студенческой молодёжи на ценности российской культуры [2]. Не менее важно воспитывать студенчество в духе понимания вклада России в мировые процессы и сопряжения специфических цивилизационных ценностей с универсальными общечеловеческими ценностями, а также осознания ответственности за сбалансированное развитие и жизнь будущих поколений в глобальном масштабе [3]. Фуртуризация высшего образования включает в себя заботу о будущем, осознание ценностей своей цивилизации в общечеловеческом глобальном контексте. Концепция устойчивого развития даёт основания для формирования ответственности за настоящее и будущее российского общества и, одновременно, ориентацию на диалог с представителями различных культур.

Мировая практика показывает, что добровольчество является значимым фактором деятельности университета, позволяя

² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 июля 2021 г. № 1912-р // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107200045> (дата обращения: 15.01.2024); Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2023 № 812 «Об утверждении Климатической доктрины Российской Федерации» // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310260009> (дата обращения: 15.01.2024).

студентам, по мнению К. Голдсворт, выходить из зоны комфорта, приобретать опыт участия в значимых для местного сообщества волонтерских проектах и формировать востребованные работодателями так называемые переносимые навыки [4; 5]. К примеру, волонтерская деятельность студентов университетов США сопровождается «сервисным обучением – *Service Learning*», что согласно Т.Н. Боковой и С.В. Тимофеевой, способствует воспитанию гражданской ответственности и повышает уровень служения обществу [6]. Волонтерская деятельность включена в рабочие программы университетских дисциплин, что позволяет сочетать общественную добровольческую деятельность молодежи и активное обучение как при работе с преподавателем, так и во взаимном обучении студентов [6, с. 191].

Что касается видов волонтерской деятельности, которой занимаются студенты зарубежных вузов, то в публикациях отмечают следующие: помощь больным; участие в благотворительных мероприятиях; участие в экологических акциях [7]; помощь в проведении значимых для местного сообщества культурных и спортивных мероприятий [8]; работа учителями в отдаленных экономически неблагоприятных территориях [9]; ликвидация безграмотности; забота об инвалидах; борьба с распространением и употреблением наркотиков; забота о детях из детских домов [10].

Несмотря на существенное количество зарубежных публикаций, посвященных проблеме волонтерской деятельности в целях устойчивого развития с участием вузовской молодежи, остаются недостаточно изученными волонтерские практики студентов российских университетов. Целью данной работы является обоснование студенческого экологического и социального волонтерства в качестве деятельной платформы реализации целей устойчивого развития и необходимость его дальнейшей системной поддержки. В связи с этим авторы статьи попытались проанализировать связь реализации целей устойчивого развития со студенческим до-

бровольчеством для получения ответа на следующие вопросы.

1. Каким образом добровольный вклад студентов в решение экологических и социальных вопросов способствует достижению стратегических целей устойчивого развития российских университетов?

2. Как реализуются экологические и социальные цели средствами студенческого добровольчества в межсекторальном партнерстве, и готов ли бизнес делить бремя социальной ответственности с российскими университетами?

3. Какие ценности могли бы стать основой в продвижении волонтерской деятельности для устойчивого развития в вузах России?

В попытке найти ответ на эти вопросы использовались документальные источники и опубликованные результаты социологических исследований. Обобщения и выводы, сделанные в работе, носят характер гипотез, которые нуждаются в дальнейшем подтверждении и развитии.

Методологическая основа работы

В представленном исследовании в качестве методологической основы использовался системный подход, позволяющий рассмотреть внешние факторы и их влияние на внутреннюю среду университета – организацию волонтерства и освоение студентами ценностей добровольческой деятельности. Согласно системному подходу, структура системы – это устойчивая, упорядоченная организация её компонентов, и функция системы рассматривается как поведение системы в некоторой среде. Функция определяется как внутренним строением системы, так и внешней средой. Современный российский университет, в миссию которого внедрена идея служения обществу, развивается в тесном взаимодействии с внешними стейкхолдерами – бизнесом, государством и институтами гражданского общества, где государство является доминирующим актором, влияющим на внутреннюю среду университета, в том числе организацию студен-

ческого волонтерства и формирование ценностной платформы добровольчества.

К анализу студенческого волонтерства для устойчивого развития применим деятельностный подход, согласно которому в качестве объективных факторов развития рассматриваются продукты человеческой деятельности, в данном случае – организационно-управленческие структуры и их функции, а в качестве субъективных – ценностно-мотивационные основания деятельности акторов (субъектов) [11].

Студенческое волонтерство изучается в контексте реализации третьей миссии университета – миссии «социального участия» («социального служения», «общественного служения»), безвозмездного вклада членов университетской корпорации в различные сферы жизни общества [12].

В качестве рабочего определения волонтерства используются его характеристики, прописанные во «Всеобщей декларации добровольчества» (2001 г.). Волонтерством считается «индивидуальное или коллективное действие»; способ поддержки «человеческих ценностей, заботы о ближнем и служения людям»; реализация «права и ответственности» людей как членов общества при одновременном совершенствовании личностного потенциала; установление

связей, способствующих жизни в здоровых устойчивых сообществах и совместной работе «над созданием инновационных решений общих проблем народов Земли»³.

Основными источниками информации о добровольчестве в интересах устойчивого развития послужили документы и материалы, размещённые на правительственных сайтах, на порталах некоммерческих организаций (НКО) и экспертных сообществ, а также опубликованные данные крупномасштабных социологических исследований волонтерства⁴. Авторы статьи опираются на исследование о потенциале развития волонтерства (добровольчества) в Российской Федерации с участием 2000 респондентов, где студенты были выделены в качестве самостоятельной группы; в отчёте размещена информация об экологическом и социальном волонтерстве студентов, т. е. тех видах деятельности, которые наиболее приближены к деятельности по реализации целей устойчивого развития⁵. Использованы данные о студенческом волонтерстве, полученные в 2023 г. Министерством науки и высшего образования РФ совместно с Ассоциацией волонтерских центров по результатам опроса с участием более 30 000 студентов из 78 регионов с целью узнать, как на самом деле студенческая молодёжь относится к добровольчеству⁶.

³ Всеобщая Декларация Добровольчества // КДобру. Информационно-методический портал. URL: <http://www.kdobru.ru/materials/Всеобщая%20Декларация%20Добровольчества.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

⁴ Культура общественного участия в мегаполисе: экосистема московского волонтерства. Аналитический доклад. М.: Общероссийский общественный фонд «Общественное мнение», 2019. 232 с. URL: https://media.fom.ru/fom-static/kultura_uchastiya_web.pdf (дата обращения: 15.01.2024); Аналитический отчёт «Исследование потенциала развития добровольчества в Российской Федерации» // Добро. Журнал. URL: https://dobro.press/wp-content/uploads/2020/06/Analiticheskiy-otchet_potentsial-razvitiya-v-RF.pdf (дата обращения: 15.01.2024); В волонтеры я б пошёл! // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-volontery-ya-b-poshel> (дата обращения: 15.01.2024); Экологический активизм в России: мотивы и практики // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/presentations/2023/VCIOM_Den_ekologa.pdf (дата обращения: 15.01.2024).

⁵ Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации // Программа Роспатриот. URL: <https://rospatriotcentr.ru/upload/report.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

⁶ Кто эти люди? Результаты самого масштабного в истории исследования студенческого добровольчества // Добро. Журнал. URL: <https://dobro.press/articles/kto-eti-ludi-rezultaty-samogo-masshtabnogo-v-istorii-issledovaniya-studencheskogo-dobrovolchestva> (дата обращения: 15.01.2024).

В статье приводятся данные всероссийских опросов о реализации бизнесом целей устойчивого развития⁷.

Студенческое волонтерство: концепция и практики

В условиях мировой турбулентности Россия остаётся открытой для равноправного диалога на международной арене и вместе с другими странами интегрирует добровольчество в систему достижения целей устойчивого развития. Документ о волонтерстве для устойчивого развития, опубликованный ООН в июле 2020 г., ориентирован на реализацию трёх целей: «усиление ответственности за осуществление повестки дня в области развития; интеграцию добровольчества в национальные и глобальные стратегии осуществления; совершенствование количественной оценки добровольчества в целях содействия целостному пониманию вовлечённости людей в достижение ЦУР»⁸. Обращает на себя внимание тот факт, что вовлечение в волонтерство связывается с «целостным пониманием» устойчивого развития, то есть принятием концепции устойчивого развития на основе осознания взаимосвязи экологических, экономических и социальных процессов.

В Российской Федерации принята Концепция волонтерства⁹ и ряд программных и законодательных документов, перечень которых можно найти в документе Ассоциации волонтеров России¹⁰. Министерство экономического развития РФ при участии иных федеральных органов исполнительной власти ежегодно отчитывается о достигнутых результатах¹¹. Федеральное агентство по делам молодёжи (Росмолодёжь) выполняет функции координатора молодёжной политики и создания «среды с равными условиями для самореализации молодёжи»¹². Институтом гражданского общества, регулирующим волонтерство, является крупнейшая НКО – Ассоциация волонтерских центров¹³, которая работает совместно с правительственными организациями и выполняет государственную программу развития волонтерства. На платформе этой организации осуществляется информационная, консультационная, экспертная, организационная и иные виды сервисной поддержки добровольчества. При поддержке государства и по поручению президента в 2023 г. во всех городах и населённых пунктах страны создаются центры общественного развития («Добро.Центры»), организуются форумы гражданского участия и международная премия «#МЫВМЕСТЕ», в образова-

⁷ Устойчивое развитие: консенсус между властью, бизнесом и обществом // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/2023-09-29_Rodin_K._USTOICHIVOE_RAZVITIE.pdf; Устойчивое развитие: общественный взгляд // ВЦИОМ. URL: 2023_07_03_Fedorov_V_V_Ustoichivoe_razvitie.pdf (дата обращения: 15.01.2024).

⁸ Plan of action to integrate volunteering into the 2030 agenda // UN Volunteers. URL: <https://www.unv.org/sites/default/files/POA%20INFONOTE%20V7.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

⁹ Распоряжение от 27 декабря 2018 г. № 2950-р // Правительство Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

¹⁰ Стандарт работы организатора добровольческой/ волонтерской деятельности // Добро. Университет. URL: <https://edu.dobro.ru/upload/uf/8b2/8b28d27e0458ebce2f0d9f93ad076f61.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

¹¹ Итоги развития добровольчества в 2022 г. // Министерство экономического развития российской федерации. URL: https://www.economy.gov.ru/material/departments/d04/Sonko/minekonomrazvitiya_rossii_podvelo_itogi_razvitiya_dobrovolchestva_v_2022_godu.html (дата обращения: 15.01.2024).

¹² Об агентстве // Росмолодёжь. URL: <https://fadm.gov.ru/agency/about/> (дата обращения: 15.01.2024).

¹³ Ассоциация волонтерских центров. URL: <https://dobro.ru/organizations/7/info> (дата обращения: 15.01.2024).

тельные программы высшего образования включает модуль «Обучение служением». Примечательно, что тематика премии 2023 г. отображает три трека, соотносимых с целями устойчивого развития – экологический, охраны здоровья, «равные возможности и социальная справедливость»¹⁴. Из крупных некоммерческих организаций, совмещающих статус НКО со статусом СМИ, следует назвать АСИ – экспертную организацию и информационное агентство некоммерческого сектора¹⁵, в задачи которой входит популяризация деятельности некоммерческих организаций и неорганизованных гражданских инициатив.

В потоке информации о волонтерстве, которая публикуется государственными и негосударственными институтами, содержатся сведения и о студенческом волонтерстве. Однако в медиапространстве информация о вузах и о студентах-волонтерах в основном подается в общем контексте различных городских и региональных мероприятий. Волонтерство в вузах представлено как неотъемлемая часть воспитательного процесса и развития молодежной политики в вузах и включает в себя социальное и экологическое волонтерство¹⁶. Мероприятия по волонтерству для целей устойчивого развития заметны в вузах, которые находятся в регионах, где актуальна экологическая повестка, а также в вузах педагогического и экономического профиля. Достижения студентов-волонтеров для устойчивого развития учтены в работе ВШЭ Москвы и Санкт-Петербурга. Дискурс официальных вузовских сайтов о

волонтерстве для устойчивого развития свидетельствует о том, что волонтерство для этих целей имеет, скорее, событийный, чем системный характер, что связано с наличием серьезных барьеров, в их числе: недостаточное финансирование и материально-техническое оснащение волонтерских центров; мотивационные, кадровые, организационные и информационные барьеры¹⁷. В российских вузах недостаточно практик, которые необходимы для реализации миссии «социального участия» («социального служения», «общественного служения»), т. е. безвозмездного вклада студенчества в жизнь социума [12].

Студенческое волонтерство для устойчивого развития: сформировано ли единое пространство научных исследований?

Научный дискурс об устойчивом развитии (УР), миссии вузов, волонтерстве и студенческом добровольчестве в российском обществе не находится в едином исследовательском пространстве, несмотря на то, что учёные занимаются изучением различных аспектов этого социального феномена.

В отечественных публикациях освещается опыт российских университетов по вкладу в устойчивое развитие. Активность вузов, направленная на достижение устойчивого развития, рассматривается в ракурсе социальной ответственности университета [13]. С этой целью изучаются данные мониторинга об участии вузов в реализации целей устойчивого развития¹⁸. Предлагается рассматривать развитие университета от

¹⁴ Международная премия # МЫВМЕСТЕ. URL: <https://xn--e1aglkf7g.xn--b1agazb5ah1e.xn--plai/> (дата обращения: 15.01.2024).

¹⁵ Агентство социальной информации. URL: <https://www.asi.org.ru/about/> (дата обращения: 15.01.2024).

¹⁶ Волонтерство // Президентская академия. URL: <https://www.ranepa.ru/vysshee-obrazovanie/studencheskaya-zhizn/ty-i-obshchestvo/volonterstvo/> (дата обращения: 15.01.2024).

¹⁷ Доклад о развитии добровольчества в России // Министерство экономического развития Российской Федерации. URL: <https://economy.gov.ru/material/file/dc54bb62900b2d48ed5c7ca5709efa02/doklad-o-razviti-dobrovolchestva-za-2022-god.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

¹⁸ Участие вузов в реализации целей устойчивого развития // Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. Вып. 9. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. Научно-исследовательский институт развития образования,

модели 3.0 к модели 4.0, и стратегическая цель университета 4.0 характеризуется как «глобальное влияние на устойчивое развитие общества, экосистемная интеграция» [14, с. 42]. Показано, что университетское сообщество – преподаватели, студенты, администрация – интегрируют свою деятельность, направленную на достижение целей УР, но каждый актор имеет свою специфику [1]. Далеко не каждый студент может внести свой вклад в развитие общества через участие в научных исследованиях и создание инновационных технологий, но потенциально каждый может избрать различные направления волонтерства в качестве своей внеаудиторной активности. Научный дискурс о волонтерстве в отдельных вузах является основным в изучении студенческого волонтерства в отечественных исследованиях [15–18].

Обзор основных направлений в изучении студенческого волонтерства в российской и зарубежной литературе представлен М.В. Певной, А.Н. Тарасовой и Д.Ф. Телепаевой. Здесь упомянуты такие направления в исследовании волонтерства, как развитие коммуникативных и организаторских компетенций, развитие личностных качеств, вклад в карьерный рост, формирование профессиональных компетенций, гражданственности и сплоченности, а также организация и управление волонтерской деятельностью и преодоление барьеров неучастия. Рассматриваются такие факторы, способствующие или снижающие волонтерскую активность, как «личностные качества», «накопленный опыт», «условия институциональной среды» [19].

Обращает на себя внимание тот факт, что изучение студенческого добровольчества для устойчивого развития в российских университетах не принадлежит мейнстриму отечественных исследований, хотя эта проблематика обсуждается в научных кругах

[20; 21]. В то время как на базе зарубежных университетов проводится масштабная работа по изучению мотивационного спектра участия студентов в реализации целей УР: изучаются факторы участия и неучастия и делается акцент на развитие мышления и эмоционального интеллекта в воспитании лидеров – студентов как «творцов перемен» для устойчивого развития [22]. В частности, результаты исследования о мотивации студентов к участию в волонтерской деятельности, проведенные в пяти англоговорящих странах, подтверждают гипотезу авторов о том, что альтруистические мотивы свойственны тем студентам, которые занимаются волонтерством на постоянной основе, тогда как студенты участвующие в добровольческих мероприятиях время от времени побуждаемы в большей степени социальными мотивами, например, влиянием ближайшего окружения – преподавателей, друзей, или необходимостью установления связей и приобретения необходимых навыков для перспективного карьерного роста [23]. Мотивы приобретения нового опыта и развития таких навыков, как работа в команде, саморегулирование, гибкость мышления, творчество определили участие студентов польских и испанских университетов в добровольческом сопровождении третьих Европейских игр в 2023 г., причём возраст и пол участников, как показали результаты исследования, не оказали существенного влияния на мотивацию [24]. Мотивационный потенциал студенческого волонтерства при организации массовых спортивных мероприятий в Испании [8] оказывает влияние на желание студентов глубже понять происходящее, побуждает к самосовершенствованию и формирует ценностное отношение к деятельности.

В сравнении с результатами исследования западных коллег о мотивации студентов к во-

лонтёрству, результаты малазийских исследователей также подтверждают мотивы ориентации на карьерный рост, установление новых контактов и личностный рост, однако на первом месте оказывается ценностная составляющая – чувство ответственности за тех, кто находится в сложных жизненных условиях, и желание построить лучшее общество [25]. Исследование, проведённое в университете Малайя (Малайзия), подтверждает наличие высокого уровня альтруистического поведения у тех студентов, которые вовлечены в добровольческую деятельность и готовы отдавать свои силы и время на благо нуждающихся в их помощи людей [26].

Однако, не только альтруизм мотивирует студентов к добровольчеству, но и желание приобрести профессиональный опыт, который откроет большие возможности для трудоустройства по окончании университета [27], а также необходимость самоутверждения, которое основывается на таких составляющих, как реальность, рефлексия и признание. Согласно К. Реш, М. Кнапп и И. Шриттессер: участвуя в волонтёрских проектах в сообществах за пределами университетского кампуса, студенты расширяют понимание многообразия реальности, рефлексиируют на полученный в результате взаимодействия с этой реальностью опыт, и получают признание от других людей: сокурсников, преподавателей и/или тех, кому была оказана помощь [28].

О положительном влиянии принятых в обществе норм на желание китайских студентов участвовать в благотворительности и волонтёрской деятельности сообщается в исследовании о религиозной составляющей волонтёрства. Авторы Ф. Ци, Ю. Лю и Ё. Цян приходят к выводу о том, что, в отличие от студентов западных университетов, китайские студенты меньше руководствуются религиозными мотивами в волонтёрской дея-

тельности, но в значительной степени требованиями университетов к её выполнению, а также конкуренцией с сокурсниками, добившимися лучших результатов в волонтёрстве и получивших более высокие оценки [29].

Нельзя утверждать, что российские студенты менее мотивированы к выполнению волонтёрской деятельности в целях устойчивого развития и что организация такой деятельности не является значимой для университетов. Практика *Service Learning* также реализуется в ряде российских университетов, как и в университетах США, причём начиная с сентября 2023 г. в образовательные программы вузов рекомендовано включение модуля «Обучение служением»¹⁹. Однако существует недостаточная доказательная база эффективности реализации таких практик [30], включая практики волонтёрской деятельности.

Одной из причин редкого использования дискурса устойчивого развития в отечественных научных исследованиях, посвящённых студенчеству, является непрояснённая ценность оснований самого концепта. В условиях поворота российского государства к актуализации традиционных ценностей, ценности устойчивого развития попадают в разряд либеральных ценностей западной культуры и цивилизации: констатируется связь концепции устойчивого развития с либеральным дискурсом [31] и необходимость поиска «нового облика русской идеи» [32]. Нельзя не согласиться с тем, что ценности западной демократии и капитализма, которые базируются на идее частной собственности и общественного договора, а также этика либерализма – свободы в сочетании с индивидуализмом и прагматизмом не являются сегодня универсальными. Глобализация под знаком универсализированных ценностей Запада находится в кризисном состоянии, идёт обратный процесс, который

¹⁹ Перечень поручений по итогам заседания Госсовета Пр-173ГС, п. 8. от 29.01.2023 // Официальные сетевые ресурсы Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения: 15.01.2024).

можно назвать национально-культурной локализацией. Однако критика либеральных ценностей не означает отказ от универсальных ценностей человеческого бытия. Что касается целей устойчивого развития, принятых международным сообществом, то, согласно выработанной ООН позиции, каждая страна сама вырабатывает национальную стратегию устойчивого развития в зависимости от преобладающих политических, историко-культурных и экологических условий²⁰. Это означает, что ценности должны отображать национальные культурные коды, не упуская при этом универсальные, общечеловеческие смыслы, необходимые для межнационального и межкультурного диалога в ходе решения глобальных проблем.

В отечественной научной литературе представлены работы о национальных и культурных основаниях добровольчества [33] и развитии духовно-нравственного потенциала личности на основе волонтерства [34]. Заслуживает внимания обсуждение вопросов воспитания и духовно-нравственного развития личности в контексте традиционных российских ценностей [35]. Исследуются традиции добровольчества и их актуализация для решения экологических вопросов и достижения социальной справедливости в масштабе страны и отдельных регионов, но цели и ценности устойчивого развития остаются на исследовательской периферии [36–39].

Что касается проблемы сопряжения ценностей устойчивого развития со специфическими российскими ценностями, то этот вопрос не только не имеет для своего изучения развёрнутых эмпирических данных, но и не рассматривается на уровне гипотетической теоретической модели, позволяющей получать системные (а не фрагментированные) данные о ценностных детерминантах волон-

тёрской деятельности студенчества с учётом потребностей как глобального, так и локального развития.

Институциональная среда и состояние волонтерства на платформе вуза

Рассматривая институциональную среду, влияющую на выбор волонтерской деятельности в качестве значимой для студенчества, в первую очередь следует обратить внимание на регулирование волонтерства со стороны органов государственной власти. В межсекторном партнёрстве вуза, государства и бизнеса государство является ведущим актором: под контролем правительства и местных администраций проводятся мероприятия с вовлечением в добровольчество молодёжи и студенчества. Растёт и некоммерческий сектор, организующий граждан к участию в добровольчестве. Расширение некоммерческого сектора происходит под патронажем Минэкономразвития. Государство стремится и к кооперации с бизнесом, «включая корпоративное добровольчество в рамках программ социальной ответственности бизнеса». При этом первостепенное значение придаётся экономическим целям, а вузам отводится сопутствующая образовательная и воспитательная роль²¹. Достижение целей устойчивого развития (экономических, экологических и социальных) в российской практике государственного планирования также связано преимущественно с экономическими целями, и высшее образование не рассматривается как основная движущая сила этого развития.

Отношение к добровольчеству в вузах отражает общую ситуацию в стране. В правительственных документах 2020 г. экологическое и социальное направления волонтерства характеризуются как «привлекательные» для населения, но в документе 2018 г.

²⁰ National strategies and SDG integration // United Nations. URL: <https://sdgs.un.org/topics/national-sustainable-development-strategies> (дата обращения: 15.01.2024).

²¹ План мероприятий по реализации Концепции содействия развитию добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 г. // Правительство Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/E4nlpcxFWNk0ASi8Alish7UvztBJ8FMel.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

Таблица 1

Виды волонтерской деятельности, в которых участвовали имеющие опыт волонтерства участники опроса

Table 1

Types of volunteering activities in which survey participants with experience were involved

Зооволонтерство (помощь животным)	14,2%
Добровольчество (волонтерство) в сфере социальной поддержки и социального обслуживания населения	11%
Добровольчество (волонтерство) в сфере охраны природы	9,7%
Добровольчество (волонтерство) в сфере физической культуры и спорта	9,3%
Добровольческая (волонтерская) деятельность в области образования	8,6%

Источник: Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации²².

71% опрошенных констатирует недостаточность социальной помощи – бездомным, инвалидам, сиротам, жертвам насилия, а 62% считают, что экологическая деятельность (защита природы, уборка территорий) тоже развита недостаточно²³. В 2021 г., по данным Росстата, произошло существенное снижение (на 20,3%) показателя количества отработанных на одного волонтера часов в месяц, что связано «с уменьшением количества массовых мероприятий на фоне распространения новой коронавирусной инфекции»²⁴.

О немногочисленности добровольчества в сфере экологии и социальной поддержки свидетельствуют и данные опроса 2022 г. (табл. 1).

Новым направлением волонтерства, значимым для развития социального направления добровольчества, является поддержка людей, пострадавших во время специальной военной операции, но на момент опроса каждый четвертый опрошенный был вовсе не осведомлен о такого рода волонтерской

деятельности. В исследовании показано, что респондентам мало интересно семейное волонтерство, корпоративное добровольчество и инклюзивное добровольчество. Является тревожным показателем пониженный интерес к волонтерской помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, что препятствует развитию инклюзивного образования для людей с ограниченными возможностями в вузах страны.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что за последние пять лет экологическое и социальное волонтерство так и не стало приоритетным для населения РФ. В исследовании ВЦИОМ 2023 г.²⁵ показана динамика экологического активизма молодежи. По сравнению с данными опроса 2021 г. имеет место снижение уровня вовлеченности россиян в экологические практики: показатель в группе 18–24 лет снизился (с 61 до 47%).

На этом фоне обращает на себя внимание уровень студенческой осведомленности о добровольчестве и его основных направ-

²² Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации // Программа Роспатриот. URL: <https://rospatriotcentr.ru/upload/report.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

²³ Аналитический отчёт «Исследование потенциала развития добровольчества в Российской Федерации» // Добро. Журнал. URL: https://dobro.press/wp-content/uploads/2020/06/Analiticheskiy-otchet_potentsial-razvitiya-v-RF.pdf (дата обращения: 15.01.2024).

²⁴ Резюме научных результатов научно-исследовательской работы... // Министерство экономического развития Российской Федерации. URL: <https://nko.economy.gov.ru/upload/docs/nir-dobrovolchestvo.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

²⁵ Экологический активизм в России: мотивы и практики // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/presentations/2023/VCIOM_Den_ekhologa.pdf (дата обращения: 15.01.2024).

Таблица 2

Информационная доступность направлений волонтерства в студенческой среде

Table 2

Accessibility of information on volunteering opportunities in the student environment

Направление волонтерства	Ранжирование
Добровольчество по месту жительства	ранг – 14
Инклюзивное добровольчество	ранг – 15
Добровольчество граждан в возрасте 55 лет и старше	ранг – 16
Семейное волонтерство	ранг – 17
Корпоративное добровольчество	ранг – 18

Источник: Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации.²⁶

*Что такое добровольчество по мнению студентов
(в порядке убывания количества упоминаний)²⁶*

• Безвозмездная, бескорыстная помощь, без желания какой-либо выгоды • Активное развитие волонтерства в России, активно поддерживается государством • Большое количество направлений волонтерской деятельности • Добровольческие центры в регионах • Ассоциация волонтерских центров • Волонтеры Победы • DOBRO.RU • Волонтеры-медики • Большое количество волонтеров в России • Волонтерская книжка • Российское движение школьников • есплатный труд • Акция «Мы вместе» • Поисково-спасательный отряд «ЛизаАлерт» • Помощь животным • Год волонтера • Добрые, неравнодушные и отзывчивые люди • Экологические движения • Важный институт гражданского общества • Волонтеры культуры • Добровольная помощь • Спортивное волонтерство • Активная помощь • Развивается с ранних лет: школьники активно участвуют в добровольчестве • Помощь пожилым людям, инвалидам, людям в трудной жизненной ситуации • Помощь жителям ДНР и ЛНР • Инициативы Росмолодежи

Источник: Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации

лениях. Данные онлайн-опроса студентов в исследовании 2022 г. указывают на высокую информированность студентов о волонтерской деятельности, что свидетельствует об успехах в реализации правительственной просветительской программы. Ниже представлены ответы респондентов на вопрос, что именно они знают о добровольчестве в порядке убывания количества упоминаний²⁷.

Приведённые данные говорят о том, что студенты знают «определение» волонтер-

ства, им известно об организационных усилиях государства и НКО и проводимых мероприятиях, но об экологическом и особенно социальном волонтерстве вспоминают заметно реже.

Ранжирование наиболее освещаемых направлений волонтерства (табл. 2) выявило низкую информационную доступность инклюзивного и корпоративного добровольчества, что указывает на непопулярность этих видов волонтерства в студенческой среде.

²⁶ Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации // Программа Роспатриот. URL: <https://rospatriotcentr.ru/upload/report.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

²⁷ Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации // Программа Роспатриот. URL: <https://rospatriotcentr.ru/upload/report.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

Несколько иной взгляд на приверженность социальному и экологическому направлению волонтерства можно найти в изложении результатов опроса студенчества, проведенного Министерством образования и науки в 2023 г.²⁸ Самыми популярными направлениями добровольческой деятельности среди студенческой молодежи показаны социальное (71%), событийное (46,4%) и экологическое (39,4%). Эти цифры могли бы выглядеть надёжным подтверждением распространённости добровольчества, если бы не следующий факт. Исследование показало, что 56% опрошенных считают себя волонтерами, из которых треть занимается волонтерством на постоянной основе. Кроме того, среди видов волонтерства немалую долю занимает событийное волонтерство, участие в различных мероприятиях, которое отчасти зависит от их наличия или отсутствия, а не от выбора самого студента.

В приведённых исследованиях устойчивое развитие не выделяется в качестве особого направления в деятельности волонтеров-студентов, а экологическое и социальное студенческое волонтерство, которое можно рассматривать как частичный вклад в достижение его целей, не выглядят развитым и растущим. Следует отметить слабую информированность о корпоративном добровольчестве, что говорит об отсутствии связи с экономическим сектором и бизнесом. Совместная волонтерская деятельность с бизнес-структурами не является приоритетной для вузов и в основном сводится к предложению вузами курсов дополнительного образования.

В интересах устойчивого развития бизнес осуществляет программу ESG (защиты окру-

жающей среды, социальной ответственности и корпоративного управления). В исследовании «Устойчивое развитие: консенсус между властью, бизнесом и обществом»²⁹ устойчивое развитие рассматривается через призму взаимодействия основных акторов этого процесса – власти, бизнеса и общества, образующих экосистему «в интересах получения прибыли и социально-экономических благ». Примечательно, что в данном исследовании университет не «учтён» в качестве актора (гаранта, юридического лица или итогового потребителя, благополучателя), что свидетельствует о несущественности факта сотрудничества бизнеса с вузами в интересах устойчивого развития. Национальным ESG Альянсом декларируются цели, непосредственно не ориентированные на экономический рост³⁰, но основной целью бизнеса всё же является получение прибыли [40]. Можно предположить, что широкие совместные программы в партнёрстве с университетами по устойчивому развитию, предусматривающие безвозмездный вклад в общее благо, не востребованы бизнес-партнёрами, хотя в обществе есть запрос к бизнесу на социальные и экологические проекты, в том числе в сфере образования³¹.

Таким образом, институциональная среда для развития студенческого волонтерства характеризуется высокой степенью патронажа государства (без заметного участия бизнеса). В последние годы достигнуты определённые результаты в сфере информирования студентов о добровольчестве, однако рост экологического и социального волонтерства остаётся под вопросом. Поскольку эти виды волонтерства не поддер-

²⁸ Кто эти люди? Результаты самого масштабного в истории исследования студенческого добровольчества // Добро. Журнал. URL: <https://dobro.press/articles/kto-eti-ludi-rezultaty-samogo-masshtabnogo-v-istorii-issledovaniya-studencheskogo-dobrovolchestva> (дата обращения: 15.01.2024).

²⁹ Устойчивое развитие: консенсус между властью, бизнесом и обществом // ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/2023-09-29_Rodin_K._USTOICHIVOE_RAZVITIE.pdf (дата обращения: 15.01.2024).

³⁰ Национальный ESG Альянс. URL: <https://erg-a.ru/> (дата обращения: 15.01.2024).

³¹ Устойчивое развитие: общественный взгляд // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/rol-biznesa-v-ustoichivom-razvitii-gorodov> (дата обращения: 15.01.2024).

Таблица 3

Основные факторы, способствующие желанию заняться добровольческой деятельностью

Table 3

Main factors stimulating participation in volunteering

Возникновение потребности в получении нового опыта, навыков	20
Появление большого количества свободного времени	14,7
Уже занимаюсь/занимался волонтерской деятельностью	12,4
Возникновения желания завести полезные знакомства, новых друзей	11,5
Информирование о том, куда нужно обратиться, чтобы стать волонтером, что для этого нужно	11,4
Предложение хорошего поощрения за участие	9,8
Приглашение друзей/знакомых	8
Возникновение потребности реализовать свою идею, проект	6,4
Затрудняюсь ответить	2,7
Ничего не может этому способствовать, мне это неинтересно	2,3

Источник: Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации.³²

живаются концептом устойчивого развития, это лишает субъекты добровольчества возможности идентифицировать свою деятельность в контексте вклада в жизнь будущих поколений человечества и в достижение общественного блага.

Ценностно-мотивационный фактор развития студенческого волонтерства в интересах устойчивого развития: к постановке проблемы

В исследованиях студенческого волонтерства в вузах страны обсуждаются мотивы, которые лежат в основе добровольчества. Полученные социологами результаты дают первый срез для конкретизации постановки проблемы о ценностях в волонтерской деятельности. Подчеркнём ещё раз: тот факт, что добровольчеством на постоянной основе заняты 20,9% процентов респондентов, говорит о том, что информированность у большей части студентов не подразумевает устойчивой и реализуемой на практике мотивации к волонтерской деятельности. Кроме того, готовность «делать добро» другим, ориентация на общественное благо не исключает удовлетворение собственных по-

требностей и возможность самореализации (табл. 3). Заметно, что потребность реализовать свою идею, подразумевающая проявление инициативы и лидерство, имеет низкий рейтинг, что свидетельствует о «заорганизованности» волонтерства, не способствующей проявлению инициативы «снизу».

Волонтерская деятельность невозможна без установления баланса между ориентацией на общественное и личное благо. Изучая мотивацию к добровольчеству, исследователи подчёркивают важность самоидентификация обучающихся как волонтеров [16] и самореализации в волонтерской деятельности [15]. Отмечено и наличие «сугубо утилитарного подхода» к волонтерству [16, с. 67]: далеко не всегда волонтерская деятельность на практике обусловлена и/или формирует нравственные качества личности, которые необходимы волонтеру.

В отечественных исследованиях волонтерства остаются в тени два вопроса: об освоении молодёжью ценностей, присущих российскому обществу и о сочетании универсальных (общечеловеческих) ценностей с ценностями национальными. Учёными отмечены некоторые особенности национального

³² Отчёт о проведении исследования потенциала развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации // Программа Роспатриот. URL: <https://rospatriotcentr.ru/upload/report.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).

менталитета, подкрепляющие «неучастие» в добровольчестве. Выявленные черты имеют отрицательные коннотации: инфантилизм как философия пассивности и бездействия в сочетании с ожиданием организации и регламентации этой деятельности – «востребованность формализованного способа участия» и «ориентация на соответствие чьим-то ожиданиям» [16, с. 66–68]. Гипотетически эти особенности можно рассматривать как имеющие свои корни в менталитете русского «национального космоса», но этот вопрос требует дополнительных исследований.

Попытку вычленить специфические российские культурные черты в отношении добровольчества можно найти в исследовании с использованием методологии Г. Хофстеде, в котором говорится, что «... для России в большей степени характерно проявление коллективистской культуры <...> феминных по сравнению с маскулинными черт <...> а также высокая степень ограниченности социальными нормами в проявлении собственных потребностей, в т. ч. связанных с организацией досуга, склонность к пессимизму и цинизму» [33, с. 251]. Выводы не кажутся убедительными, поскольку не решён вопрос об адаптации к российским реалиям теории и методологии, основанной на «западном» взгляде на российскую культуру.

Существует запрос на обсуждение глобальных проблем с позиций общечеловеческих ценностей. К числу «универсальных базисных ценностей человека», основанных на витальных и социальных потребностях, отечественные философы относят ценности жизни, безопасности, здоровья, общения, признания, свободы, любви, самоактуализации, познания, красоты, справедливости [41]. По версии ООН, фундаментальными ценностями устойчивого развития (*SDV*) следует считать ценности социальные – «свободу, равенство, солидарность, терпимость, уважение к природе и общую ответственность». В публикации издательства *IGI* подчёркивается, что ценности имеют различное содержание в зависимости от принявшей их стра-

ны и существуют различия в их восприятии с точки зрения стран развитых и стран развивающихся. Авторы публикации стремятся к пониманию *SDV*, основанному на перспективах развивающихся стран [42].

Есть мнение, с которым можно отчасти согласиться, что разделение стран на развитые и развивающиеся скрывает необходимость догоняющей модернизации согласно западному (в основе своей либеральному) образцу. Но важно и то, что провозглашены общие ценности, основанные на идее устойчивого развития, и поиск специфического содержания этих ценностей актуален для российского общества. С целью высвечивания специфических российских культурных кодов в их сочетании с общечеловеческими, полезно обратиться к дискурсу русской философии с её поисками истинных и справедливых путей единения без претензий на доминирование. «Обладание истиной не может составлять привилегии народа так же, как оно не может быть привилегией отдельной личности. Истина может быть только [вселенской], и от народа требуется подвиг служения этой вселенской истине, хотя бы, и даже [непрерывно, с] пожертвованием своего национального эгоизма», – писал Владимир Соловьёв [42, с. 301].

Заключение

Концепция устойчивого развития включена в стратегии развития российских университетов по моделям 3.0 и 4.0 и предусматривает безвозмездный вклад вузов, совместно с бизнесом, в развитие общества. В настоящее время идея и цели устойчивого развития не определяют деятельность студентов на добровольных началах. Концепт устойчивого развития не используется в организации студенческого добровольчества, хотя его актуализация могла бы быть полезна для понимания студентами стратегических целей экологического и социального волонтерства. Меры, которые принимает государство для вовлечения студенчества в волонтерскую деятельность путём расширения информа-

ционных и организационных возможностей участия, с одной стороны, способствуют развитию добровольчества, но с другой, ведут к разрыву между информированностью и реальным участием. Этот разрыв подкреплён тем, что основным видом деятельности студентов в вузе является деятельность теоретическая, связанная с освоением транслируемого контента, далёкая от практики и потому невостребованная отечественным бизнесом в ходе реализации его миссии социальной ответственности.

Важным фактором неучастия в волонтерстве является слабая ориентация на практическое воплощение в собственной деятельности студента идеи «делать добро». По мнению авторов, эта идея нуждается не только в возможности подкрепить её «здесь и сейчас» реальными добрыми делами, но также и в масштабировании, и футуризации деятельности как заботы о будущих поколениях. С этих позиций переосмысление концепта устойчивого развития на основе актуализации исторически сложившегося в России понимания добровольчества и ответственности за судьбу человечества является новым вызовом институту российского высшего образования.

Литература

1. Зиневич О.В., Мелёхина Е.А. Высшее образование для глобального и локального устойчивого развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3. С. 84–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102
2. Иванов А.В., Попков Ю.В. Духовно-экологическая цивилизационная перспектива: ценностный потенциал молодёжи в сибирском контексте // Сибирский социум. 2021. Т. 5. № 1(15). С. 8–19. DOI: 10.21684/2587-8484-2021-5-1-8-19
3. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Российское образование в контексте стратегии устойчивого развития // Экономика промышленности. 2018. № 1. С. 103–115. DOI: 10.17073/2072-1633-2018-1-95-105
4. Holdsworth C. Why Volunteer? Understanding Motivations for Student Volunteering // British Journal of Educational Studies. 2010. Vol. 58. No. 4. P. 421–437. DOI: 10.1080/00071005.2010.527666
5. Holdsworth C., Brewis G. Volunteering, Choice and Control: A Case Study of Higher Education Student Volunteering // Journal of Youth Studies. 2014. Vol. 17. No. 2. P. 204–219. DOI: 10.1080/13676261.2013.815702
6. Бокова Т.Н., Тимофеева С.В. Волонтерство и «сервисное обучение» как компонент образовательного процесса в университетах США // Kant. 2022. № 1 (42). С. 190–195. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-42.36
7. Rahman N.A. Values Orientation Towards Intention to Sustain in Environmental Volunteering: Views from University Students // International Journal of Education. 2022. Vol. 14. No. 3. P. 169–180. DOI: 10.5296/ije.v14i3.20106
8. Angosto S., Duaz-Suñez A., Lypez-Gullin J.M. Motivation and Satisfaction in University Sports Volunteering // Journal of Human Sport and Exercise, in press. 2021. DOI: 10.14198/jhse.2023.181.13
9. Xu Sh. Chinese University Student Volunteering for Schools in Distant Locations // British Journal of Educational Studies. 2022. Vol. 70. Iss. 3. P. 323–343. DOI: 10.1080/00071005.2021.1960266
10. Peric Yu. Student Volunteering: A New Path to Personal Growth and Sustainable Community Development. Case of Volunteering Program of the Graduate Program in Entrepreneurship at the J.J. Strossmayer University in Osijek, Croatia // Proc. of the Conference: European University for Voluntary Service (EUV). 2011. September 1–3. Basel, Switzerland. URL: https://www.researchgate.net/publication/310599340_Student_volunteering_a_new_path_to_personal_growth_and_sustainable_community_development_Case_of_Volunteering_Program_of_the_Graduate_Program_in_Entrepreneurship_at_the_JJ_Strossmayer_University_in_Osijek (дата обращения: 10.01.2024).
11. Момджян К.Х. Субстанциальный подход в теоретическом общественном знании, его необходимость и принципы // Вопросы философии. 2022. № 2. С. 71–82. DOI: 10.21146/0042-8744-2022-2-71-82
12. Зиневич О.В., Балмасова Т.А. Гуманитаризация университета и миссия социального участия // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 52–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63
13. Дмитриева М.А., Воронина А.В. Социально-ответственный университет и его роль в

- реализации концепции устойчивого развития общества // Устойчивое развитие: геополитическая трансформация и национальные приоритеты. Материалы XIX Международного конгресса с элементами научной школы для молодых учёных. В 2-х т.: отв. ред. А.В. Семёнов, П.Н. Кравченко. Москва. 30-31 марта 2023 г. С. 1447–1458. EDN: CFKAJP.
14. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н., Смирнова Е.А., Никонова О.Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
 15. Большов В.Б., Николаенко В.В. Волонтерство и волонтерская практика как способ самореализации студентов вузов // Социальная компетентность. 2020. Т. 5. № 3 (17). С. 377–388. EDN: ADVXAU.
 16. Певная М.В., Дроздова А.А. Культурное волонтерство студентов вузов: оценка опыта участия и потенциал развития // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 8–9. С. 41–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-41-57
 17. Нам Т.А. Экосистема добровольчества в системе высшего образования (на примере СПбПУ) // Гуманитарные и социальные науки. 2022. № 3. С. 169–177. DOI: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-169-177
 18. Нятина Н.В. Волонтерская деятельность в оценках студентов: преимущества и барьеры // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 30–33. DOI: 10.24158/spp.2022.3.4
 19. Певная М.Д., Тарасова А.Н., Телепаева Д.Ф. Волонтерское неучастие студентов, или как эффективно организовать обучение добровольчеству в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 59–74. DOI: 10.15826/umpra.2023.02.013
 20. Воронёно А.И., Заседателева А.В., Тишкевич М.Я. Роль волонтерской деятельности в формировании устойчивого развития общества // Приоритетные направления развития правовой системы общества: материалы IX Международной научно-практической конференции (Гомель, 12–13 мая 2022 г.): в 2 ч. Ч. 2 / редкол.: И.И. Эсмантович (гл. ред.) [и др.]; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. С. 148–151. URL: <http://elib.gsu.by/jspui/handle/123456789/54231> (дата обращения: 10.01.2024).
 21. Дружакина О.П. Наставничество в развитии профессионального экологического волонтерства в вузе // Наставничество и экология: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых учёных, преподавателей, приуроченной к IX Ежегодному молодёжному фестивалю в области устойчивого развития ВУЗЭКОФЕСТ: отв. Е.Н. Ерофеева. Ульяновск, 2023. С. 105–110. EDN: TXQOZD.
 22. Ivanova E., Rimanoczy I. (Eds.). Revolutionizing Sustainability Education: Stories and Tools of Mindset Transformation (1st ed.). USA: Routledge. 2021. 262 p. DOI: 10.4324/9781003229735
 23. Smith K., Holmes K., Haski-Leventhal D., Cnaan R.A., Handy F., Brudney J.L. Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries // Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research. 2010. No. 1(1). P. 65–81. DOI: 10.22230/cjnser.2010v1n1a2
 24. Rozmiarek M., Grajek M., Malcbrowicz-Mosko E., Krupa-Kotara K., Burgos J., Aguirre-Betolaza A.M., Castaceda-Babarro A. Selected Motivations of Student Sports Volunteers in Terms of Professional Activity and Previous Volunteering Experience // Sustainability. 2021. Vol. 15. No. 13. Article no. 10531. DOI: 10.3390/su151310531
 25. Mohd R.N., Ma'amor H., Zamzuri N.H., Raml N., Ghazali A.R., Saridan S. Assessing Event Volunteer Motivational Factors and Quality of Life among University Students // Information Management and Business Review. 2023. Vol. 15. No. 4(SI). P. 478–485. DOI: 10.22610/imbr.v15i4(SI).I3623
 26. Mohd N.R., Noor A., Mohd R., Mohd H. Am I selfishly selfless? The roles of altruism and socio demographic factors on volunteering commitment among premier public university students // International Journal of Humanities Technology and Civilization. 2020. Vol. 5. Iss. 2. P. 35–46. DOI: 10.15282/ijht.v5i2.5777
 27. Ariza A.C., Garcia E.G., Magaca E.C., Sanchez-Rivas E. Volunteering in the University Context: Student Perception and Participation // Education Sciences. 2020. Vol. 10. No. 12. Article no. 380. DOI: 10.3390/educsci10120380
 28. Resch K., Knapp M., Schritteser I. How do universities recognize student volunteering? A symbolic interactionist perspective

- on the recognition of student engagement in higher education // *European Journal of Higher Education*. 2022. Vol. 12. No. 2. P. 194–210. DOI: 10.1080/21568235.2021.1919170
29. Xie F., Lu Yz., Zhang Yo. Does Religious Belief Affect Volunteering and Donating Behavior of Chinese College Students? // *Religions*. 2020. Vol. 11. No. 8. P. 403. DOI: 10.3390/rel11080403
 30. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28
 31. Гудина С.П. К вопросу о нарастающем кризисе либерализма на примере реализации концепции устойчивого развития в современных условиях // *Устойчивое развитие: геополитическая трансформация и национальные приоритеты. Материалы XIX Международного конгресса с элементами научной школы для молодых учёных. В 2-х т.: отв. ред.: А.В. Семёнов, П.Н. Кравченко. Москва. 30-31 марта 2023 г. Т. 1. С. 918–925* EDN: KGFQPA.
 32. Некрасов С.Н. Устойчивое развитие – новая жизнь старой концепции либеральной идеологии глобализаторов // *Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции с международным участием. Иркутск. 24 апреля 2020 г. С. 271–275*. EDN: QNEJEK.
 33. Базуева Е.В., Артамонова А.С. Диффузия волонтерства за рубежом и в России: культурные основания, оценка барьеров, технологии интенсификации // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2021. Т. 14. № 6. С. 240–257. DOI: 10.15838/esc.2021.6.78.14
 34. Майкова В.П., Данилова О.А. Волонтерство как фактор духовно-нравственного развития личности // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки*. 2022. № 2. С. 100–107. DOI: 10.18384/2310-7227-2022-2-100-107
 35. Нечаев Д.Н. Самобытность, устремлённая в будущее (project identity): региональные идентичности в РФ как фактор устойчивого развития территорий и воспроизводства традиционных ценностей // *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2021. № 16-2. С. 761–763. EDN: MKUEWT
 36. Горлова Н.И. Становление и развитие института волонтерства в России: история и современность. М.: Ин-т Наследия, 2019. 290 с. EDN: ZBIDXN.
 37. Зимин А.Э. Этапы становления волонтерства в России: историко-культурный аспект // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2023. № 1. С. 134–140. DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-1-134-140
 38. Калинин В.С., Верпатова О.Ю. Волонтерство как средство проявления патриотизма // *Социология*. 2022. № 6. С. 66–73. EDN: FPWSWN.
 39. Касьянов В.В. Социально-исторические векторы развития волонтерства в России: основные проблемы и противоречия // *Гуманитарий Юга России*. 2020. № 5. С. 51–64. DOI: 10.18522/2227-8656.2020.5.3
 40. Миловилов В.Д. «Зловещая долина устойчивости»: продолжит ли мировая экономика расти? // *Мировая экономика и международные отношения*. 2023. Т. 67. № 5. С. 5–15. DOI: 10.20542/0131-2227-2023-67-5-5-15
 41. Момджян К.Х. О проблеме общечеловеческих ценностей // *Вопросы философии*. 2020. № 3. С. 25–41. DOI: 10.21146/0042-8744-2020-3-25-41
 42. Quoquab F., Thurasamy R., Mohammad J. (Eds.). *Driving Green Consumerism Through Strategic Sustainability Marketing*. Hershey, PA: IGI Global. 2018. 301 p. DOI: 10.4018/978-1-5225-2912-5
 43. Соловьев В.С. Три речи в память Достоевского // *Сочинения: в двух томах. М.: Мысль, 1988. Т. 2. С. 290–323*. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/0/001/001/033/27.htm> (дата обращения: 10.01.2024).

Статья поступила в редакцию 20.01.2024

Принята к публикации 04.03.2024

References

1. Zinevich, O.V., Melekhina, E.A. (2023). *Vyssheje Obrazovaniye dlja Globalnogo i Lokalnogo Ustoichivogo Razvitiya* [Higher Education for Global and Local Sustainable Development]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 84–102, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-84-102 (In Russ., abstract in Eng.).

2. Ivanov, A.V., Popkov, Yu.V. (2021). Dukhovno-ecologicheskaya tzivilizatsionnaya perspectiva: tzennostniy potencial molodezhi v sibirskom kontekte [Spiritual and ecological civilizational perspective: the value potential of young people in the Siberian context]. *Sibirskiy Sotziy = Siberian Socium*. Vol. 5, no. 1(15), pp. 8-19, doi: 10.21684/2587-8484-2021-5-1-8-19 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Ursul, A.D., Ursul, T.A. (2018). Rossiyskoje Obrazovanie v Kontekste Strategii Ustoichivogo Razvitija [Russian Education in the Perspective of Sustainable Development Strategy.]. *Ekonomika promyshlennosti = Russian Journal of Industrial Economics*. No. 1., pp. 103-115, doi:10.17073/2072-1633-2018-1-95-105 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Holdsworth, C. (2010). Why Volunteer? Understanding Motivations for Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 58, no. 4, pp. 421-437, doi: 10.1080/00071005.2010.527666
5. Holdsworth, C., Brewis, G. (2014). Volunteering, choice and control: a case study of higher education student volunteering. *Journal of Youth Studies*. Vol. 17, no. 2, pp. 204-219, doi: 10.1080/13676261.2013.815702
6. Bokova, T.N., Timofeeva, S.V. (2022). Volonterstvo i 'servisnoje obuchenije' kak component obrazovatel'nogo prozessa v universitetah SShA [Volunteering and "service training" as a component of the educational process at USA universities]. *Kant*. Vol. 42, no. 1, pp. 190-195. doi: 10.24923/2222-243X.2022-42.36 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Rahman, N.A. (2022). Values Orientation Towards Intention to Sustain in Environmental Volunteering: Views from University Students. *International Journal of Education*. Vol. 14, no. 3, pp. 169-180, doi: 10.5296/ije.v14i3.20106
8. Angosto, S., Dnaz-Su6rez, A., Lypez-Gullyn, J.M. (2021). *Motivation and satisfaction in university sports volunteering*. *Journal of Human Sport and Exercise*, in press, doi: 10.14198/jhse.2023.181.13
9. Xu, Sh. (2022). Chinese university student volunteering for schools in distant locations. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 70, no. 3, pp. 323-343, doi: 10.1080/00071005.2021.1960266
10. Peric, Yu. (2011). Student volunteering: a new path to personal growth and sustainable community development Case of Volunteering Program of the Graduate Program in Entrepreneurship at the J.J. Strossmayer University in Osijek, Croatia. In: *European University for Voluntary Service (EUV) conference*. Basel, Switzerland. 1-3 September 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/310599340_Student_volunteering_a_new_path_to_personal_growth_and_sustainable_community_development_Case_of_Volunteering_Program_of_the_Graduate_Program_in_Entrepreneurship_at_the_JJ_Strossmayer_University_in_Os (accessed: 10.01.2024).
11. Momdzhyan, K.Kh. (2022). Substantzialniy podhod v teoreticheskom obschestvoznanii, ego neobhodimost' i principy [Substantial approach in theoretical social science, its necessity and principles]. *Voprosy Filosofii*. No. 2, pp. 71-82, doi: 10.21146/0042-8744-2022-2-71-82 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2021). Gumanitarizatsiya universiteta i missiya sotzialnogo uchastija [Humanitarization of University and Social Engagement Mission]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 52-63, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Dmitrieva, M.A., Voronina, A.V. (2023). [Socially Responsible University and its Role in Implementation of the Concept of Sustainable Development of Society]. In: Semyonov, A.V., Kravchenko P.N. (Eds.). *Ustoichivoje razvitije: geopoliticheskaja transformatsiya i natsionalnyje priority* [Sustainable development: geopolitical transformation and national priorities]. Proceedings of

- XIX International congress with elements of scientific school for young researches. In 2 volumes: 30-31 March 2023, Moscow. Vol. 2, pp. 1447-1458. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_53803948_46242196.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Shtykhno, D.A., Konstantinova, L.V., Gagiev, N.N., Smirnova, E.A., Nikonova, O.D. (2022). Transformation of University Models: Analysis of the Development Strategies of Universities in the World. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 27-47, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Bolshov, V.B., Nikolaenko, V.V. (2020). Volonterstvo i volonterskaja praktika kak sposob samo-realizatsii studentov vuzov [Volunteering and volunteer practice as a way of university students' selfrealization]. *Sotzialnaja kompetentnost' = Social Competence*. Vol. 5, no. 3(17), pp. 377-388. Available at: <https://journals.istu.edu/sociacom/journals/2020/03/articles/09> (accessed 15.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Pevnaya, M.V., Drozdova, A.A. (2022). Cultural Volunteering of University Students: Assessment of Participation Experience and Potential for Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 8-9, pp. 41-57, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-41-57 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Nam, T.A. (2022). Ekosistema dobrovolchestva v sisteme vysshego obrazovaniya (na primere SPBGU) [Ecosystem of Volunteerism in the Higher Education System (on the Example of St. Petersburg Polytechnic University)]. *Gumanitarnye i Socialnye nauki = The Humanities and Social Sciences*. No. 3, pp. 169-177, doi: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-169-177 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Nyatina, N.V. (2022). Volonterskaya dejatel'nost' v otsenkah studentov: preimushchestva i baryery [Volunteering in Student Assessments: Advantages and Barriers]. *Obschestvo: sociologiya, psichologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. No. 3, pp. 30-33, doi: 10.24158/spp.2022.3.4 (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Pevnaya, M.D., Tarasova, A.N., Telepaeva, D.F. (2023). Volonterskoje neuchastie studentov, ili kak effektivno organizovat' obuchenie dobrovolchestvu v rossijskikh universitetah [Students' Nonparticipation in Volunteer Activities, or How to Effectively Organize Volunteering Education in Russian Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 2, pp. 59-74, doi: 10.15826/umpa.2023.02.013 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Voroneneko, A.I., Zasedateleva, A.V., Tishkevich, M.Ya. (2022). [The Role of Volunteering in Formation of Sustainable Development of Society]. In: Esmantovich, I.I. et al. (Eds.). *Priority Areas of Development of the Governance System of Society*. Proc. of the IX Int. Sci. and Pract. Conf., 12-13 March 2022. Gomel: Gomel Scorina Univ. Publ.: Part 2, pp. 148-151. Available at: <http://elib.gsu.by/jspui/handle/123456789/54231> (accessed: 10.01.2024).
 21. Druzhakina, O.P. [Mentoring in Developing Professional Ecological Volunteering in University]. In: Erofeeva E.N. (Ed.). (2023). *Mentoring and ecology*: Proceedings of Int. Sci. and Pract. Conf. of undergraduate and graduate students, young researches and teachers, associated with IX annual festival in the area of sustainable development VUZECOFEST. Ul'yanovsk, pp. 105-110. Available at: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/22056/547.pdf?sequence=1> (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
 22. Ivanova, E., Rimanoczy, I. (Eds.). (2021). *Revolutionizing Sustainability Education: Stories and Tools of Mindset Transformation*. 1st ed. USA: Routledge, 262 p., doi: 10.4324/9781003229735
 23. Smith, K., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Cnaan, R. A., Handy, F., Brudney, J. L. (2010). Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*. Vol. 1, no. 1, pp. 65-81, doi: 10.22230/cjnser.2010v1n1a2

24. Rozmiarek, M., Grajek M., Malchrowicz-Mosko, E., Krupa-Kotara, K., Burgos, J., Aguirre-Betolaza, A.M., Castaceda-Babarro, A. (2021). Selected Motivations of Student Sports Volunteers in Terms of Professional Activity and Previous Volunteering Experience. *Sustainability*. 2021. No. 15, article no. 10531, doi: 10.3390/su151310531
25. Mohd Rashid, N., Ma'amor, H., Zamzuri, N.H., Raml, N., Ghazali, A. R., Saridan, S. (2023). Assessing Event Volunteer Motivational Factors and Quality of Life among University Students. *Information Management and Business Review*. Vol. 15, no. 4 (SI), pp. 478-485, doi: 10.22610/imbr.v15i4(SI).I.3623
26. Mohd, N.R, Noor, A., Mohd, R., Mohd, H. (2020). Am I Selfishly Selfless? The Roles of Altruism and Socio Demographic Factors on Volunteering Commitment Among Premier Public University Students. *International Journal of Humanities Technology and Civilization*. Vol. 5, no. 2, pp. 35-46, doi: 10.15282/ijhtc.v5i2.5777
27. Ariza, A.C., Garcia, E.G., Magaca, E.C., Sanches-Rivas, E. (2020). Volunteering in the University Context: Student Perception and Participation. *Education Sciences*. Vol. 12, no. 10, p. 380, doi: 10.3390/educsci10120380
28. Resch, K., Knapp, M., Schrittmesser, I. (2022). How Do Universities Recognize Student Volunteering? A Symbolic Interactionist Perspective on the Recognition of Student Engagement in Higher Education. *European Journal of Higher Education*. Vol. 12, no. 2, pp. 194-210, doi: 10.1080/21568235.2021.1919170
29. Xie, F., Lu, Yr., Zhang, Yo. (2020). Does Religious Belief Affect Volunteering and Donating Behavior of Chinese College Students? *Religions*. Vol. 11, no. 8, p. 403, doi: 10.3390/rel11080403
30. Nikolskiy, V.S. (2023). Service Learning in Russia: Scoping Review. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 9-28, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Gudina, S.P. (2023). [On the Growing Crisis of Liberalism as Exemplified by the Implementation of the Sustainable Development Concept in Contemporary Conditions]. In: Semyonov, A.V., Kravchenko P.N. (Eds.). *Sustainable Development: Geopolitical Transformation and National Priorities: Proceedings of XIX International Congress with Elements of Scientific School for Young Researchers*. In 2 vol., 30-31 March 2023, Moscow. Vol. 1, pp. 918-925. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_53803892_60893838.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
32. Nekrasov, S.N. [Sustainable Development – New Life of the Old Concept of Globalizers' Liberal Ideology]. In: *Social Processes in Modern Russian Society: Proceedings of the IV All-Russ. Sci. Conf. with Int. Part. 24 April 2020, Irkutsk*. Pp. 271-275. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42761212_50834481.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Bazueva, E.V., Artamonova, A.S. (2021). Diffuzija volonterstva za rubezhom i v Rossii: kulturnye osnovaniya, otsenki barjerov, tehnologii intensifikatsii [The Diffusion of Volunteering Abroad and in Russia: Cultural Foundations, Assessment of Barriers, Intensification Technologies]. *Ekonomicheskije i sotsialnye peremeny: facty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 14. No. 6. pp. 240–257. doi: 10.15838/esc.2021.6.78.14 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Maykova, V.P., Danilova, O.A. (2022). Volonterstvo kak factor dukhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti [Volunteering as a Factor of Spiritual and Moral Development of a Person. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Oblastnogo universiteta. Serija: Filosofskie nauki. = Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Philosophy*. No. 2. pp. 100–107. doi: 10.18384/2310-7227-2022-2-100-107. (In Russ., abstract in Eng.).

35. Nechaev, D.N. (2021). [Project Identity: Regional Identities in the Russian Federation as a Factor of Sustainable Development of Territories and Reestablishment of Traditional Values.]. In: *Russia: trends and prospects of development*. Annual issue. Vol. 16, p. 2, pp. 761-763. Available at: https://xn--h1aaobe.xn--p1ai/site/assets/files/6447/2021_e_rossiia_tendentcii_i_perspektivy_razvitiia_16_2.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
36. Gorlova, N.I. (2019). *Stanovlenie i pazvitie instituta volonterstva v Rossii: istoriya i sovremennost'* [Genesis and Development of Volunteering in Russia: History and Contemporaneity Moscow: Russian Heritage Inst. Publ. 290 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37204328_25510995.pdf (accessed 15.01.2024). (In Russ.).
37. Zimin, A.E. (2023). Etapy stanovlenija volonterstva v Rossii: istoriko-kulturny aspekt [Genesis of volunteering in Russia: historical and cultural aspects]. *Vestnik Majkopskogo Gosudarstvennogo Tehnologiceskogo Universiteta = Bulletin of Maikop State Technological University*. No. 1, pp. 134-140, doi: 10.47370/2078-1024-2023-15-1-134-140. (In Russ., abstract in Eng.).
38. Kalinich, V.S., Verpatova, O.Yu. (2022). Volonterstvo kak sredstvo projavlenija patriotizma [Volunteering in Russia: Historical and Cultural Aspects]. *Sotsiologija = Sociology*. No. 6, pp. 66-73. Available at: <https://soziologi.ru/upload/iblock/825/68lsrvdbq7o4ghxgt72p960nhlvogo2w/Социология%20№6%202022.pdf> (accessed 15.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
39. Kasyanov, V.V. (2020). Sotsialno-istoricheskie vectory razvitiya volonterstva v Rossii: osnovnye problem i protivorechija [Socio-historical vectors of Volunteering Development in Russia: Main-Problems and Contradictions]. *Gumanitarii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. No. 5, pp. 51-64, doi:10.18522/2227-8656.2020.5.3 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Milovidov, V.D. (2023). Zloveschaja dolina ustoichivosti: prodolzhit li mirovaja ekonomika rasti? [The Uncanny Valley' of Sustainability: Will World Economy Keep Growing?]. *Mirovaja Ekonomika i Mezhdunarodnye Otnoshenija = World Economy and International Relations*. Vol. 67, no. 5, pp. 5-15, doi: 10.20542/0131-2227-2023-67-5-5-15 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Momdzhyan, K.Kh. (2020). O problem obshechelovecheskih tsennostei [On the Problem of Universal Value] . *Voprosy Filosofii*. No. 3, pp. 25-41, doi: 10.21146/0042-8744-2020-3-25-41 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Quoquab, F., Thurasamy, R., Mohammad, J. (Eds.). (2018). *Driving Green Consumerism Through Strategic Sustainability Marketing*. Hershey, PA: IGI Global Publ. 301 p., doi: 10.4018/978-1-5225-2912-5
43. Solovjev, V.S. (1988). *Tri rechi v pamjat' Dostoevskogo* [Three Speeches to Commemorate Dostoevskiy]. In: Sochinenia [Essays]: in 2 volumes. Moscow: Mysl' Publ. Vol. 2, pp. 290-323. Available at: <https://www.booksite.ru/fulltext/0/001/001/033/27.htm> (accessed: 10.01.2024). (In Russ.).

The paper was submitted 20.01.2024

Accepted for publication 04.03.2024

Гибкие навыки: рейтинг в оценке предпринимателей и участие вузов в их формировании

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-126-140

Лукашенко Марианна Анатольевна – д-р экон. наук, профессор, зав. кафедрой «Корпоративная культура», mlukashenko@synergy.ru

Алексеева Елена Валентиновна – старший преподаватель кафедры «Предпринимательство и конкуренция», руководитель Студии предпринимательства Университета «Синергия», ETurchaninova@synergy.ru

Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия
Адрес: 105318, г. Москва, Измайловский вал, 2

***Аннотация.** Вопросы формирования и развития гибких навыков не теряют как практической, так и научной актуальности в последние годы. Владение данными навыками обеспечивает конкурентоспособность субъекта на рынке труда. Особую роль играет формирование гибких навыков у предпринимателей, позволяющими им, предпринимателям, быть адаптивными к изменениям, результативно взаимодействовать с внутренней и внешней средой бизнеса, находить нестандартные решения в сложных ситуациях, повышая тем самым эффективность и конкурентоспособность собственного бизнеса.*

Целью настоящего исследования является составление рейтинга гибких навыков в оценке действующих предпринимателей и выявление степени участия высших учебных заведений в их формировании. Данные получены эмпирическим путём в результате исследования 360 предпринимателей. Они показывают значение формирования гибких навыков и в большинстве случаев их недостаточное развитие. В работе представлены результаты опроса, демонстрирующие долю предпринимателей, сформировавших тот или иной навык в процессе самообразования (19–38%), а также доли предпринимателей, получивших образование в вузе (0–22%), либо на программах дополнительного образования в иных организациях (1–13%). Исследование показало, что от 33 до 73% опрошенных предпринимателей не обучались гибким навыкам. К наиболее важным навыкам для своей деятельности предприниматели отнесли управление коммуникациями (мнение 76% опрошенных) и принятие решений (73%), к наиболее развитым – принятие решений (30%) и клиентоориентированность (28%). В работе даны рекомендации вузам в части увеличения своего присутствия на рынке дополнительного образования с целью формирования гибких навыков у предпринимателей как фактора повышения их конкурентоспособности.

Ключевые слова: гибкие навыки, мягкие навыки, обучение предпринимателей, предпринимательское образование

Для цитирования: Лукашенко М.А., Алексеева Е.В. Формирование гибких навыков у российских предпринимателей: роль и место вузов // Высшее образование в России. 2024. Т. 33 № 3. С. 126–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-126-140

Soft Skills: Rankings in the Assessment of Entrepreneurs and the Participation of HEIs in Their Formation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-126-140

Marianna A. Lukashenko – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of Corporate Culture, SPIN-code: 1393-2243, ORCID ID: 0000-0001-8707-486X, mlukashenko@synergy.ru

Elena V. Alekseeva – Senior Lecturer, Entrepreneurship and Competition Department, Director of Entrepreneurship Studio, Synergy University

SPIN-code: 5405-0266, ORCID ID: 0000-0002-4505-3638, eturchaninova@synergy.ru

Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia

Address: 2, Izmaylovskiy val str., Moscow, 105318, Russian Federation

Abstract. The problem of forming and developing soft skills has not lost its relevance for many years. It is believed that possession of these skills ensures the subject's competitiveness in the labor market. A special role is played by the formation of flexible skills in entrepreneurs, who allow them to be more adaptive to changes, interact effectively with the internal and external environment, find non-standard solutions in difficult situations, thereby increasing the efficiency and competitiveness of their own business.

The purpose of our research is to compile a rating of soft skills in the assessment of existing entrepreneurs and to identify the degree of participation of higher education institutions in their formation. The data are obtained empirically from a study of 360 entrepreneurs. They show the undeniable importance for entrepreneurs of developing soft skills and, in most cases, their underdevelopment at the proper level. The paper presents the results of a survey demonstrating the proportion of entrepreneurs who have developed a particular skill in the process of self-education (19-38%), as well as the proportion of entrepreneurs who received an education at a university (0-22%) or in additional education programs in other organizations (1-13%). The study found that between 33 and 73% of entrepreneurs surveyed had not received soft skills training. Entrepreneurs ranked communication management (opinion of 76% of respondents) and decision making (73%) as the most important skills for their activities; the most developed were decision making (30%) and customer focus (28%). The work provides recommendations to universities in terms of increasing their presence in the market of additional education in order to develop soft skills among entrepreneurs as a factor in increasing their competitiveness.

Keywords: flexible skills, soft skills, entrepreneur training, entrepreneurial education

Cite as: Lukashenko M.A., Alekseeva E.V. (2024). Soft Skills: Rankings in the Assessment of Entrepreneurs and the Participation of HEIs in Their Formation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 126-140, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-126-140 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблема формирования и развития гибких навыков волнует отечественное научное и бизнес-сообщество уже более 20 лет. Ещё в период разработки профессиональных стандартов рабочая группа по реформированию системы образования Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) акцентировала внимание на приоритете формирования таких навыков, как умение работать в команде, самоорганизация, коммуникативная компетентность и т. п. В настоящее время данная проблематика не потеряла своей актуальности. Так, с точки зрения экспертов, тенденции на рынке труда в будущем будут определять гибкие навыки и особенно критическое мышление¹. Следует отметить, что под гибкими (или мягкими) сегодня понимается довольно обширное число навыков, от коммуникации и клиентоориентированности до работы в режиме неопределённости и экологического мышления. Однако их объединяет одно – это надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми. Именно поэтому их ещё называют жизненными навыками. Особую роль эти навыки играют в деятельности предпринимателей, которые в своей работе не могут рассчитывать на помощь руководителей, как это происходит с наёмными сотрудниками, а должны ориентироваться на селф-менеджмент [1]. Владение предпринимателем гибкими навыками играет немаловажную роль в развитии бизнеса, увеличении его конкурентоспособности. Это приобретает особую значимость в условиях конкуренции как следствие роста числа предпринимательских организаций. Между тем, 2023 г. ознаменовался значительным ростом числа субъектов малого и среднего предпринимательства (МСП), достигшего 6,3 млн человек,

что стало рекордом за всю историю существования реестра МСП². Значительно выросло и число вновь зарегистрированных индивидуальных предпринимателей (ИП). Так, по данным Федеральной налоговой службы (ФНС), всего на 1 января 2023 г. в России было 3,6 млн ИП, а на 10 декабря 2023 г. – уже 4,043 млн ИП³. Эксперты связывают это прежде всего со сложившейся в России ситуацией, когда многие зарубежные компании прекратили деятельность в нашей стране и освободились рыночные ниши, которые теперь можно занять отечественной продукцией. Другой причиной считаются действенные меры господдержки субъектов МСП, включая гранты молодым людям на открытие своего дела. Последнее обстоятельство является немаловажным фактором того, что сегодня множество выпускников учебных заведений рассматривают для себя предпринимательство как направление своей профессиональной реализации, то есть по сути являются потенциальными предпринимателями.

Возникает вопрос: а владеют ли действующие и потенциальные предприниматели необходимыми гибкими навыками, способными обусловить их конкурентоспособность в рыночных условиях? Какие гибкие навыки они полагают важными для себя, каким обучались и где? Какова степень участия вузов в формировании гибких навыков у предпринимателей?

Отсюда была определена цель настоящего исследования: составить рейтинг гибких навыков в оценке действующих предпринимателей и показать степень участия высших учебных заведений в их формировании.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1) проведение исследования самооценки предпринимателей в отношении значимости для себя формирования гибких навыков;

¹ Что такое soft skills и как их развивать. Полный гид. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e90743f9a7947ca3bbb6523?from=copy> (дата обращения: 22.02.2024).

² В России рекордно выросло число МСП и ИП. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2023/12/22/1012416-v-rossii-rekordno-viroslo-chislo-msp-i-ip> (дата обращения: 22.02.2024).

³ Ibid.

2) определение самооценки предпринимателями степени сформированности гибких навыков, обозначенных как наиболее важные;

3) выявление, как именно предприниматели осуществляли формирование гибких навыков – обучаясь в вузе, иной образовательной организации, например, тренинговой компании, либо посредством самообразования; определение доли вузов в таком формировании.

4) определение отраслевой специфики рейтинга гибких навыков в оценке действующих предпринимателей.

Методология

В сентябре–ноябре 2023 г. авторами был проведён опрос 360 действующих предпринимателей. В выборку вошли участники предпринимательских сообществ, представляющие 21 сферу российского бизнеса: одежда, мода, текстиль; продвижение проектов; роботизированные системы; флористика; консалтинг; маркетинг, реклама; дизайн; геология; ивент, развлечения; IT, искусственный интеллект, нейросети; производство; ресторанный бизнес; грузоперевозки, транспорт, логистика; торговля на маркет-плейсах; благоустройство, ремонт, строительство; образование; продажи, торговля; сфера услуг; страхование, аренда, недвижимость; туризм, путешествия; медицина, медицинские услуги.

Исследование проводилось в двух форматах: очном и онлайн. В очном опросе приняли участие предприниматели, проживающие на территории Москвы и Московской области. Он проводился на распечатанных бумажных анкетах. В опросе в онлайн-формате принимали участие как москвичи, так и предприниматели из регионов, которые проходили по ссылке на соответствующую цифровую анкету. В результате проведения опроса была получена первичная информация, анализ которой представлен в данной статье.

Ограничения

Поскольку перечень гибких навыков весьма значительный, для данного исследования авторы рассматривали ограниченное число компетенций, которые они отнесли к числу наиболее приоритетных для предпринимателей: тайм-менеджмент; управление креативностью; развитие критического мышления; эмоциональный интеллект; работа в режиме неопределённости; риск-менеджмент; управление энергией; управление коммуникациями; принятие решений; клиентоориентированность; антикризисное управление; управление знаниями; экологическое мышление.

Обзор литературы

В научной литературе проблематика формирования гибких навыков представлена достаточно полно. В одних источниках раскрывается их сущность и содержание, как например, в статье Л.Н. Степановой и Э.Ф. Зеер, где представлены результаты эмпирического изучения гибких навыков у студентов высших учебных заведений. Проблема рассматривается в ракурсе «параметров самореализации, выраженность которых позволяет прогнозировать степень успешности развития личности» [2, с. 65]. Другие авторы делают акцент на предпочтениях, получаемых выпускниками вузов при условии владения ими гибкими навыками. Так, А.В. Хижная, Н.В. Быстрова, Е.Н. Шарыгина отмечают, что владение данными навыками способствует увеличению конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда [3].

Ещё одним аспектом рассмотрения вопросов обучения гибким навыкам является акцент на стратегический характер компетенций в сфере гибких навыков и необходимость непрерывного образования в этой части. Например, Ю.В. Сорокопуд, Е.Ю. Амчиславская, А.В. Ярославцева характеризуют гибкие навыки как стратегические компетенции XXI века. С их точки зрения, такие навыки необходимо начинать развивать в школе и активно продолжать

это развитие в вузе у студентов различных специальностей, используя интерактивные и интернет-технологии [4].

Наиболее близкая к рассматриваемой авторами проблематика раскрывается в монографии под редакцией Ю.Б. Рубина «Предпринимательское образование в России и за рубежом» [5]. В ней приводятся результаты исследования, содержащие в том числе выявленные способности и личностные качества, способствующие успеху предпринимателей. Среди них фигурируют и способности, развивающиеся в результате формирования гибких навыков, например, коммуникативные способности, способности к самоорганизации, креативности и другие.

Целый ряд научных работ профессора Ю.Б. Рубина и его соавторов посвящён различным аспектам развития непрерывного предпринимательского образования в России [6–9]. В них в том числе рассматривается проблематика компетентностно-ориентированного подхода в процессе формирования образовательных программ по предпринимательству. Анализируя предложения авторов в части проектируемых компетенций будущих предпринимателей, можно заметить, что универсальные компетенции, по сути, представляют собой гибкие навыки. В некоторой степени это касается и общепрофессиональных компетенций. Таким образом, разрабатываемые образовательные программы, направленные на получение высшего образования по предпринимательству, уже содержат формирование гибких навыков.

Однако нельзя сбрасывать со счетов проблему обучения действующих предпринимателей, получивших образование совсем по другой специальности. Работ отечественных авторов, в которых были бы рассмотрены те или иные аспекты формирования гибких навыков в привязке к обучению предпринимателей в рамках дополнительного образования, авторами найдено не было.

Анализ зарубежного опыта показывает также чрезвычайно высокое внимание к проблеме формирования гибких навыков, в

том числе в предпринимательском и бизнес-образовании. С точки зрения американских учёных Лоры Сондерс и Стивена Баджали, преподаватели интегрируют обучение гибким навыкам в различные курсы, но в части методов обучения используются в основном «пассивные подходы», такие как чтение лекций [10]. Проведённый ими общенациональный опрос преподавателей бизнеса был направлен на выяснение, преподают ли они в своих курсах гибкие навыки бизнеса и каким образом, а также какие гибкие навыки являются с их точки зрения наиболее важными. В результате опроса наибольшую оценку получили коммуникативные навыки: 81% преподавателей оценили их как чрезвычайно важные.

Эльва Рамос-Монж, Пол Фокс и Альваро Гарсия-Пикер выражают обеспокоенность тем, что многие студенты не осознают важность гибких навыков с точки зрения академической успеваемости. Рассматривая вопрос устранения пробелов в гибких навыках на рынке цифровой занятости, они отмечают, что гибкие навыки необходимы для адаптации к быстро меняющейся рабочей среде, обусловленной непрерывной автоматизацией процессов, а лица, у которых отсутствует набор ключевых гибких навыков, подвергаются риску быть заменёнными цифровыми технологиями [11].

В результате исследования влияния гибких навыков на результаты онлайн-обучения студентов Хунгвэй Ценг, Сян И, Синь-Те Йе показали, что постановка целей, личная эффективность и социальные навыки являются важными предикторами результатов обучения, то есть интеграция гибких навыков в учебные программы может сделать учебный процесс более эффективным. Также было выявлено, что студенты с управленческим опытом демонстрируют более высокий уровень гибких навыков [12].

Обучению гибким навыкам в инженерном образовании посвящено исследование, проведённое большим авторским коллективом [13]. В нём рассматривается продвижение

Таблица 1

Методики обучения для развития гибких навыков

Table 1

Training methods for developing soft skills

Пояснительные/ Expository	Управляемые/ Guided	Активные/ Active
Лекция	Дискуссия, дебаты	Мозговой штурм
Семинар	Мастерская (воркшоп)	Ролевая игра
Конференция	Тематическое исследование (кейс-стади)	Деловая игра
Демонстрация	Проектная работа	Экскурсии, путешествия
	Моделирование	Выездной тренинг
	Наставничество	Коучинг

и преподавание гибких навыков в системе высшего образования в пяти европейских странах: Греции, Эстонии, Дании, Португалии и Испании. Отмечается, что несмотря на растущий интерес к включению гибких навыков в учебные программы, нет общего понимания того, какие навыки важны, а также как их преподавать или оценивать. Указывается, что способы преподавания и оценки гибких навыков в разных странах и учебных заведениях очень разнообразны [14], кроме того существует множество вариантов названия гибких навыков, например, навыки века, общие компетенции, ключевые компетенции, сквозные компетенции и т. д. В статье представлены три вида стратегий обучения, применяемых к гибким навыкам: пояснительные, управляемые и активные, предопределяющие методики обучения для развития данных навыков (Табл. 1) [14].

Таким образом, в научной литературе представлены различные аспекты формирования гибких навыков. Однако среди работ, посвящённых исследованию данной проблематики, отсутствуют исследования, касающиеся самооценки владения действующими предпринимателями гибкими навыками, выявления их потребностей в формировании данных навыков и степени удовлетворения этих потребностей, прежде всего силами высшей школы. Данная статья призвана отчасти восполнить этот пробел.

Результаты

Для проведения исследования авторы выбрали 13 наиболее приоритетных для предпринимателей всех сфер бизнеса навыков, к которым отнесли: тайм-менеджмент; управление креативностью; развитие критического мышления; эмоциональный интеллект; работа в режиме неопределённости; риск-менеджмент; управление энергией; управление коммуникациями; принятие решений; клиентоориентированность; антикризисное управление; управление знаниями; экологическое мышление. При выборе гибких навыков авторы ориентировались на мнение представителей бизнеса⁴, универсальные компетенции, описанные в матрице компетенций, разработанной коллегами авторов с целью обучения будущих предпринимателей [9], а также дисциплины, послужившие предметом обсуждения на круглом столе «30 лет научной рефлексии» журнала «Высшее образование в России» [15].

Прежде всего авторы выявили в своей выборке предпринимателей, обучавшихся тем или иным гибким навыкам. Полученные результаты были достаточно разными. Так, к навыкам, которым обучались наибольшее число респондентов, были отнесены управление коммуникациями (обучалось 67%), тайм-менеджмент (64%), клиентоориентированность (55%), принятие решений (53%) и эмоциональный интеллект (53%) (Рис. 1).

⁴ Что такое soft skills и как их развивать. Полный гид. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e90743f9a7947ca3bbb6523?from=copy> (дата обращения: 22.02.2024).

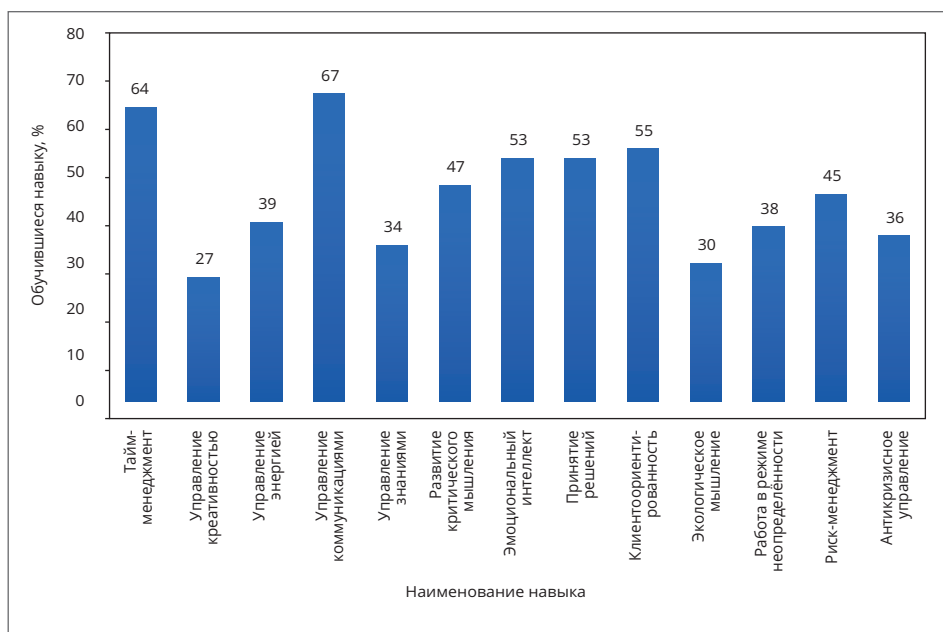


Рис. 1. Исследуемые навыки, которым обучались респонденты и процент обучившихся им
Fig. 1. Surveyed skills trained by respondents and the percentage of respondents trained in them

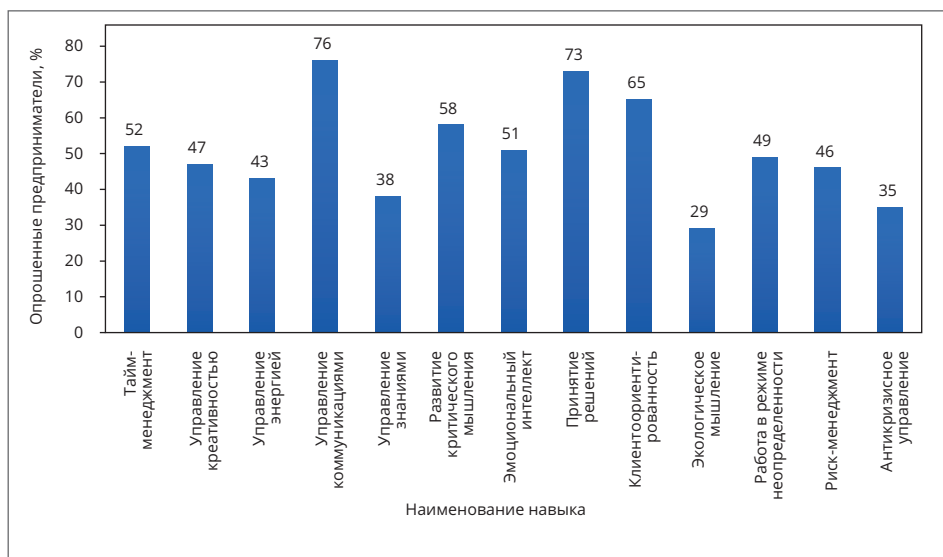


Рис. 2. Количество респондентов, отметивших тот или иной гибкий навык как очень важный
Fig. 2. The number of respondents who rated a specific soft skill as highly important

Навыков, которым не обучалось большинство предпринимателей, оказалось несколько больше. К ним были отнесены: управление креативностью (не обучалось 73%);

экологическое мышление (70%); управление знаниями (66%); антикризисное управление (64%); работа в режиме неопределённости (62%); управление энергией (61%); риск-

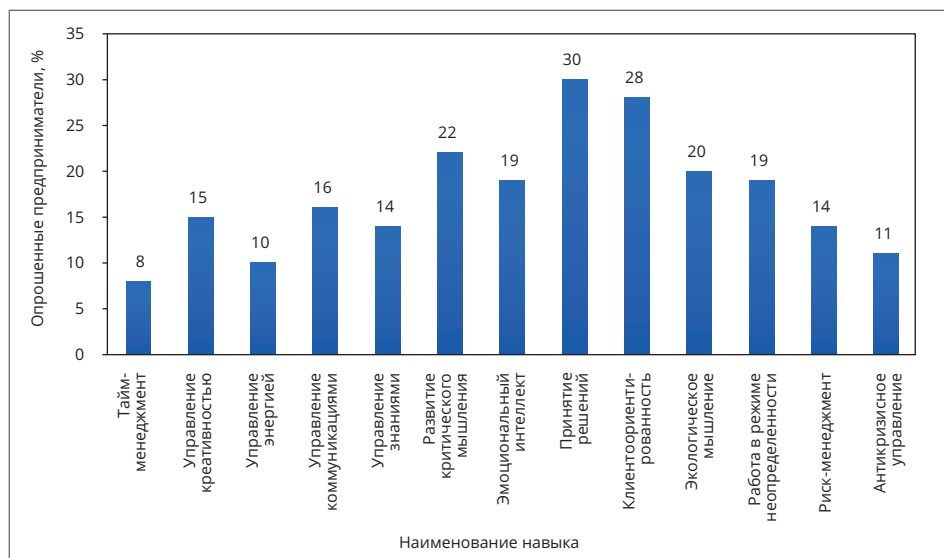


Рис. 3. Количество респондентов, отметивших высокий уровень развития у себя того или иного гибкого навыка

Fig. 3. The number of respondents who reported a high level of development in a specific soft skill

менеджмент (55%); развитие критического мышления (53%).

Далее авторы сочли необходимым выявить точку зрения предпринимателей на важность для их деятельности тех или иных гибких навыков. На *рисунке 2* представлено количество респондентов, указавших определённый навык как важный или очень важный для себя.

Таким образом, наиболее важными навыками для своей деятельности предприниматели считают управление коммуникациями, принятие решений, клиентоориентированность, развитие критического мышления, тайм-менеджмент. К наименее важным предприниматели отнесли экологическое мышление, антикризисное управление и управление знаниями.

В то же время респонденты должны были ответить на вопрос, касающийся уровня развитости у них того или иного навыка (*Рис. 3*). По данным представленной диаграммы самые развитые у респондентов навыки (по их мнению): принятие решений, клиентоориентированность, развитие критического мышления.

Вызывает интерес тот факт, что два навыка, которым обучались наибольшее число

респондентов – тайм-менеджмент и управление коммуникациями, не вошли в число наиболее развитых. С целью выявления релевантности важности навыков (по мнению предпринимателей) уровню их развития авторы воспользовались в данном исследовании шкалой Лайкерта, где

для показателя «Важность навыка»:

- 1 – навык совсем не важен;
- 2 – не важен;
- 3 – более-менее важен;
- 4 – важен;
- 5 – очень важен;

для показателя «Уровень развития навыка»:

- 1 – уровень очень низкий;
- 2 – низкий;
- 3 – средний;
- 4 – приемлемый;
- 5 – высокий.

Результаты опроса респондентов представлены на *рисунках 4 и 5*.

Как видно на *рисунке 4*, несмотря на то, что 52% респондентов отметили навык тайм-менеджмента как очень важный и 27% как важный, всего 8% опрошенных считают свой уровень развития данного навыка вы-

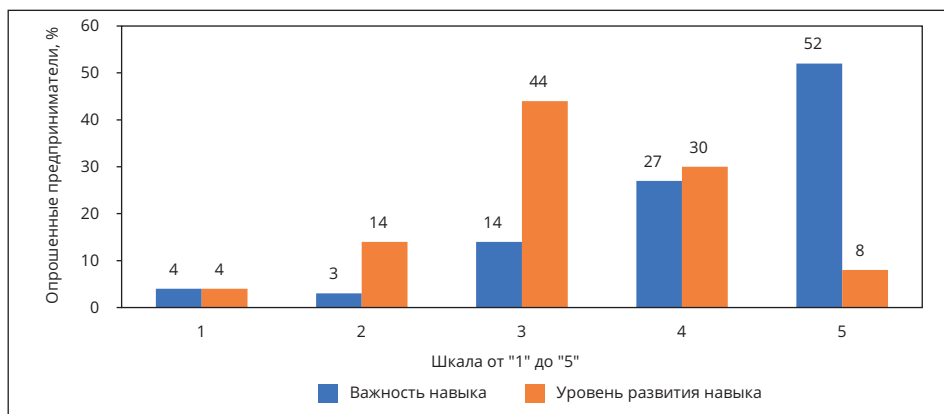


Рис. 4. Соотношение важности навыка «Тайм-менеджмент» и уровня развития данного навыка по мнению предпринимателей

Fig. 4. Correlation between the importance of the skill “Time Management” and the level of development of this skill according to the entrepreneurs

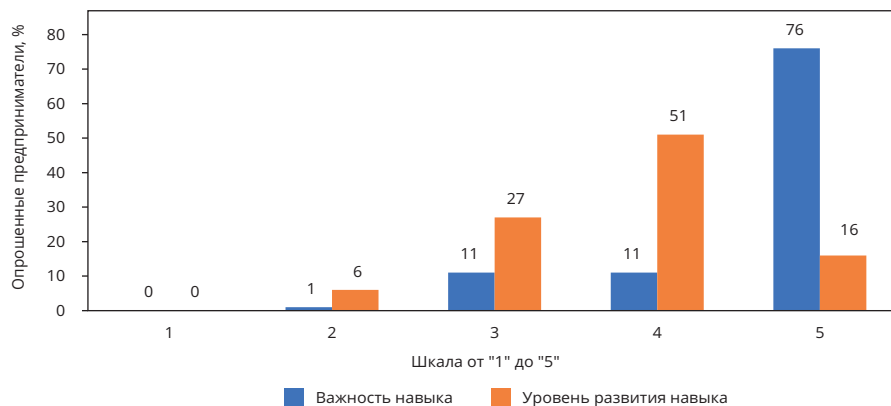


Рис. 5. Соотношение важности навыка «Управление коммуникациями» и уровня развития данного навыка по мнению предпринимателей

Fig. 5. Correlation between the importance of the skill “Communication Management” and the level of development of this skill according to entrepreneurs

соким, 30% полагают его приемлемым, а 44% – средним. Та же картина наблюдается в соотношении важности навыка управления коммуникациями и уровня развития данного навыка. При том, что 76% полагают его очень важным и 11% важным, только 16% респондентов оценивают свой уровень развития данного навыка как высокий, 51% опрошенных считают его приемлемым, а 27% – средним (Рис. 5).

Таким образом, наблюдается некоторое несоответствие таких показателей, как про-

хождение обучения навыку, признание его важности респондентами и уровень развития навыка. Это может говорить либо об излишней самокритичности респондентов и их низкой самооценке, либо о неудачной программе обучения, либо о том, что у предпринимателей не было времени и возможности её освоить на должном уровне.

Для того, чтобы несколько прояснить этот вопрос, необходимо было выявить, где предприниматели обучались дисциплинам, формирующим и развивающим гибкие на-

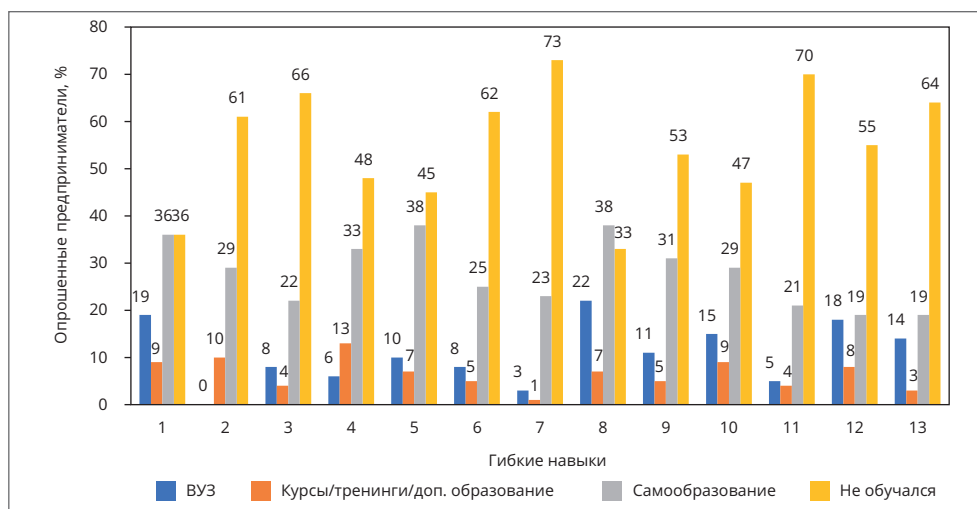


Рис. 6. Каким образом и в каком соотношении предприниматели формировали следующие гибкие навыки: 1 – «Тайм-менеджмент»; 2 – «Управление энергией»; 3 – «Управление знаниями»; 4 – «Эмоциональный интеллект»; 5 – «Клиентоориентированность»; 6 – «Работа в режиме неопределённости»; 7 – «Управление креативностью»; 8 – «Управление коммуникациями»; 9 – «Развитие критического мышления»; 10 – «Принятие решений»; 11 – «Экологическое мышление»; 12 – «Риск-менеджмент»; 13 – «Антикризисное управление»

Fig. 6. In what way and in what ratio entrepreneurs formed the following soft skills: 1 – “Time Management”; 2 – “Energy Management”; 3 – “Knowledge Management”; 4 – “Emotional Intelligence”; 5 – “Customer Focus”; 6 – “Working in Uncertainty”; 7 – “Creativity Management”; 8 – “Communication Management”; 9 – “Critical Thinking Development”; 10 – “Decision Making”; 11 – “Ecological Thinking”; 12 – “Risk Management”; 13 – “Crisis Management”

выки. Для этого авторами исследования предлагалось респондентам выбрать ответ из четырёх вариантов: вуз; тренинги/курсы; самообразование; не обучался.

Из полученных данных, отобразённых на диаграмме на рисунке 6, следует, что большая часть респондентов (33–73%) вообще не изучали дисциплины, направленные на формирование гибких навыков. Исключения составляют такие дисциплины, как тайм-менеджмент, управление коммуникациями, эмоциональный интеллект, клиентоориентированность и принятие решений, что уже было показано на рисунке 1.

Первое место по числу предпринимателей, обучающихся с целью формирование гибких навыков, вполне устойчиво занимает самообразование. Оно составляет от 19 до 38% утверждений опрошенных. При этом наибольшее число предпринимателей

занимается самообразованием по таким дисциплинам, как управление коммуникациями, тайм-менеджмент и клиентоориентированность.

Обучение в вузе (0–22%) почти во всех случаях находится на втором месте. Наибольший процент относится к гибким навыкам, формирование которых не ограничивается одним-двумя днями, а составляет полноценный учебный курс, например, антикризисное управление, риск-менеджмент, принятие решений, управление коммуникациями. В данную группу попала и дисциплина «Тайм-менеджмент», что свидетельствует о возросшей конкурентоспособности вузов по сравнению с компаниями, в изобилии функционирующими на рынке тренинговых и консультационных услуг и предлагающими всевозможные тренинги по тайм-менеджменту.

На третьем месте (1–13%) находятся тренинговые и иные обучающие компании, оказывающие услуги по дополнительному образованию. Заметим, что по ряду дисциплин они совсем незначительно отстают от вузов, как, например, экологическое мышление, работа в режиме неопределённости, управление креативностью. В некоторых случаях тренинговые компании опережают вузы, например, в формировании таких навыков, как эмоциональный интеллект или управление энергией. Это говорит о том, что вузам необходимо развивать программы дополнительного образования, в том числе ориентированные на предпринимателей и учитывать данную целевую аудиторию при разработке своей маркетинговой стратегии.

Обсуждение

Анализируя мнения предпринимателей о важности того или иного гибкого навыка, авторы выявили первую тройку наиболее важных навыков, которую отметили респонденты, представляющие практически все сферы бизнеса. Первое и второе места разделили навыки управления коммуникациями и принятия решений (указали представители девяти сфер бизнеса из 21); третье место занял навык клиентоориентированности (указали представители восьми сфер бизнеса из 21). Это как раз те навыки, которые формируют вузы со значительным опережением тренинговых компаний. Однако доля предпринимателей, уделяющих внимание самообразованию, всё равно значительно выше, нежели доля предпринимателей, обучившихся в вузе. Это в определённой степени подтверждает выводы, сделанные в исследовании молодых предпринимателей и студентов, устойчивых к предпринимательству, которое показало, что одной из важнейших черт, обеспечивающих их конкурентоспособность, является непрерывное и целенаправленное самообразование [16]. Отсюда следует, что вуз конкурирует не только с тренинговой или образовательной компанией, оказывающей дополнительные обра-

зовательные услуги, но и с самими предпринимателями, пытающимися сформировать нужный гибкий навык самостоятельно. Причины этого нужно анализировать отдельно, однако можно предположить, что с высокой долей вероятности они сводятся к нехватке времени и отсутствию информации, позволяющей сделать для себя наиболее удачный выбор провайдера образовательной услуги. Действительно, тяжеловесная конструкция вуза нередко неконкурентоспособна по сравнению с небольшой тренинговой компанией по разработке и продвижению краткосрочной программы дополнительного образования, её активного пиара, равно, как и пиара бизнес-тренеров, что нередко становится определяющим фактором при выборе места обучения. При этом рынок тренинговых и консалтинговых услуг весьма развит и предлагает большое количество разнообразных программ формирования гибких навыков, например, на образовательных платформах. Это подтверждают выводы, сделанные в предыдущих исследованиях, в частности, касающиеся программ обучения предпринимательским коммуникациям [17]. По мнению авторов проведённого исследования, в дальнейших исследованиях было бы актуально проанализировать предложения российских вузов в отношении программ дополнительного образования по формированию гибких навыков, предназначенных для предпринимателей.

Кроме того, респонденты, представляющие разные сферы бизнеса, отметили для себя навыки, играющие наиболее существенную роль именно в их деятельности. Таким образом, результаты исследования говорят о том, что существует определённая отраслевая специфика рейтинга гибких навыков в оценке действующих предпринимателей. Например, для сфер роботизированных систем и продвижения проектов оказался принципиально важными риск-менеджмент. Сферы консалтинга, ивента и развлечений, образования, туризма и сферы услуг отметили для себя эмоцио-

нальный интеллект как особенно важный навык. Сферы одежды и моды, маркетинга и рекламы, строительства и ремонта, а также сферы услуг выделили навык работы в режиме неопределённости. А для сфер геологии, производства и торговли на маркет-плейсах оказался важным навык управления знаниями. Данный навык отметили также представители сфер образования и роботизированных систем. Это открывает перед вузами широкие возможности по разработке программ дополнительного образования, предназначенных для различных сфер бизнеса и учитывающих предпринимательскую специфику, заключающуюся в том числе в сильной загруженности. В связи с этим оказание образовательных услуг на образовательной платформе, удобство коммуникации с преподавателем и группой, наличие «живых» вебинаров с интерактивом и групповой работой с использованием цифровых технологий, возможность посмотреть вебинар в записи в удобное время, интегрирование в программу элементов самообразования станут важным конкурентным преимуществом вуза не только по отношению к тренинговой компании, но и к желанию предпринимателей осваивать необходимый материал самостоятельно.

Выводы

По результатам проведённого исследования авторы пришли к ряду выводов, имеющих практическое значение.

1. Предприниматели констатируют, что гибкие навыки имеют высокую значимость для их деятельности. Наиболее важными навыками для своей деятельности предприниматели считают управление коммуникациями, принятие решений, клиентоориентированность, развитие критического мышления, тайм-менеджмент. К наименее важным предприниматели отнесли: экологическое мышление, антикризисное управление, управление знаниями.

2. Важность навыков в определённой степени имеет ту или иную отраслевую специфи-

ку – предприниматели, относящиеся к разным отраслям бизнеса, сделали акцент на разных гибких навыках. Тем не менее, есть навыки-лидеры, которые отметили абсолютное большинство респондентов из разных сфер бизнеса. Это управление коммуникациями, клиентоориентированность и принятие решений.

3. От 33 до 73% опрошенных предпринимателей не обучались гибким навыкам. К гибким навыкам, которым не обучалось большинство предпринимателей, были отнесены: управление креативностью (не обучалось 73%); экологическое мышление (70%); управление знаниями (66%); антикризисное управление (64%); работа в режиме неопределённости (62%); управление энергией (61%); риск-менеджмент (55%); развитие критического мышления (53%).

4. 19–38% предпринимателей осваивали гибкие навыки посредством самообразования. 1–13% опрошенных формировали их с помощью тренинговых компаний и иных обучающих организаций, реализующих программы дополнительного образования. С целью формирования гибких навыков 0–22% предпринимателей обучались в вузе.

Заключение

Таким образом, формирование гибких навыков в процессе обучения предпринимателей сегодня является одной из ближайших зон развития высших учебных заведений. Судя по результатам исследования, вузы не в полной мере уделяют внимание формированию гибких навыков посредством специализированных программ дополнительного образования, предназначенных для предпринимателей. В вузах либо отсутствуют такие программы, либо не уделяется достаточно внимания их продвижению. Возможно также, что предприниматели недостаточно доверяют компетентности вузов, опасаются излишней академичности и теоретизированности программ. Выяснение данного вопроса может служить предметом дальнейшего исследования.

Прямыми конкурентами для вузов являются тренинговые компании, которые по

доле оказания образовательных услуг по ряду программ, формирующих гибкие навыки, находятся наравне с вузами, а в некоторых случаях и превосходят их. Обращение за услугами в тренинговую компанию может быть вызвано большей доступностью программ, их адаптацией под потребности предпринимателей, более удобным графиком обучения. Это также было бы полезно и интересно выяснить для того, чтобы в большей степени сориентировать вузы в направлении разработки и продвижения программ дополнительного образования, формирующих гибкие навыки.

Авторы полагают, что своеобразную конкуренцию вузам составляют и сами предприниматели, формирующие свои гибкие навыки посредством самообразования. Несмотря на то, что желание предпринимателей обучаться самостоятельно безусловно заслуживает похвалы, в основном оно может быть вызвано нехваткой времени на обучение в вузе. Между тем, многие гибкие навыки весьма сложны в освоении и требуют помощи профессиональных экспертов. Если в вузах будут доступны удобные во всех отношениях образовательные программы, наверняка они станут для предпринимателей более предпочтительными, нежели самообразование.

Литература

1. Рубин Ю.Б. Предпринимательский селфменеджмент // Современная конкуренция. 2017. Т. 11. № 4 (64). С. 104–115. EDN: ZSMWLB.
2. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8. С. 65–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89
3. Хижная А.В., Быстрова Н.В., Шафрыгина Е.Н. Развитие soft skills («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 261–264. EDN: MUXTLC.
4. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft Skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194–196. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-194-196
5. Предпринимательское образование в России и за рубежом: под ред. Ю.Б. Рубина. М.: Синергия пресс, 2015. 386 с. ISBN 978-5-4257-0234-0.
6. Рубин Ю.Б., Можжухин Д.П. Высшее предпринимательское образование: ориентиры становления и смягчения ограничений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 106–121. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-106-121
7. Рубин Ю.Б. О проекте профессионального стандарта «Предприниматель (специалист по решению предпринимательских задач)» // Современная конкуренция. 2022. Т. 16. № 1 (85). С. 5–28. DOI: 10.37791/2687-0657-2022-16-1-5-28
8. Рубин Ю.Б., Можжухин Д.П. Реализация компетентностно-ориентированного подхода в процессе формирования образовательных программ по предпринимательству // Педагогика. 2017. № 6. С. 71–80. EDN: ZHAXHN.
9. Рубин Ю.Б., Леднев М.В., Можжухин Д.П. Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 16–28. EDN: YSYXNH.
10. Saunders L., Bajjaly S. Direct instruction of inter- and intrapersonal skills for business education // Journal of Education for Business. Nov/Dec 2022. Vol. 97. No. 8. P. 513–520. DOI: 10.1080/08832323.2021.1997884
11. Ramos-Monge E., Fox P., Garcia-Piquer A. Addressing soft skill gaps in the digital employment market: the case of Spanish students in a technology-based university // Education + Training. 65 (4) Oct. 2023. DOI: 10.1108/ET-04-2023-0165
12. Hungwei Tseng, Xiang Yi, Hsin-Te Yeh. Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill // Computers in Human Behavior. Vol. 95, June 2019. P. 179–186. DOI: 10.1016/j.chb.2018.11.035
13. Caeiro-Rodríguez, M., Manso-Vázquez, M. et al. Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective // IEEE Access. 2021. DOI: 10.1109/ACCESS.2021.3059516
14. Cinque M. 'Lost in translation'. Soft skills development in European countries // Tuning Journal

- for Higher Education. 2016. Vol. 3. No. 2. P. 389. DOI: 10.18543/TJHE-3(2)-2016PP389-427
15. 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) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 150–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166
 16. Шафранов-Куцев Г.Ф., Черкашов Е.М. Ориентация молодёжи на конкуренцию и предпринимательство // Социологические исследования. 2020. № 4. С. 117–123. DOI: 10.31857/S013216250009174-4
 17. Лукашенко М.А., Добровольская Т.Ю. Обучение предпринимательским коммуникациям на образовательных платформах: российская и зарубежная практика // Современная конкуренция. 2022. Т. 16. № 1. С. 90–107. DOI: 10.37791/2687-0649-2022-16-1-90-107
- Статья поступила в редакцию 26.01.2024
Принята к публикации 12.03.2024

References

1. Rubin, Yu. (2017). Entrepreneurial self-management. *Journal of Modern Competition*. Vol. 11, no. 4 (64), pp. 104–143. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30548604_88628823.pdf (accessed 15.03.2024) (In Russian, abstract in Eng.).
2. Stepanova, L.N., Zeer, E.F. (2019). Soft skills as predictors of students' life self-fulfillment. *The Education and Science Journal*. Vol. 21, no. 8, pp. 65–89, doi: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89 (In Russian, abstract in Eng.).
3. Khizhnaya, A.V., Bystrova, N.V., Sharygina, Ye.N. (2019). Development of soft skills for successful careers of university graduates. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 65-2, pp. 261–264. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42331407_13733651.pdf (accessed 15.01.2024) (In Russian, abstract in Eng.).
4. Sorokopud, Yu.V., Amchislavskaya, Ye.Yu., Yaroslavtseva, A.V. (2021). Soft Skills and their role in the training of modern specialists. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *The World of Science, Culture, Education*. Vol. 86, no. 1, pp. 194–196, doi: 10.24412/1991-5497-2021-186-194-196 (In Russian, abstract in Eng.).
5. Rubin, Yu.B. (Ed.) (2015). *Entrepreneurial education in Russia and abroad*. Moscow, Sinergiya press = Synergy press. 386 p. ISBN 978-5-4257-0234-0. (In Russ.).
6. Rubin, Yu.B., Mozhzhukhin, D.P. (2022). Higher Entrepreneurship Education: Guidelines for the Formation and Mitigation of Restrictions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 106–121, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-106-121 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Rubin, Yu. (2022). About the Professional Standard Draft “Entrepreneur (Specialist in Solving Entrepreneurial Goals)”. *Sovremennaya konkurentsia* = *Journal of Modern Competition*. Vol. 16, no. 1, pp. 5–28, doi: 10.37791/2687-0657-2022-16-1-5-28 (In Russ.).
8. Rubin, Yu. B., Mozhzhukhin, D.P. (2017). Implementation of a competence-based approach in the process of formation of educational programs in entrepreneurship. *Pedagogika = Pedagogics*. No. 6, pp. 71–80. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30024897> (accessed 15.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
9. Rubin, Yu.B., Lednev, M.V., Mozhzhukhin, D.P. (2017). [The Matrix of Competencies as a Tool of Entrepreneurship Bachelor Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (213), pp. 16–28. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29381631_35641763.pdf (accessed 15.01.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
10. Saunders, L., Bajjaly, S. (2022). Direct instruction of inter- and intrapersonal skills for business education. *Journal of Education for Business*. Vol. 97, no. 8, pp. 513–520, doi: 10.1080/08832323.2021.1997884

11. Ramos-Monge, E., Fox, P., Garcia-Piquer, A. (2023). Addressing soft skill gaps in the digital employment market: the case of Spanish students in a technology-based university. *Education + Training*. Vol. 65, no. 4, doi: 10.1108/ET-04-2023-0165
12. Hungwei, Tseng, Xiang, Yi, Hsin-Te, Yeh. (2019). Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill. *Computers in Human Behavior*. Vol. 95, pp. 179-186, doi: 10.1016/j.chb.2018.11.035
13. Caeiro-Rodríguez, M., Manso-Vázquez, M. et al. (2021). Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Access*, doi: 10.1109/ACCESS.2021.3059516
14. Cinque, M. (2016). 'Lost in translation'. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*. Vol. 3, no. 2, pp. 389, doi: 10.18543/TJHE-3(2)-2016PP389-427
15. 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.).
16. Shafranov-Kutsev, G.F., Cherkashov, E.M. (2020). Youth orientation towards competition and entrepreneurship. *Sotsiologicheskiye issledovaniya = Sociological Research*. No 4, pp.117-123, doi: 10.31857/S013216250009174-4 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Lukashenko, M., Dobrovolskaya, T. (2022). Teaching Entrepreneurial Communications Using Educational Platforms: Russian and Foreign Practices. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 16, no. 1, pp. 90-107, doi: 10.37791/2687-0649-2022-16-1-90-107 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 26.01.2024

Accepted for publication 12.03.2024



**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования**

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,686
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,668
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,415
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,302
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,678
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,544
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,329
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,623
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,609
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,470
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,229
ПЕДАГОГИКА	0,005

«Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом»: специфика подхода «Обучение служением» в Китае

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161

Галкина Анна Дмитриевна – стажёр-исследователь ПУЛ «Молодёжная политика», ORCID: 0009-0008-4631-8942, a.galkina@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия
Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, 11

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 политехнический университет, г. Москва, Россия

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

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия
Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, 11

***Аннотация.** Дискуссии о гражданском образовании и воспитании молодёжи продолжают оставаться в фокусе внимания исследователей. В российском высшем образовании мы наблюдаем активизацию молодёжной политики, а также внедрение новых мировоззренческих дисциплин и модулей. В этой связи интересен опыт тех зарубежных стран, которые так же, как и Россия, стоят перед задачами формирования национального самосознания, гражданственности, солидарности, сохранения традиционных ценностей. К таким странам мы относим прежде всего Китайскую народную республику. Однако вопросам развития гражданского образования в КНР не уделено достаточного внимания в академических публикациях. Это особенно заметно на примере педагогического подхода «Обучение служением».*

В результате исследования удалось вскрыть влияние культурно-исторического контекста на гражданское образование в Китае, а также выявить специфику реализации обучения служением в различных регионах страны. Китай, во-первых, стоит перед необходимостью противостояния влиянию глобализации, формирования национального самосознания и сохранения самобытной культуры, а во-вторых, испытывает потребность в сплочении общества, материкового Китая и специальных административных районов (САР). Исследование показало, что гражданское образование в целом и обучение служением в частности в значительной мере зависят от культурно-исторического контекста. Развитие страны, эволюция системы образования, социально-экономическая дифференциация между различными регионами Китая оказывают существенное влияние на специфику обучения служением.

Ключевые слова: гражданское образование, высшее образование, обучение служением, Китай

Для цитирования: Галкина А.Д., Никольский В.С. «Воспитание чувства долга и ответственности перед обществом»: специфика подхода «Обучение служением» в Китае // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 3. С. 141–161. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161

“Cultivating a Sense of Duty and Responsibility to Society”: the Specificity of the “Service-Learning” Approach in China

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161

Anna D. Galkina – Research Assistant, Youth Policy Lab, ORCID: 0009-0008-4631-8942, a.galkina@hse.ru

HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 11 Pokrovsky bulvar, 109028, Moscow, Russia

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, Russian Federation

Address: 38 B. Semenovskaya str., Moscow, 107023, Russian Federation

HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 11 Pokrovsky bulvar, 109028, Moscow, Russia

Abstract. Civic education and youth nurturing continue to be the focus of academic discussions. Over the past decade, in Russian higher education there has been an increasing interest in intensification of youth policy, as well as the introduction of new ideological, philosophic disciplines and modules. In this regard, the experience of those foreign countries that, like Russia, are faced with the tasks of forming national identity, citizenship, solidarity, and preserving traditional values, is worth exploring. The People’s Republic of China is one of the most telling examples among such countries. However, the development of civic education in China has not received sufficient attention in academic publications. This is especially noticeable in the service-learning pedagogical approach.

As a result of the study, the influence of the cultural and historical context on civic education in China was revealed. Additionally, the differences in the implementation of service-learning in various regions of the country were identified. Firstly, China faces the challenges of countering the globalization, formation of the national identity, and preserving the traditional culture. Secondly, the country needs to unite mainland China and special administrative regions (SARs). The study found that civic education in general and service learning in particular are highly dependent on cultural and historical context. The political development of the country, the evolution of its education system, and the socio-economic differentiation between regions of China have a significant impact on the service-learning initiatives.

Keywords: civic education, higher education, service-learning, China

Cite as: Galkina, A.D., Nikolsky, V.S. (2024). “Cultivating a Sense of Duty and Responsibility to Society”: the Specificity of the “Service-Learning” Approach in China. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 141-161, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-141-161 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Гражданское образование и патриотическое воспитание молодёжи – традиционная область исследований, которая сегодня сохраняет высокую интенсивность дискуссий о своих целях и способах реализации. Вопросы гражданского образования исследуются в контексте политической субъектности молодёжи [1], патриотического образования [2], политической социализации молодёжи [3], ценностного выбора [4] и др. Однако тема гражданского образования за рубежом рассматривается в научных публикациях, как правило, в рамках школьного образования [5–7]. Гражданскому образованию в высшей школе, за редким исключением [8], уделяется существенно меньше внимания. Тематика гражданского образования органично входит в более широкие дискуссии о роли университета в общественном развитии [9].

При этом гражданское образование в настоящее время является областью исследований и практики, которая испытывает на себе значительные педагогические инновации. Текущие академические дискуссии отражают появление, наряду с традиционными моделями гражданского образования, основанными на привычных подходах в виде мировоззренческих дисциплин учебного плана и внеучебных мероприятий, относительно нового подхода, реализуемого в единстве гражданского участия и профессионального развития. В качестве такого подхода выступает методика, именуемая «Обучение служением» (*Service Learning*). Обучение служением представляет собой «педагогический подход, реализуемый в различных формах (проектно-ориентированная дисциплина, подготовка ВКР, практическая подготовка и др.), направленный на достижение образовательных результатов путём решения обучающимися социально значимых задач в рамках основной образовательной

программы» [10, с. 4]. В России мы являемся свидетелями её масштабного внедрения в соответствии с поручением Президента Российской Федерации¹.

В качестве отдельного направления в исследованиях обучения служением выступают публикации, посвящённые особенностям применения этого подхода в различных национальных контекстах, например, в Европе [11; 12], Северной Америке [13], Азии [14], Африке [15]. Вместе с тем гражданское образование в Китае требует дополнительного внимания поскольку, как показывает анализ литературы, получить объективную картину гражданского образования в Поднебесной оказывается довольно затруднительно. Это связано с тем, что содержание статей в научных журналах существенным образом зависит от культурно-исторического контекста Китая. Этой стране присуща довольно строгая идеологическая выверенность текстов в соответствии с текущим политическим строем, что заставляет более критично относиться к выводам, приведённым в статьях в национальных китайских журналах. Международные же журналы, наоборот, могут публиковать преимущественно «разоблачительные» тексты авторства китайских учёных, что обусловлено политическим и идеологическим противостоянием Китая и Запада. В связи с этим противоречием установить объективную картину становится сложно. Кроме этого, Китай не является однородным образованием с точки зрения практик обучения служением. Необходимо выявить особенности реализации этого подхода в различных регионах.

Таким образом, мы поставили перед собой следующие исследовательские вопросы.

1. В чём выражается влияние культурно-исторического контекста на гражданское образование в Китае?

2. В чём заключается специфика обучения служением в различных регионах Китая?

¹ См. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета от 29 января 2023 г. Пр-173ГС, п. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/70421> (дата обращения 01.02.2024).

Специфика гражданского образования в Китае

Идея гражданского образования в Китае появилась в начале XX века, её продвигал известный просветитель Цай Юаньпей [16]. Однако её реализация на практике была отложена до 50-х годов из-за активной перестройки государства и решения более насущных и фундаментальных вопросов. Настоящий же импульс гражданское образование в Китае получило в 80-х годах после принятия концепции образования, направленной на формирование человеческого капитала и нравственное воспитание (концепция «качественного образования»). Цель нового подхода сводилась к «повышению качества нации», в том числе развитию у учащихся чувства социальной ответственности [17].

В 1993 году была принята «Программа реформ и развития образования», в которой упоминается необходимость повышения качественных характеристик личности (сущи цзююй) через образование, о чём докладывал и министр образования того времени Ли Пэн [17]. В 1999 году гражданское образование закрепилось на нормативном уровне как самостоятельный приоритет в «Постановлении об углублении реформы образования и всестороннего развития, воспитания качественных характеристик», где была сформулирована соответствующая задача — «воспитание чувства долга и ответственности перед обществом» [18]. На последующих заседаниях ЦК КПК и отраслевых совещаниях этот приоритет подтверждался и укреплялся, в том числе в новой редакции «Закона об обязательном образовании» в 2006 г. [17].

В силу особого статуса и колониального прошлого передовым центром развития гражданского образования в Китае стал Гонконг, где оно наиболее широко применяется и осмысливается, что отражено в на-

учных публикациях. Научных публикаций, посвящённых гражданскому образованию и обучению служению на территории материкового Китая², значительно меньше.

В столице Китая курсы по обучению служением предлагаются Китайским молодёжным университетом политических наук (*Chinese Youth University of Political Studies*) с 2011 г. С того же времени организацией ведётся методологическая работа и подготовка преподавателей к ведению дисциплин в формате обучения служением.

В Гонконге существует скорее не гражданское (*civic*) образование, а его смесь с национальным (*national*), перенятым под влиянием Центрального правительства из материкового Китая, где оно существовало именно в такой форме [19]. Сложная историческая судьба заставила новое правительство региона в постколониальную эпоху сфокусироваться на развитии национальной идентичности и политического мировоззрения в трактовке материкового Китая, в то время как гражданское образование (в западном понимании) подразумевает политическую свободу и плюрализм [19; 20]. В Центральном правительстве Китая в качестве основных ценностей, которые нужно прививать обучающимся во время образовательного процесса, заявляются патриотизм, коллективизм, социалистическая идеология, что отражено в Законе о высшем образовании Китая [21; 22].

В 2000-х годах в Китае наблюдалась сильная тенденция к «утечке мозгов» из-за импорта образования и вестернизации вернувшихся студентов. Чтобы остановить этот процесс, правительство страны предприняло меры по изменению образовательной политики: в учебные программы вузов и школ добавилось больше материалов о культуре, ценностях страны, пропагандировалось превосходство Китая. Это определило сильный

² Здесь и далее «материковый Китай» (mainland China) используется в значении территории, подчинённой напрямую Правительству Китайской Народной Республики (КНР). В это понятие не включаются специальные административные районы Гонконг и Макао в силу своей управленческой и культурно-исторической специфики, а также Тайвань.

национальный фактор гражданского образования в стране, где идея единой нации с многовековой уникальной культурой стала центральной.

Также сильна в китайском гражданском образовании культурная составляющая, что вызвано противостоянием негативному влиянию глобализации. Китай позитивно относится к международному сотрудничеству, однако стремится оставаться автономной в плане культуры страной и сохранить свои традиции, самобытность [18].

Стоит отметить, что на всех этапах политики в сфере школьного и высшего профессионального обучения китайское гражданское образование носило социалистический характер в силу политических особенностей страны, и на территории материкового Китая сохраняется такая специфика.

Влияние культурно-исторического контекста на гражданское образование в Китае

Предпосылкой для возникновения особенностей гражданского образования в Китае стал специфический культурно-исторический контекст страны. Причины фокусировки на национальной и культурной составляющих кроются в политической истории и развитии системы образования.

В политической истории страны стоит рассмотреть межрегиональный контекст. В Китае существуют специальные административные районы (САР) Гонконг, бывший колонией Великобритании до 1997 г., и Макао – португальская колония до 1999 г., а также наиболее автономный Тайвань. Для таких территорий в составе страны Центральное правительство разрабатывало особые программы и пыталось сформировать установки территориальной целостности, изложенные в идее «Одна страна, две системы» Дэн Сяопином в 1980-х. По этой концепции САР могли иметь собственные экономические (фактически капиталистические) системы, но они бы входили в состав социалистического Китая (*mainland China*)

и составляли единое с ним государство на политической карте мира [20]. Однако иное мировоззрение и формирование сильной локальной идентичности – это угрозы для территориальной целостности китайского государства, поэтому материковый Китай проводил в САР программы по гражданскому воспитанию, которые были наполнены идеями национального и территориального единства, преемственности традиционной китайской культуры, идеологического соответствия. Ещё одним поводом для введения именно такого курса в гражданском образовании было различие в отношении к государству между молодёжью Гонконга и материкового Китая: молодёжь региона была настроена менее патриотично, больше сомневаясь в национальном курсе [23]. Программы Центрального правительства вызвали недовольство со стороны жителей автономных территорий, так как посягали на их идентичность и самостоятельность, а также выглядели как препятствие глобализации, которая характерна для САР с более свободными условиями международной торговли и, соответственно, взаимодействия культур [24]. Также эти программы резко негативно воспринимались местными жителями в свете невыполненных условий по организации демократических выборов главы исполнительной власти в Гонконге. Центральное и региональное правительства оттягивали введение выборных процедур и в то же время вводили гражданское образование с центральной идеей национального единства, что не всегда сочеталось с первоначальной идеей «Одна страна, две системы». В последующие годы развитие межпартийной борьбы в регионе имело скорее фиктивный характер, так как не было регулирующего закона для этого процесса, а все кандидаты допускались к участию только при соответствии главенствующей идеологии в стране [19]. Сочетание этих факторов было расценено как давление и вызвало протестные движения в 2013 г., то есть гражданское образование в Гонконге изначально

имело негативный контекст [25]. К 2017 г. было выявлено, что гражданское образование в Гонконге всё же реализовывалось более активно, чем в материковом Китае, причём оно в большей степени описывалось уже как гражданское, а не национальное, в отличие от других провинций. Гонконгская молодёжь имела более сильное субъективное ощущение применимости гражданского образования на практике, нежели студенты из материкового Китая [19].

Ещё одним фактором, влияющим на взаимоотношения между Гонконгом и материковым Китаем, является демографический дисбаланс и конкуренция за ресурсы. Коренное население Гонконга составляет на территории меньшинство, при этом для него меньше преференций, чем для мигрантов из материкового Китая. К примеру, после введения льгот за рождение ребёнка на территории региона женщины из других провинций стали приезжать на роды в Гонконг, чтобы иметь больше прав на образование, жильё и медицину для своих детей, тем самым сильно снизив шансы на те же преференции для местных матерей. Подобные ситуации провоцируют межрегиональную неприязнь, и решение этой проблемы становится ещё одной задачей гражданского образования в Гонконге [19].

В 1980-х в Китае начался подъём профессионального образования, в особенности высшего. Правительство было вынуждено решать задачу по срочной модернизации страны, стала популярна политика импорта образования, оказавшаяся весьма успешной: китайцы по стипендиальным программам учились в западных странах, привозя домой передовые знания. Но в 1990-х встала проблема невозвращающихся студентов, когда стипендиат оставался в западной стране после окончания университета. Китайцы, учившиеся за границей за личные средства, ещё реже возвращались домой. В 1990-х – начале 2000-х для возвращения студентов-китайцев с их высоким человеческим капиталом на родину ради развития страны и окупае-

мости инвестиций в их образование правительство Китая создало программы помощи: стипендии, льготы для обустройства жизни на родине и получения преференций, более выгодных, чем на Западе. Студенты из Китая, получившие западное образование, нередко меняли своё мировоззрение и переставали быть приверженными традиционной китайской культуре. Этой проблеме правительство страны решило противостоять, используя гражданское образование в высшей школе как инструмент [26].

Китайское высшее образование ставит своей целью глобализацию, но в большей степени в формате экспансии и экспорта своего образования, нежели в формате импорта образования или принятия западных ценностей. Правительство страны стремится увеличить число иностранных студентов в своих вузах, развивать совместные программы с ведущими мировыми университетами [26]. При этом понимание высшего образования в Китае отличается от западного: в Китае основную функцию вузов видят в подготовке специалиста, служащего обществу и являющегося носителем культурного наследия, при этом включённого в международное сотрудничество [18; 26].

С точки зрения организации процесса, сильная концентрация программ по обучению служением только в одном регионе и различия в содержании гражданского образования между регионами внутри Китая может объясняться тем, что в стране управление университетами осуществляется в большей степени органами власти самой провинции [27]. На национальном уровне регулируются общие вопросы порядка создания университета, системы финансирования, а на региональном уровне определяются содержательное направление и методология обучения, также вузы могут быть полностью финансируемыми и управляемыми на уровне провинции [28; 29]. В китайских вузах с точки зрения исполнительной власти главную роль играет ректор, но и он не может действовать без одобрения партийного

комитета — органа, определяющего направления развития вуза. Можно предположить, что в материковом Китае влияние партийного комитета сильнее и больше следует руслу партийной партии Китая, нежели в САР, где политическая история содержит длительные этапы колониальной зависимости и эпизоды противостояния с Центральным правительством [30].

Специфика обучения служением в материковом Китае и в Макао

В столице Китая курсы по обучению служением предлагаются Китайским молодёжным университетом политических наук с 2011 г. С того же времени организацией ведётся методологическая работа и подготовка преподавателей к ведению дисциплин в формате обучения служением. Однако сейчас сложно найти подтверждение активному развитию такого образовательного формата в провинциях Китая. По крайней мере, они мало представлены в научных публикациях. Можно предположить, что в систему образования материкового Китая обучение служением вписывается сложнее. Причиной может послужить ориентированность школ, вузов и самих учеников на индивидуальные баллы, результаты экзаменов, из-за чего групповая и внеучебная деятельность остаются на втором плане [31].

Коллектив из Пекинского педагогического университета проводил анализ опыта внедрения обучения служением в одном из колледжей, чтобы выработать концепцию дисциплины для университета, и авторы отмечают нехватку исследований на тему об-

учения служением в материковом Китае³. Представители школ из провинции Сычуань отмечали, что формат обучения служением им непонятен, вызывает подозрения по поводу неэффективности и применимости на территории провинции⁴. Вероятно, такая образовательная практика не была широко распространена в материковом Китае в середине 2010-х. Центральное правительство Китая поощряло развитие волонтерских практик, и некоторые исследователи считают, что по эффектам они не отличаются от обучения служением [32].

В 2021 г. К. Ма Хок Ка предложила свою модель обучения служением для Китая, основанную на сочетании некоторых западных характеристик «идеального» гражданина и конфуцианских ключевых благодетелей. Такое сочетание обусловлено тем, что, с одной стороны, конфуцианские ориентиры более значимы и естественны для китайского общества, а с другой, для поддержания конкурентоспособности китайских студентов нужно внедрять и элементы западного подхода [32].

В китайском государстве есть система межвузовского взаимодействия по вопросам обучения служением. Центральный офис находится в гонконгском отделении Линнаньского университета, головной кампус которого находится в Гуанчжоу, в материковом Китае [33]. Этот вуз в 2015 г. реализовал проект по межкультурному взаимодействию и развитию территории, который имел площадки как в Гонконге, так и в провинции Юньнань⁵. С 2012 г., когда в Гонконге обучение служением получило развитие,

³ Yao M., Yan W., Guo F., Wang C., Li Y. What is learning in service-learning? Findings from service-learning research at Beijing Normal University // Paper presented at the 4th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning: Service-Learning as a Bridge from Local to Global: Connected world, Connected future, Hong Kong and Guangzhou, China. 2013, June. URL: https://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=osl_conference (дата обращения 12.03.2024).

⁴ Huang K., Wan S. Service-learning partnerships with organizations in Mainland China: University of Macau Stanley Ho East Asia College's experiences. 2016. URL: https://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=osl_int_symposium (дата обращения 12.03.2024).

⁵ Cui B. Community engagement through cross-cultural service-learning program. Paper presented at the 5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning: Love Journey: Community Engagement through

студенты из университетов материкового Китая стали вовлекаться в учебные курсы Гонконгских вузов, в частности Гонконгского политехнического университета (*PolyU*) [34]. Также в 2017–2019 гг. действовала совместная межвузовская программа по обучению служением [35; 36]. Помимо обмена опытом, стоит рассмотреть и трансляцию практик, расширение географии проектов одного вуза, региона. Например, в 2012 г., в первый год введения обязательной дисциплины по обучению служением в *PolyU*, вуз организовал очный летний лагерь в Шанхае совместно с местной НКО и Восточно-китайским педагогическим университетом [37]. В 2020–2021 г. ведущие специалисты из Гонконга организовали обучение служением в онлайн-формате в трёх городах материкового Китая: в Чэнду, Сиане и Ханчжоу. Студенты гонконгского университета были авторами и исполнителями проектов, а студенты местных вузов были партнёрами и оценивали успешность мероприятий после специальных тематических тренингов [37; 38]. Учащиеся университета Макао участвовали в выездном проекте в провинции Сычуань⁶, в горной местности провинции Гуйчжоу, где работали с этническим меньшинством, в рамках политики Макао по борьбе с бедностью в этой провинции по соглашению с Центральным правительством [39]. Такой формат можно охарактеризовать как «экспорт» опыта Гонконга и Макао и расширение влияния университетов САР на провин-

ции КНР, при этом такие проекты проводились в очном формате ещё с 2012 г. Между специальными административными районами тоже есть взаимодействие: студенты университета Макао посещали Тайвань в 2013 г. в рамках международного обучения служением (*International Service Learning*)⁷.

В Макао проводят и внутренние проекты по обучению служением, например, онлайн-проект по психологической помощи людям с лёгкой депрессией, которую оказывали студенты соответствующей специальности в Университете Макао. Исследование результатов этого проекта показало, что студенты смогли развить как личностные (в основном коммуникативные), так и профессиональные компетенции, однако в статье не рассматривался аспект гражданственности [40]. При этом в этом же университете был реализован проект, называемый обучением служением, но описываемый как полностью волонтерская практика⁸. Вероятно, в силу того, что обучение служением на тот момент было относительным нововведением в университете, не было строгой дифференциации между ним и волонтерством, и таким форматом закрывались потребности в адаптации студентов, переехавших для проживания и обучения на территорию вуза. В данном случае можно говорить только о развитии личностных навыков, косвенно и гражданских компетенций, но было открыто заявлено, что профессиональные навыки и знания участников проекта не берутся во внимание⁹.

Service-Learning, Fu Jen Catholic University, Taiwan. 2015, May. URL: https://commons.ln.edu.hk/osl_conference/5th/breakout_3a/1/ (дата обращения 12.03.2024).

⁶ Huang K., Wan S. Service-learning partnerships with organizations in Mainland China: University of Macau Stanley Ho East Asia College's experiences. 2016. URL: https://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=osl_int_symposium (дата обращения 12.03.2024).

⁷ Wan W.S. et al. College students' attitudes and intentions for civic engagement as a function of generic service-learning programs. Paper presented at the 5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning, Fu Jen Catholic University, Taiwan. 2015, May. URL: https://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=osl_conference (дата обращения 12.03.2024).

⁸ Wong S. L., Jiang Y. An "Integrated" Service-Learning Model in a Residential College Context: A Case Study in University of Macau Henry Fok Pearl Jubilee College. International Conference on Service-Learning: College Life. 2014. URL: <https://repository.um.edu.mo/handle/10692/109384> (дата обращения 12.03.2024).

⁹ Wan W.S. et al. College students' attitudes and intentions for civic engagement as a function of generic service-learning programs. Paper presented at the 5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning,

В другом кейсе из этого САР рассматривались все три аспекта обучения служением в международном контексте, также применяемом на Тайване. Исследователи выявили, что связь между основной образовательной траекторией студентов и их участия в проектах по обучению служением недостаточно сильна¹⁰.

Специфика обучения служением на Тайване

На Тайване обучение служением начало появляться раньше, чем в Гонконге, а именно в 1990-х г., когда была принята американская модель обучения служением. В 2013 г. проводилось исследование, посвящённое сравнению результатов, которые приносит обучение служением тайваньским студентам и американским, и оно подтвердило, что формат действительно так же эффективен [31]. В 2007 г. Министерство образования Тайваня официально постановило (*Service Learning Scheme for Universities and Colleges*), что в университетские программы должно быть включено обучение служением для вовлечения студентов в общественную деятельность и развития у них гражданской ответственности [41]. Однако исследователи отмечали, что действующие форматы делали акцент на служении и волонёрской работе, не уделяя достаточного внимания встраиванию профессиональных навыков в этот процесс [42].

Несмотря на собственные программы, Тайвань принимает в своих школах студенческие группы из гонконгских университетов. Также проводятся совместные проекты с другими странами, например, выезд

тайваньских студентов в филиппинскую общину. Однако нельзя сказать, что такая программа соответствует всем критериям обучения служением: для студентов это волонёрская деятельность, организованная именно волонёрской НКО, без включения в основные профессиональные дисциплины [43]. Из образовательных результатов этой поездки можно выделить повышение уровня английского языка и практику педагогических знаний в соответствии со специальностью участников. Обучение служением на Тайване часто применяется именно в педагогических вузах [44; 45]. Более точный термин для проекта в филиппинской общине – экспериментальное обучение (*experiential learning*), но автор применяет ещё и понятие межкультурное гражданство (*intercultural citizenship*), подчёркивая, что одна из целей проекта – подготовить студентов к «международному гражданству», то есть обучение служением приобрело космополитичный оттенок [43]. Тайваньское высшее образование сфокусировалось на развитии международных программ обучения служением (*International Service Learning, ISL*) с 2013 г., когда министерство образования Тайваня выделило на них финансирование [43].

Есть примеры организации обучения служением в тайваньских университетах в проектной форме, например, курс для студентов в сфере коммуникаций, проводимый совместно с профильными НКО. Результатом такого курса послужил групповой проект, выполненный совместно с практикующим партнёром и инструктором. Студенты также были обязаны вести рефлексивные записи, проходили специальную вводную подготов-

Fu Jen Catholic University, Taiwan. 2015, May. URL: https://commons.ln.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=osl_conference (дата обращения 23.12.2023); Wong S. L., Jiang Y. An “Integrated” Service-Learning Model in a Residential College Context: A Case Study in University of Macau Henry Fok Pearl Jubilee College. International Conference on Service-Learning: College Life. 2014. URL: <https://repository.um.edu.mo/handle/10692/109384> (дата обращения 12.03.2024).

¹⁰ Wan S.W.S. Live, Serve, Learn: A Critical Reflection on a Journey of an International Service-Learning Programme of a Residential College in Macau, China. Paper presented at the Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Research Conference, Newport, Wales, United Kingdom. 2013. URL: <https://srhe.ac.uk/arc/13/0124.pdf> (дата обращения 12.03.2024).

ку до начала курса [41]. Как в этом случае, так и в обучении служением для ландшафтных дизайнеров [46], эта педагогическая технология вводится для студентов первого курса бакалавриата. Можно говорить об интеграции технологий обучения служением в сформированные дисциплины учебного плана студентов; данный формат переносится на контекст и задачи стандартных курсов вместо создания отдельной дисциплины по обучению служением [42; 45; 47]. Именно формат длительной интеграции обучения служением в основной учебный план является ведущим на Тайване, как в виде технологии преподавания профессиональных дисциплин, так и в виде самостоятельного направления и даже области для получения учёной степени [48].

В недавнем исследовании отмечается, что действительно можно говорить о положительном влиянии обучения служением не только на личностный рост и коммуникативные навыки студентов, но и на профессиональные компетенции. Однако под вопросом осталось развитие гражданских качеств у участников [42]. Стоит отметить, что это и аналогичные исследования (в том числе проведённые в Гонконге и описанные ниже) измеряли эффекты в краткосрочной перспективе, вскоре после окончания курса. Учитывая, что целью обучения служением часто заявляется формирование ответственного гражданина, необходимо иметь представление о влиянии этого формата на студентов в долгосрочной перспективе. Такой анализ представлен в работе тайваньских авторов, сфокусировавшихся на изучении выпускников технического университета, участвовавших в проекте более двух лет в период с 2009 по 2019 годы. Все информанты отмечали, что обучение служением способствовало развитию их коммуникативных навыков, мотивации к непрерывному обучению, гибкости и адаптивности, для почти половины оно ста-

ло отправной точкой для участия в деятельности НКО и волонтерских проектах [49].

Одной из задач, которую решает обучение служением на Тайване, является интеграция коренного населения в образовательную среду, но такие данные есть только для уровня среднего специального образования, нет информации о реализации подобных программ в вузах [50].

В целом на Тайване обучению служением уделяется достаточно много внимания: оно является официально признанной и обязательной практикой в университетах, ведутся исследования в этой сфере как сотрудниками научных подразделений вузов, так и организациями гражданского общества. Однако до сих пор остаются важными проблемы низкой мотивации студентов к участию в таком формате обучения, некорректного понимания её целей и механизма, смешивания с волонтерской деятельностью, негативных результатов для некоторых студентов [47]. Остаётся пробел в концептуализации обучения служением как в конкретных учебных планах, так и на уровне органов власти, которые предпринимают усилия для развития практики, но на самом деле предоставляют возможности для краткосрочного волонтерства, не связанного с образовательными программами участников¹¹.

Специфика обучения служением в Гонконге

В Гонконге с обучением служением стали работать ещё в 2000-х в школах, сразу после снятия колониального режима, а с 2012 года и в вузах, когда регион отошёл от британской системы образования, хотя первые тематические дисциплины датируются ещё 2000-м годом [51]. Также стоит отметить, что введения обязательной дисциплины «обучение служением» организовывалось в инициативном формате самими студентами. Один из таких проектов даже вырос в тематическую НКО *HeartFire*, ещё с 2009 года ре-

¹¹ Taipei City Department of Animal Protection URL: <https://www.tcapo.gov.taipei/cp.aspx?n=64E92A82C8BB7529> (дата обращения: 12.03.2024).

ализующую свои проекты и на Тайване, и в материковом Китае. В результате образовательной реформы в университетах появились четвёртый год обучения, а расширенные учебные планы позволили добавить общеобразовательные дисциплины в дополнение к специализированным. Соответственно, именно в 2012–2013 гг. в китайской высшей школе развитие получило гражданское образование через философию, историю и иные дисциплины, а также через обучение служением [51; 52]. Гонконгский политехнический университет заявлял, что в 2014/15 учебном году в его проекты по обучению служением было вовлечено 2 385 студентов из Гонконга и 610 из материкового Китая, в регионе было реализовано в три раза больше проектов¹².

Темы проектов в рамках обучения служением в Гонконге в основном связаны с образовательными и просветительскими целями: помощь в образовании для детей и подростков, социализация групп населения, забота о здоровье, улучшение условий жизни, обучение цифровым навыкам. Выделяется тема устойчивого развития сельских территорий, которой было посвящено 5 из 59 курсов Гонконгского политехнического университета в 2015 году¹³.

Обучение служением в Гонконге имеет проектную форму и учитывается как самостоятельная дисциплина в учебном плане студента в течение четырёхлетней образовательной программы. В этом курсе акцент делается на практической деятельности и оказании услуг социально незащищённым группам населения, то есть недостаточно создать замысел социально ориентированного проекта, необходимо лично принять участие в его реализации [52]. Значимый кейс – это проект *WeCan*, организованный компанией *Wharf Limited* и связывающий бизнес, университеты и средние школы Гон-

конга [53; 54]. Заказчиком выступают школы, ученикам которых необходима помощь в социальной адаптации и учебном процессе. Студенты являются поставщиком таких социальных услуг, однако в Гонконге используется более централизованный формат обучения служением: выявлением потребности занимается не каждый студент, а университет, который позже ставит перед студентами проблему и предлагает им найти решение и реализовать его [55]. В вузе существуют и другие механизмы по реализации обучения служением. Формат выездных активностей развит как внутри региона, так и из региона в провинции КНР. В целом обучение служением в Гонконге имеет более краткосрочную и сепарированную форму в учебном плане студентов, нежели на Тайване [48].

Также гонконгские университеты уделяют внимание рефлексии студентов, задействованных в обучении служением. Процесс обучения служением представляет собой цикл, где фаза рефлексии обязательна после реализации проекта и является отправной точкой для новой деятельности [37]. Студенты ведут рефлексивные журналы, что подтверждает реализацию этого этапа обучения, более того, журналы используются как эмпирический материал для оценки эффективности обучения служением в конкретном вузе [55]. Подобного подхода придерживаются и специалисты на Тайване.

Гонконгские специалисты провели пилотное исследование, по результатам которого представили собственную методику для количественной оценки продуктивности обучения служением [56], а также проводят тестирование своих дисциплин количественными [34] и смешанными методами [38; 57]. В целом большой объём аналитики по обучению служением в Гонконге позволяет выпускать ежегодный сборник статей на эту тему – *Service-learning for youth leadership*:

¹² Office of Service Learning. Overview of Service Learning in PolyU. Service Learning Newsletter. The Hong Kong Polytechnic University. 2018. Vol. 6. P. 28. URL: https://www.polyu.edu.hk/osl/files/slNewsletter/OSL_Newsletter_Issue08.pdf (дата обращения 12.03.2024).

¹³ Ibid.

The case of Hong Kong. Регион имеет значительные наработки и предоставляет собственные методические рекомендации.

Обучение служением в Гонконге ставит своей целью не просто воспитание специалиста, ориентированного на помощь обществу, то есть одностороннюю выгоду, а взаимовыгодный процесс, где и общество получает необходимые социальные услуги, и качество жизни студента улучшается за счёт закрытия его социальных потребностей, личностного роста, образовательных результатов [55]. Также в недавних исследованиях из Гонконга описывается позитивное влияние обучения служением на удовлетворённость жизнью среди студентов [38; 57].

Решает ли обучение служением задачи гражданского образования в Китае?

Юньнаньский университет показал эффективность обучения служением как формата образования в сфере социальной работы и продвигает инициативу по построению образовательных программ социальных работников полностью на основе обучения служением. В таком случае обучение служением буквально будет готовить специалистов, приверженных обществу и служащих его незащищённым группам, что соответствует целям китайского гражданского образования [58].

Образование в Китае, в том числе гражданское, подразумевает интеграцию в глобальный мир и международное сотрудничество. Программы по обучению служением в вузах Гонконга были ориентированы на оказание социальных услуг детям-мигрантам, в том числе с материкового Китая, на территории этого региона, что способствует конструктивному взаимодействию культур как внутри страны, так и в мировом пространстве, и формированию образа Китая как гостеприимной страны с отзывчивыми жителями [51]. Этим способом также выполняется и другая задача – налаживается взаимодействие между жителями Гонконга и материкового Китая, что снимает внутрен-

нее напряжение и содействует интеграции региона.

Задачи гражданского образования в понимании материкового Китая частично отличаются от взгляда в Гонконге, поэтому тот опыт обучения служением, который доступен по материалам гонконгских университетов, невозможно соотнести напрямую с задачами гражданского образования в большинстве провинций Китая. Однако на основе анализа открытых публикаций не было выявлено, что обучение служением развивается как самостоятельный формат и в материковом Китае, поэтому нет данных для сравнения подходов в разных регионах Китая, также не удастся проследить реализацию целей гражданского образования в таком формате, только через стандартные учебные дисциплины в школах и вузах.

Заключение

Осуществлённый нами обзор имеющихся научных работ и практик гражданского общества показал, что и гражданское образование, и обучение служением в Китае сильно зависят от культурно-исторического контекста страны. Политическая история, эволюция системы образования, социально-экономическая дифференциация между провинциями оказывают ключевое влияние на особенности реализации таких форматов обучения.

В гражданском образовании наблюдается сильный упор на культурную и национальную идеи. Такой фокус сложился по трём причинам. Во-первых, Китай встал перед риском утраты традиционной культуры из-за импорта западного образования и образа жизни на рубеже XX–XXI веков, и возвращению ей важности в глазах жителей может способствовать как раз гражданское образование. Также особое отношение КНР к глобализации усиливает концентрацию гражданского образования на традиционной культуре. Во-вторых, страна испытывает необходимость в сплочении общества в связи с разностью политического опыта ма-

терикового Китая и САРов. Более того, перед властями государства стоит задача обеспечения территориального единства, так как бывшие колониальные регионы имеют иной социально-экономический уклад и могут проявлять сепаратистские настроения, что отчётливо видно на примере Тайваня. В-третьих, международная обстановка также стимулирует Центральное правительство к переключению внимания молодого поколения на внутренние особенности страны и патриотизм, так как с каждым годом экономическое и идеологическое противостояние Китая и Запада обостряется.

Меры, принимаемые Центральным правительством в сфере образования, имеют ярко выраженную идеологическую окраску. В связи с этим неудивительно, что гражданское образование оказывается в рамках социализма и должно прививать учащимся ценности коллективизма, патриотизма, приоритета общественных интересов над индивидуальными.

Политическая эволюция страны повлияла не только на содержание гражданского образования, но и на его пространственное распределение. Межрегиональные различия заключаются в более сильной концентрации гражданского образования в Гонконге, Макао и Тайване из-за необходимости интегрировать их в русло развития материкового Китая. Также в этих регионах больше развито гражданское образование, в том числе в формате обучения служением, в высшей школе, а в материковом Китае оно реализуется больше на школьном уровне и в формате учебных дисциплин. На пространственную неоднородность гражданского образования также влияет устройство системы образования в КНР. Так как вузы во многом могут самостоятельно определять набор, содержание и методологию дисциплин, гражданское образование в городах и провинциях может развиваться по разным траекториям и в разной степени.

Пространственная дифференциация наблюдается также и для обучения служением. Данный формат наиболее развит в Гонконге,

Макао и Тайване, что связано с их близкой связью с западными политической и образовательной системами из-за колониального прошлого и большей автономности. При этом между собой регионы различаются по принципам осуществления обучения служением. Так, Макао наиболее сильно интегрировал в проекты по обучению служением аспект взаимодействия с Центральным правительством, что подтверждается соглашением по развитию территорий в материковой провинции. Гонконг также часто реализует совместные проекты с университетами и администрациями материкового Китая, однако формальных соглашений при этом не заключается. Тайвань же развивает свою систему обучения служением полностью автономно, и из трёх она наиболее формализована.

Гонконг и Макао часто организуют очные и дистанционные проекты, направленные на аудиторию из материкового Китая, а Гонконг ещё и обучает студентов из вузов других провинций формату обучения служением. Такие практики можно охарактеризовать как «экспорт» опыта САРов в материковый Китай, который, вероятно, мало развивает обучение служением. Этот формат стал способом взаимодействия, каналом связи между институтами материкового Китая и САРов.

Несмотря на длительный и объёмный опыт Гонконга, Макао и Тайваня в сфере обучения служением, всё ещё наблюдается подмена понятий: декларируемое обучение служением нередко оказывается волонтерством или традиционной учебной практикой. Наиболее успешно концептуализировано понятие обучения служением в Гонконге, который имеет и самую сильную исследовательскую базу в этой сфере.

Все три региона используют проектный подход при реализации обучения служением, однако различается длительность работы и интенсивность погружения студентов. В Макао распространены небольшие проекты, связанные с какой-либо дисциплиной. В

Гонконге обучение служением представляет собой самостоятельную обязательную дисциплину в учебном плане, которая включает в себя все четыре фазы обучения служением, хотя непосредственная реализация проекта и взаимодействие с получателями «услуги» может быть менее недели. Наиболее строгий и длительный формат наблюдается на Тайване, где обучение служением может быть основным форматом реализации профильной дисциплины и даже объектом соискания научной степени.

Литература

1. Самсонова Т.Н. О становлении политической субъектности российской молодёжи в процессе политической социализации // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 7 (51). С. 18–24. DOI: 10.24158/spp.2018.7.2
2. Еремина Т.Ю. Научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического образования и воспитания в Кировской области // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 74–82. EDN: WIBXYB.
3. Самсонова Т.Н., Наумова Е.С. Роль СМИ в политической социализации современной российской молодёжи // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2019. Т. 25. № 4. С. 247–264. DOI: 10.24290/1029-3736-2019-25-4-247-264
4. Метлик И.В. Ценностно-целевые ориентиры гражданского образования в российской школе в контексте социокультурных трансформаций российского общества // Нижегородское образование. 2018. № 4. С. 12–18. EDN: YUVRHV.
5. Фахретдинова А.П., Абакумова О.А. Различные подходы к гражданскому образованию в Великобритании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (181). С. 128–132. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-4-128-132
6. Файсал Т. Гражданское образование в школах Израиля // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5 (96). С. 109–112. EDN: WWOMRR.
7. Малкова И.Ю., Фахретдинова А.П. Особенности гражданского образования в Европе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (169). С. 126–130.
8. Земцов Д.И., Метелев А.П., Яшина А.В. и др. Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта: Доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. / М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. 24 с. EDN QIPQVB.
9. Земцов Д.И. «Третья миссия» университета? Модель университета как элемент проекта общественного развития // Вопросы философии. 2023. № 12. С. 65–75. DOI: 10.21146/0042-8744-2023-12-65-75
10. Никольский В.С., Зленко А.Н., Рябко Т.В. и др. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. 86 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2956-0
11. Backhaus-Maul H., Roth C. Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Springer VS Wiesbad. 2013. DOI: 10.1007/978-3-658-00124-7
12. Folgueiras P., Aramburuzabala P., Opazo H., Mugarra A., Ruiz A. Service-learning: A survey of experiences in Spain // Education, Citizenship and Social Justice. 2020. Vol. 15. No. 2. P. 162–180. DOI: 10.1177/1746197918803857
13. Chambers T.A. Continuum of Approaches to Service-Learning within Canadian Post-secondary Education // Canadian Journal of Higher Education 2009. Vol. 39. No. 2. P. 77–100. DOI: 10.47678/cjhe.v39i2.486
14. Ngai G., Shek D.T. (Eds.). Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education. 2022. Vol. 14. Springer Nature. DOI: 10.1007/978-981-19-2437-8
15. Mouton J., Wildschut L. Service learning in South Africa: Lessons learnt through systematic evaluation // Acta Academica Supplementum. 2005. No. 3. P. 116–150. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7f7e74b00c38452788d2f372c4a5e33be4658d0d> (дата обращения: 12.03.2024).
16. Шумейко А.А. Роль Цай Юаньпэя в критике традиционного образования в Китае на-

- чала XX века в контексте взаимодействия культуры востока и запада // Амурский научный вестник. 2021. №1. Спецвыпуск по материалам Международной научной конференции «Россия и Китай: мысли о прошлом, взгляд в будущее» (Комсомольск-на-Амуре, 16 декабря 2020). С. 81–89. URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/72207588/?id=10> (дата обращения 22.03.2024).
17. Чжаолин Ч. Реформирование системы образования в Китае // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. Т. 1. С. 61–69. EDN: LMCMTX.
 18. Минхуа Ч. Гражданское образование в КНР в контексте развития гражданского общества // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. № 3. С. 122–125. DOI: 10.51314/2073-2635-2014-3-122-125
 19. Jackson, L., Kapai, P., Wang, S., Leung, C.Y. Youth Civic Engagement in Hong Kong: A Glimpse into Two Systems Under One China. // Broom, C. (eds) Youth Civic Engagement in a Globalized World. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy. Palgrave Macmillan, New York. 2017. P. 59–86. DOI: 10.1057/978-1-137-56533-4_4
 20. Tse T.K. Civic education and the making of deformed citizenry // Remaking citizenship in Hong Kong: Community, nation and the global city. 2004. С. 54–73. DOI: 10.2307/20066179
 21. Васильева Н.Б. Патриотическое воспитание студентов в вузах КНР // European research. 2016. № 9 (20). С. 59–63. DOI: 10.20861/2410-2873-2016-20-007
 22. Дурнева Е.Е., Цыгина О.Д. Основные модели формирования гражданского и национального самосознания школьников за рубежом // Ценности и смыслы. 2014. № 1 (29). С. 22–32. EDN: SCZPJF.
 23. Fairbrother G.P. The effects of political education and critical thinking on Hong Kong and Mainland Chinese university students' national attitudes // British journal of sociology of education. 2003. Vol. 24. No. 5. P. 605–620. DOI: 10.1080/0142569032000127161
 24. Chong E.K.M. Developments and challenges of civic education in Hong Kong SAR, China (1997–2017) // The journal of social studies education in Asia. 2018. Vol. 7. No. 1. P. 47–63. URL: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/developments-and-challenges-of-civic-education-in-hong-kong-sar-c> (дата обращения 22.03.2024).
 25. Kan K. Occupy Central and constitutional reform in Hong Kong // China Perspectives. 2013. No. 3. P. 73–78. DOI: 10.4000/chinaperspectives.6284
 26. Кузнецова В.В., Машкина О.А. Глобализация китайского высшего образования как фактор геополитического влияния // Сравнительная политика. 2020. Т. 11. № 2. С. 139–150. DOI: 10.24411/2221-3279-2020-10025
 27. Ковтун Е. Проблемы высшего образования КНР в свете реформ конца XX начала XXI века // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 13. С. 124–132. EDN: MUFQJH.
 28. Козырская И.Е., Моисеева М.В. Актуальные проблемы высшего образования в Китайской Народной Республике и Российской Федерации // Развитие российско-китайских отношений: новая международная реальность. 2016. С. 167–174. EDN: WBXRDD.
 29. Гурулева Т.Л., Ван Б. Высшее образование в КНР: институты и механизмы государственного и партийного управления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 636–654. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-3-636-654
 30. Донецкая С.С., Ван Б. Высшее образование в Китае: особенности системы управления в ведущих вузах страны // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2022. Т. 22. № 1. С. 150–167. DOI: 10.22363/2313-2272-2022-22-1-150-167
 31. Lin C.Y. et al. Effects of service-learning in a University in Taiwan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 902–906. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.317
 32. Ma Hok Ka C. The implications of Confucianism for service-learning // Food for Thought: Service-Learning Research in Asia. 2021. P. 7–20. ISBN: 978-1-64802-509-9.
 33. Xu H., Chan M.Y.L. Faculty Perceived Impacts of the Support from a Centralized Service-Learning Office // Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education. Singapore : Springer Nature Singapore. 2022. P. 35–45. DOI: 10.1007/978-981-19-2437-8_3
 34. Yu L., Du M., Zhou X. E-Service-Learning during the COVID-19 Pandemic: The Experiences of Mainland Chinese Students Enrolled at a Univer-

- sity in Hong Kong // Sustainability. 2023. Vol. 15. No. 12. 9211 p. DOI: 10.3390/su15129211
35. *Chan C.W.F. et al.* The Developmental Impacts of Interdisciplinary and Inter-Institutional Service-Learning Collaboration // Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education. Singapore : Springer Nature Singapore. 2022. P. 239–255. DOI: 10.1007/978-981-19-2437-8_13
 36. *Shek D.T.L., Ngai G.* Promotion of Service-Learning in Hong Kong: Experiences Surrounding Collaboration Among Higher Education Institutions // Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education. Singapore : Springer Nature Singapore. 2022. P. 307–325. DOI: 10.1007/978-981-19-2437-8_17
 37. *Shek D.T.L., Chak Y.L.Y.* Perceived changes and benefits of a service-learning subject for underprivileged children in Shanghai: Views of university students // Service-learning for youth leadership: The case of Hong Kong. Singapore : Springer Singapore. 2018. P. 33–47. DOI: 10.1007/978-981-13-0448-4_3
 38. *Shek D.T.L. et al.* Evaluation of electronic service-learning (e-service-learning) projects in mainland China under COVID-19 // Applied Research in Quality of Life. 2022. Vol. 17. No. 5. P. 3175–3198. DOI: 10.1007/s11482-022-10058-8
 39. *Chen Z. et al.* Introductory Service-Learning Experience: Macau College Students in Ethnic Minority School of Mountain Area in China // Metropolitan Universities. 2019. Vol. 30. No. 3. P. 10–19. DOI: 10.18060/23231
 40. *Hong I.W.A.I.* Service-Learning in Digital Mental Health Intervention: Cultivating Competent Student Peer Supporters // The 4th International Conference on Service-Learning. 2022. P. 115–119. URL: <https://clck.ru/39bqgD> (дата обращения 23.12.2023).
 41. *Cheng S. S.* The practice of professional skills and civic engagement through service learning: a Taiwanese perspective // Higher Education, Skills and Work-Based Learning. 2018. Vol. 8. No. 4. P. 422–437. DOI: 10.1108/HES-WBL-10-2017-0079
 42. *Chen A.* Integrating Pedagogy and Practice: The Impact of Academic Service Learning in the TEFL Context in Higher Education // Education as Change. 2023. Vol. 27. 24 p. DOI: 10.25159/1947-9417/14826
 43. *Wu C.H.* Intercultural citizenship through participation in an international service-learning program: A case study from Taiwan // Language Teaching Research. 2018. Vol. 22. No. 5. P. 517–531. DOI: 10.1177/1362168817718573
 44. *Li M.-Y.* Service-Learning in an EFL Context: May I Speak Chinese? // The 4th International Conference on Service-Learning. 2022. 195 p. URL: https://www.polyu.edu.hk/sllo/icsl2022/images/Doc/ICSL-Abstract-Book_20221118am.pdf (дата обращения 12.03.2024).
 45. *Chien C.W.* Analysis of 31 Taiwanese EFL undergraduates' designs and implementations of contextualized language instruction as service learning: A case study // Pedagogies: An International Journal. 2023. Vol. 18. No. 4. P. 632–650. DOI: 10.1080/1554480X.2022.2122977
 46. *Chou R.J.* Going out into the field: An experience of the landscape architecture studio incorporating service-learning and participatory design in Taiwan // Landscape Research. 2018. Vol. 43. No. 6. P. 784–797. DOI: 10.1080/01426397.2017.1386290
 47. *Huang D.Y.* Hybrid e-service learning practice during COVID-19: Promoting dog adoption in philosophy of life course in Taiwan // Education Sciences. 2022. Vol. 12. No. 8. P. 568. DOI: 10.3390/educsci12080568
 48. *Hsin-Chieh K., Chi-Fang L.I.U.* Service-learning in higher education in Southeast Asia // Journal of Economic and Social Thought. 2018. Vol. 5. No. 3. P. 273–277. URL: <http://kspjournals.org/index.php/JEST/article/view/1749> (дата обращения 12.03.2024).
 49. *Huang C.F., Lei L.W.* The Impacts of Service-Learning Experience: An Exploratory Case Study of Alumni Perspective // Journal of Service-Learning in Higher Education. 2023. Vol. 17. P. 44–56. URL: <https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/369> (дата обращения 12.03.2024).
 50. *Lee L., Chen P.* Empowering Indigenous youth: Perspectives from a national service learning program in Taiwan // The International Indigenous Policy Journal. 2014. Vol. 5. No. 3. 28 p. DOI: 10.18584/iipj.2014.5.3.4
 51. *Yu L., Shek D.T.L., Xing K.Y.* Impact of a Service-Learning Programme in Mainland China: Views of Different Stakeholders // Service-learning for youth leadership: The case of Hong Kong. 2019. P. 49–63. DOI: 10.1007/978-981-13-0448-4_4
 52. *Shek D.T.L.* Development of the new 4-year Undergraduate program in Hong Kong // Service-Learning for Youth Leadership: The Case of Hong

- Kong. Singapore : Springer Singapore. 2018. P. 1–17. DOI: 10.1007/978-981-13-0448-4_1
53. Leung H., Shek D.T.L., Dou D. Evaluation of service-learning in project WeCan under COVID-19 in a Chinese context // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. No. 7. Article no. 3596. DOI: 10.3390/ijerph18073596
 54. Ma C.M.S., Shek D.T.L., Li P.P.K. Service leadership through serving socially deprived students: Experience gained from corporate-community-university partnership (project WeCan) // Service-learning for youth leadership. 2019. P. 83–112. DOI: 10.1007/978-981-13-0448-4_6
 55. Shek D.T.L., Ma C.M.S., Yang Z. Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan). Applied Research in Quality of Life. 2019, June. Vol. 15. No. 5. P. 1375–1393. DOI: 10.1007/s11482-019-09738-9
 56. Lau K.H., Snell R.S. Validating an instrument for measuring the developmental outcomes for students arising from service-learning // Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education. Singapore : Springer Nature Singapore. 2022. P. 137–165. DOI: 10.1007/978-981-19-2437-8_8
 57. Lin L., Shek D.T.L., Li X. Who benefits and appreciates more? An evaluation of Online Service-Learning Projects in Mainland China during the COVID-19 pandemic // Applied Research in Quality of Life. 2022. Vol. 18. No. 2. P. 625–646. DOI: 10.1007/s11482-022-10081-9
 58. Xiang R., Luk T. C. Service learning as a social work pedagogy of China // China Journal of Social Work. 2012. Vol. 5. No. 3. P. 223–236. DOI: 10.1080/17525098.2012.721179

Статья поступила в редакцию 26.02.2024

Принята к публикации 19.03.2024

References

1. Samsonova, T.N. (2018). Concerning The Development of Political Subjectivity of the Russian Youth in the Political Socialization Process. *Obshchestvo: Sociologiya, Psihologiya, Pedagogika*. Vol. 7, no.51, pp. 18-24, doi: 10.24158/spp.2018.7.2 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Eremina, T.Yu. (2016). [Scientific and Methodical Support of Patriotic Education in the Kirov Region]. *Nauchnoe Obespechenie Sistemy Povysheniya Kvalifikatsii Kadrov = Scientific Support of a System of Advanced Training*. Vol. 1 (26), pp. 74-82. (In Russ.).
3. Samsonova, T.N., Naumova E.S. (2019). The Role of Mass Media in Political Socialization of Modern Russian Youth. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya = Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*. Vol. 25, no. 4, pp. 247-264, doi: 10.24290/1029-3736-2019-25-4-247-264 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Metlik, I.V. (2018). [Value-Target Guidelines for Civic Education in Russian Schools in the Context of Sociocultural Transformations of Russian Society]. *Nizhegorodskoye obrazovaniye [Nizhny Novgorod Education]*. No. 4. pp. 12-18. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36834167_58449380.pdf (accessed 12.03.2024). (In Russ.).
5. Fakhretdinova, A.P., Abakumova O.A. (2017). Different Approaches to Civic Education in Great Britain. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 4 (181), p. 128-132, doi: 10.23951/1609-624X-2017-4-128-132 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Faysal, T. (2016). Civic Education in Israeli Schools. *Vestnik NovGU. Seriya: Pedagogicheskiye Nauki = Vestnik NovSU. Issue: Pedagogical Sciences*. No. 5 (96), pp. 109-112. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27169838_26288278.pdf (accessed: 12.03.2024). (In Russ.).
7. Malkova, I.Yu., Fakhretdinova, A.P. (2016). The Features of Civil Education in Europe. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 4 (169), pp. 126-129. (In Russ., abstract in Eng.).

8. Zemtsov, D.I., Metelev, A.P., Yashina, A.V. et al. (2023). Service Learning: Key Results of Foreign Experience Study: *Report to the XXIV Yasin (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development*], Moscow, 2023 / Moscow : National State University "Higher School of Economics", 2023. 24 p. ISBN: 978-5-7598-2788-7.
9. Zemtsov, D.I. (2023). The Third Mission of the University? University Model as an Element of the Society Development Project. *Voprosy Filosofii*. No. 12, pp. 65-75, doi: 10.21146/0042-8744-2023-12-65-75
10. Nikolskiy, V.S., Zlenko, A.N., Ryabko, T.V. et al. (2023). *[Methodological Recommendations for the Implementation of the "Service-Learning" Module in Educational Institutions of Higher Education in the Russian Federation]*. Moscow : National State University "Higher School of Economics". 86 p. Doi: 10.17323/978-5-7598-2956-0.
11. Backhaus-Maul, H., Roth, C. (2013). Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. *Springer VS Wiesbad*. 154 p., doi: 10.1007/978-3-658-00124-7
12. Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., Ruiz, A. (2020). Service-learning: A Survey of Experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 15, no. 2, pp. 162-180, doi: 10.1177/1746197918803857
13. Chambers, T.A (2009). Continuum of Approaches to Service-Learning within Canadian Post-secondary Education. *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 39, no. 2, pp. 77-100, doi: 10.47678/cjhe.v39i2.486
14. Ngai, G., Shek, D.T. (Eds.) (2022). Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education. *Springer Nature*. Vol. 14. 325 p., doi: 10.1007/978-981-19-2437-8
15. Mouton, J., Wildschut, L. (2005). Service Learning in South Africa: Lessons Learnt Through Systematic Evaluation. *Acta Academica*, pp. 116-150. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7f7e74b00c38452788d2f372c4a5e33be4658d0d> (accessed 12.03.2024).
16. Shumeiko, A.A. (2021). The Role of Tsai Yuanpei in the Criticism of Traditional Education in China in The Early XX Century in the Context of Interaction of the Culture of the East and West. *Amurskiy nauchnyy vestnik* [Amur State University of Humanities and Pedagogy Bulletin]. No. 1. [Special Issue Based on the Materials of the International Scientific Conference "Russia and China: Thoughts on the Past, Looking to the Future"] (Komsomolsk-on-Amur, December 16, 2020), pp. 81-89. ISSN: 2658-5847 (online). Available at: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/72207588/?id=10> (accessed 22.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
17. ZhaoMing, Ch. (2010). Reforming of China Education System. *Gumanitarnyj vector. Seriya: Pedagogika = Humanitarian Vector*. Vol. 1, pp. 61-69. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13622263_88863656.pdf (accessed 12.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Minghua, Ch. (2014). Civil Education in People's Republic of China in the Context of Civil Society Development. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya = Lomonosov Pedagogical Education Journal*. No. 3, pp. 122-125, doi: 10.51314/2073-2635-2014-3-122-125 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Jackson, L., Kapai, P., Wang, S., Leung, C.Y. (2017). Youth Civic Engagement in Hong Kong: A Glimpse into Two Systems Under One China. In: Broom, C. (eds). *Youth Civic Engagement in a Globalized World. Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy*. Palgrave Macmillan, New York. doi: 10.1057/978-1-137-56533-4_4
20. Tse, T.K. (2004). Civic Education and the Making of Deformed Citizenry. *Remaking citizenship in Hong Kong: Community, nation and the global city*. Pp. 54-73, doi: 10.2307/20066179

21. Vasileva, N. (2016). Patriotic Education of Students in the People's Republic of China's Universities. *European Research*. 2016. Vol. 9 (20), pp. 59-63, doi: 10.20861/2410-2873-2016-20-007 (In Russ.).
22. Durneva, E.E., Tsygina, O.D. (2014). The General Models of Civil and National Self-Consciousness Development of Schoolchildren Abroad. *Cennosti i Smy Sly = Values and meanings*. Vol. 1 (29), pp. 22-32. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21522850_74122750.pdf (accessed 12.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Fairbrother, G.P. (2003). The Effects of Political Education and Critical Thinking on Hong Kong and Mainland Chinese University Students' National Attitudes. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 24, no. 5, pp. 605-620, doi: 10.1080/0142569032000127161
24. Chong, E.K.M. (2018). Developments and Challenges of Civic Education in Hong Kong SAR, China (1997-2017). *The journal of social studies education in Asia*. Vol. 7, no. 1, pp. 47-63. Available at: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/developments-and-challenges-of-civic-education-in-hong-kong-sar-c> (accessed 12.03.2024).
25. Kan, K. (2013). Occupy Central and Constitutional Reform in Hong Kong. *China Perspectives*. Pp. 73-78, doi: 10.4000/chinaperspectives.6284
26. Kuznetsova, V.V., Mashkina, O.A. (2020). Globalization of Chinese Higher Education as a Factor of Geopolitical Influence. *Comparative Politics Russia*. Vol. 11, no. 2, pp. 139-150, doi: 10.24411/2221-3279-2020-10025 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kovtun, E. (2008). [Problems of Higher Education in China in the Light of Reforms of the Late 20th and Early 21st Centuries]. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. No. 13, pp. 124-132. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15181497_82612435.pdf (accessed 12.03.2024). (In Russ.).
28. Kozyrskaya, I.E., Moiseyeva, M.V. (2016). Actual Problems of the Higher Education in People's Republic of China and Russian Federation. *Razvitiye rossiysko-kitayskikh otnosheniy: novaya mirovaya real'nost'* [Development of Russian-Chinese Relations: New International Reality]. Pp. 167-174. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26226307_74545724.pdf (accessed 12.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Guruleva, T.L., Wan, B. (2020). Higher Education in China: Institutions and Mechanisms of the State and Party Management. *RUDN Journal of Sociology*. Vol. 20, no. 3, pp. 636-654, doi: 10.22363/2313-2272-2020-3-636-654 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Donetskaya, S.S., Wan, B. (2022). Higher Education in China: Features of Management in Leading Universities. *RUDN Journal of Sociology*. Vol. 22, no. 1, pp. 150-167, doi: 10.22363/2313-2272-2022-22-1-150-167 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Lin, C.Y. et al. (2014). Effects of Service-Learning in a University in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116, pp. 902-906, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.317
32. Ma Hok Ka, C. (2021). The Implications of Confucianism for Service-Learning. *Food for Thought: Service-Learning Research in Asia*. Pp. 7-20. ISBN: 978-1-64802-509-9.
33. Xu, H., Chan, M.Y.L. (2022). Faculty Perceived Impacts of the Support from a Centralized Service-Learning Office. *Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education*. Singapore : Springer Nature Singapore. Pp. 35-45, doi: 10.1007/978-981-19-2437-8_3
34. Yu, L., Du, M., Zhou, X. (2023). E-Service-Learning during the COVID-19 Pandemic: The Experiences of Mainland Chinese Students Enrolled at a University in Hong Kong. *Sustainability*. Vol. 15, no. 12, article no. 9211, doi: 10.3390/su15129211
35. Chan, C.W.F. et al. (2022). The Developmental Impacts of Interdisciplinary and Inter-Institutional Service-Learning Collaboration. *Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education*. Singapore : Springer Nature Singapore. Pp. 239-255, doi: 10.1007/978-981-19-2437-8_13

36. Shek, D.T.L., Ngai, G. (2022). Promotion of Service-Learning in Hong Kong: Experiences Surrounding Collaboration Among Higher Education Institutions. *Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education*. Singapore : Springer Nature Singapore. Pp. 307-325, doi: 10.1007/978-981-19-2437-8_17
37. Shek, D.T.L., Chak Y.L.Y. (2018). Perceived Changes and Benefits of a Service-Learning Subject for Underprivileged Children in Shanghai: Views of University Students // *Service-learning for youth leadership: The case of Hong Kong*. Singapore : Springer Singapore. Pp. 33-47, doi: 10.1007/978-981-13-0448-4_3
38. Shek, D.T.L. et al. (2022). Evaluation of Electronic Service-Learning (E-Service-Learning) Projects in Mainland China under COVID-19. *Applied Research in Quality of Life*. Vol. 17, no. 5, pp. 3175-3198, doi: 10.1007/s11482-022-10058-8
39. Chen, Z. et al. (2019). Introductory Service-Learning Experience: Macau College Students in Ethnic Minority School of Mountain Area in China. *Metropolitan Universities*. Vol. 30, no. 3, pp. 10-19, doi: 10.18060/23231
40. Hong, I.W.A.I. (2022). Service-Learning in Digital Mental Health Intervention: Cultivating Competent Student Peer Supporters. *The 4th International Conference on Service-Learning*. Pp. 115-119. Available at: <https://clck.ru/39bqgD> (accessed 12.03.2024).
41. Cheng, S.S. (2018). The Practice of Professional Skills and Civic Engagement through Service Learning: a Taiwanese Perspective. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. Vol. 8, no. 4, pp. 422-437, doi: 10.1108/HESWBL-10-2017-0079
42. Chen, A. (2023). Integrating Pedagogy and Practice: The Impact of Academic Service Learning in the TEFL Context in Higher Education. *Education as Change*. Vol. 27, p. 24, doi: 10.25159/1947-9417/14826
43. Wu, C.H. (2018). Intercultural Citizenship through Participation in an International Service-Learning Program: A Case Study from Taiwan. *Language Teaching Research*. Vol. 22, no. 5, pp. 517-531, doi: 10.1177/1362168817718573
44. Li, M. (2023). Service-Learning in an EFL Context: May I Speak Chinese? *The 4th International Conference on Service-Learning*. P. 195. Available at: https://www.polyu.edu.hk/sllo/icsl2022/images/Doc/ICSL-Abstract-Book_20221118am.pdf (accessed 12.03.2024).
45. Chien, C.W. (2023). Analysis of 31 Taiwanese EFL Undergraduates' Designs and Implementations of Contextualized Language Instruction as Service Learning: A Case Study. *Pedagogies: An International Journal*. Vol. 18, no. 4, pp. 632-650, doi: 10.1080/1554480X.2022.2122977
46. Chou, R.J. (2018). Going Out into the Field: An Experience of the Landscape Architecture Studio Incorporating Service-Learning and Participatory Design in Taiwan. *Landscape Research*. Vol. 43, no. 6, pp. 784-797, doi: 10.1080/01426397.2017.1386290
47. Huang, D.Y. (2022). Hybrid E-Service Learning Practice during COVID-19: Promoting Dog Adoption in Philosophy of Life Course in Taiwan. *Education Sciences*. Vol. 12, no. 8, p. 568, doi: 10.3390/educsci12080568
48. Hsin-Chieh, K., Chi-Fang, L.I.U. (2018). Service-Learning in Higher Education in Southeast Asia. *Journal of Economic and Social Thought*. Vol. 5, no. 3, pp. 273-277. Available at: <http://kspjournals.org/index.php/JEST/article/view/1749> (accessed 12.03.2024).
49. Huang, C.F., Lei, L.W. (2023). The Impacts of Service-Learning Experience: An Exploratory Case Study of Alumni Perspective. *Journal of Service-Learning in Higher Education*. Vol. 17, pp. 44-56. Available at: <https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/369> (accessed 12.03.2024).
50. Lee, L., Chen, P. (2014). Empowering Indigenous Youth: Perspectives from a National Service Learning Program in Taiwan. *The International Indigenous Policy Journal*. Vol. 5, no. 3, 28 p., doi: 10.18584/iipj.2014.5.3.4

51. Yu, L., Shek, D.T.L., Xing, K.Y. (2019). Impact of a Service-Learning Programme in Mainland China: Views of Different Stakeholders. *Service-learning for youth leadership: The case of Hong Kong*. Pp. 49-63, doi: 10.1007/978-981-13-0448-4_4
52. Shek, D.T.L. (2018). Development of the New 4-year Undergraduate Program in Hong Kong. *Service-Learning for Youth Leadership: The Case of Hong Kong*. Singapore : Springer Singapore. Pp. 1-17, doi: 10.1007/978-981-13-0448-4_1
53. Leung, H., Shek, D.T.L., Dou, D. (2021). Evaluation of Service-Learning in Project WeCan under COVID-19 in a Chinese Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 18, no. 7, article no. 3596, doi: 10.3390/ijerph18073596
54. Ma, C.M.S., Shek, D.T.L., Li, P.P.K. (2019). Service Leadership through Serving Socially Deprived Students: Experience Gained from Corporate-Community-University Partnership (Project WeCan). *Service-learning for youth leadership*. Pp. 83-112, doi: 10.1007/978-981-13-0448-4_6
55. Shek, D.T.L., Ma, C.M.S., Yang, Z. (2020). Transformation and Development of University Students through Service-Learning: A Corporate-Community-University Partnership Initiative in Hong Kong (Project WeCan). *Applied Research in Quality of Life*. Vol. 15, no. 5, pp. 1375-1393, doi: 10.1007/s11482-019-09738-9
56. Lau, K.H., Snell, R.S. (2022). Validating an Instrument for Measuring the Developmental Outcomes for Students Arising from Service-Learning. *Service-Learning Capacity Enhancement in Hong Kong Higher Education*. Singapore : Springer Nature Singapore. Pp. 137-165, doi: 10.1007/978-981-19-2437-8_8
57. Lin, L., Shek, D.T.L., Li, X. (2023). Who Benefits and Appreciates More? An Evaluation of Online Service-Learning Projects in Mainland China during the COVID-19 Pandemic. *Applied Research in Quality of Life*. Vol. 18, no. 2, pp. 625-646, doi: 10.1007/s11482-022-10081-9
58. Xiang, R., Luk, T.C. (2012). Service Learning as a Social Work Pedagogy of China// *China Journal of Social Work*. Vol. 5, no. 3, pp. 223-236, doi: 10.1080/17525098.2012.721179

The paper was submitted 26.02.2024

Accepted for publication 19.03.2024



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, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«Высшее образование в России» – 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).

Тест-Конструктор

Помощь преподавателям в разработке тестовых заданий по узкоспециальным дисциплинам и создании измерительных материалов на основе федерального банка портала i-exam.ru



training.i-exam.ru



nii.mko@yandex.ru



8 (8362) 64-16-88

Разработка преподавателями измерительных материалов

Импортирование базы портала i-exam.ru

Использование созданных и импортированных материалов для промежуточной аттестации

Генерация вариантов ответов с помощью искусственного интеллекта

Получение статистики по тестированию отдельного студента и группы в целом

Список баз Выйти

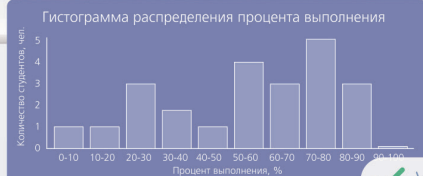
СОЗДАТЬ НОВУЮ БАЗУ ИМПОРТИРОВАТЬ БАЗУ ПОРТАЛА I-EXAM.RU

Направление подготовки 38.03.01 – Экономика

Дисциплина Макроэкономика

ИМПОРТИРОВАТЬ

Наименование	Действие
38.03.01 – Микроэкономика	>
38.03.01 – Маркетинг	>



✓ Объем импорта

✓ Доходы населения

✗ Денежная масса

✓ Уровень инфляции

✗ Курс валют