

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

12/2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

С Новым 2025 годом!





АККРЕДИТАЦИЯ.РФ

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ЭКСПЕРТА



Базовые сервисы
для специалистов,
занимающихся
аккредитацией
образовательных
программ



Кодекс
надлежащей
практики
аккредитаторов



Реестр
аккредитованных
программ



Сервис
по подбору
аккредитационного
агентства



Рейтинг
аккредитационных
агентств

РЕКЛАМА

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

12 / 2024

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

Содержание

Contents 3

БЕДНЫЙ Б.И., РЫБАКОВ Н.В. Научное руководство
аспирантами в российских университетах: к проблеме
баланса активности и результативности 9–30

ГАРМОНОВА А.В., ОПФЕР Е.А., ЩЕГЛОВА Д.В., ГАВРИЛОВ С.В.
Профессиональные стратегии преподавателей: идеи
неовеберянцев в реалиях российского высшего образования 31–49

РАБИНОВИЧ П.Д., ЗАВЕДЕНСКИЙ К.Е., ЛОПАТИНА Е.А.,
ЕМЕЛИН Г.Д., ДОЛГАНОВ Д.Н. Модель потенциала человека
и практики его развития 50–79

РОЗЕНФЕЛЬД Н.Я., МАЛЬЦЕВА В.А. Социальная
мобильность выпускников вузов: какие траектории ведут
наверх? 80–102

ЯДРОВСКАЯ Е.Р., ДУНЕВ А.И. Роль интертекстуального
тезауруса в профессиональной подготовке учителя 103–121



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 25.06.2024
Выход в свет 15.12.2024.
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

САГАЙДАК В.А., КУЗЕВАНОВА А.А.,
КАПШУК А.Н. Играизация
образовательного процесса в оценках
студентов и преподавателей 122–141

Актуальная тема

ПЕВНАЯ М.В., БОРОНИНА Л.Н.,
КУЛЬМИНСКАЯ А.В. Актуальные
вопросы реализации проектного
обучения в высшей школе 142–154

ГРЕБНЕВ Л.С. «Образование в законе»
и законы в образовании 155–168



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2023, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3,989
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,839
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,864
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,758
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,952
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,797
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,302
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,575
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,677
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,589
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,308

Contents

BEDNYI, B.I., RYBAKOV, N.V. Doctoral
Supervision in Russian Universities: to the Problem
of Balancing Activity and Performance. Pp. 9-30

GARMONOVA, A.V., OPFER, E.A.,
SHCHEGLOVA, D.V., GAVRILOV, S.V.
Professional Strategies of University Teachers:
Neo-Weberian Ideas in the Realities of Russian
Higher Education. Pp. 31-49

RABINOVICH, P.D., ZAVEDENSKIY, K.E.,
LOPATINA, E.A., EMELIN, G.D., DOLGANOV, D.N.
The Model and Practices of Human Potential
Development. Pp. 50-79

ROSENFELD, N.Ya., MALTSEVA, V.A.
Social Mobility of University Graduates:
Which Pathways Lead Upwards? Pp. 80-102

YADROVSKAYA, E.R., DUNEV, A.I.
The Role of Intertextual Thesaurus in Teacher
Professional Training. Pp. 103-121

SAGAIK, V.A., KUZEVANOVA, A.L.,
KAPSHUK, A.N. Gameization of Educational
Process in the Assessments of Students and
Teachers. Pp. 122-141

Topical Theme

PEVNAYA, M.V., BORONINA, L.N.,
KULMINSKAIA, A.V. Current Issues in
Implementing Project-Based Learning in Higher
School. Pp. 142-154

GREBNEV, L.S. "Education in Law" and Laws
in Education. Pp. 155-168



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 «Вышая 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 «Вышая 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); **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 Филипп** (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), degraaff@plan.aau.dk

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

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

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

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of 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

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.

Научное руководство аспирантами в российских университетах: к проблеме баланса активности и результативности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-9-30

Бедный Борис Ильич – д-р. физ.-мат. наук, проф., директор Института аспирантуры и докторантуры, ORCID: 0000-0002-8744-6042, Researcher ID: F-1467-2017, bib@unn.ru

Рыбаков Николай Валерьевич – канд. социол. наук, зам. директора Института аспирантуры и докторантуры, ORCID: 0000-0001-6367-6532, Researcher ID: D-3013-2018, rybakov-nv@phd.unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, пр-кт Гагарина, 23, корп. 2

***Аннотация.** Научное руководство работой аспирантов относится к числу наиболее влиятельных факторов, определяющих эффективность института аспирантуры. Качественное научное руководство является не только предиктором успеха в работе над диссертацией, но также играет центральную роль в академической социализации аспирантов, формировании их идентичности. Публикации, посвящённые проблемам научного руководства, как правило, опираются на социологические опросные данные о функциях и стилях работы научных руководителей. В настоящее время существует крайне мало исследований, посвящённых измерению результативности научного руководства. В этой статье на основе нереактивных данных о научно-педагогических работниках, назначенных руководителями аспирантов в двух крупных многопрофильных исследовательских университетах, получены количественные оценки активности и результативности их деятельности. Эмпирической базой исследования послужили данные о научных руководителях ($N=515$) и их аспирантах ($N=1597$). В центре внимания были два вопроса: 1) как влияет на результативность работы научных руководителей количество аспирантов, находящихся под их руководством? 2) существует ли взаимосвязь между результативностью работы с аспирантами и занимаемыми должностями, учёными степенями, учёными званиями и показателями научной продуктивности? Обнаружено, что распределения научных руководителей по числу аспирантов и по результатам работы с ними (числу защит) крайне неравномерны и описываются распределениями Ципфа – Парето. Наиболее результативными оказались те учёные, которые руководили работой от двух до пяти аспирантов. Группа наиболее результативных научных руководителей имеет более высокие показатели публикационной активности и цитируемости. В этой группе выше удельный вес сотрудников, занимающих*

научные должности, а также преподавателей, не имеющих докторской степени и профессорского звания. Предложенные в статье показатели деятельности научных руководителей, а также методы сбора, обработки и анализа информации могут найти применение в университетах при проведении мониторинга деятельности научных руководителей. На основе полученных результатов сформулирован ряд управленческих рекомендаций, направленных на повышение результативности научного руководства аспирантами.

Ключевые слова: научные кадры, аспирантура, результативность аспирантуры, научный руководитель, результативность научного руководства

Для цитирования: Бедный Б.И., Рыбаков Н.В. Научное руководство аспирантами в российских университетах: к проблеме баланса активности и результативности // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-9-30

Doctoral Supervision in Russian Universities: to the Problem of Balancing Activity and Performance

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-9-30

Boris I. Bednyi – Dr. Sci. (Phys. and Math.), Prof., Director of the Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, ORCID: 0000-0002-8744-6042, Researcher ID: F-1467-2017, bib@unn.ru

Nikolay V. Rybakov – Cand. Sci. (Sociology), Deputy Head, Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, ORCID: 0000-0001-6367-6532, Researcher ID: D-3013-2018, rybakov-nv@phd.unn.ru
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (UNN), Nizhny Novgorod, Russia
Address: 23, Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. Doctoral supervision is considered one of the key factors in doctoral education performance. High-quality supervision does not merely predict the success of dissertation completion, but also plays a major role in academic community integration and identity development of doctoral students. Publications exploring problems of supervision tend to be based on surveys into mentors' functions and advisory styles. Currently, research that aims at evaluating supervision efficiency is scarce. In the present article, we derive quantification of advisors' activity and performance from non-reactive data on academic staff appointed to supervise doctoral students at two research-intensive multidisciplinary universities. The empirical base for the study comprises the data on research supervisors (N=515) and their doctoral students (N=1597). The paper addresses two main questions: (1) how does the number of doctoral students assigned influence a supervisor's performance; (2) is there a correlation between a level of performance of guided students and their supervisor's position, academic degree, academic rank and citation metrics and publication productivity. The findings imply that there is a great disparity in distribution of supervisors by number of students and by performance level (number of dissertation defenses), which is found to conform to Pareto – Zipf law. The highest performers prove to be those staff members who supervise from two to five students. That share of staff members scores higher on citation metrics and demonstrates better publication activity. A large portion of this group consists of staff holding academic positions and lecturers who do not attain a Doctor of sciences degree or academic rank. Performance indicators proposed in the article along methods of data collection, processing and analysis could have practical implications

for monitoring supervisors' activity in universities. The results obtained form basis for a number of managerial propositions to enhance supervision performance level.

Keywords: research staff, doctoral education, research supervisor, doctoral education performance, supervisor performance

Cite as: Bednyi, B.I., Rybakov, N.V. (2024). Doctoral Supervision in Russian Universities: to the Problem of Balancing Activity and Performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Состояние вопроса. Постановка задач

На протяжении последних трёх десятилетий в России и в мире существенно расширился тематический спектр научных работ, посвящённых проблемам подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре (см., например, [1; 2]). Предметом исследований стал широкий круг вопросов, касающихся деятельности аспирантуры, в том числе: её цели и функции [3]; факторы, определяющие результативность аспирантских программ [4]; трудовая занятость аспирантов [5] и профессиональные карьеры выпускников [6; 7]; особенности подготовки специалистов для работы в реальном секторе экономики [8]; академическая поддержка и научное руководство работой аспирантов [9]. Конечно, масштабы этих проблем и способы их решения могут различаться в зависимости от национальных традиций, а также от специфики научных дисциплин и институциональных условий. Однако наиболее значимым и универсальным фактором, определяющим эффективность подготовки аспирантов, является качество научного руководства их работой [10]. Исследования продуктивности научной деятельности, удовлетворённости и благополучия аспирантов показывают, что квалифицированное научное руководство является не только предиктором успеха в работе над диссертацией [11–13]¹, но и играет важную роль в академической социализации аспирантов и формировании их идентичности [14].

Проблематике научного руководства посвящено много работ российских и зарубежных авторов. Наиболее подробно изучены вопросы о функциях научных руководителей и стилях руководства (подробную библиографию по этим темам можно найти в работах [15–24]). При описании функционала научного руководителя обычно акцентируется внимание на двух основополагающих аспектах его деятельности, связанных с процессом (научные исследования) и продуктом (диссертация) [15]. Акцент на процессе и продукте отражает две важные стороны научных проектов и работы научных руководителей – творческую и административную. Опираясь на эту логику, в работе [16] на основе анализа нормативных документов, регламентирующих организацию подготовки аспирантов в вузах России, был составлен набор функций научных руководителей, содержащий ряд ключевых направлений экспертной и административной деятельности, в том числе: консультирование по литературе, методам исследования и анализу данных; помощь в организации исследований; участие в интерпретации результатов и выводов исследования; обсуждение и редактирование публикаций и текста диссертации; подбор экспертов для консультаций и организация взаимодействия с ними для обсуждения диссертации.

Наряду с контролем работы над диссертацией научное руководство зачастую предполагает выполнение ряда неформальных

¹ Например, в недавней работе [13] на основе статистического анализа опросных и административных данных доказано, что успешный опыт научного руководства (защищённые под руководством научно-педагогического работника диссертации) повышает шансы на успех у последующих аспирантов.

функций, связанных с психологической поддержкой и развитием мотиваций аспирантов [21]². Например, согласно классификации, предложенной в работе [23], научный руководитель должен выступать в роли психолога, помощника, учителя, консультанта, тьютора и эксперта.

В недавней публикации [19] дано наиболее полное описание ролей и функций научных руководителей. Авторы исследовали 55 характеристик деятельности руководителя аспирантов, основываясь на обширном массиве административной информации на 47 языках из университетов 116 стран³. В результате анализа они выделили 18 функций, которые следует приписать научному руководителю. Эти функции выражены в виде глагольных конструкций, которые описывают обязанности и виды деятельности научных руководителей, отражённые в различных культурных и языковых средах и контекстах. Ниже приведены наиболее часто упоминающиеся функции:

- руководить (*to supervise*) – осуществлять общее руководство диссертационной работой аспиранта;
- направлять (*to direct*) – управлять разработкой темы и плана диссертации;
- вести (*to guide*) – оказывать консультации и обеспечивать поддержку в реализации исследовательского проекта;
- быть лидером (*to lead*) – брать на себя роль вдохновителя и мотиватора в исследовательском процессе, поощряя прогресс в работе аспиранта;
- управлять (*to manage*) – контролировать ресурсы и время, связанные с подготовкой диссертации;
- консультировать (*to advise*) – давать советы, рекомендации и указания по техни-

ческим и методическим аспектам исследовательской работы;

- быть наставником (*to mentor*) – направлять и поддерживать аспиранта в развитии его академических и профессиональных навыков;
- заботиться (*to care*) – проявлять внимание к эмоциональному благополучию аспиранта;
- тренировать (*to train*) – обучать навыкам исследовательской и академической работы.

Очевидно, что выявленное многообразие ролей, функций и действий, связанных с научным руководством, является в значительной степени теоретической конструкцией. На практике оно не может быть реализовано в полном объёме из-за высокой исследовательской, преподавательской и административной нагрузки научно-педагогических работников, работающих с аспирантами. В научной литературе можно найти разнообразные модели научного руководства и классификации научных руководителей, которые основаны на оценках их вовлечённости в работу с аспирантами и особенностях организации работы с ними.

Одним из наиболее популярных подходов к классификации стилей научного руководства является модель Гэтфилда [20], которая базируется на двух ключевых параметрах – «структура» и «поддержка». «Структура» характеризует такие организационные аспекты взаимодействия между научным руководителем и аспирантом как проработка темы диссертации, планирование встреч, организация обратной связи, установление дедлайнов для завершения этапов выполнения работ. В свою очередь, «поддержка» предполагает чувствительность к потребностям аспирантов, установление доверитель-

² Для многих процесс получения учёной степени сопряжён с переживаниями и стрессом. Исследования показывают, что аспиранты сталкиваются с депрессией, беспокойством и стрессом гораздо чаще, чем другие группы населения [22].

³ Данные были собраны из официальных документов, доступных на веб-сайтах университетов, предлагающих аспирантские программы. После проверки ярлыков авторы перевели их на английский язык, используя словари соответствующих языков.

ных отношений с ними, создание благоприятных условий для работы. В зависимости от степени выраженности этих двух переменных, выделяются четыре основных стиля научного руководства.

- *Невмешательство (слабая структура и слабая поддержка)*. Научный руководитель практически не вмешивается в научно-исследовательскую деятельность аспиранта и не склонен к высокому уровню личного взаимодействия с аспирантом, предоставляя ему значительную свободу;

- *Пастырский стиль (слабая структура и сильная поддержка)*. Научный руководитель оказывает значительную личную поддержку, создаёт дружеские и понимающие отношения с аспирантом. Однако его поддержка не всегда нацелена на решение конкретных исследовательских задач в соответствии с планом подготовки диссертации.

- *Директивный (режиссёрский) стиль (сильная структура и слабая поддержка)*. Научный руководитель активно сотрудничает с аспирантами, является хорошим организатором, отличается чётким, лидерским типом поведения. При этом аспирант и научный руководитель избегают тем, не связанных с решением поставленных при обучении задач.

- *Договорной стиль (сильная структура и сильная поддержка)*. Научный руководитель в полной мере обеспечивает и руководство научной работой, и административную поддержку, и хорошие межличностные отношения.

Отметим, что, согласно работе [20], ни один из этих стилей не является заведомо хорошим или плохим. Оценка приемлемости стиля становится возможной только в процессе работы с аспирантом и зависит от обстоятельств, личных качеств, характера, мотивации и других индивидуальных особен-

ностей каждого из участников⁴. Те или иные стили руководства неэффективны только в том случае, если они не соответствуют потребностям и ожиданиям научного руководителя и аспиранта [24].

Среди множества работ, посвящённых изучению деятельности научных руководителей, особое внимание заслуживают исследования, в которых приводятся количественные данные не только о востребованных, но и о реально выполняемых ими функциях. Эмпирически обоснованная типологизация стилей научного руководства предложена в [16]. В этой работе был проведён опрос аспирантов из ведущих российских вузов ($N = 8136$). Вопросы касались работы научных руководителей, их обязанностей и того, как организовано взаимодействие с ними в процессе обучения. Анализируя полученные данные, авторы расширили классификацию, предложенную в работе [20], и выделили шесть стилей научного руководства.

1. *Не вмешивающийся (hands-off supervisor)* – практически не выполняет ни одной из перечисленных в анкете функций, предоставляя аспиранту полную свободу.

2. *Партнёр по диалогу* – выполняет консультативную работу, комментирует полученные аспирантом результаты и обеспечивает личную поддержку.

3. *Медиатор в исследовательской практике* – руководит подготовкой публикаций и работой с текстом диссертации, но не участвует в организационной работе.

4. *Научный консультант* – помогает в организации и проведении исследований, однако, как правило, не оказывает поддержку в работе над диссертацией и при подготовке к защите.

5. *Наставник* – ориентирован на научную работу и выполнение функций, связанных с научными коммуникациями и экспертизой диссертации.

⁴ Например, в психологически неустойчивых, кризисных для аспиранта ситуациях (стресс, желание «сойти с дистанции») особенно важна пастырская роль и ответственность научного руководителя [26].

6. *Супергерой* – отличается максимальной вовлечённостью в работу аспиранта, обеспечивая многоплановую поддержку на всех этапах: в проведении исследований, в работе над диссертацией, в проведении экспертизы диссертации и в организации её защиты.

Согласно работе [16], аспиранты наиболее удовлетворены двумя типами научных руководителей – «супергероями» (их доля составляет 22%) и «наставниками» (16%). Это подчёркивает ключевую роль управленческих и экспертных функций в деятельности научных руководителей.

В настоящее время проблема научного руководства в России приобретает особую актуальность по нескольким причинам. Во-первых, в нашей стране, как и в некоторых других [9], доминирует модель «учитель – ученик». Это означает, что формирование и развитие исследовательских навыков аспирантов в основном происходит в процессе их взаимодействия с научными руководителями. Роль кафедр часто остаётся формальной, особенно в области социально-гуманитарных наук, поскольку модели коллективного надзора и распределённой академической поддержки аспирантов не получили широкого распространения [21; 27; 28]. В таких условиях научный руководитель становится «единственной точкой контроля за прогрессом аспиранта и качеством его работы» [29, с. 59].

Во-вторых, социологические исследования указывают на наличие серьёзных проблем, связанных с качеством научного руководства в российской аспирантуре. Основные признаки этих проблем заключаются в том, что многие руководители уделяют недостаточно времени работе с аспирантами, не оказывая им должной помощи в организации научных исследований, подготовке публикаций и обсуждении диссертаций [16;

18; 29]. Как правило, это объясняется возросшей занятостью преподавателей высшей школы из-за ужесточения требований к публикационной активности, роста аудиторной и административной нагрузки. При таком положении дел руководство аспирантами нередко уходит на второй план среди прочих обязанностей научно-педагогических работников [18].

В-третьих, осуществлённый в 2022 году переход к модели «научной аспирантуры» сопровождался закреплением на законодательном уровне цели обучения в аспирантуре – подготовки и защиты кандидатской диссертации. При этом были введены новые требования к организации процесса подготовки аспирантов, включая перечень требований к деятельности научных руководителей⁵. Ожидается, что эти изменения повлияют на общественное восприятие аспирантуры и повысят репутационную ответственность научно-педагогических работников, назначенных руководителями аспирантов, а также результативность их работы.

Подводя итог краткому обзору работ, посвящённых научному руководству аспирантами, следует отметить, что большинство эмпирических исследований в этой области сосредоточены на функциях, стилях и практиках руководства. Такие исследования обычно проводятся с использованием социологических методов, включая опросы аспирантов и научно-педагогических работников. Анализ результатов этих исследований показывает, что в современных условиях научное руководство представляет собой важный и ответственный вид академической деятельности, требующий выполнения широкого спектра функций. Отметим, что работа даже с одним аспирантом – это трудоёмкий венчурный проект, который не может быть уложен в отведённые в боль-

⁵ Постановление Правительства РФ от 30 ноября 2021 г. № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: <https://base.garant.ru/403137971/> (дата обращения: 28.08.2024).

шинстве вузов нормы учебной нагрузки руководителя (50 академических часов в год). Поэтому эффективное руководство работой нескольких аспирантов зачастую становится трудновыполнимой задачей. К сожалению, в настоящее время существует крайне мало исследований, посвящённых измерениям результативности научного руководства⁶. Наша цель – внести вклад в восполнение этого пробела.

В этой статье на основе нереактивных данных о научно-педагогических работах, назначенных руководителями аспирантов в двух крупных многопрофильных российских университетах, получены количественные оценки активности и результативности их деятельности в качестве научных руководителей. В центре нашего внимания были следующие вопросы, связанные с работой научных руководителей:

- Как влияет на результативность работы научных руководителей количество аспирантов, находящихся под их руководством?
- Существует ли взаимосвязь между результативностью работы научных руководителей и занимаемыми должностями, учёными степенями и званиями, научными областями, а также показателями научной продуктивности?
- Каков усреднённый академический портрет группы наиболее успешных научных руководителей?

Данные и методы

На первом этапе исследования мы воспользовались административными данными, чтобы собрать подробную информацию об аспирантах двух многопрофильных российских национальных исследовательских

университетов (далее обозначаются как *U1* и *U2*). В базу данных включены все лица, которые были зачислены на аспирантские программы этих университетов в период с 2014 по 2018 гг. ($N = 1597$). Для каждого аспиранта мы собрали следующие данные:

- фамилия, имя и отчество;
- пол;
- условия обучения;
- форма обучения;
- научная специальность⁷;
- год поступления;
- год завершения обучения;
- год отсева (если аспирант был отчислен до завершения программы и не получил диплом об окончании аспирантуры);
- фамилия, имя и отчество научного руководителя.

Затем на основе информации с портала Высшей аттестационной комиссии РФ⁸ мы собрали данные о защитах диссертаций аспирантами, которые вошли в нашу выборку, в период с 2014 по 2023 гг. В *таблице 1* приведены некоторые показатели, характеризующие исследуемую группу аспирантов. Отметим, что они согласуются с общероссийскими данными о результативности аспирантуры [31] и об отсевах аспирантов до завершения программы [4].

На втором этапе исследования на основе информации об аспирантах была сформирована база данных научных руководителей ($N = 515$). Задача заключалась в оценке деятельности каждого научного руководителя с помощью трёх показателей:

- 1) активность (*A*) – количество аспирантов, которые работали под руководством данного руководителя в период с 2014 по 2018 гг.

⁶ Нам известна лишь работа [30], в которой была выявлена взаимосвязь между библиометрическими показателями исследовательской деятельности научных руководителей и количеством защитившихся под их руководством аспирантов.

⁷ При анализе данных мы применили упрощённую бинарную классификацию областей наук: *STEM* (*science, technology, engineering and mathematics*) – естественные и технические науки, СОЦГУМ – общественные и гуманитарные науки.

⁸ Портал Высшей аттестационной комиссии РФ. URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 28.08.2024).

Таблица 1

Характеристика выборки аспирантов

Table 1

Characteristics of doctoral student sample

Параметры	U1	U2	В целом по выборке
Количество аспирантов, чел.	988	609	1597
Удельный вес аспирантов, специализирующихся в области STEM, %	55	66	59
Удельный вес аспирантов, специализирующихся в области СОЦГУМ, %	45	34	41
Доля выпускников, успешно защитивших диссертации, в общем числе поступивших на аспирантские программы, %	17	12	15
Доля аспирантов, отчисленных до завершения программы (отсев), %	42	27	37

2) продуктивность (P) – количество аспирантов, защитивших диссертации, среди тех, кто работал под руководством данного руководителя в исследуемый период.

3) результативность (R) – отношение числа аспирантов, защитивших диссертации, к общему числу аспирантов, которые работали под руководством данного научного руководителя в период с 2014 по 2018 гг. ($R = P/A$).

Для каждого руководителя в базе содержится следующее административные данные:

- фамилия, имя и отчество;
- место работы;
- пол;
- год рождения;
- учёная степень;
- учёное звание;
- должность;
- количество аспирантов, которые работали под руководством данного руководителя в период с 2014 по 2018 гг. (A);
- количество аспирантов, отчисленных до завершения программы;

- количество аспирантов, защитивших диссертации в период с 2014 по 2023 гг. (P);

- результативность работы ($R = P/A$).

Кроме того, в базу данных были внесены сведения из Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) о показателях, характеризующих публикационную активность и цитируемость научных руководителей (по состоянию на декабрь 2023 г.):

- основная научная рубрика автора (*OECD*);
- число статей, опубликованных в журналах из Перечня ВАК РФ за период с 2018 по 2022 гг.;
- число статей, опубликованных в журналах, индексируемых в базе *Scopus*, за период с 2018 по 2022 гг.;
- процентиль по ядру РИНЦ⁹.

В таблице 2 приведены основные характеристики выборки научных руководителей.

Эти данные сложно сопоставить с генеральной совокупностью, поскольку в последние годы информация о научных руководителях аспирантов не входила в формы федерального статистического на-

⁹ Ядро РИНЦ образовано из журналов, включённых в базы данных *Web of Science*, *Scopus* или *RSCI* (*Russian Science Citation Index* на платформе *Web of Science*). Для расчёта процентиля берутся цитирования из ядра РИНЦ на работы, опубликованные за последние 5 лет. Рейтинг авторов строится в рамках научных направлений в соответствии с рубрикой *OECD*. Процентиль отражает место в полученном рейтинге в предположении, что все авторы разбиты на 100 равных групп. То есть, чем меньше процентиль, тем выше рейтинг учёного в своём научном направлении: от 1 – лучший результат, до 100 – худший результат. См., например, URL: <https://library.fa.ru/page.asp?id=2191> (дата обращения: 28.08.2024).

Таблица 2

Характеристика выборки научных руководителей

Table 2

Characteristics of supervisor sample

Параметры	U1	U2	В целом по выборке
Количество научных руководителей, чел.	324	191	515
Пол			
мужчины, %	71	58	66
женщины, %	29	42	34
Средний возраст, лет	63	64	63
Область научной деятельности (по публикациям)			
STEM, %	58	59	58
СОЦГУМ, %	42	41	42
Учёная степень			
доктор наук, %	75	81	77
кандидат наук, %	25	19	23
Учёное звание			
профессор, %	44	56	48
доцент (или старший научный сотрудник), %	45	43	44
без звания, %	11	1	8
Должность			
профессор, доцент, %	67	64	66
заведующий кафедрой, заведующий лабораторией, %	19	28	23
главный, ведущий, старший научный сотрудник, %	8	2	5
проректор, директор института, декан факультета, %	6	6	6
Наукометрические показатели			
Количество статей в журналах из Перечня ВАК в расчёте на одного научного руководителя, шт.	13	18	15
Количество статей в Scopus в расчёте на одного научного руководителя, шт.	11	7	9
Средний процентиль по ядру РИНЦ	25	24	25

блюдения¹⁰. Ранее опубликованные данные содержат ограниченный объём статистических сведений, в частности, об общей численности, учёных степенях и учёных званиях научных руководителей аспирантов. Так, по данным Росстата, в 2018 г. в России научное руководство аспирантами в организациях высшего образования осу-

ществляли 34 593 чел., среди которых преобладали мужчины (64%). Учёная степень доктора наук была у 68% руководителей, кандидата наук – у 32%. Учёное звание профессора имели 48% руководителей, доцента – 39%, без учёного звания – 12%¹¹. Таким образом, общероссийские статистические данные о научных руководи-

¹⁰ Начиная с 2019 г., показатели по научным руководителям аспирантов исключены из формы федерального статистического наблюдения № 1-НК «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки, а также осуществляющей подготовку научных кадров в докторантуре».

¹¹ Федеральная служба государственной статистики. Сведения о работе аспирантуры и докторантуры. Подготовка кадров высшей квалификации (отчётная форма № 1-НК). URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/asp-dokt.htm> (дата обращения: 28.08.2024).

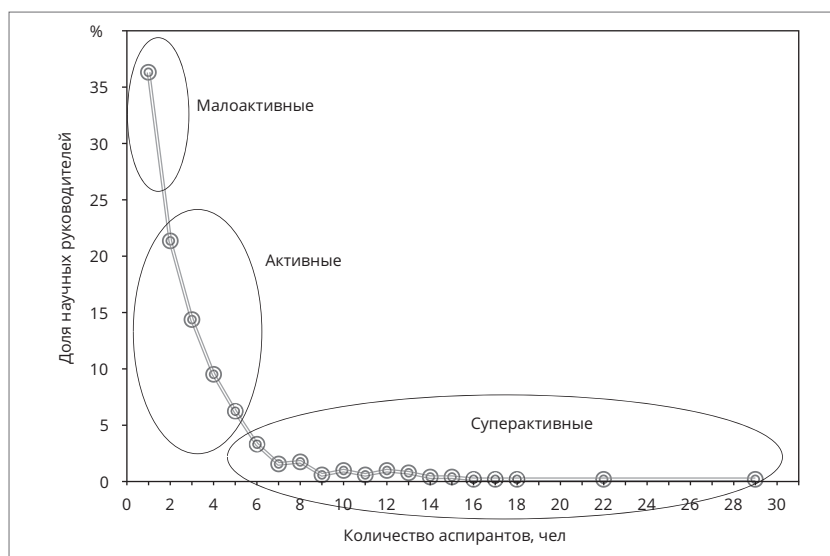


Рис. 1. Распределение научных руководителей по числу аспирантов

Fig. 1. Supervisor distribution by number of doctoral students

лях аспирантов в 2018 г. в целом согласуются с показателями нашей выборки.

Как видно из таблиц 1 и 2, университеты *U1* и *U2* различаются по ряду параметров, характеризующих деятельность аспирантуры. Однако детальный анализ активности, продуктивности и результативности научных руководителей в каждом из этих университетов не выявил статистически значимых различий как в абсолютных значениях этих показателей, так и в характере их распределений по переменным, представленным в таблице 2. Это позволило объединить данные по университетам *U1* и *U2* в единую выборку.

Результаты

Активность научных руководителей.

На рисунке 1 показано распределение научно-педагогических работников по количеству аспирантов под их руководством. Оно характеризуется сильной неравномерностью и, как и многие социальные стационарные распределения, описывается законом Ципфа [32]. В среднем на одного руководителя приходится приблизительно три аспиранта.

Чтобы более детально изучить активность научно-педагогических работников в работе с аспирантами, мы разделили выборку на три условные группы:

- *малоактивные* — на протяжении пяти лет курировали деятельность только одного аспиранта ($A=1$, размер группы 187 чел.);
- *активные* — под их руководством работали от двух до пяти аспирантов ($2 \leq A \leq 5$, размер группы 265 чел.)
- *суперактивные* — руководили диссертационными исследованиями более пяти аспирантов ($A > 5$, размер группы 63 чел.).

Относительный размер группы малоактивных руководителей составил 36%, и под их руководством работали лишь 12% аспирантов. С другой стороны, под руководством небольшой группы суперактивных работников (относительный размер этой группы — 13%) работали 39% аспирантов, и в среднем на одного руководителя в этой группе приходилось 10 аспирантов. Самой многочисленной оказалась группа активных руководителей, составившая 52% выборки. Под их началом работали 50% аспирантов, а на каждого руководителя приходилось в среднем три аспиранта (Рис. 2). Отметим,

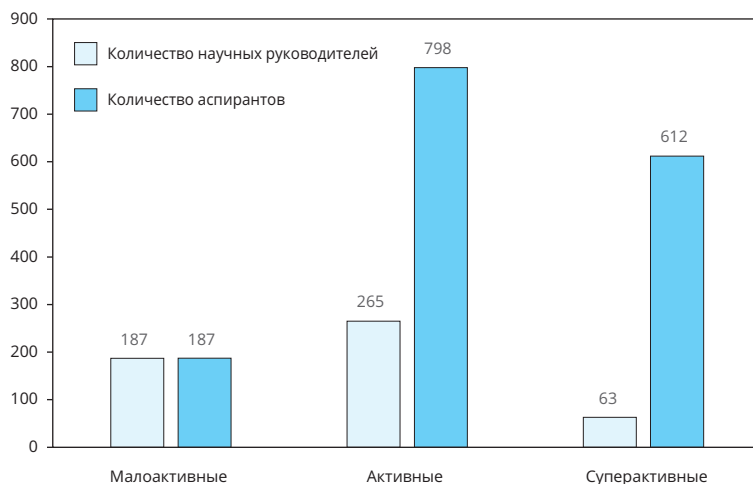


Рис. 2. Распределение аспирантов по группам научных руководителей
Fig. 2. Doctoral student distribution by supervisor group

что мы обнаружили некоторые различия между областями наук: доля малоактивных руководителей оказалась выше в *STEM* (41% против 30 %; $\chi^2 = 5,896$ при $p < 0,05$), а активных – в *СОЦГУМ* (60% против 45%; $\chi^2 = 10,786$ при $p < 0,01$). При этом статистически значимых отличий в размерах групп суперактивных руководителей между областями наук не выявлено.

Одной из задач нашего исследования было изучение различий между выделенными группами научных руководителей с точки зрения их формального академического статуса, включая учёные степени, звания, занимаемые должности и показатели результативности научной деятельности. На рисунке 3 приведено распределение докторов и кандидатов наук по группам активности. Как и ожидалось, доля кандидатов наук уменьшается, а доля докторов наук растёт по мере увеличения количества аспирантов, находящихся под их руководством. Видно, что удельный вес кандидатов наук

максимален в группе малоактивных руководителей, то есть среди тех, кто в течение пяти лет работал только с одним аспирантом. По-видимому, это связано с тем, что именно в этой группе сконцентрированы учёные, впервые получившие право научного руководства аспирантами. В то же время в группе суперактивных руководителей явно доминируют доктора наук (91%). Это, на наш взгляд, связано с существующими институциональными барьерами, которые затрудняют привлечение кандидатов наук к научному руководству¹². При этом во многих российских университетах отсутствуют формальные ограничения на количество аспирантов, которыми могут руководить доктора наук.

Распределение научных руководителей с разными учёными званиями по группам активности сходно с распределением учёных степеней (Рис. 4). В группе наиболее активных руководителей преобладают профессора, тогда как среди менее активных сотру-

¹² Проведённый нами анализ нормативных документов, размещённых на сайтах 34 университетов, имеющих статусы «федеральный» и «национальный исследовательский», показал, что в 74% вузов установлены формальные ограничения для кандидатов наук на научное руководство аспирантами (разрешения учёных или научно-технических советов, более высокие требования к результатам публикационной активности и др.).

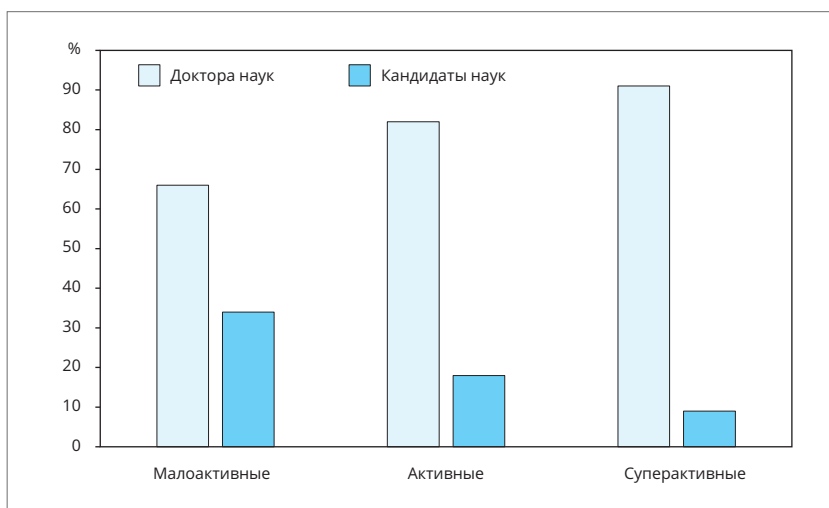


Рис. 3. Распределение докторов и кандидатов наук по группам активности
Fig. 3. Distribution of Doctors of Sciences and Candidates of Sciences by activity group

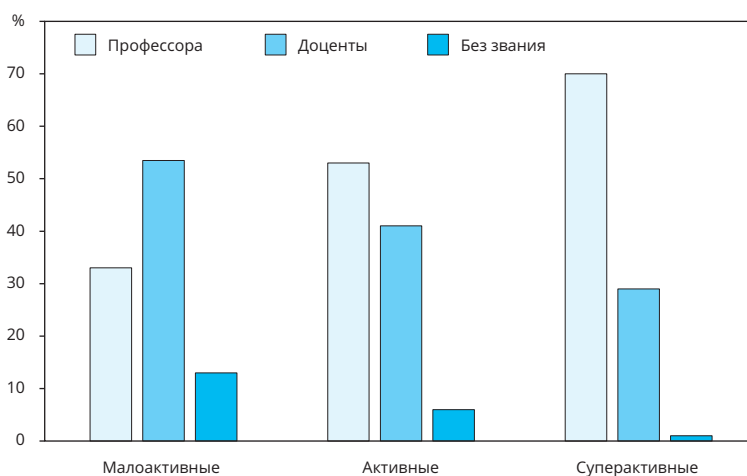


Рис. 4. Распределение научных руководителей с разными учёными званиями по группам активности
Fig. 4. Distribution of different academic rank supervisors by activity group

ников больше доцентов и руководителей без учёных званий. Мы полагаем, что такое распределение обусловлено тем, что научное руководство аспирантами является одним из критериев для получения учёного звания профессора. Поэтому среди малоактивных руководителей преобладают те, кто не имеет этого звания, но, вероятно, стремится его получить.

Рассмотрим данные об активности научных руководителей в разрезе их академических должностей (Табл. 3). Среди заведующих кафедрами преобладают активные научные руководители. Преподаватели, занимающие должности доцентов и профессоров более равномерно распределены среди малоактивных и активных научных руководителей. Университетские администраторы,

Таблица 3

Распределения должностей научных руководителей по группам активности в работе с аспирантами

Table 3

Distribution of supervisor positions by advisory activity group

Группы активности	Профессора, доценты, %	Заведующие кафедрами, %	Научные сотрудники, %	Проректоры, директора, деканы, %
Малоактивные	40	24	50	29
Активные	51	57	46	35
Суперактивные	9	19	4	36

Таблица 4

Показатели результативности научной деятельности руководителей аспирантов

Table 4

Performance indicators of supervisor research activity

Показатели научной продуктивности	Всего по выборке	Малоактивные	Активные	Суперактивные
Среднее число статей в журналах ВАК в расчёте на одного руководителя (с 2018 по 2022 гг.)	15	11	15	28
Среднее число статей в <i>Scopus</i> / <i>WOS</i> в расчёте на одного руководителя (с 2018 по 2022 гг.)	9	8	9	14
Средний процентиль по ядру РИНЦ	25	32	22	16

такие как проректоры, директора институтов и деканы факультетов, отличаются высокой активностью, причём доля суперактивных среди них достигает 36%. Среди сотрудников, занимающих научные ставки, больше тех, кого мы отнесли к категории малоактивных, и крайне мало представителей группы суперактивных (4%).

Существует ли корреляция между научной активностью и активностью в работе с аспирантами? В таблице 4 приведены средние значения показателей продуктивности научной работы в трёх группах научных руководителей, отличающихся количеством аспирантов, с которыми они работали. Можно заметить чёткую взаимосвязь между научной продуктивностью работников и числом их аспирантов: число публикаций и их цитируемость существенно возрастают по мере перехода от группы малоактивных к сверхактивным руководителям.

Результативность научного руководства. В нашем исследовании мы уделили особое внимание поиску взаимосвязи между

активностью научно-педагогических работников в работе с аспирантами (количество аспирантов, обучающихся у одного наставника) и результативностью этой работы (доля аспирантов, успешно защитивших диссертации). Анализ всей выборки в целом показал, что наиболее результативными являются те, кто относится к группам малоактивных и активных руководителей. В этих группах средний показатель результативности («вероятность защиты») (R) равен 17%. В группе суперактивных руководителей этот показатель значительно ниже – 11%. Кроме того, мы обнаружили, что в *STEM* разница между результативностью активных и суперактивных руководителей проявляется особенно ярко: 21% против 11% соответственно ($\chi^2 = 15,977$ при $p < 0,001$).

Для проведения детального анализа результативности мы, как и в случае с активностью, разделили выборку научных руководителей на три группы: результативные ($50\% \leq R \leq 100\%$), малорезультативные ($0 < R < 50\%$) и нерезультативные ($R = 0\%$). В таблице 5 представлены ключевые харак-

Таблица 5

Характеристики групп результативности научных руководителей

Table 5

Characteristics of supervisor performance groups

Характеристики НР	По выборке в целом	Результативные ($50\% \leq R \leq 100\%$)	Малорезультативные ($0 < R < 50\%$)	Нерезультативные ($R = 0\%$)
Численность, чел	$N = 515$	$N = 79$	$N = 70$	$N = 366$
Доля группы малоактивных, %	36	40	–	42
Доля группы активных, %	52	57	60	49
Доля группы суперактивных, %	12	3	40	9
Средний возраст, годы	63	58	63	64
Доля кандидатов наук, %	23	28	6	25
Доля НР с учёным званием профессора, %	48	35	76	46
Доля НР с учёным званием доцента/старшего научного сотрудника, %	44	47	24	47
Доля НР без учёного звания, %	8	18	0	7
Доля, заведующих кафедрами и лабораториями, %	23	24	39	19
Доля научных сотрудников, %	5	10	6	4
Доля проректоров, директоров, деканов, %	6	3	14	5
Доля лиц, занимающих должности профессоров и доцентов, %	66	64	41	72
Процентиль по ядру РИНЦ	25	18	17	28

теристики этих групп. Рассмотрим подробнее каждую из них.

1. *Результативные* ($R \geq 50\%$). В этой группе научных руководителей преобладают те, кто имеет от 2 до 5 аспирантов (их доля составляет 57%), а суперактивные руководители практически отсутствуют (3%). Результативные научные руководители на 5–6 лет моложе своих коллег из других групп. Среди них больше кандидатов наук, доцентов и научно-педагогических работников без учёного звания, и меньше профессоров. Рассматривая эту группу в разрезе академических должностей, мы обнаружили в ней максимальную долю научных сотрудников (10%) и минимальную долю администраторов (3%). Кроме того, для этой группы характерны высокие показатели публикационной активности и цитируемости научных руководителей и наименьший отсев аспирантов.

2. Малорезультативные ($0 < R < 50\%$).

В этой группе преобладают учёные с высоким академическим статусом: профессора, заведующие кафедрами и лабораториями, представители университетского менеджмента. Доля руководителей с кандидатской степенью здесь значительно ниже, чем в среднем по выборке (всего 6%). Кроме того, отметим, что в этой группе много суперактивных руководителей, а уровень отсева аспирантов здесь самый высокий.

3. *Нерезультативные* ($R = 0\%$). Эта группа оказалась самой многочисленной – 71% от выборки! За рассматриваемый период под их руководством не защитился ни один аспирант, а на долю таких руководителей приходится 59% от общего количества аспирантов в выборке. Отметим, что около 10% нерезультативных научных руководителей курировали подготовку от 6

до 29 аспирантов, и среди них доля докторов наук составляет 94%. Поскольку группа нерезультативных руководителей явно преобладает, её характеристики близки к средним по выборке, поэтому не удаётся выделить какие-либо существенные отличительные черты этой группы. Однако масштаб этой группы явно свидетельствует о серьёзных проблемах в российской системе подготовки кадров высшей научной квалификации.

Обсуждение и интерпретации

1. В нашем исследовании выявлена небольшая группа научно-педагогических работников, которые отличаются очень высокой активностью в работе с аспирантами. Эта группа составляет 12% от общего числа научных руководителей, и под руководством каждого из включённых в неё работников в течение пяти лет обучалось от 6 до 29 аспирантов. В целом на долю таких «суперактивных» руководителей приходится 40% аспирантов. Мы установили, что большинство из них – доктора наук, профессора, которые добились значительных успехов в научной деятельности. Эти учёные имеют множество публикаций в престижных научных журналах и высокие индексы цитирования. Многие из них занимают высокие должности в университетской иерархии: заведующие кафедрами, деканы факультетов, директора институтов, проректоры. Однако, несмотря на свою активность, эта группа научных руководителей характеризуется низкой эффективностью в работе с аспирантами. Как можно интерпретировать выявленное противоречие?

Обсуждаемый результат хорошо согласуется с теорией научного капитала П. Бурдье [33]. Действительно, группа суперактивных научных руководителей отличается исключительным положением в академическом поле. Их особая «диспозиция» обусловлена наличием капитала университетской власти (занятие руководящих должностей), капитала научного престижа

и научной власти (высокие показатели продуктивности научной деятельности, руководство исследовательскими подразделениями, наличие степени доктора наук, звания профессора, право руководства большим числом аспирантов) [33]. Такое распределение «научного богатства» в университетском поле укрепляет академическую власть *«homo academicus»*, неотъемлемым элементом которой является наличие собственных последователей, учеников, аспирантов. Как пишет П. Бурдье, «отправление академической власти предполагает наличие способности и склонности... использовать возможности, предоставляемые полем: способность иметь учеников, пристроить их, сделать так, чтобы они оставались в зависимом положении и обеспечивать, таким образом, основание для устойчивой власти» [33, с. 171]. Наличие большого числа учеников у университетского профессора является важным элементом его власти в академической среде и способствует стабильности его статуса. Кроме того, наличие аспирантов открывает возможности для решения некоторых прагматических задач: снижения учебной нагрузки, реализации новых исследовательских проектов с привлечением аспирантов к их выполнению. Научный авторитет у академического профессионала в большинстве случаев трансформируется в капитал социальных связей, поддержание которого требует значительных временных затрат «...и поэтому соперничает с научной работой, являющейся (необходимым) условием накопления и поддержания собственным научным капиталом...» [33, с. 113]. Особенно это заметно в сфере *STEM*, где многие сотрудники вынуждены работать в условиях «академического капитализма» в коллективах, напоминающих квазифирмы [34]. При этом руководители «разрываются» между управлением научными проектами и опекой своих аспирантов, а аспиранты – между подготовкой диссертации и участием в научном проекте. В таких обстоятельствах академические работники рас-

ставляют приоритеты в своей деятельности, и работа с аспирантами часто оказывается на втором плане¹³. Из-за нехватки времени именитые учёные часто вынуждены неофициально привлекать к руководству аспирантами своих младших коллег, у которых могут отсутствовать мотивация и навыки для такой работы [21].

Таким образом, низкие показатели результативности суперактивных научных руководителей могут быть связаны с тем, что они более других испытывают дефицит рабочего времени из-за необходимости совмещать различные академические роли: администратора, преподавателя, исследователя и эксперта [36; 37].

2. Исследование взаимосвязи между наукометрическими индикаторами и результативностью руководства аспирантами показало, что результативные научные руководители отличаются более высокой научной продуктивностью. Этот вывод согласуется с данными, приведёнными в работе [30], где авторы на примере крупного федерального университета обнаружили положительную корреляцию между показателями научной деятельности и качеством работы с аспирантами. В [30] отмечается, что наиболее результативные руководители, как правило, старше своих коллег, обладают значительным научным багажом и отличаются высокой публикационной активностью. Однако наши исследования показывают, что академические сотрудники, которые выделяются большим количеством успешно защитившихся аспирантов, оказываются моложе среднего возраста руководителей по выборке в целом. Вероятно, причина этого расхождения кроется в различиях методов сбора и анализа данных: мы анализировали всю выборку научных руководителей, в то время как в работе [30] не-

результативные руководители ($R = 0$) были исключены из анализа.

Важно отметить, что согласно нашим исследованиям среди результативных научных руководителей ($R \geq 50\%$) значительно больше доля тех, кто имеет учёное звание доцента или не имеет учёного звания вовсе, по сравнению с их менее успешными коллегами. Это можно объяснить следующим образом: согласно Положению о присвоении учёных званий¹⁴, одним из критериев присвоения звания профессора является подготовка в качестве научного руководителя или научного консультанта не менее трёх (для работников образовательных организаций) и не менее пяти (для работников научных организаций) лиц, которым присуждены учёные степени. Это требование стимулирует академических работников, стремящихся к получению профессорского звания, уделять особое внимание качеству работы с аспирантами.

3. Некоторые результаты нашего исследования сложно объяснить только социальными и личностными характеристиками научных руководителей, такими как их положение в университетской иерархии, мотивация, стиль работы с аспирантами. Прежде всего это касается выявленной нами многочисленной и неоднородной группы нерезультативных научных руководителей ($R = 0\%$). Учитывая масштаб и качественное разнообразие этой группы, можно предположить, что основные причины нерезультативной работы кроются не столько в личных качествах, сколько в системных факторах, которые создают препятствия на пути к учёной степени и снижают эффективность института аспирантуры. Эти факторы, такие как недостаточное ресурсное обеспечение аспирантских программ, падение престижа научной и педагогической деятельности, реформы аспирантского образования (внедрение модели «образовательной аспи-

¹³ Если количество аспирантов и объём работы слишком высоки, это негативно отражается на качестве отношений между учителем и учениками, а также на профессиональном благополучии научных руководителей [35].

¹⁴ Постановление Правительства Российской Федерации «О порядке присвоения учёных званий» от 20.10.2023 № 1746. URL: <http://government.ru/docs/all/150166/> (дата обращения: 28.08.2024).

рантуры»), снижение уровня подготовки абитуриентов аспирантуры и другие, широко обсуждаются в научном сообществе и подробно исследованы специалистами в сфере высшего образования (см., например, [1; 3; 4; 31; 37]).

Заключение

В настоящей работе на примере двух российских исследовательских университетов собраны и проанализированы количественные данные, характеризующие активность и результативность научно-педагогических работников в работе с аспирантами и дающие представления об их профессиональных и статусных характеристиках. Мы выяснили, что распределения научных руководителей по числу аспирантов, которыми они руководят, и по результатам их работы с аспирантами (доле защитивших диссертации) крайне неравномерны: в полном соответствии с законом Парето¹⁵, мы выявили, что на 20% научных руководителей приходится 80% всех защит. Наиболее результативными оказались те учёные, которые руководили работой от двух до пяти аспирантов, а значительное превышение этой нормы, как правило, приводило к снижению результативности.

Группа наиболее результативных научных руководителей имеет более высокие показатели публикационной активности и цитируемости. Эти учёные несколько моложе своих коллег, и среди них меньше, чем в общей выборке, университетских администраторов высокого уровня. Вместе с тем в этой группе выше удельный вес сотрудников, занимающих научные должности, а также преподавателей, не имеющих докторской сте-

пени и профессорского звания. Последнее косвенно свидетельствует о преобладании внешней мотивации к научному руководству, обусловленной стремлением получить более высокий академический статус. Однако для подтверждения этого предположения необходимо отдельное исследование, теоретической рамкой которого может стать теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райна [38].

Как нам представляется, результаты данного исследования имеют ценность на фоне дефицита общероссийских статистических данных, касающихся деятельности научных руководителей аспирантов. В условиях информационного вакуума предложенные в статье показатели активности, продуктивности и результативности научного руководства, а также способы сбора, обработки и анализа информации могут найти применение в университетах при проведении мониторинга деятельности научных руководителей и оценке эффективности этой деятельности.

Очевидно, что представленные в этой статье результаты следует рассматривать и применять с некоторыми ограничениями, поскольку они получены при исследовании научного руководства только в двух университетах. Вместе с тем на их основе можно сформулировать ряд управленческих рекомендаций, направленных на повышение результативности научного руководства аспирантами. Во-первых, университетам целесообразно на основе мониторинга деятельности научных руководителей рассмотреть вопрос о целесообразности ограничения количества аспирантов у одного научного руководителя¹⁶. Исключением из

¹⁵ Закон Парето (принцип Парето) – эмпирическое правило, названное в честь экономиста и социолога Вильфредо Парето. В наиболее общем виде формулируется как «20% усилий дают 80% результата, а остальные 80% усилий – лишь 20% результата». URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Закон_Парето (дата обращения: 28.08.2024).

¹⁶ Согласно Положению о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), утверждённому Постановлением Правительства РФ от 30 ноября 2021 г. № 2122, вузам предписано определить число аспирантов, научное руководство которыми одновременно может осуществлять один научный руководитель. Проведённый нами мониторинг документов, размещённых на сайтах федеральных и национальных исследовательских университетов, показал, что в большинстве случаев этот вопрос концептуально не прорабатывался и не был включён в локальные нормативные акты.

правила могут быть сотрудники, отличившиеся высокой продуктивностью работы с аспирантами. Во-вторых, рекомендуется активизировать привлечение в качестве руководителей определённые когорты академических сотрудников: активно работающих в науке кандидатов и докторов наук, заинтересованных в получении учёного звания профессора, а также сотрудников, занимающих научные должности. В-третьих, при распределении аспирантов по научным руководителям целесообразно учитывать уровень административной, педагогической, научной и общественной нагрузки научно-педагогических работников. Это позволит избежать ситуации дефицита времени для полноценной работы с аспирантами.

Полученные результаты вносят вклад в доказательную дискуссию о факторах, влияющих на эффективность российской аспирантуры. Одним из перспективных направлений для дальнейших исследований может стать оценка влияния стилей научного руководства на защиты диссертаций аспирантами. Для проведения такого исследования потребуется сложный лонгитюдный дизайн, сочетающий опросные данные (для классификации стилей научного руководства) и реальные данные о защитах диссертаций выпускниками аспирантур (для оценки результативности руководства). Кроме того, как было отмечено выше, актуальным направлением представляется изучение вопроса о мотивациях академических работников к научному руководству аспирантами.

Литература

1. Пахомов С.И., Петров М.П., Лобачевский Я.П., Козлов М.С., Логинова Е.А., Ильина И.Е. Результативность института аспирантуры в контексте комплексного регулирования процесса подготовки научно-педагогических кадров: современное состояние и необходимость новых подходов // Управление наукой и наукометрия. 2024. Т. 19. № 2. С. 242–295. DOI: 10.33873/2686-6706.2024.19-2.242-295
2. Nerad M. Doctoral education worldwide: three decades of change. In Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective (1st ed.). P. 33–50. SAGE Publications Pvt. Ltd. 2020. DOI: 10.4135/9789353885991
3. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 44–52. EDN: VQALBZ.
4. Терентьев Е.А., Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д. Наука без молодёжи? Кризис аспирантуры и возможности его преодоления. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 48 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469362.pdf> (дата обращения: 28.08.2024).
5. Bekova S. Does Employment during Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? // Studies in Higher Education. 2021. Vol. 46. No. 6. P. 1068–1080. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
6. Shmatko N., Katchanov Y., Volkova G. The value of PhD in the changing world of work: Traditional and alternative research careers. Technological Forecasting & Social Change. 2020. No. 152. Article no. 119907. DOI: 10.1016/j.techfore.2019.119907
7. 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.
8. Jones M. Contemporary Trends in Professional Doctorates // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 5. P. 814–825. DOI: 10.1080/03075079.2018.1438095
9. Taylor S., Kiley M., Holley K.A. (Eds.). The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice (1st ed.). Routledge. 2020. DOI: 10.4324/9780429274831
10. Sverdlik A., Hall N.C., McAlpine L., Hubbard K. The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being // International Journal of Doctoral Studies. 2018. No. 13. P. 361–388. DOI: 10.28945/4113
11. Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы и перспективы: монография / Под общ. ред. С.Д. Резника, Р.М. Нижегородцева. Москва: ИНФРА-М, 2015. 400 с. ISBN: 978-5-16-009913-2.
12. Skopek J., Triventi M., Blossfeld H.P. How do institutional factors shape PhD completion rates? An analysis of long-term changes in a Eu-

- ropean doctoral program // *Studies in Higher Education*. 2020. No. 47. P. 318–337. DOI: 10.1080/03075079.2020.1744125
13. Bekova S. Intentions versus outcomes in doctoral degree completion // *Higher Education Research & Development*. 2024. P. 1–15. DOI: 10.1080/07294360.2024.2396347
 14. Bao J., Feng W.D., Hu G., Wang J. ‘You could make original contributions, just like them!’: supervisory interactions and a doctoral student’s academic identity construction // *Studies in Higher Education*. 2024. P. 1–16. DOI: 10.1080/03075079.2024.2338267
 15. Boebe D.M. Supervisory styles: a contingency framework // *Studies in Higher Education*, 2016. Vol. 41. No. 3. P. 399–414. DOI: 10.1080/03075079.2014.927853
 16. Gruzdev I., Terentev E., Dzhabfarova Z. Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities // *Higher Education*. 2020. Vol. 79. P. 773–789. DOI: 10.1007/s10734-019-00437-w
 17. Григорьева А.В., Терентьев Е.А. Научное руководство аспирантами: систематический обзор подходов к концептуализации и эмпирическому анализу // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. Т. 25. № 1. С. 49–61. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.004
 18. Зырянов В.В. Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 10. С. 25–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37
 19. Guarimata-Salinas G., Carvajal J.J., Jiménez López M.D. Redefining the role of doctoral supervisors: a multicultural examination of labels and functions in contemporary doctoral education // *Higher Education*. 2024. Vol. 88. P. 1305–1330. DOI: 10.1007/s10734-023-01171-0
 20. Gatfield T. An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications // *Journal of Higher Education Policy and management*. 2005. Vol. 27. No. 3. P. 311–325. DOI: 10.1080/13600800500283585
 21. Ильина И.Е., Фадеева И.М. Исследование роли наставничества в науке как фактора научно-технологического развития // *Управление наукой и наукометрия*. 2023. Т. 18. № 4. С. 544–577. DOI: 10.33873/2686-6706.2023.18-4.544-577
 22. McCray J., Joseph-Richard P. Doctoral students’ well-being in United Kingdom business schools: A survey of personal experience and support mechanisms // *The International Journal of Management Education*. 2021. Vol. 19. No. 2. Article no. 100490. DOI: 10.1016/j.ijme.2021.100490
 23. Эрштейн Л.Б. Специфика научного руководства аспирантами-юристами в современных условиях // *Вестник Санкт-Петербургской Юридической академии*. 2012. № 3 (16). С. 111–113. EDN: PFLNMX.
 24. Taylor S., Kiley M., Humphrey R. A handbook for doctoral supervisors. Abingdon: Routledge. 2017. 276 p. DOI: 10.4324/9781315559650
 25. Зерчанинова Т.Е., Тарбеева И.С. Роль научного руководителя в научно-образовательной деятельности аспиранта // *Научный результат. Социология и управление*. 2020. Т. 6. № 2. С. 145–158. DOI: 10.18413/2408-9338-2020-6-2-0-10
 26. Golding J. Supporting Doctoral Students in Crisis // *Encyclopedia*. 2023. No. 3. P. 1197–1207. DOI: 10.3390/encyclopedia3040087
 27. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures. 2019, European University Association. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (дата обращения: 28.08.2024).
 28. Zhuchkova S., Terentev E., Saniyazova A., Bekova S. Departmental academic support for doctoral students in Russia: Categorisation and effects // *Higher Education Quarterly*. 2022. Vol. 77. No. 9. P. 215–231. DOI: 10.1111/hequ.12389
 29. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66. DOI: 10.15826/umpa.2018.05.049
 30. Мельник А.Д., Судакова А.Е. Качество публикационного профиля научных руководителей как критерий эффективности подготовки аспиранта // *Управление наукой и наукометрия*. 2023. Т. 18. № 4. С. 759–790. DOI: 10.33873/2686-6706.2023.18-4.759-790
 31. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Жучкова С.В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры // *Высшее образование в России*. 2022.

- Т. 31. № 11. С. 9–29. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29
32. Хайтун С.Д. Проблемы количественного анализа науки. М.: Наука, 1989. 280 с. ISBN: 5-02-013368-X.
 33. Бурдье П. Homo academicus. М.: Изд-во Института Гайдара, 2018. 464 с. ISBN: 978-5-93255-513-2.
 34. Sonesson A., Stenson L., Edgren G. Research and education form competing activity systems in externally funded doctoral education // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2023. Vol. 9. No. 2. P. 173–190. DOI: 10.1080/20020317.2023.2222440
 35. Tikkanen L., Anttila H., Pyhältö K. How does supervision influence a doctoral supervisor's occupational wellbeing? European Journal of Higher Education. 2024. DOI: 10.1080/21568235.2024.2314470
 36. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 88–111. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-88-111
 37. Марголин А.М., Мельников Р.М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 9–19. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19
 38. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press. 1985. DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7

Благодарности. Авторы выражают благодарность сотруднику Института аспирантуры и докторантуры ННГУ Сафоновой Т.А. за помощь в сборе данных.

Статья поступила в редакцию 15.10.2024

Принята к публикации 22.11.2024

References

1. Pakhomov, S.I., Petrov, M.P., Lobachevsky, Y.P., Kozlov, M.S., Loginova, E.A., Ilina, I.E. (2024). Effectiveness of the Postgraduate Education Institution in the Context of Comprehensive Regulation of Academic and Teaching Staff Training: the Current Status and Need for New Approaches. *Upravleniye naukoy i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 19, no. 2, pp. 242–295, doi: 10.33873/2686-6706.2024.19-2.242-295 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Nerad, M. (2020). Doctoral Education Worldwide: Three Decades of Change. In *Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective (1st ed.)*. SAGE Publications Pvt. Ltd. Pp. 33–50, doi: 10.4135/9789353885991
3. Bednyi, B.I. (2016). On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 44–52. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25682800_68047311.pdf (accessed 28.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Terentev, E.A., Kuzminov, Y.I., Frumin, I.D. (2021). Science without Youth? The Crisis of Doctoral Education and the Possibilities of Overcoming It. *Sovremennaya analitika obrazovaniya = Contemporary Educational Analytics*. No. 6 (55). Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469362.pdf> (accessed 28.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bekova, S. (2021). Does Employment during Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 6, pp. 1068–1080, doi: 10.1080/03075079.2019.1672648
6. Shmatko, N., Katchanov, Y., Volkova, G. (2020). The Value of PhD in the Changing World of Work: Traditional and Alternative Research Careers. *Technological Forecasting & Social Change*. No. 152, article no. 119907, doi: 10.1016/j.techfore.2019.119907
7. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Ostapenko, L.A. (2015). Professional Employment of PhD Program Graduates and Some Ways for Improving PhD Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 5–16. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23235504_57139260.pdf (accessed 28.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Jones, M. (2018). Contemporary Trends in Professional Doctorates. *Studies in Higher Education*. No. 43, pp. 814–825, doi: 10.1080/03075079.2018.1438095

9. Taylor, S., Kiley, M., Holley, K.A. (Eds.). (2020). *The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice* (1st ed.). Routledge. Doi: 10.4324/9780429274831
10. Sverdlik, A., Hall, N.C., McAlpine, L., Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*. No. 13, pp. 361-388, doi: 10.28945/4113
11. Reznik, S.D., Nizhegorodtsev, R.M. (Eds.) (2015). *Management of the Higher Education and Science: Experience, Problems and Prospects* [Upravlenie vysshim obrazovaniem i naukoi: opyt, problemy i perspektivy]. Moscow. INFRA-M. 400 p. ISBN: 978-5-16-009913-2. (In Russ.).
12. Skopek, J., Triventi, M., Blossfeld, H.P. (2020). How Do Institutional Factors Shape PhD Completion Rates? An Analysis of Long-Term Changes in a European Doctoral Program. *Studies in Higher Education*. No. 2, pp. 318-337, doi: 10.1080/03075079.2020.1744125
13. Bekova, S. (2024). Intentions Versus Outcomes in Doctoral Degree Completion. *Higher Education Research & Development*. Pp. 1-15, doi: 10.1080/07294360.2024.2396347
14. Bao, J., Feng, W.D., Hu, G., Wang, J. (2024). 'You Could Make Original Contributions, Just Like Them!': Supervisory Interactions and a Doctoral Student's Academic Identity Construction. *Studies in Higher Education*. Pp. 1-16, doi: 10.1080/03075079.2024.2338267
15. Boehe, D.M. (2016). Supervisory Styles: A Contingency Framework. *Studies in Higher Education*. Vol. 41, no. 3, pp. 399-414, doi: 10.1080/03075079.2014.927853
16. Gruzdev, I., Terentev, E., Dzhafarova, Z. (2020). Superhero or Hands-Off Supervisor? An Empirical Categorization of PhD Supervision Styles and Student Satisfaction in Russian Universities. *Higher Education*. Vol. 79, pp. 773-789, doi: 10.1007/s10734-019-00437-w
17. Grigoryeva, A.V., Terentev, E.A. (2021). Doctoral Students' Academic Supervision: A Systematic Review of Approaches to Conceptualization and Empirical Analysis. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 1, pp. 49-61, doi: 10.15826/umpa.2021.01.004 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Zyryanov, V.V. (2019). Research Supervisor: Between the Challenges of Time and the Realities of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 25-37, doi: 10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Guarimata-Salinas, G., Carvajal, J.J., Jiménez López, M.D. (2024). Redefining the Role of Doctoral Supervisors: A Multicultural Examination of Labels and Functions in Contemporary Doctoral Education. *Higher Education*. Vol. 88, pp. 1305-1330, doi: 10.1007/s10734-023-01171-0
20. Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and Its Managerial Implications. *Journal of Higher Education Policy and management*. Vol. 27, no. 3, pp. 311-325, doi: 10.1080/13600800500283585
21. Ilina, I.E., Fadeeva, I.M. (2023). Role of Mentorship in Science as an Element of Scientific and Technological Development. *Science Governance and Scientometrics*. Vol. 18, no. 4, pp. 544-577, doi: 10.33873/2686-6706.2023.18-4.544-577 (In Russ., abstract in Eng.).
22. McCray, J., Joseph-Richard, P. (2021). Doctoral Students' Well-Being in United Kingdom Business Schools: A Survey of Personal Experience and Support Mechanisms. *The International Journal of Management Education*. Vol. 19, no. 2, article no. 100490, doi: 10.1016/j.ijme.2021.100490
23. Ershstein, L.B. (2012). Specificity and Peculiarities of Scientific Management Graduate Student-lawyers in Modern Conditions.. *Vestnik Sankt-Peterburgskoj yuridicheskoy akademii = Bulletin of the St. Petersburg Law Academy*. No. 3 (16), pp. 111-113. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18070798_87031686.pdf (accessed 28.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Taylor, S., Kiley, M., Humphrey, R. (2017). *A Handbook for Doctoral Supervisors*. Abingdon: Routledge. 276 p. Doi: 10.4324/9781315559650
25. Zerchaninova, T.E., Tarbeeva, I.S. (2020). The Role of an Academic Advisor in the Scientific and Educational Activities of a Postgraduate Student. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya*

- i upravlenie* = *Research Result. Sociology and Management*. Vol. 6, no. 2, pp. 145-158, doi: 10.18413/24089338-2020-6-2-0-10 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Golding, J. (2023). Supporting Doctoral Students in Crisis. *Encyclopedia*. No. 3, pp. 1197-1207, doi: 10.3390/encyclopedia3040087
 27. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., Huisman, J. (2019). Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. European University Association (Council for Doctoral Education). University Gent, 35 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (accessed 28.08.2024).
 28. Zhuchkova, S., Terentev, E., Saniyazova, A., Bekova, S. (2022). Departmental Academic Support for Doctoral Students in Russia: Categorisation and Effects. *Higher Education Quarterly*. 2022. Vol. 77, no. 9, pp. 215-231, doi: 10.1111/hequ.12389
 29. Terentiev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Melnik, A.D., Sudakova, A.E. (2023). Quality of Supervisor's Publication Profile as a Criterion for Effective Doctoral Training. *Upravleniye naukoy i naukometriya* = *Science Governance and Scientometrics*. Vol. 18, no. 4, pp. 759-790, doi: 10.33873/2686-6706.2023.18-4.759-790 (In Russ., abstract in Eng.).
 31. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Zhuchkova, S.V. (2022). The Effects of Institutional Transformations on the Russian Doctoral Education Performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 9-29, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29 (In Russ., abstract in Eng.).
 32. Khaytun, S.D. (1989). *Issues of Qualitative Analysis of Science*. Moscow: Nauka. 280 p. ISBN: 5-02-013368-X. (In Russ.).
 33. Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris, Les Édition de Minuit. 320 p. ISBN: 9782707306968. (In French). (Russian Translation: Moscow: Publishing House of the Gaidar Institute, 2018. 464 p. ISBN: 978-5-93255-513-2). (In Russ.).
 34. Sonesson, A., Stenson, L., Edgren, G. (2023). Research and Education form Competing Activity Systems in Externally Funded Doctoral Education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Vol. 9, no. 2, pp. 173-190, doi: 10.1080/20020317.2023.2222440
 35. Tikkanen, L., Anttila, H., Pyhältö, K. (2024). How Does Supervision Influence a Doctoral Supervisor's Occupational Wellbeing? *European Journal of Higher Education*. Doi: 10.1080/21568235.2024.2314470
 36. Abramov, R., Gruzdev, I., Terentev, E. (2017). Working Time and Role Strains of Research and Teaching Staff in a Modern Russian University. *Voprosy obrazovaniya* = *Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 88-111, doi: 10.17323/1814-9545-2017-1-88-111 (In Russ., abstract in Eng.).
 37. Margolin, A.M., Melnikov, R.M. (2018). Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 9-19, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19 (In Russ., abstract in Eng.).
 38. Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. Doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7

Acknowledgements. Authors would like to express their gratitude to Safonova T.A., employee of the Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, for her assistance in collecting the data.

*The paper was submitted 15.10.2024
Accepted for publication 22.11.2024*

Профессиональные стратегии преподавателей: идеи неовеберянцев в реалиях российского высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-31-49

Гармонова Анна Владимировна – канд. полит. наук, доцент Института образования, директор Центра университетского партнёрства, ORCID: 0000-0003-2656-0578, Researcher ID: T-1371-2017, agarmonova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 1011000, Москва, Покровский б-р, д. 11

Опфер Евгения Анатольевна – канд. пед. наук, доцент Института образования, ORCID: 0000-0002-1253-5657, Researcher ID: S-1925-2016, eopfer@hse.ru

Щеглова Дарья Владимировна – канд. полит. наук, доцент Института образования, ORCID: 0000-0002-5196-8607, Researcher ID: B-8013-2018, dshcheglova@hse.ru

Гаврилов Сергей Владимирович – канд. тех. наук, доцент Института образования, ORCID: 0000-0002-5132-7375, Researcher ID: HCI-2764-2022, svgavrilov@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 1011000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

***Аннотация.** Основываясь на теоретической рамке Макса Вебера и неовеберянцев, авторы рассматривают профессию преподавателя высшей школы в дихотомии работы по призванию (ценностно-рациональные стратегии) и выполнения профессиональных функций для собственной выгоды (целерациональные стратегии). На основе данных всероссийского исследования в рамках работы зеркальной лаборатории «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России» выделены и обоснованы показатели (уровень мобильности, уровень занятости, карьерные траектории), позволяющие отнести профессиональные стратегии преподавателей к целерациональным или ценностно-рациональным.*

Исследование показало, что большинство преподавателей придерживаются целерациональной стратегии, ограничиваясь выполнением минимальных требований профессионального контракта. Зафиксировано, что ценностно-рациональные стратегии характерны для преподавателей с высоким уровнем компетенций. Большинство молодых преподавателей до 39 лет придерживаются целерациональных стратегий. Ценностно-рациональные стратегии характерны для преподавателей предпенсионного возраста. Это увеличивает риск

снижения качества образования в вузах на фоне старения профессорско-преподавательского состава.

Авторы делают вывод об «узаконенном социальном закрытии» профессии преподавателя при сохранении статуса-кво и согласия с жёсткими регулируемыми рамками в неовевебианской традиции.

Ключевые слова: профессиональные стратегии преподавателей вузов, целерациональные профессиональные стратегии, ценностно-рациональные профессиональные стратегии, карьерные траектории преподавателей, академическая мобильность, российское высшее образование

Для цитирования: Гармонова А.В., Оффер Е.А., Щеглова Д.В., Гаврилов С.В. Профессиональные стратегии преподавателей: идеи неовевебианцев в реалиях российского высшего образования // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 31–49. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-31-49

Professional Strategies of University Teachers: Neo-Weberian Ideas in the Realities of Russian Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-31-49

Anna V. Garmonova – Cand. Sci. (Political Science), Associate Professor of the Institute of Education, Director of the Centre for Regional University Partnerships, ORCID: 0000-0003-2656-0578, Researcher ID: T-1371-2017, agarmonova@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 11 Pokrovsky ave., 101100, Moscow, Russian Federation

Evgenia A. Opfer – Cand. Sci. (Education), Associate Professor of the Institute of Education, ORCID: 0000-0002-1253-5657, Researcher ID: S-1925-2016, eopfer@hse.ru

Daria V. Shcheglova – Cand. Sci. (Political Science), Associate Professor of the Institute of Education, ORCID: 0000-0002-5196-8607, Researcher ID: B-8013-2018, dshcheglova@hse.ru

Sergey V. Gavrilov – Cand. Sci. (Technical Science), Associate Professor of the Institute of Education, ORCID: 0000-0002-5132-7375, Researcher ID: HCI-2764-2022, svgavrilov@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 16 Potapovsky lane, bld. 10, 10110, Moscow, Russian Federation

Abstract. Based on the theoretical framework of Max Weber and the neo-Weberians, the authors consider the profession of a University teacher in the dichotomy of “work with filling” (value-rational strategies) and performing routine professional functions (goal-rational strategies). Based on the data of the study “Professional strategies of teachers of higher education in modern Russia” indicators (mobility level, employment rate, career paths) are selected and justified, which allow teachers to attribute their professional strategies to the goal-rational or value-rational.

The study showed that most teachers adhere to a goal-rational strategy, limiting themselves to fulfilling the minimum requirements of a professional contract. Value-rational strategies are characteristic for teachers with a high level of competences. Most young teachers under 39 follow goal-

rational strategy. Value-rational strategy is characteristic of pre-retirement teachers. This increases the risk of a decrease in the quality of higher education due to the ageing of teaching staff.

The authors conclude that “social closure” of the teaching profession is legalized, while maintaining the status quo and agreeing with the rigid regulatory framework in the neo-Weberian tradition.

Keywords: professional strategies of university teachers, goal-rational professional strategies, value-rational professional strategies, career trajectories higher education teaching staff in Russia, academic mobility, higher education in Russia

Cite as: Garmonova, A.V., Opfer, E.A., Shcheglova, D.V., Gavrilov, S.V. (2024). Professional Strategies of University Teachers: Neo-Weberian Ideas in the Realities of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 31-49, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-31-49 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Отношение к профессии преподавателя менялось с течением времени под воздействием различных социальных факторов. Так, из носителя уникального знания в период появления первых университетов преподаватель стал работником, предоставляющим образовательную услугу в современном мире. Безусловно, это оказало влияние на восприятие самими преподавателями собственной профессиональной деятельности, а также на набор профессиональных компетенций, которыми должен обладать современный преподаватель для эффективного выполнения своей работы. Преподаватель в современном университете выполняет триединую роль – собственно преподавателя, исследователя и администратора. Для поддержания высокого уровня выполнения всех этих ролей от вузов требуются усилия и ресурсы для профессионального развития преподавателей. Однако исследователи отмечают недостаточный уровень поддержки профессорско-преподавательского состава (ППС), остающегося на периферии планов стратегического развития вузов [1]. Это выражается в использовании устаревших методик преподавания, непрозрачных способах оценки результатов обучения [2]. Преподаватели зачастую используют шаблонные инструменты и подходы в своей профессиональной деятельности, которые не соответствуют ожиданиям студентов и тенденциям в высшем образовании: применение

искусственного интеллекта видится чем-то диковинным и новым [3], технологии «перевёрнутого класса» и иные дидактические приёмы распространены незначительно [4]. При этом задачи, стоящие перед преподавателями, всё сложнее (выполнение системы научных и педагогических показателей, рост нагрузки, вызовы онлайн-образования, требования к повышению квалификации в области педагогического дизайна и т.д.), а дефицит молодых квалифицированных научно-педагогических кадров всё больше. Стоит отметить сохраняющийся низкий уровень престижности профессии преподавателя в современном обществе и ещё более низкую удовлетворённость преподавателей своей работой [5].

Ещё одним вызовом для системы высшего образования является сокращение численности преподавателей и старение кадров. Самая молодая группа преподавателей (в возрасте до 39 лет) малочисленна, что может объясняться как низким уровнем престижности профессии, так и низкими стартовыми заработными платами начинающих преподавателей [6]. Усилия вузов по мотивации молодых преподавателей к работе в вузе недостаточны, и это в совокупности с существующей возрастной структурой заработков делает работу преподавателя непривлекательной для молодёжи, провоцирует дефицит кадров [7].

На фоне кадрового дефицита с 2020 по 2023 гг. численность студентов по всем про-

граммам высшего образования выросла на 6% (на 275 947 человек). Это увеличило нагрузку на сокращающийся преподавательский состав, усилив риск снижения качества высшего образования [8]. В первую очередь эти тенденции проявляются в вузах, находящихся в регионах с низким уровнем социально-экономического развития. В ближайшие годы, согласно статистике, обозначенные проблемы будут только нарастать, подчёркивая необходимость реализации программ поддержки ППС в вузах.

На сегодняшний день в большинстве российских университетов отсутствует механизм фиксации запроса преподавателей на новые компетенции и желаемые треки профессионального развития (преподавательский, научный, административный и т.д.). Разнообразие профессиональных и карьерных целей преподавателей не поддерживается возможностью выбора индивидуального трека.

С другой стороны, на развитие ППС влияют трансформационные процессы всей системы высшего образования, что воспринимается преподавателями скорее негативно: возрастание бесполезной бумажной работы, невысокий потенциал академической мобильности, сложности в занятии наукой [9]. Конкуренция между преподавателями оценивается как низкая, а безальтернативный конкурс в вузах показывает фрагментарность академического рынка труда.

Существует явный разрыв между проблемами макро- (системного) и микроуровня (система смыслов и личных профессиональных стратегий преподавателей). На сегодняшний день недостаточно научно обоснованных данных о влиянии институциональных факторов на выбор преподавателями личной профессиональной стратегии, о понимании преподавателями своей роли в системе высшего образования и в обществе в целом, а также о том, как это понимание влияет на тип выбираемой личной профессиональной стратегии.

Цель статьи – доказательно продемонстрировать выбор личных профессиональ-

ных стратегий преподавателей российских вузов с точки зрения ценностного подхода, используя идеи «понимающей» социологии Макса Вебера.

Объяснительная рамка: идеи Макса Вебера и его последователей

Профессиональные стратегии преподавателей как отражение «институционального» в личном – область отраслевой социологии профессий. Профессия университетского преподавателя может быть интерпретирована в логике её социальных ролей, функций и ценностей. Диалог призвания и профессии с точки зрения социальных функций (распределения власти, авторитета и влияния социальных групп) описан в работах социолога Макса Вебера. Согласно Веберу, любая профессия имеет своё место и роль в системе неравенства и отношений господства и обладания разными ресурсами. Так, он рассматривал политическую деятельность как призвание и профессию. Важно отметить, что эти понятия не противопоставлялись друг другу, поскольку профессиональный политик также может быть политиком по призванию, чувствуя себя в политике «на своём месте». Профессиональный политик, живущий за счёт политики (в первую очередь в материальном смысле) или извлекающий доходы из пошлин и сборов за определённые обязательные действия, получает твёрдое натуральное вознаграждение, денежное содержание, а нередко и то, и другое вместе [10]. В своей лекции «Наука как призвание и профессия» Вебер подчёркивал, что только учёный, который полностью посвящает себя исследованию, способен получить значимый научный результат, и, только основываясь на полученном научном результате, имеет смысл преподавать [11]. Безусловно, современные преподаватели, которые занимаются наукой лишь малую часть рабочего времени, не являются исследователями в том смысле, который вкладывал Вебер. Однако идея о том, что преподавание и наука должны быть неразрывно связаны и выполняться

не только для получения баллов эффективного контракта, безусловно справедлива в современных реалиях.

Последователи Макса Вебера – неовеберянцы – при изучении других профессий использовали описанные идеи. Профессионалы рассматриваются при этом как важные социальные агенты влияния. Ключевой вопрос в исследованиях неовеберянцев состоит в том, каким образом и в какой степени различные профессиональные группы служат интересам общества. Под интересами в данном случае понимается возможность участия (вклада) в общественную жизнь и расширение личных возможностей (в первую очередь возможности участия граждан в принятии решений и наличие выбора) [12].

М. Сакс использовал концепцию социального закрытия Макса Вебера. Основная идея концепции состоит в том, что какая-либо социальная группа стремится увеличить свои преимущества за счёт монополии на ресурсы, а также за счёт ограничения рекрутирования и доступа в группу посторонних в обществе, где есть конкуренция за власть и другие блага [13]. К благам профессии Сакс относил социальные гарантии врачей, учителей и государственных чиновников, а также их влияние на другие социальные группы. В этой логике ценностно-рациональное действие и элемент «признания» минимизируется в профессиональных стратегиях этих социальных групп, а целерациональная составляющая – преобладает. С точки зрения М. Сакса, государство закрепляет на правовом уровне границы профессий, что обычно увеличивает их доход, престиж и власть по сравнению с другими занятиями на рынке труда [13, с. 32]. Сакс разработал методологию для оценки степени, в которой профессиональные группы подчиняют свои личные интересы общественным с точки зрения неовеберянской перспективы [13]. Таким образом он разработал эмпирическое обоснование ответа на вопрос о том, оправдано ли исключительное социальное закрытие

и связанные с ним привилегии профессий. Это нашло подтверждение в его исследовании британских врачей: интересы общества были принесены в жертву личным интересам представителей врачебной профессии.

Таким образом, новые веберянцы приходят к неутешительным выводам о том, что ведущие социально значимые профессии (юристы и врачи, учителя) работают в первую очередь для получения личных выгод (целерациональная стратегия), а не на благо общества (ценностно-рациональная стратегия).

Методологическая рамка, предложенная неовеберянами, применима к профессии преподавателя высшей школы. Под личной профессиональной стратегией преподавателя в рамках исследования понимаются действия по накоплению опыта, компетенций и совершению выбора в ключевых точках профессионального развития / карьеры преподавателя (выбор направления научной и преподавательской деятельности, поступление в аспирантуру, защита диссертации и т.д.). В логике используемой теоретической рамки она может быть *целерациональной* и *ценностно-рациональной*.

Выбор профессии и призвание быть преподавателем, соотношение этих составляющих, с одной стороны, задаётся институциональными рамками («преподаванием много не заработаешь», ловушка бюрократии и т.д.), а с другой – внутренней мотивацией, выходящей за эти рамки. Исследование превагирующих личных стратегий преподавателей, их соотношения и зависимости от таких переменных, как уровень профессиональных компетенций и возраст, имеет важное значение для дальнейшей выработки стратегических подходов к разработке систем поддержки преподавателей в вузах.

В рамках исследования сформулированы следующие исследовательские вопросы:

Какие личные профессиональные стратегии доминируют среди преподавателей российских вузов – целерациональные и ценностно-рациональные?

Как на выбор стратегии влияет уровень профессиональных компетенций преподавателей и возраст?

Материалы и методы

Данная статья подготовлена на материалах всероссийского исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»¹, реализуемого в рамках проекта «Зеркальные лаборатории» Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики» (г. Москва) и ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа).

Для анализа личных профессиональных стратегий преподавателей использованы данные массового онлайн-опроса преподавателей российских вузов, проведённого в 2023–2024 гг. Было опрошено 2400 респондентов из 20 вузов. Выборка стратифицированная, основания для стратификации – одновременность признаков в соответствии с детализацией исходных статистических данных о численности аспирантов, ППС и научных сотрудников:

- региональная принадлежность (Северо-западный ФО; Санкт-Петербург; Центральный ФО (без г. Москвы); Приволжский ФО; Южный ФО, Северо-Кавказский ФО; Уральский ФО; Сибирский ФО; Дальневосточный ФО);

- тип организации (10 вузов – участников программы «Приоритет-2030», и 10 вузов, не являющихся участниками программы; пять вузов с общероссийскими статусами (НИУ, федеральный, опорный), 15 вузов без особого статуса).

Число респондентов рассчитывалось от общего числа генеральной совокупности. Отбор респондентов неслучайный, организован по двум основаниям: 1) административное, через официальные обращения к руководителям вузов; 2) инициативное, через

информирование респондента о возможности принять участие в опросе.

В рамках исследования выделен ряд элементов личных профессиональных стратегий.

1. Траектории образования и карьеры (работа в вузе до его окончания, базовое образование (в том же университете или нет), поступление и выпуск из аспирантуры (в том же вузе или нет, по той же, другой или смежной отрасли наук), защита диссертации (в том же диссуете, городе или нет).

2. Мобильность (готовность и практики): количество переходов из вуза в вуз, академическая мобильность, готовность работать удалённо, модульно или готовность к переезду в случае лучших условий (более высокий заработок, интересные проекты).

3. Нагрузка и бюджеты времени (количество читаемых курсов на разных ступенях высшего образования и в системе дополнительного профессионального образования; подработки в других вузах и вне преподавательской деятельности, экспертная работа).

Шкалы и индикаторы профессиональных стратегий российских преподавателей, использованные в исследовании, представлены в *Приложении 1* к статье.

Согласно веберианской трактовке, типология личных стратегий преподавателей основывается на осознанном выборе преподавателей в сложившихся институциональных условиях. Показатели каждого элемента стратегии представлены в *таблице 1*.

В результате группировки комбинаций всех показателей шкал по трём неповторяющимся элементам было выделено 18 типов стратегий, из них 5 – охватывало от 1 до 10 респондентов из всей выборки, поэтому они были объединены с ближайшими по функциональному смыслу типами.

Отметим, что большинство стратегий-флуктуаций (малочисленные, объединён-

¹ Зеркальная лаборатория «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России» // Институт образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://ioe.hse.ru/unitstrategies/> (дата обращения: 05.10.2024).

Таблица 1

Описание элементов личной профессиональной стратегии преподавателя и её измерение

Table 1

Description of the elements of a personal professional strategy of University teacher and its measurement

Элементы стратегии	Шкала
Карьерный путь	Линейный/нелинейный (индекс – насколько отличается от линейного)
Профессиональная мобильность	Низкая/средняя/высокая
Занятость	Высокая/средняя/низкая

ные с более крупными группами) включали высокие показатели мобильности. В индекс мобильности, использованный при разграничении типов, были агрегированы показатели: по академической мобильности (разные типы конференций, воркшопов и т.д.); переход вуз–вуз; смена региона/страны (переезд в другой город/страну в поисках лучших условий – более высокой зарплаты или интересных научных проектов); преподавательская мобильность (преподавание в другом вузе дистанционно или модульно). То есть для российских преподавателей высокая мобильность в сочетании с высокой или, наоборот, очень низкой занятостью («академический турист в творческом поиске») крайне нетипична. Эти стратегии на обработанной базе данных являются «экстремальными» (редкими) случаями.

В исследовании применена следующая логика слияния типов стратегий: по показателям занятости и мобильности (самые «чувствительные» индексы в расчётах) была выбрана ближайшая группа (отличие от границы с предыдущей подгруппой в случае мобильности – 1, в случае индекса занятости – менее 3). Выбор «шага отличия» был обусловлен мерностью шкал оценки индексов мобильности и занятости (7 и 23 соответственно). Отметим, что понятие «среднее» в типологии – это условное обозначение средних значений по выборке, а не объективная оценка, например, педагогической нагрузки в виде часов. «Средняя нагрузка» в последнем случае – это нагрузка не менее штатной ставки, которую вне контекста выборки и методоло-

гии эксперты оценивают как высокую для преподавателя [14].

Следующий шаг масштабирования стратегий – их объединение в два больших типа в рамках веберианской концепции: целерациональные и ценностно-рациональные стратегии.

К целерациональным стратегиям относятся: 2, 3, 6, 7. Это стратегии, включающие комбинации средней/низкой занятости, в основном «линейный» карьерный путь (получал(а) высшее образование; учился(ась) в аспирантуре и защищался(ась) в одном и том же вузе по одной и той же специальности), а нелинейные карьерные стратегии – в основном те, которые включали защиту и/или прикрепление для написания диссертации в другой организации в том же или в другом регионе.

Самыми непопулярными стратегиями оказались следующие: группы преподавателей с низкой занятостью (менее 3 курсов) и высокой или крайне низкой мобильностью, а также группы с очень высокой занятостью и высокой мобильностью. При этом элемент стратегии «карьерный путь» (линейный, всё в своём вузе или с несколькими «переходами») оказался незначим в этих стратегиях. В итоге было выделено семь базовых личных профессиональных стратегий преподавателей высшей школы (Табл. 2).

Таким образом, целерациональная стратегия – это стратегия по максимальной оптимизации занятости/нагрузки и сложности профессионального пути для достижения целей (защита, звание доцента и/или профессора).

Таблица 2

Описание личных профессиональных стратегий преподавателей

Table 2

Description of personal professional strategies of University teachers

Базовая стратегия	Комбинации	Описание стратегии	Тип стратегии
Стратегия 1	Высокая занятость, нелинейный путь, низкая мобильность	Высокая педагогическая и экспертная/научная работа, карьерный путь включал минимум один нелинейный переход (защита в другом городе или смена отрасли научного знания)	Ценностно-рациональная
Стратегия 2	Средняя занятость, линейный путь, низкая мобильность	Основа занятости смещена в сторону педагогической аудиторной нагрузки, аспирантура и защита в том же вузе	Целерациональная
Стратегия 3	Низкая занятость, линейный путь, низкая мобильность	Минимум курсов, нет экспертизы и иных подработок, базовое образование, аспирантура и защита в том же вузе	Целерациональная
Стратегия 4	Высокая занятость, нелинейный путь, высокая мобильность	Основа занятости – педагогическая и научная работа (без экспертной и коммерциализации), высокая академическая мобильность, опыт удалённой работы и переездов	Ценностно-рациональная
Стратегия 5	Средняя занятость, нелинейный путь, средняя мобильность	Основа занятости – педагогическая (не экспертная) работа и подработки в другом вузе, базовое образование, аспирантура и защита в одном вузе (но с временными лагами), мобильность ближе к высокой	Ценностно-рациональная
Стратегия 6	Средняя занятость, нелинейный путь, низкая мобильность	Основа занятости смещена в сторону педагогической аудиторной нагрузки, встречается единичная смена вуза, аспирантура и защита не в том вузе, где получал(а) базовое образование, между этими этапами проходит несколько лет. Низкая академическая мобильность, нежелание менять место работы	Целерациональная
Стратегия 7	Низкая занятость, линейный/нелинейный путь, средняя мобильность	Минимум курсов, нет экспертизы и иных подработок, базовое образование, аспирантура в одном вузе, но защита чаще всего в другом, довольно активная академическая мобильность и/или опыт удалённой работы и переезда	Целерациональная

* Если в описании комбинации указаны типы карьеры «линейная/нелинейная», это означает, что данный фактор несущественен для данного типа стратегии.

К ценностно-рациональным стратегиям относятся стратегии 1, 4, 5. Они включают в себя действия, требующие значимых усилий, что служит индикатором того, что профессия имеет некоторую самооценку для респондента. Такие стратегии включают среднюю и/или высокую занятость, нелинейный путь, среднюю и/или высокую мобильность.

Результаты

В результатах исследования представлены данные, подтверждающие тезис о

сокращении численности ППС и сохранении высокой доли преподавателей старше 65 лет. Проиллюстрированы распределения стратегий в зависимости от социально-демографических факторов: пол, возраст, доход, семейное положение. Представлена связь между уровнем компетенций и типом личной профессиональной стратегии. Отдельное внимание уделено возрастным когортам, в частности подгруппам до 39 лет и предпенсионного возраста. На эти две возрастные когорты приходится самая боль-

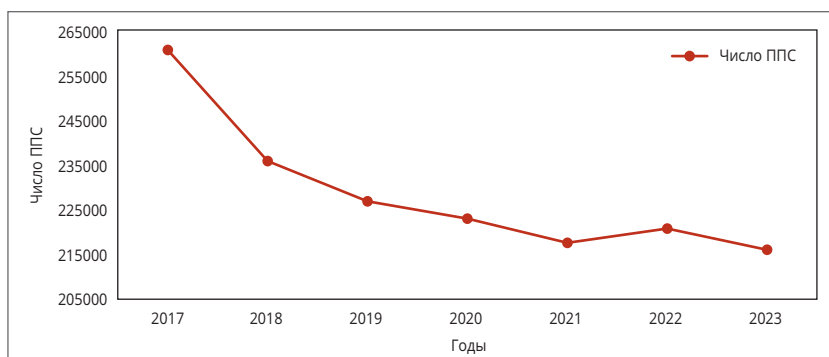


Рис. 1. Динамика числа ППС (2017–2023), абс.

Fig. 1. Dynamics of the number of University teaching staff in the Russian Federation (2017–2023), abs.

Источник: данные Министерства науки и высшего образования (ВПО-1)

Source: Ministry of Science and Higher Education data (HPE-1)

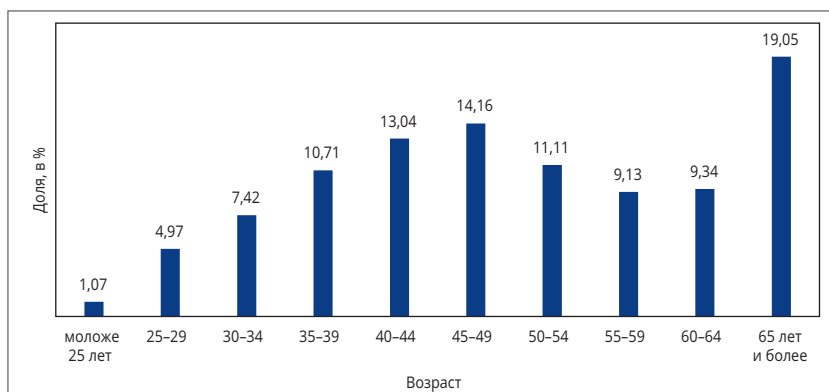


Рис. 2. Возраст ППС (2023 г.), %.

Fig. 2. The University teaching staff age (2023), %.

Источник: данные Министерства науки и высшего образования (ВПО-1)

Source: Ministry of Science and Higher Education data (HPE-1)

шая «социальная» нагрузка: большой объём поддержки молодых учёных и преподавателей до 39 лет и сложная система выборов работников в возрасте 50–60 лет в контексте необходимости постоянной дотройки компетенций. Согласно данным Министерства науки и высшего образования РФ, численность штатных ППС в российских универси-

тетах сократилась на 17% – с 260 980 человек в 2013 г. до 216 103 – в 2023 г. (Рис. 1).

Средний возраст ППС в последние годы увеличивается и составляет в вузах 45–50 лет (Рис. 2)². Когорта преподавателей старше 65 лет является самой многочисленной из всех возрастных групп и составляет около 20%.

² Рудаков В.Н. Удовлетворённость работой, карьерные стратегии и планы преподавателей российских вузов: информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. 2021. № 9. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 36 с. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354616421/release_13_2020.pdf (дата обращения 30.03.2024).

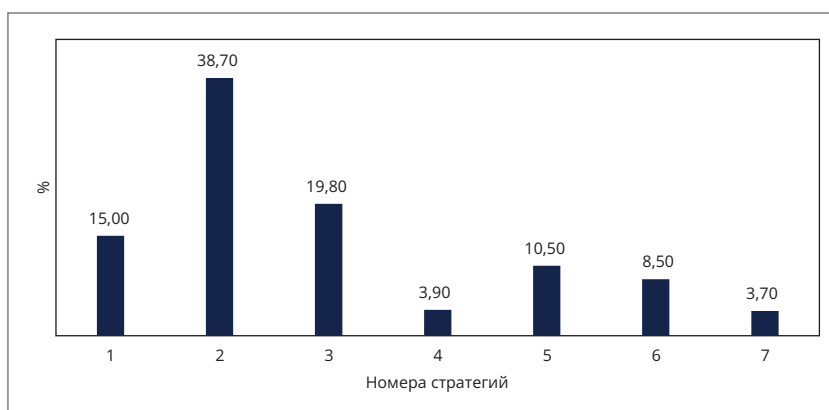


Рис 3. Распределение типов личных профессиональных стратегий среди респондентов, %

Fig. 3. Frequency distribution of the professional strategies of the University teaching staff in Russia, %

Источник: данные исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»

Source: Research database “Professional strategies of University teaching staff in Russia”

Самая массовая стратегия преподавателей российских университетов (38,7%) характеризуется средним уровнем занятости (преподавательская нагрузка на ставку) в сочетании с низкой мобильностью (участвуют только в вузовских и региональных конференциях или не участвуют в них вообще, не готовы менять работу даже на лучших условиях и/или работать удалённо, модульно в другом вузе) и линейным карьерным треком (работали в вузе до его окончания, поступили и закончили аспирантуру в том же вузе и по той же специальности, защищались в диссертационном совете собственного вуза (реже – в диссертационном совете другого вуза). Данная стратегия относится к целерациональным – она обеспечивает выполнение базовых требований к преподавателю, но не более того (работа на ставку, минимальное количество статей в низкорейтинговых журналах для переизбрания по конкурсу, нежелание вкладывать ресурсы в дополнительные профессиональные активности, которые не являются обязательными для продления контракта преподавателя).

В тройке лидеров по численности оказались стратегии 1 и 3 (15% и 19,8% соответственно), которые характеризуются низки-

ми показателями мобильности, линейным и близким к нему карьерным треком (нелинейность данного типа включает защиту в диссертационном совете в другом регионе, отсутствие опыта работы в вузе до его окончания и поступление в аспирантуру после небольшого перерыва (как правило, один год). При этом у данных стратегий значительно различаются уровни занятости – у первой стратегии она высокая, у третьей – низкая. Таким образом, ценностно-рациональная стратегия замыкает «тройку лидеров» по охвату респондентов в представленном исследовании.

Распределение стратегий по выборке исследования представлено на рисунке 3.

Для поиска статистических связей и выбора факторов, наиболее связанных с выбором личной профессиональной стратегии, была сформирована матрица показателей на основе анкеты массового опроса преподавателей (Табл. 3).

1. *Научная активность.* Показатель научной активности рассчитывался как простой агрегированный индекс трёх субпоказателей: количество публикаций; количество конференций; опыт академической работы (гранты, руководство или консуль-

тации аспирантов, НИОКР). Сумма всех субпоказателей была умножена на коэффициент повышения в случае наличия публикаций в зарубежных журналах или монографий на иностранном языке. После этого все ответы были сгруппированы в пятичную шкалу по уровням: низкий; ниже среднего; средний; выше среднего и высокий. Среднее значение определялось относительно значения индекса по выборке (составило 13 баллов).

2. Сводный индекс компетенций:

- управленческие и организационные (принятие решений и умение нести за них ответственность; управление командами/проектами; работа в междисциплинарных, разнопрофильных, гетерогенных командах; умение вести переговоры и разрешать конфликты; лидерство; навыки предпринимательства; системное мышление и умение решать комплексные задачи);

- информационно-коммуникационные (умение искать и обрабатывать информацию из различных источников, включая специализированные базы данных; презентация результатов исследований в виде статей, докладов, отчётов; умение работать с данными, в т. ч. с большими; информационная и цифровая грамотность; коммуникация в цифровой среде; создание собственного цифрового контента; информационная безопасность);

- профессиональные компетенции (базовые знания из новых профессиональных областей; углублённые/узкоспециализированные компетенции из своей профессиональной области; компетенции в области педагогического дизайна – проектирование образовательных программ, курсов, логики занятий и пр.; навыки проведения исследований – анализ, способность проведения фундаментальных и прикладных исследований в профессиональной деятельности);

- личностные (креативность – новые идеи, решение нестандартных задач; критическое мышление; самоорганизация и самообучение; исполнительская дисциплина; инициативность и смелость в освоении нового; мобильность).

3. Практика преподавания:

- навыки работы в формате онлайн-обучения;
- навыки использования онлайн-курсов в качестве основного или дополнительного учебного материала;
- навыки разработки онлайн-курсов;
- навыки работы в электронно-информационной образовательной среде ЭИОС (*LMS, Moodle* и т.д.);
- навыки использования цифровых библиотечных ресурсов;
- навыки использования цифровых навукометрических средств;
- использование ИИ и самообучающихся систем для решения педагогических задач.

4. Возраст:

- моложе 25 лет;
- 26–39 лет;
- 40–64 года;
- 65 и более.

5. Пол:

- женский;
- мужской.

6. Материальное положение:

- иногда не хватает денег на необходимые продукты питания;
- на еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать;
- на ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности;
- на еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т.п. представляет трудности;
- достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги;
- материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля.

7. Семейное положение:

- женат/замужем, включая незарегистрированный брак;
- холост/не замужем;
- разведён/разведена;
- вдовец/вдова.

Таблица 3

Корреляционная матрица показателей

Table 3

Correlation matrix of indicators

Показатели	Научная активность	Сводный индекс компетенций	Возраст	Материальное положение	Семейное положение	Пол	Предпенсионный возраст	Навыки преподавания
Научная активность	—							
Сводный индекс	0,238**							
Возраст до 39 и старше	0,124**	0,001						
Материальное положение	0,060**	0,031	0,019					
Семейное положение	0,060**	0,015	0,135**	0,038				
Пол	0,019	-0,021	0,083**	0,049*	0,087**			
Предпенсионный возраст	0,098**	0,001	0,910**	0,032	0,123**	0,026		
Практики преподавания	0,222**	0,181**	0,067**	0,002	0,033	0,052*	0,080**	
Стратегии по Веберу	0,237**	0,123**	0,048*	0,003	0,003	0,025	0,003	0,189**

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Note: * Correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed); ** Correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed).

Корреляционная матрица показала двустороннюю связь со следующими показателями: научная активность; сводный индекс компетенций; практика преподавания; а также слабую связь с возрастом. Рассмотрим подробнее распределение личных профессиональных стратегий по этим показателям.

Наиболее значимым показателем, влияющим на выбор преподавателями ценностно-рациональной стратегии стали компетенции. Среди преподавателей, придерживающихся целерациональных стратегий, в 1,5 раза больше тех, чьи практические профессиональные навыки можно отнести к «низким» (62%) (по трёхчленной шкале «низкие», «средние», «высокие») по сравнению с теми, кто относится к ценностно-рациональным стратегиям (37%). При этом среди преподавателей, выбирающих ценностно-рациональные стратегии, в 3 раза больше тех, у кого компетенции сформированы на уровне выше среднего и высоком.

Отметим, что когорта преподавателей с высокими показателями сформированности компетенций незначительна относительно всей выборки и составляет 10% (при этом показатель «выше среднего» – 43%). Однако, эта небольшая подгруппа преподавателей наглядно иллюстрирует разделение между двумя типами личных профессиональных стратегий (Рис. 4).

Преподаватели с показателем научной активности выше среднего также чаще выбирают ценностно-рациональные стратегии (Рис. 5).

Агрегированный индекс самооценки компетенций (личностных, профессиональных, организационно-управленческих и информационно-коммуникационных) также проиллюстрировал связь между профессиональной стратегией и уровнем компетенций. Среди преподавателей, чья суммарная оценка компетенций составила более 8 баллов из 10, относились к ценностно-рациональной стратегии (Рис. 6).

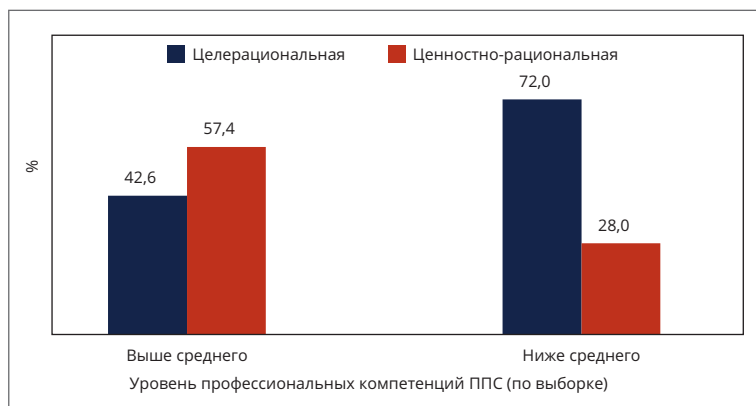


Рис. 4. Распределение типов личных профессиональных стратегий по уровням профессиональных компетенций преподавателей

Fig. 4. Distribution of types of professional strategies according to the levels of professional competences of University teaching staff

Источник: данные исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»

Source: Research database “Professional strategies of University teaching staff in Russia”

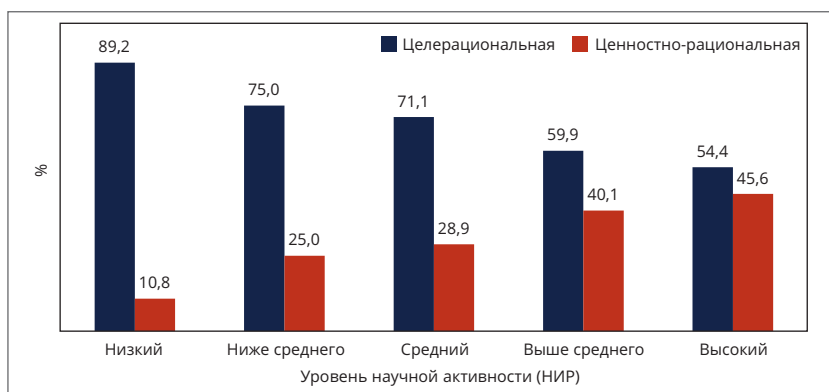


Рис. 5. Распределение типов профессиональных стратегий по уровням научной активности

Fig. 5. Distribution of types of professional strategies according to the levels of scientific activity of University teachers

Источник: данные исследования «Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы в современной России»

Source: Research database “Professional strategies of University teaching staff in Russia”

Распределение типов личных профессиональных стратегий по возрастным группам показало, что ценностно-рациональная стратегия доминирует только в подгруппе 40–64 года. Чаще всего целерациональные стратегии выбирают группы преподавателей моложе 25 лет и старше 65 лет (Рис. 7).

Другой срез данных показал, что среди преподавателей предпенсионного возраста (50–55 лет у женщин и 55–60 – у мужчин) в большей степени представлена ценностно-рациональная профессиональная стратегия (Рис. 8).

Анализ связей профессиональной стратегии с семейным положением и материаль-

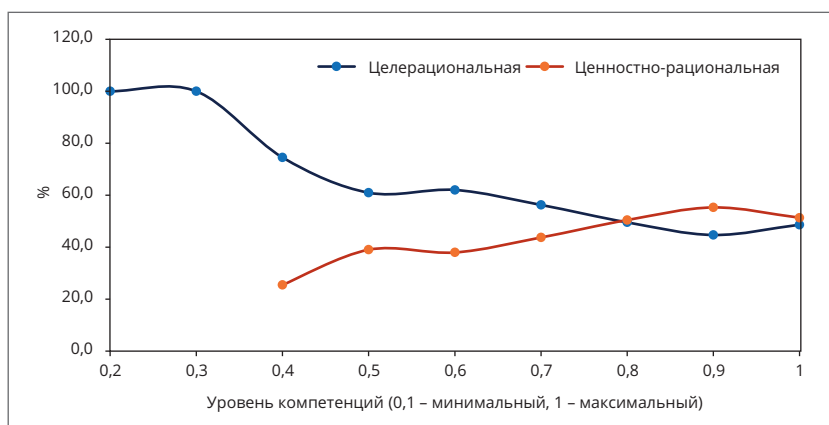


Рис. 6. Самооценка компетенций и выбор личной профессиональной стратегии
Fig. 6. Self-assessment of competencies and choice of personal professional strategy

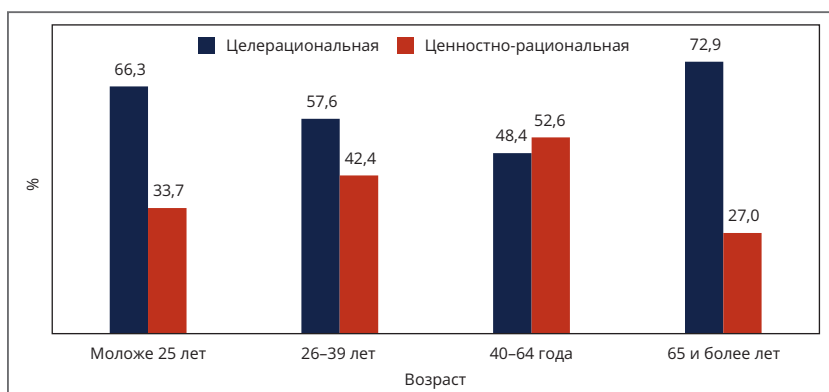


Рис. 7. Распределение типов личных профессиональных стратегий по возрастным группам
Fig. 7. Distribution of types of personal professional strategies by age groups

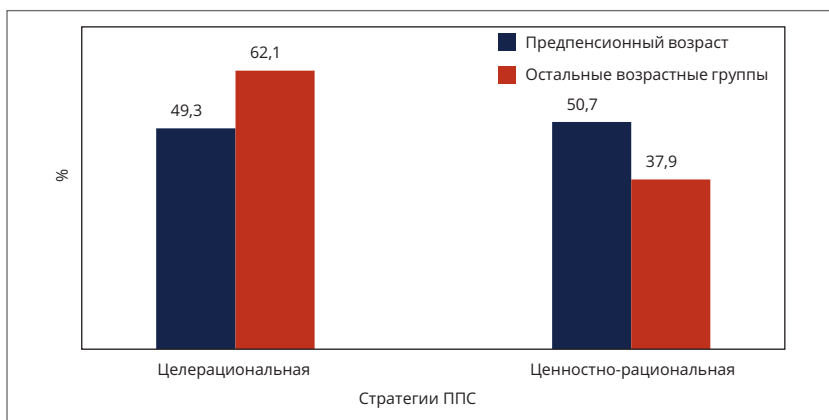


Рис. 8. Распределение типов личных профессиональных стратегий в подгруппе предпенсионного возраста преподавателей

Fig. 8. Distribution of types of personal professional strategies in the pre-retirement teaching staff subgroup

ным положением преподавателей не показал статистически значимых корреляций.

Выводы

Результаты исследования показали, что большинство преподавателей российских университетов придерживаются целерациональных стратегий в профессиональной деятельности, когда работа преподавателем рассматривается как выполнение базового набора функций. Личные профессиональные стратегии связаны показателями качества профессиональной деятельности преподавателей, которое выражается в уровне профессиональных компетенций, включающих преподавательскую и научную деятельность. Другими словами, преподаватели, которые придерживаются ценностно-рациональной стратегии, демонстрируют более высокий уровень качества профессиональной деятельности.

Преподаватели старшего – предпенсионного – возраста оказались основными пассионариями ценностно-рациональной стратегии в профессиональной деятельности. Эта когорта представляет ядро профессорско-преподавательского состава в российских университетах, сохраняя традиционные подходы к обеспечению качества образования. Однако новое поколение преподавателей до 39 лет, которое по-прежнему остаётся малочисленным в большинстве российских вузов, придерживается целерациональной стратегии.

Описанные выше тенденции, по мнению авторов, свидетельствуют о том, что преподавание в российских вузах всё больше становится работой «чиновника от образования», и в меньшей степени – призванием. Это может негативно сказаться на качестве образования в российских университетах – преподаватели не нацелены на развитие собственных профессиональных компетенций. Они выполняют минимальный набор требований в рамках трудового договора. Является ли данная тенденция следствием недостаточных усилий вузов по мотивации к более

активной и ценностно-ориентированной стратегии профессиональной деятельности, или причина связана с личностными поколенческими характеристиками преподавателей – это вопрос, требующий дальнейшего изучения.

Вместе с тем полученные результаты подтверждают, что преподаватели российских вузов занимают субъектную позицию в выборе ведущих видов деятельности в рамках своего контракта: уделять больше времени научным исследованиям, заниматься экспертизой и/или преподаванием. Однако зафиксированный спрос на индивидуализацию профессиональных стратегий ППС не регламентирован в абсолютном большинстве российских университетов. Это требует со стороны вузов принятия новых решений в области поддержки ППС, а значит, ревизии функций, задач и компетенций преподавательского корпуса.

При этом в государственных вузах обеспечивается широкий спектр социальных гарантий и стабильность занятости – длинный отпуск, социальные выплаты, зачастую формальный конкурс на должность. Обратной стороной является ограниченность финансовой и ресурсной поддержки профессиональной деятельности. В результате профессия преподавателя высшей школы встраивается в веберийскую теорию, претерпевая «узаконненное социальное закрытие» при сохранении статуса-кво и согласия с жёсткими регулирующими рамками как платой за стабильность в крайне нестабильной ситуации на рынке труда.

Заключение

Перечисленные проблемы обостряются отсутствием открытой конкуренции на академическом рынке, сложностью входа для «не-своих» (не правового, а фактического). В этом контексте веберийский подход позволяет понять, что большинство преподавателей не меняют место работы, а процент приглашённых преподавателей и преподавателей-практиков крайне мал.

Профессия преподавателя высшей школы, наряду с профессией юриста и врача, является «закрытой», всё больше теряя дух работы по призванию. Это бросает вызов системе высшего образования по поиску новых подходов к поддержке и мотивации профессорско-преподавательского состава в осуществлении ценностно-ориентированной профессиональной деятельности.

Литература

1. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. 2-е изд. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2023, 200 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2759-7
2. Радаев В.В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? // Социологические исследования. 2022. № 6. С. 114–124. DOI: 10.31857/S013216250019853-1
3. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. № 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
4. Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатов А.А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
5. 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
6. Рудаков В.Н. Различия в положении профессорско-преподавательского состава вузов по возрастным группам // Мониторинг экономики образования. 2020. Вып. 13. С. 1–6. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354616421/release_13_2020.pdf (дата обращения 30.03.2024).
7. Щеглова Д.В., Гармонова А.В., Опфер Е.А. Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 47–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62
8. Альтбах Ф.Дж. Глобальные перспективы высшего образования: пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. 552 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1712-3
9. Гармонова А.В., Щеглова Д.В. Оценки преподавателями изменений в высшем образовании России: трансформация или стагнация? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. № 4. С. 476–494. DOI: 10.21638/spbu12.2020.408
10. Вебер М. Политика как призвание и профессия: пер. с немецкого и вступительная статья А. Ф. Филиппова. М.: Изд-во «Рипол-Классик», 2018, 288 с. ISBN: 978-5-386-10496-2.
11. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Избранные произведения: пер. М.И. Левиной, А.Ф. Филиппова, П.П. Гайдено. М.: Прогресс, 1990. 808 с. ISBN: 5-01-001584-6. С. 707–735.
12. Tonkens E. Professions, Service Users and Citizenship: Deliberation, Choice and Responsibility // The Routledge Companion on Professions and Professionalism: by ed. M. Dent, I. Bourgeault, J. Dennis and E. Kuhlmann. Abingdon: Routledge, 2016. Pp. 45–56
13. Saks M. Professions and Power // The Routledge Companion on Professions and Professionalism: by ed. M. Dent, I. Bourgeault, J. Dennis and E. Kuhlmann. Abingdon: Routledge, 2016. Pp. 71–85
14. Авакян И.Б., Минияров В.М. Педагогический консерватизм преподавателя вуза в условиях профессионального стресса // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 63–81. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5

Статья поступила в редакцию 18.10.2024

Принята к публикации 10.11.2024

References

1. Radaev, V.V. (2023). *Prepodavanie v krizise* [Teaching in Crisis]. National Research University Higher School of Economics: 2nd ed. Moscow: HSE Publishing House, 200 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2759-7 (In Russ.).

2. Radaev, V.V. (2022). Crisis in the Modern University Teaching: What Went Wrong? *Sotsiologicheskie issledovania = Sociological Studies*. No. 6, pp. 114-124, doi: 10.31857/S013216250019853-1 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Sysoyev, P.V. (2023). Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by University Faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 10, pp. 9-33, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Rogozin, D.M., Solodovnikova, O.B., Ipatova, A.A. (2022). How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 271-300, doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300 (In Russ., abstract in Eng.).
5. 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.).
6. Rudakov, V.N. (2020). *Razlichia v polozenii professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov po vozrastnym gruppam* [Differences in the Position of University Professors by Age Group]. In: *Monitoring ekonomiki obrazovania = Monitoring of Education Markets and Organizations*. Vol. 13, pp. 1-6. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354616421/release_13_2020.pdf (In Russ.).
7. Garmonova, A.V., Opfer, E.A., Shcheglova, D.V. (2022). Master Education and Academic Career Track in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 11, pp. 47-62, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Altbach, Ph.G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland (Russian translation: Moscow: HSE Publishing House, 2018. 552 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1712-3)
9. Garmonova, A.V., Shcheglova, D.V. (2020). Teachers' Assessments of the Changes in Higher Education in Russia: Transformation or Stagnation? *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Sotsiologia = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*. Vol. 13, no. 4, pp. 476-494, doi: 10.21638/spbu12.2020.408 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Weber, M. (1919). *Geistige Arbeit als Beruf*. München und Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot (Russian translation: Moscow: Ripol-Classic, 2018. 288 p. ISBN: 978-5-386-10496-2).
11. Weber, M. (1990). *Nauka kak prizvanie i professia* [Science as a Vocation and Profession]. In: Max Weber. *Izbrannye proizvedeniya* [Max Weber. Selected Works]. Progress publ., 808 c. ISBN: 5-01-001584-6. Pp. 707-735 (In Russ.).
12. Tonkens, E. (2016). Professions, Service Users and Citizenship: Deliberation, Choice and Responsibility. In: Dent M., Bourgeault I., Dennis J., Kuhlmann E. (eds). *The Routledge Companion on Professions and Professionalism*. Abingdon: Routledge, pp. 45-56. ISBN: 9781032477268.
13. Saks, M. (2016). Professions and Power. In: Dent M., Bourgeault I., Dennis J. and Kuhlmann E. (eds). *The Routledge Companion on Professions and Professionalism*. Abingdon: Routledge, pp. 71-85
14. Avakyan, I.B., Miniyarov, V.M. (2024). Pedagogical Conservatism of a University Teacher as a Result of Professional Stress. *Nauchnyi rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovania = Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. No. 10 (1), pp. 63-82, doi: 10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-5 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 18.10.2024

Accepted for publication 10.11.2024

Шкалы и индикаторы профессиональных стратегий российских преподавателей, использованные в исследовании

1. Трактория относительно стандартных «точек выбора»

Индикаторы	УГСН диссертации и предметы совпадают	Опыт работы в вузе до его окончания	Перерыв между окончанием вуза и аспирантурой	Смена вуза/города при обучении в аспиранту- ре/ординатуре (соис- кательстве)	Защита диссертации (PhD)
Шкала	Да (0)	Да (2)	Не поступал(а) (0)	Тот же вуз/город	Диссертационный совет своего вуза (1)
	Нет (1)	Нет (1)	Нет (1)	Другой вуз/тот же город	Диссертационный совет другого вуза в своём же городе/регионе (2)
		Затруднились ответить (0)	Да (2)	Другой вуз/другой город	Диссертационный совет в другом городе/ регионе (3)
				Другая страна	Диссертационный совет за рубежом (4)
				Не обучался(ась) в аспирантуре	Не защищал(а) диссер- тацию (0)

2. Мобильность (стратегия и потенциал)

Индикаторы	Академическая моби- льность (типы и объёмы)	Мобильность (препо- давание)	Измене- ние места работы	Перспективы вертикальной мобильности (в профессиональ- ной карьере)	Переезд в другой город: потенциал мобильности и условия
Шкала	1. Научная конференция в России 2. Стажировки для со- трудников университетов/ Летняя школа/интенсив/ форум (Архипелаг-2035 и пр.) 3. Чтение лекций в других российских вузах 4. Чтение лекций в зару- бежных вузах	Степень готовности работать: Удалённо По приглашению мо- дульно в другом вузе	Да Нет	Да, планирую продвижение в преподавании Да, планирую продвижение по административ- ной должности Останусь в преж- ней позиции Затруднились	Готовы переехать на тех же условиях Готовы переехать при повышении уровня ЗП Не готовы ни при каких условиях Затруднились

3. Нагрузка и бюджеты времени (занятость)

Индикаторы	Сколько дисциплин Вы преподаёте в этом учебном году?	Занятость/ дисциплины	Были ли у Вас подработки вне университета в прошлом и текущем учебном году?	Есть ли у Вас официальный статус самозанятого или зарегистрированное ИП?
Шкала	Бакалавриат Магистратура Специалитет Программы аспирантуры/ординатуры Программы ДПО		Да, экспертная работа в своей профессиональной области Да, преподавание в другом вузе/онлайн-платформе или иной организации Да, частные занятия в рамках своей специальности Да, подработка в сфере, не связанной с преподаванием и научной специализацией Нет, подработок нет	Да Нет

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40000 знаков.

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

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

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок английским языком должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания.

В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

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

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

Модель и практики развития потенциала человека

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-50-79

Рабинович Павел Давидович – канд. техн. наук, доцент, зам. директора Школы антропологии будущего Института общественных наук, ORCID: 0000-0002-2287-7239, Researcher ID: N-7024-2015, pavel@rabinovitch.ru

Заведенский Кирилл Евгеньевич – заведующий лабораторией проектного и цифрового развития образования Школы антропологии будущего Института общественных наук, ORCID: 0000-0001-7379-4639, kirillzav3@gmail.com

Лопатина Елена Андреевна – канд. социол. наук, младший научный сотрудник Школы антропологии будущего Института общественных наук, ORCID: 0009-0009-0676-8890, eovechko@gmail.com

Емелин Глеб Дмитриевич – стажёр-исследователь Школы антропологии будущего Института общественных наук, ORCID: 0000-0002-0034-8467, Researcher ID: IAM-8750-2023, emelin-gd@ranepa.ru

Российская академия народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 119571 г. Москва, проспект Вернадского, 82

Долганов Дмитрий Николаевич – д-р психол. наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, ORCID: 0000-0003-2389-4978

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Адрес: 625003 г. Тюмень, ул. Володарского, 6

***Аннотация.** В статье представлены модель и практики развития потенциала человека. Потенциал человека рассматривается в трёх контекстах: контекст развития, возникающие рынки (инновации и креативные индустрии, предпринимательство и т.д.); контекст «мозг-ущества» человека, его возможности действовать в условиях неопределённости, создавать новое и неожиданное; а также контекст поиска человеческого в потенциале человека, акцент на ценностно-смысловых аспектах потенциала человека и культурных практиках его развития. Под потенциалом человека понимаются способности субъекта в со-действии со значимыми другими открывать перспективы саморазвития и самореализации в описанных контекстах. Разработанная модель опирается на понятие «продуктивное действие», дополняя его рефлексивными практиками конструирования возможностей и собственного пути, развития способности быть культурным, социальным и экономическим субъектом.*

Развитие потенциала человека предлагается осуществлять по трём векторам: «работа с идеальным» (поиски собственных смыслов и развитие рефлексии); «саморазмещение в социуме» (социальные позиции, связи, сообщества, репутация, карьерная позиция, род занятий и виды деятельности); а также «могу-щество» (наращивание способности «преодоления своей неспособности», то есть возможность действовать на фронтире). Модель позволяет исследовать, описывать и конструировать практики развития потенциала человека. Приведены предлагаемая модель практики и структура её описания, а также примеры значимых для целей исследования практик высшего, среднего и дополнительного образования.

Ключевые слова: человекоцентричность, потенциал человека, агентность, субъектность, продуктивное действие, созидательное инициативное действие, образовательная модель, инновационная деятельность

Для цитирования: Рабинович П.Д., Заведенский К.Е., Лопатина Е.А., Емелин Г.Д., Долганов Д.Н. Модель потенциала человека и практики его развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 50–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-50-79

The Model and Practices of Human Potential Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-50-79

Pavel D. Rabinovich – Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor, Director of the School of Anthropology of the Future, Institute for Social Sciences, ORCID: 0000-0002-2287-7239, Researcher ID: N-7024-2015, pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. Zavedenskiy – Head of the Laboratory of Project and Digital Education Development, School of Anthropology of the Future, Institute for Social Sciences, ORCID: 0000-0001-7379-4639, kirillzav3@gmail.com

Elena A. Lopatina – Cand. Sci. (Sociology), Junior Researcher of the School of Anthropology of the Future, Institute for Social Sciences, ORCID: 0009-0009-0676-8890, eovechko@gmail.com

Gleb D. Emelin – Trainee Researcher of the School of Anthropology of the Future, Institute for Social Sciences, ORCID: 0000-0002-0034-8467, Researcher ID: IAM-8750-2023, emelin-gd@ranepa.ru

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
Address: 82, Vernadsky ave., Moscow, 119571, Russian Federation

Dmitrij N. Dolganov – Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of General and Social Psychology, ORCID: 0000-0003-2389-4978

Tyumen State University, Tyumen, Russia

Address: 6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Abstract: The article presents the model and practices of human potential development. Human potential is considered in three contexts: the context of development, emerging markets (innovation and creative industries, entrepreneurship, etc.); the context of human “mightiness”, his or her

ability to act in conditions of uncertainty, to create something new and unexpected; and the context of searching for the human in human potential, emphasizing the value-semantic aspects of human potential and cultural practices of its development. By human potential is meant the subject's capabilities in cooperation with Significant Others to open prospects for self-development and self-realization in the described contexts. The developed model is based on the concept of "productive action", supplemented by reflective practices of constructing opportunities and one's own path, developing the ability to be a cultural, social, and economic subject. The development of human potential is proposed to be carried out along three vectors: "working with the ideal" (searching for one's own meanings and developing reflection), "self-positioning in society" (social positions, connections, communities, reputation, career position, occupation, and types of activity), and "mightiness" (building the ability to "overcome one's inability", i.e., the ability to act on the frontier). The model allows researching, describing, and constructing practices of human potential development. The proposed model of practice and the structure of its description are presented, as well as examples of significant practices for the purposes of the study from the field of higher, secondary, and additional education.

Keywords: human-centeredness, human potential, agency, subjectivity, productive action, creative initiative action, educational model, innovative activity

Cite as: Rabinovich, P.D., Zavedenskiy, K.E., Lopatina, E.A., Emelin, G.D., Dolganov, D.N. (2024). The Model and Practices of Human Potential Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 50-79, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-50-79 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Успешность организаций и индустрий (отраслей) в целом всё больше зависит от способности и темпов создания и присвоения знаний в условиях нарастания скорости изменений, неопределённости и сложности среды, а также активного развития искусственного интеллекта. Различные социальные институты сталкиваются с необходимостью переосмысления целей существования, своего устройства и поиска новых подходов к реализации своей деятельности и развитию, в том числе система высшего образования. Активно проявляется разрыв между компетенциями, полученными выпускниками организаций высшего образования, и требованиями рынка труда, особенно в части инновационной деятельности, цифровой грамотности и передовых междисциплинарных исследований и знаний [1; 2 и др.]. Современная модель профессиональной подготовки не в полной мере позволяет оперативно модернизировать технологии формирования требуемых компетенций. Про-

фессия, регламентированная стандартом, «проигрывает» компетенциям, сложенным трансдисциплинарно, уникально, агентно. Концепт «человеческий капитал», успешно использующийся в контексте воспроизведения профессиональной деятельности [3 и др.], становится не релевантным требованиям инновационной экономики.

В исследованиях творческой и инновационной деятельности замечен тренд перехода от моделей навыков и компетенций к фокусу на самом Человеке (в частности – «Антропологический поворот») и рассмотрению его активной трансформационной деятельности, в рамках которой он развивает свой потенциал и окружающую его среду [4–6 и др.]. Ряд международных и российских компаний (в том числе государственных организаций) выбирают в качестве стратегических направлений человекоцентричность, обеспечение техно-гуманитарного баланса при внедрении передовых цифровых технологий (в том числе генеративного искусственного интеллекта), поддержку талантов сотрудников (в част-

ности: Сбербанк, Росатом, Газпром Нефть¹, IBM², Mayo Clinic, H&M³ и другие. Тема человекоцентричности активно дискутировалась на Петербургском международном экономическом форуме, Восточном экономическом форуме и иных мероприятиях. Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» реализует программу по развитию личностного потенциала детей и подростков на основе подходов Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина [7; 8].

Практические задачи инновационного развития, актуальные тренды стратегических ориентиров компаний требуют смены базовых понятий. Практика начинает встречаться с условиями, когда необходимо построение новых видений и пониманий человека. Для возможности саморазмещения и достижения успеха в актуальной системе разделения труда, ключевыми становятся предприимчивость, креативность, осознанность, субъектность, мотивация к развитию, способность к быстрому обновлению компетенций и т.д. Человек во всём своём многообразии становится в центр философии организаций.

Подобный разворот в глобальной «практической» повестке продуцирует запрос на интенсификацию исследований в области наук о Человеке, разработку научно-методологических основ человекоцентричной трансформации организаций (в том числе их корпоративной культуры и системы управления), поиск новых моделей и практик развития потенциала человека, в том числе для реализации в системе высшего образования.

Авторы в настоящей статье предлагают оригинальный подход и модель развития потенциала человека в контексте ценностно-смысловых оптик и задач операционализации на основании обзора полидисциплинарной литературы по теме человеческого потенциала, обзора более широких дискуссий по ядру РИНЦ (с использованием кластерного анализа), методологического и контекстуального анализа оснований ряда представлений, моделей и практик развития потенциала человека (в том числе в высшем образовании).

В статье предлагаются к обсуждению процесс и результаты разработки операционализированной модели развития потенциала человека: от введения рабочего понятия «потенциал человека» до примеров реализации модели, в частности, в системе высшего образования.

Метод исследования и использованные данные

В ходе исследования проведён анализ широкого спектра работ по тематикам человеческого потенциала, личностного потенциала и т.п.: работы Л.С. Выготского, К. Роджерса, А. Сена, Д.А. Леонтьева, Б.Д. Эльконина, П.Г. Щедровицкого, П.С. Сорокина, а также отечественные исследования, индексируемые в РИНЦ / ядре РИНЦ, включая актуальные результаты НЦМУ «Центр междисциплинарных исследований человеческого потенциала». Исследования концентрировались на рассмотрении различных подходов к понятию потенциала в смежных областях

¹ Мочалова И. «Государство для человека»: на деловом завтраке Сбера раскрыли курс на клиентоцентричность. На ПМЭФ озвучили рецепты развития человеческого капитала // Московский комсомолец, 04 июня 2021 г. URL: <https://www.mk.ru/economics/2021/06/04/gosudarstvo-dlya-cheloveka-na-delovom-zavtrake-sbera-raskryli-kurs-na-klientocentrichnost.html>; РБК. На ПМЭФ-2023 увеличился состав Альянса человекоцентричных организаций. // РБК, 16 июня 2023 г. URL: <https://www.rbc.ru/neweconomy/news/6489936e9a794782d869eb71> (дата обращения 18.10.2024).

² IBM. Building a human-centred organization. Breaking down insights from 7 years of research and application // IBM, 2019. URL: <https://www.ibm.com/design/thinking/page/hco#a-focus-on-human-outcomes> (дата обращения 05.10.2024).

³ IDEO. The Secret to Redesigning Healthcare: Think Big and Small // IDEO, 2013. URL: <https://designthinking.ideo.com/blog/the-secret-to-redesigning-healthcare-think-big-and-small>; IDEO. Better Sales, Less Waste // IDEO, 2023. URL: <https://www.ideo.com/works/h-and-m-kigumi> (05.09.2024).

знания. Первая фаза работы с современными источниками предполагала проведение сопоставления содержательных трактовок потенциала разными авторами с последующим кластерным анализом выделенных в текстах категорий.

На данном этапе при проведении анализа статей выделялись смысловые единицы текста, которые характеризовали контекст, в котором автор рассматривает понятие человеческого потенциала. Например, «индексная оценка потенциала». Далее фиксировалась встречаемость каждой выделенной единицы в анализируемых работах. По итогам работы была построена матрица, содержащая информацию о частотах встречаемости выделенных смысловых единиц в работах разных авторов. На основе этих количественных данных был проведён кластерный анализ.

Вторая фаза – работа с метаданными статей по теме «человеческий потенциал / потенциал человека», опубликованных в научных периодических изданиях, входящих в ядро РИНЦ. В «короткий список» для анализа отобрано 75 статей, соответствующих следующим критериям: данная статья индексируется в РИНЦ по ключевому слову «человеческий потенциал / потенциал человека» и в названии статьи присутствует понятие «человеческий потенциал / потенциал человека».

На этом этапе работы логика сбора данных предполагала использование метаданных статей (ключевые слова), которые являются аналогом смысловых единиц, но сформулированы автором статьи. Была получена матрица, устанавливающая частоту встречаемости ключевых слов в разнообразных работах по теме человеческого потенциала. Полученные количественные данные позволили осуществить процедуру факторного анализа, что поможет выделить менее очевидные группировки и обобщения набора смысловых единиц.

Отбор статей осуществлялся по ключевым настройкам поиска «Ядро РИНЦ»; обязательное наличие понятия «Человеческий потенциал» в ключевых словах и/или в названии

работы. В корпус текстов вошли работы, опубликованные в период с 1998 по 2023 гг. Подавляющее большинство работ относится к интервалу 2008–2023 гг. Как правило, многие журналы, индексируемые в ядре РИНЦ, параллельно индексируются в *RSCI*, *ESCI*, *Web of Science*, *Scopus* и относятся к перечню ВАК. При отборе публикаций не ограничивалось тематическое поле (что важно на этапе поискового исследования, так как позволит увидеть общую систему представлений о потенциале человека в разных науках) и работали со статьями из областей экономики, социологии, психологии, философии.

Для задач конструирования оснований модели более подробно остановимся на результатах экспертного анализа ключевых идей и подходов, рассматривающих потенциал человека.

В ключевых понятиях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [9] имманентно заложена идея социокультурного развития через сотрудничество. Любая психическая функция проявляется дважды, сначала как интерпсихическая, реализуемая во взаимодействии с другим, затем как интрапсихическая, являющаяся достоянием субъекта. Это наиболее явно прослеживается в развитии, с одной стороны, зоны актуального развития как совокупности знаний, умений и психических новообразований, развитых у ребёнка к данному конкретному периоду, и, с другой стороны, зоны ближайшего развития, как разницы между уровнем актуального развития ребёнка и уровнем его потенциального развития. Экстраполируя идеи Л.С. Выготского на ситуацию исследования потенциала человека, важно выделить его идею о том, что сотрудничество – это не условие, а источник развития личности человека, то есть то, что даёт фундамент для реализации потенциала.

Ценностно близкие Л.С. Выготскому идеи о значимости сотрудничества в развитии личности отстаивал К. Роджерс [10]. В разных источниках подход К. Роджерса обозначается либо как «клиентоцентричный», либо как «человекоцентричный». Однако сам

К. Роджерс разделял эти два понятия лишь контекстуально: клиентоцентричный подход применяется в работе с конкретным человеком во время психотерапевтической сессии, в то время как человекоцентричный подход реализуется в рамках работы с группами людей (фасилитационные сессии, сессии саморазвития, образовательные практики). При этом сами принципы и ценности разработанного К. Роджерсом подхода остаются одинаковыми в обоих контекстах: конгруэнтность, безоценочное принятие, вера в уникальность человека.

Применительно к образованию, К. Роджерс отстаивал идеи перехода от традиционной образовательной системы к человекоцентричной. Разница в подходах заключается в кардинальных изменениях роли и функционала преподавателя, в отношениях между учителем (преподавателем, педагогом и т.д.) и учеником (студентом, обучающимся и т.д.) и в системе оценивания. Роджерс предлагает сменить ролевую функцию преподавателя с владельца знаний на фасилитатора. В таком контексте учитель берёт на себя ответственность не за непосредственное наполнение образовательного процесса, а за создание благоприятной обстановки, где ученик может учиться, реализовывать свой потенциал и оценивать себя самостоятельно.

Принимая во внимание позицию К. Роджерса и положения онтопсихологии А. Менегетти в отношении педагогики, В.Е. Ключко в своей работе формулирует идею системной онтопедагогики, как методологии антропоцентричности. Автор указывает, что в традиционной педагогике основная задача педагога – быть транслятором культуры. В неклассической педагогике педагог становится фасилитатором и способствует организации деятельности студента с целью приобретения им новых знаний и умений. В постнеклассическом подходе (онтопедагогике) задача педагога быть медиатором, посредником между Личностью и Культурой. Реализация посреднической миссии связана с необходимостью фокусировки педа-

гога на увеличении студентом «своей мерности», «расширении и упорядочивании себя» при взаимодействии с миром (Культурой) [11]. В данном подходе достаточно характерно отражаются идеи системной антропологической психологии, являющейся достижением Томской психологической школы.

Очень важна в контексте развития представлений о потенциале человека концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева [12]. Личностный потенциал понимается автором как потенциал произвольной, то есть заранее недетерминированной (в рамках биологических и социокультурных программ поведения) саморегуляции человека. Потенциал определяет то, насколько личность способна успешно регулировать себя и справляться с трудностями в ситуации неопределённости. Личностный потенциал имеет трёхкомпонентную структуру: самоопределение в нестабильных и неопределённых ситуациях; достижение и реализация целей; сохранение себя в условиях внешнего давления. Иными словами, личностный потенциал человека отражает одну из сторон более широкого понятия – субъектности, то есть готовности успешно решать возникающие жизненные задачи самостоятельно, осознавать и принимать ответственность за свои решения.

Кроме того, идея самостоятельности субъекта как носителя потенциала человека подтверждается концепциями ещё ряда авторов: теорией неравновесных систем и философией нестабильности И.Р. Пригожина [13], физиологией активности Н.А. Бернштейна [14], концепциями личности как открытой системы и развития как самореализации личности Г. Олпорта [15] и исследованиями в области принятия решений Д. Канемана [16]. Несмотря на разные предметные области перечисленных авторов, лейтмотив их концепций заключается в наделении субъекта свободой для самореализации и самоактуализации. И.Р. Пригожин показал, что в развитии сложных систем существуют так называемые точки бифуркации, после которых предыдущие закономерности перестают работать, и на

место детерминации приходит самоорганизация сложной системы. Разработки физиологии активности Н.А. Бернштейна наделили субъекта активности возможностью конструирования образа потребного будущего, то есть недетерминистским характером планирования и конструирования активности. Г. Олпорт понимал личность как открытую систему, имея в виду не только связь с внешним миром и обмен энергией, но и развитие как выход за пределы гомеостаза в попытке стать «чем-то большим, чем они [открытые системы] есть в данный момент». Исследование в области принятия решений в неопределённости, проведённое Д. Канеманом и коллегами, показали своеобразие и иррациональность этих процессов, тем самым разрушив установку на рациональную, линейную методологию анализа схем поведения.

Все эти исследования и авторы позволяют выявить важнейший аспект потенциала человека – самостоятельность субъекта, его собственную активность в реализации себя. Потенциал человека может быть реализован только при активном участии и включённости самого человека, он не может быть навязан извне.

В логике этого вывода важно указать на концепцию продуктивного действия Б.Д. Эльконина, П.Г. Щедровицкого [17; 18]. Продуктивное действие определённым образом противопоставляется поведению человека, то есть привычным усвоенным способам действия (социальным, контекстуальным). Данная концепция подчёркивает субъектность, возможность авторства человека в предпринимаемых им действиях. Обязательным условием продуктивного действия является изначальное его осознанное «замысливание» (П.Г. Щедровицкий), «преобразование способа действия» (Б.Д. Эльконин), то есть осознанное проектирование, наделение действия определённым личностным смыс-

лом, новым по отношению к уже имеющемуся опыту. При совершении продуктивного действия происходит создание новой ситуации, в которой развёртывается замысел человека, взаимодействуют замысел и доступный к познанию человека фактический материал. Развитие потенциала – это совокупность различных авторских продуктивных действий, которые реализуются человеком. Соответственно принципиально важно обращать внимание не только на развитие чувства субъектности (агентности), но и на субъектность в действии, то есть на развитие способности продуктивно действовать, не только чувствовать авторство, но и воплощать его.

Важная роль индивидуального активного действия отмечается в подходе неоструктуризации [3; 19; 20]. Неоструктуризация понимается как смена вектора развития социальных институтов, которая сопровождается ростом зависимости динамики социальных структур от индивидуального активного действия. В рамках данного подхода понятие «человеческий потенциал» рассматривается в связке с человеческим капиталом, однако ключевое различие состоит в том, что потенциал – это только возможность капитализации при смене внешних условий [21], которые, в том числе, могут изменяться при индивидуальном активном действии субъекта человеческого потенциала. Эта же высокая внешняя структурная изменчивость, по мнению авторов, меняет классическое рассмотрение капитала/потенциала через призму отдельных навыков/компетенций и толкает к исследованию собственно деятельности субъекта и её результатов, в рамках которых и реализуется человеческий потенциал [3].

Важнейшей разработкой в области концепции потенциала человека в рамках экономических и философских наук является подход на основе возможностей (*capability approach*) нобелевского лауреата А. Сена⁴.

⁴ UNDP (United Nations Development Programme). 2010. Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development. New York. URL: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2010> (дата обращения: 05.09.2024).

Именно его понимание развития потенциала человека легло в доклад Программы развития ООН. А. Сен подходит к потенциалу человека через качество жизни, доступное ему здесь и сейчас. Саму жизнь он предлагает операционализировать как совокупность «бытия и свершений» (*beings and doings*). Качество жизни, в свою очередь, понимается через призму способностей к реализации своего бытия и к различным свершениям. Способности же отдельного человека понимаются как различные комбинации состояний бытия и свершений, которых человек способен достичь здесь и сейчас. Иными словами, человеческие способности понимаются как те возможности, которые даны человеку в данной конкретной стране, городе, социальной группе и т.д. Введённое автором понятие «возможности» принято рассматривать как ядро потенциала человека, поскольку оно позволяет оценивать потенциал с позиции его развития, позволяет осуществить объективную внешнюю оценку и обеспечивает множественность целей [22].

С опорой на выводы из анализа ключевых подходов и теоретических моделей, используемых для понимания потенциала человека и его развития, вернёмся к задачам кластерного анализа современных статей на тему потенциала человека.

На первом этапе анализ статей позволил выделить смысловые единицы текста, которые характеризовали контекст, в котором автор рассматривает понятие человеческого потенциала, в частности:

- «Индекс развития человеческого потенциала ООН» – авторы рассматривают потенциал с позиции метрик измерения, принятого в данном индексе;
- «Человеческий потенциал = человеческий капитал» – авторы отождествляют понятия потенциала и капитала;
- «Человеческий потенциал > человеческий капитал» – потенциал рассматривается как понятие более высокого уровня, и в его объём входит понятие капитала;

- «Инвестиции в человеческий капитал» – авторы рассматривают потенциал как инвестиции в капитал;

- «Региональный человеческий потенциал» – на первый план выходят региональные аспекты анализа потенциала;

- «Человеческий потенциал как совокупность способностей и возможностей» – потенциал рассматривается как способность личности и как возможности личности по конструированию собственного бытия;

- «Человеческий потенциал на уровне общностей» – понятие потенциала анализируется на масштабе отдельных социальных групп, в том числе формализованных (организационных);

- «Человеческий потенциал на уровне индивидуальном» – потенциал рассматривается как характеристика личности;

- «Раскрытие человеческого потенциала через труд» – авторы рассуждают о возможности раскрытия потенциала человека через трудовую деятельность и трудовой потенциал;

- «Экстенсивный рост» – потенциал как характеристика экстенсивного роста;

- «Интенсивный рост» – потенциал как характеристика интенсивного роста;

- «Измеримость человеческого потенциала» – преимущественно уделяется внимание метрикам и способам измерения потенциала;

- «Человеческий потенциал как система» – понятие потенциала раскрывается в терминах системного подхода;

- «Сущностные характеристики человеческого потенциала» – авторы анализируют и описывают наиболее существенные характеристики человеческого потенциала;

- «Ресурсный подход» – авторы рассматривают потенциал с позиции его накопления и задействования в организационных контурах;

- «Потребительский подход» – близко к предыдущему варианту, но с тем отличием, что решается вопрос об использовании и распределении этого ресурса;

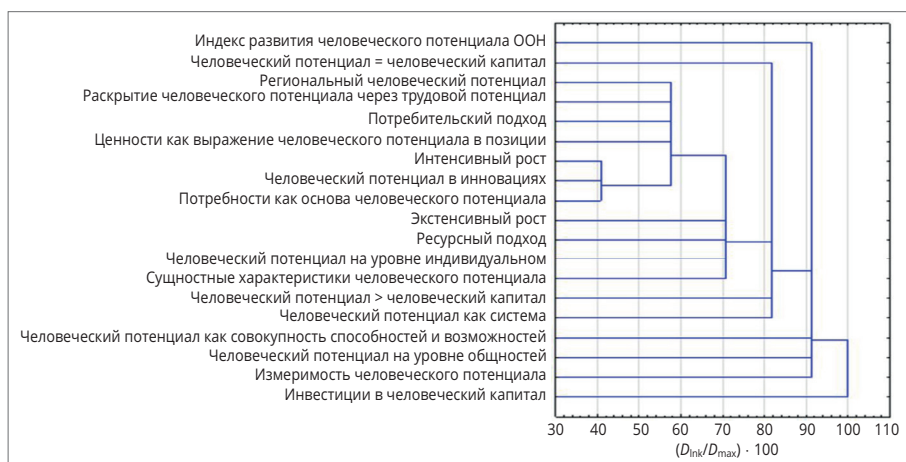


Рис. 1. Результаты кластерного анализа категорий описания человеческого потенциала
Fig. 1. Cluster analysis results of human potential description categories

- «Ценности как выражение человеческого потенциала в позиции» – ценности являются ключевым понятием, посредством которого интерпретируется понятие потенциала;

- «Человеческий потенциал в инновациях» – потенциал как характеристика развития инновационной деятельности;

- «Потребности как основа человеческого потенциала» – потребность как базовая категория, на которой строится представление о потенциале.

Выявленные в употреблении значения (смысловые единицы) понятия человеческого потенциала сведены в базу данных: соотношение автора и преимущественное значение/интерпретация понятия «человеческий потенциал».

На втором этапе в соответствии с признаками, входящими в факторы, оценки частот встречаемости исходных категорий суммированы (суммирование осуществлялось следующим образом. В таблицу была внесена частота ключевых слов, относящихся к одному из факторов, встречаемых в отдельной работе), после чего данная матрица использовалась в кластерном анализе. Результаты кластерного анализа представлены на *рисунке 1*.

Кластерный анализ позволил выделить две относительно обособленные переменные (две

группы). Первая группа – представления о человеческом потенциале как способностях, возможностях, закреплённых и проявленных на группах людей (популяционный подход), что позволяет выделить процедуры измерения, выразить в некотором стоимостном выражении и, соответственно, инвестировать в человеческий потенциал. Другая группа иерархически выстроена следующим образом:

- индекс развития человеческого потенциала (эта переменная является связующей между двумя группами переменных) – набор представлений о человеческом потенциале как о системе, соотношении понятий «человеческий потенциал» и «человеческий капитал»;

- представления о сущностных характеристиках человеческого потенциала и использовании его как ресурса; из ресурсной логики вытекает потребительский подход к человеческому потенциалу и фокусировка понятия через региональные рамки;

- самой глубинной подгруппой являются представления о человеческом потенциале в инновационных процессах, преобразующей деятельности и связь человеческого потенциала с потребностями как отдельных людей, так и групп.

Проведённый анализ демонстрирует малую степень соотнесённости понятия «че-

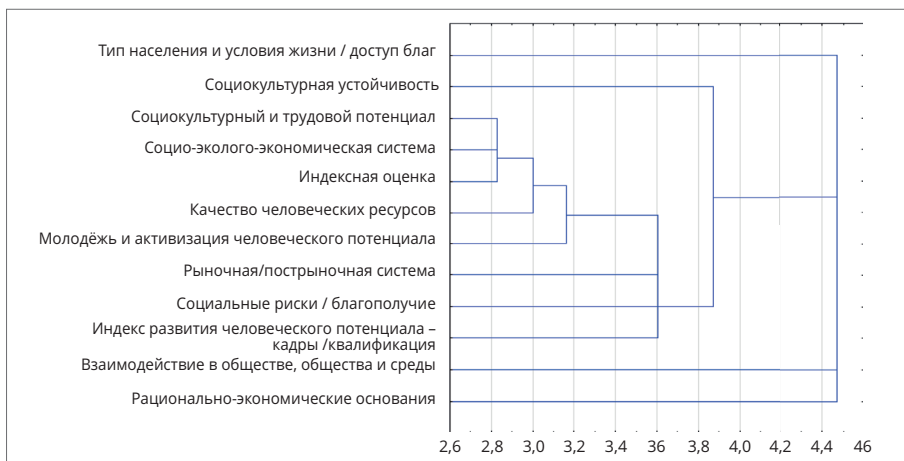


Рис. 2. Результат кластерной классификации по данным факторного анализа
Fig. 2. Cluster classification results based on factor analysis data

ловеческий потенциал» со сферами инновационного развития, несмотря на использование термина «возможность», подразумевающего реализацию через преодоление ограничений существующих средств, видов деятельности и др., то есть именно в инновационной деятельности.

Для проверки гипотезы о недостаточной фокусировки понятия «потенциал человека» на инновационной деятельности осуществлён дополнительный анализ метаданных 75 статей. Применение процедуры иерархического кластерного анализа к сводной таблице частот встречаемости разных сопутствующих ключевых слов показывает малую продуктивность различения терминов. В этой связи проведена предварительная классификация ключевых слов посредством факторного анализа. В результате анализа выделены 12 факторов, объясняющие 51,9% дисперсии. Далее, в соответствии с признаками, входящими в факторы, оценки частот встречаемости исходных категорий суммированы, и данная матрица подвергнута кластерному анализу.

Проинтерпретируем результаты кластерной классификации (Рис. 2), начиная от группировок нижнего уровня к верхнему. Социокультурный и трудовой потенциалы, реализуемые в социо-эколого-экономической системе, могут быть зафиксированы в

виде индексов. Это позволяет охарактеризовать качество человеческого ресурса, но не потенциала. Линия активизации человеческого потенциала посредством работы с молодёжью и молодёжной политики позволяет выйти на характеристику рыночных и пострыночных систем; социальные риски и становление благополучия; на комплексную оценку человеческого потенциала через индекс развития и квалификацию кадров. Верхним контуром выступают вопросы взаимодействия в обществе и взаимодействия общества и среды с учётом рационально-экономических оснований и выходом на вопрос о населении, условий жизнедеятельности и доступности благ.

В двух вариантах анализа (смысловых единиц и анализа ключевых понятий научных публикаций) получены сходные результаты:

- понятие человеческого потенциала, как правило, используется и выстраивается с целью анализа уже сложившихся на территории видов деятельности и социальных систем, несмотря на исходную направленность на измерение «возможностей», которые в отличие от ресурсов лежат в пространстве будущего и связаны с проектами инновационных индустрий на территории;
- понятие человеческого потенциала преимущественно трактуется в популяцион-

ной (страновой, региональной) логике через способы количественной оценки маркеров человеческого потенциала, позволяющего обнаружить экономические, управленческие способы работы с ним и осуществление мер по увеличению объёма данного ресурса.

Предварительный содержательный анализ работ по теме человеческого потенциала показывает единообразие трактовок и смыслов, закладываемых в это понятие как российскими авторами, так и зарубежными, на чьих основаниях строятся рассуждения современных исследователей. При наличии отдельных важных моментов, указывающих на значимые появления субъектности и анализ возможного как источника потенциала, эти идеи не получили содержательного развития. Следовательно, осознавая ограниченность понимания потенциала как статичного, но при этом вполне хорошо измеряемого свойства, необходимо развитие содержательной линии и новой концептуализации понятия потенциала человека с позиций динамического взгляда на природу и сущность потенциала.

Модель развития потенциала человека

Понятие потенциала человека

Анализ подходов к концептуализации человеческого потенциала / потенциала человека демонстрирует, что большинство из них операционализирует его как статичную сущность, то есть скорее как некий «срез» или набор статичных параметров (личностные диспозиции, уровень образования / медицины / минимального дохода и т.д.). Очень точно эту ситуацию охарактеризовал сам автор классической концепции человеческого потенциала А. Сен: «... индекс развития человеческого потенциала оправдал ожидания: он работает как простой индикатор, подобный ВВП⁵, однако в отличие от ВВП он не замыкается только на доходах и товарах. В то же время огромную широту концепции развития человека не следу-

ет путать, как это иногда делают, с узкими рамками индекса развития человеческого потенциала ...» [23]. «Статичный» взгляд значительно сужает сущность потенциала как «движущегося» феномена, поэтому для настоящего исследования в качестве цели определено создание операциональной модели потенциала человека, способной описывать процессы, осуществляемые субъектом на уровне «действия».

Построение рабочего понятия и модели «потенциал человека» осуществлялось на основе культурно-деятельностного подхода. В рамках данного подхода потенциал человека как объект исследования возникает только в ситуации деятельности (действия исследователя с объектом) и не существует отдельно, сам по себе. Ключевое отличие авторской модели – рассмотрение потенциала человека одновременно через призму ценностей, смыслов, возможностей и операционализации (практической реализации), для чего учитываются интересы, как минимум, трёх субъектов:

- исследователей для формирования и развития научного знания о потенциале человека;
- практиков (преподавателей, методистов, наставников, навигаторов, модераторов, фасилитаторов, коучей и других сопровождающих развитие позиций) для разработки, реализации и тиражирования образовательных и культурных практик развития потенциала человека в университетах;
- самого субъекта (носителя потенциала) для исследования и развития своих возможностей.

Описание разработанной модели потенциала человека определяется ключевыми ценностно-методологическими основаниями, сформулированными (не претендуя на абсолютность) на основе предварительного анализа взаимодополняющих исследовательских позиций относительно понятий «человеческий потенциал» и «потенциал человека»:

⁵ Валовой национальный продукт (*прим. ред.*).

- потенциал человека связан с активностью самого человека и «пространством возможного», в котором он действует (потенциал человека как определяющий фактор деятельности);

- деятельностное сотрудничество людей является базовым источником реализации потенциала человека;

- потенциал человека рассматривается в контексте сконструированного целевого образа будущего и подобранного ансамбля возможных действий для его достижения;

- доверие, самостоятельность, свободная активность и продуктивные действия субъекта являются одновременно источниками и базовыми условиями реализации потенциала человека;

- среда обеспечивает субъекту «базовые предпосылки», за счёт которых возможно развитие потенциала человека.

Под *потенциалом человека* будем понимать *возможности субъекта в со-действии⁶ со Значимыми Другими⁷ открывать перспективы саморазвития и самореализации в контекстах усложнения ценностно-смыслового поля и неопределённости.*

Введённое рабочее понятие опирается на следующие ключевые концепты: различение зон актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский); средовая, коммуникативная и диагностическая составляющие человекоцентричности (К. Роджерс); самодетерминация и самоопределение (Д.А. Леонтьев); нестабильность и самоорганизация сложных систем (И.Р. Пригожин); недетерминистский характер планирования и конструирования активности (Н.А. Бернштейн); развитие как выход за пределы гомеостаза (Г. Олпорт); нелинейность методологии анализа схем поведения (Д. Канеман); способностный подход и концепция «бытия и свершений»

(*beings and doings*, А. Сен); продуктивное и посредническое действия (Б.Д. Эльконин, П.Г. Щедровицкий).

Предложенная трактовка позволяет сконцентрировать представление о потенциале человека как о характеристике действия, в отличие от характеристики среды (человеческий потенциал в социально-экономическом подходе через призму статистико-демографических, экономико-финансовых и географических факторов). При этом, чтобы потенциал трансформировался в деятельность, необходимо, чтобы окружающая человека (субъекта) среда позволила это сделать. Таким образом деятельностная интерпретация потенциала человека тесно связана с существующими подходами, основанными на измерении человеческого потенциала на уровне города/региона и т.д. Одной из ключевых задач развития потенциала человека становится именно преодоление определённости/заданности среды (иногда мнимой) через видение субъектом альтернативных «реальностей» и открытых возможностей, через способность делать выбор и конструировать действие на основе понимания вероятностного («возможного») будущего.

Модель потенциала человека полагается на границе между «личностным потенциалом» как ансамблем психологических свойств личности и «человеческим потенциалом» как интегрированной «характеристикой среды». Границы модели задаются через три ключевых рамки/контекста (рис. 3):

- рамка «деятельность и действия»: конструирование потенциала человека рассматривается как определённый тип действований, который может быть логически и структурно описан;

- рамка «сотрудничество, доверие, благо»: потенциал человека рассматривается

⁶ Со-действие понимается как единица развития личности в персонификации, обеспечивающая обогащение участников совместной деятельности; поддержка, помощь, забота и сопереживание друг другу участников общения и совместной деятельности (на основе А.В. Запорожца, М. Бубера).

⁷ Значимый Другой понимается как субъект, идентификация с которым приводит к порождению «образа Я»; субъект, с учётом позиций и мнений которого принимаются собственные решения (на основе Дж. Мида, Г. Салливана).

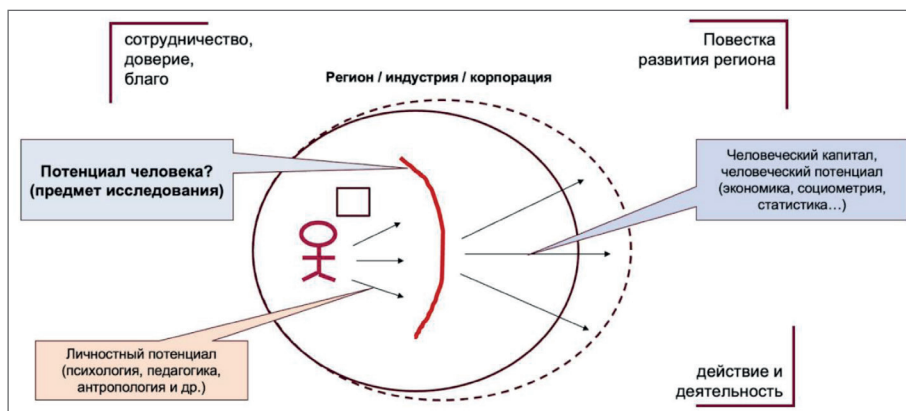


Рис. 3. Место и ключевые рамки объекта исследования
Fig. 3. Place and key framework of the research object

как совместный коллективный переход от «помысленной» к «присвоенной» субъектом возможности⁸;

- рамка «повестка развития»: потенциал человека рассматривается в ситуации, когда субъект является автором и пользователем собственных возможностей, то есть возможности появляются через самоопределение к культурно-исторической проблеме.

Соответственно перечень классов задач, на решение которых ориентирована авторская модель, сформулирован следующим образом:

- наблюдать и измерять деятельностные свойства потенциала (то, как потенциал и его развитие меняет действие и, наоборот, как устроено действие/ситуация, ведущие к развитию потенциала);
- отбирать/разрабатывать конкретные практики и образовательные форматы развития потенциала человека и коллективов;
- интегрировать процессы развития на уровне субъекта с процессами более высокого уровня (город, регион, отрасль, индустрия и пр.), в том числе устанавливать связи с «внешними» стохастическими моделями и индексами человеческого потенциала;
- рассматривать систему высшего образования как социальный институт и как про-

цесс строительства человеком собственной картины (образа) мира «поверх организационно-корпоративных барьеров».

Введённая модель задаёт два принципиальных сдвига в реализации в университетах образовательного процесса:

- вектор потенциала человека направлен «изнутри наружу», то есть не среда определяет возможности развития потенциала человека, а сам человек создаёт среды развития для реализации своих возможностей и замыслов;
- [само-]конструирование потенциала как особый вид деятельности, который может быть технологизирован (нормирован) и осуществляться в со-действии со Значимыми Другими.

Заданные переходы значимы также для работы с абитуриентами (например, программы проектной и исследовательской деятельности в детско-взрослых сообществах) с фокусом на развитие потенциала человека.

Развитие потенциала человека

Развитие потенциала человека означает появление у человека позиции относительно собственных возможностей, равно как рост самих возможностей. Развитие потенциала основывается на определённой структуре продуктивного действия и выражении (во-

⁸ С опорой на концепцию личностного потенциала Д.А. Леонтьева, согласно которой возможность может стать реальностью через самоопределение субъекта.

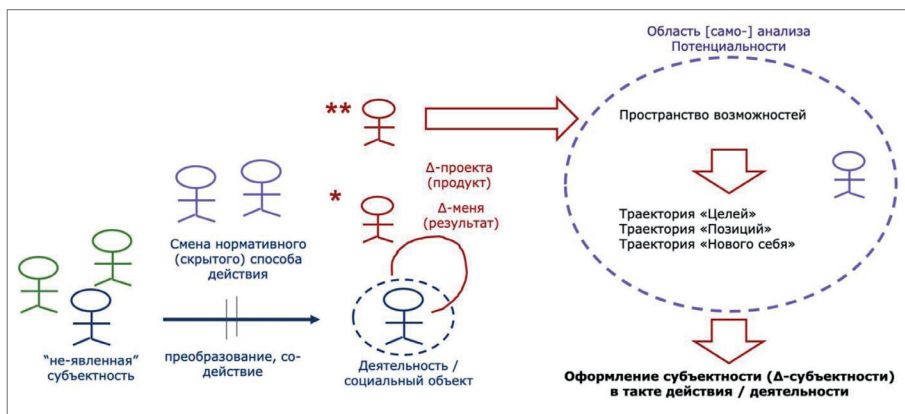


Рис. 4. Схема пространства конструирования собственных возможностей и потенциала с опорой на структуру продуктивного действия

Fig. 4. Based on the structure of productive action space constructing scheme of one's capabilities and potential

площени) субъектности. Продуктивное действие и субъектность возникает, когда появляется замысел и интенция преобразовать/создать некоторый объект «внешнего мира». При этом сам объект не существует до того, как организуется действие (объект является элементом действия), а значимыми факторами являются новизна и сложность объекта, а также неопределённость среды и со-действие (коллективность действия). Новизна объекта и его комплексность предъявляют требования к развитию самого субъекта: для реализации замысла ему требуется преодолеть собственные дефициты средств, способностей и личностных качеств, несмотря на наличие разнообразных способностей. Наличие ситуации преодоления (на основе замысла) является необходимым условием развития субъектности и потенциала человека в целом.

Потенциал человека рассматривается в ситуации преодоления, когда предыдущий такт действия уже проблематизирован, а последующий – ещё не сконструирован и

существует как множество возможных (открывающихся перспектив) целевых образов будущего для этого конкретного субъекта (Рис. 4)⁹. В пределе эти варианты бесконечны и их конструирование завершается только актом самоопределения и выбора субъектом позиции для следующего действия¹⁰.

Развитие потенциала происходит в процессе рефлексии второго уровня по завершению такта действия:

- рефлексия 1-го уровня – рефлексия данного такта действия с целью оценки соответствия результата замыслу, а также присвоения новых средств мышления и деятельности (капитализация);
- рефлексия 2-го уровня – рефлексия потенциала действия, то есть «разметка» пространства возможных траекторий развития, основанного не только на желании, но и на потенциале как компетентностном заделе.

Рефлексия 2-го уровня отвечает на вопрос: «А что я теперь смогу/хочу/буду делать?». Эта рефлексия связана со сменой

⁹ Представленная на рисунке 4 схема разработана при участии Б.М. Островского, Б.Д. Эльконина, А.А. Попова, а также с опорой на результаты работы «Стандарт компетенций» группы НОЦ «Кузбасс» (руководитель программы Б.М. Островский, модератор К.Е. Заведенский, эксперты П.Д. Рабинович и А.А. Попов).

¹⁰ Уместно будет упомянуть, что такое представление о потенциале не противоречит пониманию потенциала как чего-то, что ещё не является капиталом, но может стать им в случае изменения структурной конфигурации [24].

текущей позиции и выбором собственного определённого образа будущего.

Потенциал человека, как было отмечено ранее, рассматривается как динамическая характеристика. В пространстве конструирования потенциала (позиция с двумя звёздочками на рис. 4) субъект строит маршрут дальнейшего развития, определяя такие объекты и проекты, которые содержат нужный масштаб социокультурной проблемы, преодолевая которую субъект обеспечит развитие своего потенциала. Одним из ключевых механизмов преодоления в данном случае выступает со-действие, то есть коллективная деятельность с опорой на Значимого Другого, который служит опорой для коллективного мышления и одновременно, соавтором в коммуникации.

В процессе усложнения замысла и масштаба проблемы субъект восходит к пространству идеального: идей, смыслов, моделей, понятий, категорий. При этом усложняется и тип со-действия, и тип производимого результата (план, конструкция, проект, программа и др.). Субъект в процессе развития в деятельности переходит от «простого действия» (выполнения задания) к созиданию социокультурных ориентиров для. Например, процесс «развитие кадров в компании» исходно мыслился в категориях «труд» и «ресурс», затем начинает осмысляться в категориях «капитал», «компетенция», а сегодня осмыляется уже в понятиях «ценностные ориентации», «смыслы», «мотивы», «потенциал» и др. Предельной сложностью такого развития деятельности становится уровень «общественного блага».

Антропологическая компонента в процессе развития потенциала доходит до построения предельных для человека антропологических категорий «мои цели», «мои ценности», «моя онтология». Пространство размышления и видения мира человеком начинает базироваться на более точных и при этом более общих понятиях (например, категории «развитие», «система», «субъектность» (агентность) и др.). Отметим, что описанный процесс усложнения имеет

мета-установку на наращивание «могущества», то есть способности и желания человека мочь всё больше и быть «всё большим». С момента рефлексии в себе истока и энергии развития потенциала (и субъектности, в частности), человек обретает способность практиковать собственную индивидуальность и начинает выстраивать линию своих жизненных перспектив и стратегий. Субъект целенаправленно определяет объекты, которые ведут к увеличению его потенциала. Механизм присвоения «дельты-себя» (собственной способности «мочь») является важнейшей составляющей модели развития потенциала человека.

Данные процессы могут быть обобщены до трёх ключевых типов/векторов, по которым происходит развитие и прирост потенциала человека. Эти направления позволяют очертить пространство для мониторинга результатов развития потенциала.

Мониторинг развития потенциала человека

Неотъемлемой частью модели развития потенциала человека является мониторинг изменений и, при возможности, их измерения. Мониторинг развития потенциала человека предлагается анализировать в социокультурном пространстве, в котором оказывается человек на «втором уровне» рефлексии продуктивного действия, на основе следующих векторов-ориентиров (Рис. 5):

- вектор «могущество» – ось компетентного движения, на которой отмечается возрастание уровня собственной способности субъекта;
- вектор «идеальное» – это культурные основание и методы, к которым обращается субъект в ситуации преодоления и при помощи которых изобретает новый способ/средство действия;
- вектор «саморазмещение» – социальная и репутационная составляющие, усложнение признанной позиции субъекта в поле коммуникации и деятельности.

Для осуществления мониторинга [само-] развития потенциала человека выделенные



Рис. 5. Направления мониторинга развития потенциала человека¹¹

Fig. 5. Directions for monitoring human potential development

вектора-основания размечаются следующим образом.

Вектор «могу-щество» отражает усложнение компетенций субъекта и тех объектов, с которыми он оперирует. По соотношениям «Тип позиции» – «Фокус внимания»:

- практическая задача – средство;
- проектная задача – задача;
- проект – ситуация;
- проект трансформации деятельности – проблема;
- социокультурное преобразование – институт (социальный и т.п.).

Вектор «идеальное» отражает восхождение человека к культуре и способность оперировать идеальными основаниями, то есть понятиями, категориями, методами, представлениями. Интериоризированные (освоенные) понятия не являются средствами действия в прямом смысле, но выступают опорами для мышления субъекта как об объектах, так и о самом себе (чем больше чело-

век их осваивает и к ним устремляется, тем с большей сложностью он может помыслить самого себя). По соотношениям «Предмет рефлексии» – «Фокус внимания»:

- функции и способ их выполнения – навыки, умения;
- техники, приёмы способности – смыслы и контексты деятельности;
- структура компетенции – принципы, представления, собственные смыслы;
- способы мышления – понятия, объекты;
- способы и смыслы развития деятельности – технологии мышления, методология, онтология.

Вектор «само-размещение» отражает усложнение реально занятой человеком социальной позиции (в обществе в широком смысле, в общественной практике и т.п.), которая позволяет ему использовать социальный капитал, функции, институты, средства и разнообразные ресурсы для осуществления замысла (действия)¹². По соот-

¹¹ Представленная на рисунке 6 схема разработана с опорой на разработки Б.М. Островского, Б.Д. Эльконина.

¹² Например, человек является доцентом на кафедре, но вне должностных задач выступил с инициативой, разработал и реализовал проект трансформации университета, создав принципиально иной механизм управления научной повесткой. Результаты проекта так впечатлили ректора и академическое сообщество, что доцент получил приглашение стать проректором и курировать трансформацию всего университета. Таким образом, проект открыл перспективы следующего шага по всем трём направлениям (Рис. 5)

ношениям «Сложность преобразования» – «Фокус внимания»:

- операционная (*run*) – функциональное место (сумма социальных позиций, достаточных для действия в функциональном месте, то есть в рамках устойчивых инструкций и задач);
- практическая (*change*) – деятельности (сумма социальных позиций, достаточных для действия по улучшению функционального места и осуществления не элемента деятельности, а ценности, которую деятельность создаёт в итоге);
- развивающая (*change/disrupt*) – сфера деятельности, отрасль, индустрия (сумма социальных позиций, достаточных для развития деятельности);
- трансформационная (*change/disrupt*) – традиции, нормы (сумма социальных позиций, достаточных для трансформации деятельности, то есть смены одних норм организации деятельности на другие);
- онтологическая (*disrupt*) – культура, исторический процесс (сумма социальных позиций, достаточных для исторического развития деятельности, то есть смены одних норм на другие и обеспечение устойчивого воспроизводства новых норм).

Конструирования собственных возможностей и анализ перспектив начинается с фиксации на схеме текущих достижений субъекта по каждому из векторов-оснований (состояние (а) потенциала человека), а также то, как отдельные отметки связаны между собой. При этом фактор связности векторов является не менее значимым, чем уровень каждого вектора, так как именно наличие целостного и непротиворечивого замысла у человека позволяет отнести к себе как субъекту собственного развития.

Отметим, что вне специального конструирования, человек может обнаружить разрывы в связях между разными векторами, что может означать отсутствие у него такой деятельности / такого объекта, в котором он реализует себя (самореализовывается) целиком, а значит – весь труд и вся деятельность человека становится частичной, а её результаты –

отчуждены и не могут быть повторно использованы человеком для собственных целей.

Далее осуществляется шаг замысливания действия и анализируется поле возможностей, необходимых для его осуществления, и на векторах размещаются метрики целевых уровней развития (состояние (б) потенциала человека) и намечаются соответствующие дальнейшие шаги.

Базовым процессом развития потенциала человека будет являться поиск объекта (проекта), реализация которого осуществит переход между метриками, а результатом развития потенциала человека – появление новых отметок на векторах.

Движение по схеме производится посредством перспективной рефлексии, во время которой субъект временно занимает возможную позицию и определяет дефициты средств. Результирующим действием является перевод намеченных шагов в проект (группу проектов) и дальнейшая его (их) реализация.

В организации развития и мониторинга потенциала человека важно участие минимум четырёх позиций:

- субъект действия (само-оценка);
- другие субъекты, вовлечённые в совместное действие (*peer-to-peer* оценка);
- «мастер», уровень которого по векторам уже подтверждён (при этом «мастер» является участником действия, а не экспертом, наблюдающим действие);
- автор образовательного формата / образовательного события по развитию потенциала.

Практики развития потенциала человека в университетах

Практикой развития потенциала человека будем называть систему действий, в которой человек, согласно собственным смыслам и основаниям, создаёт реальный продукт, преобразуя метод, и достигает целевых образовательных результатов (Рис. 6). Практика в своём ядре предполагает продуктивное содействие, осуществляемое нормировано определённым способом в соотношении с культур-



Рис. 6. Структура практики развития потенциала человека

Fig. 6. The structure of the practice of human potential development

ными основаниями (идеальным). Практика предполагает наличие необходимых компетенций у реализующего её субъекта и/или команды, а также социальную институционализацию (место и формат размещения практики в социально-экономических отношениях).

Предлагаемая структура практики развития потенциала человека опирается на предыдущие исследования авторов [25] и ряд культурных оснований осмысления понятия «практика»¹³. В рамках представленной структуры практики образовательный результат проектируется и достигается, не является случайным и должен быть обязательно отрефлексирован, для чего практика должна отвечать следующим требованиям:

- конструирование целевого образа будущего должно осуществляться через проблематизацию или через формулирование идеалов/ценностей, что, в свою очередь, предполагает: новизну через проблему / принципиальную неопределённость запроса на продукт; преемственность и связность целей в логике времени (прошлое–будущее, будущее–будущее и др.);

- содержит в себе продуктивное действие, а именно: «внешний» заказчик; замысел и целевой образ результата; оргпроект; действие(я); образовательный и продуктовый результаты и их представление, и рефлексия;

- содержит элементы посреднического действия, а именно: со-действуют «взрослый» (преподаватель, тьютор, наставник, навигатор, коуч, трекер, методист и т.д.) и «студент» (контрольный вопрос – во что вовлечён «взрослый»?); действие «взрослого» содержит место для самоопределения / замысла / приобретения компетенции; траекторность как видение, какое место в большем процессе занимает отдельный образовательный результат; обязательные рефлексивные такты;

- требует и обеспечивает работу «с собой», что предполагает: организацию условий для самоопределения (максимальная вариативность позиций и социальных ролей для выбора, в т. ч. возможность не действовать; сменяемость и выбор позиций в связи с изменением ситуации; планирование следующего действия / пробы как постсамоопределение после действия / пробы; организацию рефлексии собственной «дельты» (нового хода, замысла и т. д.).

Описание любой практики включает введение и содержательную часть, в которой описывается способ работы практики с потенциалом человека, приводятся понятия и соответствующие им процессы, важные для конструкции и развития потенциала, рассматривается создание ситуации самоопределения и возникновение практики (подробнее – в таблице 1).

¹³ В основу положены следующие основания: исследование действием и экспериментальное изменение установок человека (К. Левин); агентность/субъектность и социальность практик (П. Бурдьё); практика как реализация большой Идеи, практика как стремление к Превосходству и практика как конкуренция стандартов (А. Макинтайр); инструментальные практики и практики как социальная инновация (Б. Малиновский); практики, меняющие способ производства и картину мира, инновации и позиция предпринимателя (Й. Шумпетер).

Таблица 1

Параметры для описания кейса практики развития потенциала человека¹⁴

Table 1

Parameters for describing a case of human potential development practice

Параметр	Описание
Введение	
Название, город, масштаб распространения практики	Название организации, в которой реализуется практика; город, в котором находится организация; масштаб распространения практики: локальная, региональная, всероссийская, международная
Возраст участников практики	Возраст участников представлен следующими группами (классификация Б.Д. Эльконина), годы: подростковый возраст (11–15), старший школьный (15–17), начинающий взрослый (17–21), взрослый (22–40), старший возраст (40 и далее)
Вид образования	Дополнительное образование, общее образование, неформальное образования, профессиональное образование, высшее образование, дополнительное профессиональное образование
Рынок практики	Образовательный: сегмент рынка, с которым работает практика (возраст, сфера, объём, запрос)
	Индустриальный: портрет заказчика, который приобретает результаты практики, её продукты
Содержание и технология	
Базовый процесс практики	Исследование, проектирование, конструирование, наблюдение-интерпретация-понимание, сценическое действие, предпринимательство, рефлексия, управление, моделирование, игра
Ключевые этапы практики	Практика предполагает определённую технологию воспроизводства с заданной последовательностью этапов
Целевой образовательный результат и уровни достижения	Ожидаемое, измеряемое и рефлекслируемое развитие знаний, способностей, компетенций, полученное в ходе воспроизводства практики участником. Уровни образовательного результата (по А.С. Выготскому): • продуктивный – ориентация (опора) на внешние характеристики способа действия (алгоритм, правило, внешне заданный образец); • рефлексивный – ориентация на существенное отношение, лежащее в основании способа действия; • репродуктивный – ориентация на поле возможностей способа действия
Метрики целевого образовательного результата	Образовательный результат предполагает уровни освоения, каждый из уровней измеряется соответствующими показателями
Способы работы практики с индивидуальными целями	Практики развития потенциала человека предполагают работу с самоопределением, формированием индивидуальных целей и являются средством достижения этих целей
Продукты, создаваемые участниками практики	Практики развития потенциала человека характеризуются продуктивным действием и завершают такты действия созданием конкретного продукта
Научные школы, на которые опирается практика	Практики развития потенциала человека обращены к верхнему, культурному слою, нормированы тем или иным научным подходом, научной школой
Эффекты и направления дальнейшего развития практики	
Влияние практики на деятельность, мировоззрение, мышление общества	Потенциал человека как величина переменная предполагает развитие, которое может происходить за счёт развития средств деятельности, что в свою очередь влияет на нормирование действий и обретение новых средств мышления об объекте

¹⁴ Подростковый и старший школьный возраст приведены, так как университет может реализовывать практики развития потенциала человека для работы с абитуриентами и/или для развития потенциала сотрудников и студентов через проектную и исследовательскую деятельности в детско-взрослых сообществах.

Продолжение таблицы 1
Table 1 (continued)

Параметр	Описание
Социальный вклад практики	Практики развития потенциала человека имеет социальное воздействие, устойчивые системные решения социальных проблем. Данный параметр отражает, какую социальную проблему решает практика и как она это делает, кто является благополучателями
Перспективы для нормирования практики и её выхода в воспроизводство	Анализ практики с точки зрения её потенциальной тиражируемости и масштабируемости
Риски институционализации практики (ограничения существующих стейкхолдеров, стратегических документов и программ, региональных политик и т. д.)	Риски несоответствия организационной формы практики, формата её реализации, продуктов, типов образовательного результата, других параметров практики существующим институциональным требованиям

Приведём примеры практик развития потенциала человека в системе высшего образования.

Пример 1. Образовательная программа «*High Professional Skills of Medicine (HPSM)* – Будущее сейчас» Тюменского государственного медицинского университета (г. Тюмень), направленная на формирование *hard, soft* и *self skills* будущего врача¹⁵. Данная практика является авторской, так как разрабатывалась при участии авторов данной статьи.

Основная направленность проекта – инжиниринг целевых компетенций, предполагающий разработку, подготовку и обеспечение реализации образовательной деятельности в университете, ориентированной на формирование целевой модели выпускника, инновационных образовательных программ и образовательной среды, позволяющих формировать субъектность обучающегося. Ключевым фокусом является трансформация системы высшего медицинского образования, инжиниринг целевых компетенций по передовым направлениям медицинской практики и региональных потребностей на основе компетентного подхода; создание условий для формирования исследовательских компетенций и способностей

развития инновационной деятельности у будущих специалистов отрасли здравоохранения; реализация сквозных форматов по привлечению и управлению талантливой молодёжью на всех этапах профессионального развития. Реализация поставленных задач предполагает обеспечение системного интегрирующего функционирования образовательного пространства, формирующего целевую модель выпускника медицинского вуза. Данная модель предполагает подготовку гармонично развитой личности с высоким уровнем профессиональных компетенций, исследовательским мышлением и развитыми лидерскими качествами, способного к саморазвитию в условиях быстроменяющегося мира, развитию новых видов деятельности, а также к действиям за пределами профессиональных границ.

Задачи программы:

- разработка системы управления точными компетенциями;
- включение студентов в реальные исследования и инновации университета и партнёров;
- реализация сквозных форматов управления талантливой молодёжью;
- интеграция инновационных образовательных форматов.

¹⁵ Разрабатывалась при участии коллектива Тюменского государственного медицинского университета (ТюмГМУ).

Ожидаемые результаты стратегического проекта:

- переориентация образовательной деятельности университета на подготовку и развитие специалистов, владеющих необходимым набором компетенций для выполнения не только качественных профессиональных функций, но и для прорывных направлений в медицинской и фармацевтической практике, под определённых стейкхолдеров и определённый вид деятельности, с уникальным точным набором целевых компетенций, в том числе для немедицинских отраслей;

- создание уникального образовательного продукта для системы медицинского образования, основанного на точном инжиниринге целевых компетенций, с последующей его реализацией при применении деятельности форматов обучения (по завершению апробации планируется тиражирование опыта и технологии конструирования моделей компетенций на иные медицинские вузы).

Предполагается следующий образовательный результат:

- формирование практик мышления;
- развитие субъектности и техник работы над собой;
- формирование мета-компетенций и компетенций развития: анализ ситуации, проблематизация, проектирование, целеопределение, организация, коммуникация;
- субъектные компетенции: самоопределение, самопозиционирование, самоорганизация, рефлексия;
- надфункциональные компетенции: системное мышление, критическое мышление, гибкость и готовность к изменениям, цифровые компетенции, межотраслевая коммуникация, коммуникативность, эмпатия, персональная эффективность, командное взаимодействие.

Миссия программы – создание условий для формирования компетенций предельного качества будущих врачей и провизоров с учётом индивидуальных образовательных потребностей. Реализация потенциала человека (студента) происходит за счёт фор-

мирования способности действовать и быть успешным в условиях неопределённости и интенсивно меняющихся потребностей среды; выстраивать индивидуальную карьерную траекторию, обеспечивающую конкурентоспособность на рынке труда; управлять процессом личностного развития в условиях дефицита данных. Ключевым моментом в практике программы *HPSM* становится способ включения студентов в конструирование будущего (проектная работа). Студенты одновременно проектируют следующий шаг развития в содержании того или иного инновационного проекта и новые результаты в собственной образовательной/карьерной/жизненной траектории. Отличие проектирования в практике *HPSM* состоит в том, что в разработке определяются и контролируются точные требования к качеству проектов, сами проекты являются реальными, а не учебными, а значит, в ходе их разработки возникает реальная ответственность и реальный результат. С точки зрения развития потенциала важно, что любой проект должен быть реален не только сам по себе (то есть, по своему продукту, эффектам, ресурсам), но и реален для студента с точки зрения его самоопределения и его целей (возникновение подлинной ответственности перед собой). Реализация данного подхода опирается на модель компетентностных практик и, таким образом, позволяет оценить ранее описанные переходы от личностного потенциала через становление среды развития к наращиванию потенциала и его капитализации.

Пример 2. Образовательная модель «2+2+2» (ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень). Одна из главных задач Тюменского государственного университета – обучение студентов, которые станут специалистами и профессионалами, обладающими уникальными конкурентными преимуществами, способными ориентироваться в быстро меняющихся условиях рынка труда. Проведена большая работа по внедрению индивидуальных обра-

зовательных траекторий. Происходит переход к модели «2+2+2», которая, также основываясь на принципах индивидуализации, предоставляет обучающимся возможность систематически проектировать наполненность и направленность своего обучения.

Модель высшего образования «2+2+2» в ТюмГУ проектировалась и внедрялась с целью создания благоприятных условий для рефлексивного самоопределения обучающихся в выборе профессиональной сферы и планировании траектории их максимальной самореализации. На первой ступени образования (первые 2 года) решаются задачи диагностики, формирования и развития универсальных умений студентов, а также определение наиболее предпочтительных типов и сфер деятельности через микропробы профессиональных активностей. На второй ступени образования (вторые 2 года) происходит развитие базовых профессиональных умений, студенты включаются в профессиональные коммуникации, а также обеспечивается реальное погружение в профессиональную деятельность в конкретной сфере. На третьей ступени (третьи 2 года) развиваются специальные профессиональные и метапрофессиональные умения: фиксация проблемных разрывов между манифестируемой целью профессиональной деятельности и доступными средствами для её достижения; проектирование модернизационных решений для эффективного выполнения профессиональных задач в конкретной сфере; постановка исследовательского вопроса в рамках выбранного типа деятельности в конкретной сфере; разработка программы исследования и её реализация с учётом ресурсных ограничений и вероятной неполноты данных.

Модель направлена на решение важных проблемных вопросов. Абитуриенты, не обладающие реальным опытом профессиональной деятельности, имеют искажённое представление о конкретных сферах и типах деятельности и, руководствуясь ими при выборе образовательной программы, в большинстве случаев вынуждены менять

программы с существенными временными (а часто и финансовыми) потерями или же после получения высшего образования не могут достичь успеха в построении карьерных траекторий. Скорость изменений на рынке труда сегодня выше, чем скорость подготовки, запуска и реализации полноцикловых образовательных программ в высшем образовании, что таит серьёзную угрозу быстрой утраты актуальности профессиональных навыков, полученных в ходе многолетнего обучения.

Мета-компетенции и компетенции развития как целевой образовательный результат реализации программы: осознанное профессиональное самоопределение обучающегося; рефлексивность; командное кросс-дисциплинарное взаимодействие.

Для достижения желаемого результата планируется обучение в несколько этапов:

I этап – обучение в гетерогенных учебных командах сменного состава. Итерационное конструирование индивидуальной образовательной траектории через выбор учебных модулей;

II этап – выбор профессионального трека;

III этап – корректировка профессионального трека через дисциплинарное углубление или расширение набора учебных модулей.

Особенности данного подхода можно охарактеризовать следующим образом:

- единое образовательное пространство для всех программ одной ступени, реализуемых в университете;
- модельная модульность образовательного содержания, позволяющая собирать единую образовательную траекторию из модулей разных образовательных программ;
- планирование и учёт образовательных маршрутов не для академических групп, а для каждого отдельного студента;
- от классической двуступенчатой модели высшего образования «бакалавриат+магистратура» («4+2») представленная практика отличается количеством итера-

ций самоопределения обучающегося (на входе в университет и по завершении каждого 2 лет обучения), эффективным кросс-дисциплинарным взаимодействием обучающихся, более интенсивным погружением в образовательное содержание, более широкой дифференциацией компетентностных профилей выпускников.

Далее рассмотрим ещё несколько примеров практик работы с потенциалом, реализуемых на иных уровнях образования.

Пример 3. Программа дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) «ПОРТ: Поддержка развития и трансформации образовательных организаций» (РАНХиГС).

Программа «ПОРТ» была проведена в 2022 г., в ней приняли участие 10 команд развития университетов и две команды развития региона.

Цель программы «ПОРТ» – разработать проекты и создать программу трансформации одновременно с компетенциями команды.

В программе «ПОРТ» организуется процесс разработки решения одновременно в двух слоях: первый слой – движение объекта проектирования (от замысла до детализации); второй слой – позиционное самоопределение и самоорганизация рабочей группы.

Именно соединение движения объекта и смены позиции и позволяет гарантированно получить разработанные проекты, включающие актуальное самоопределение и позиционирование каждого из участников и всей команды.

Элементы задачи, решаемой в программе ПОРТ:

1) организация процесса реального проектирования трансформации;

2) обеспечение перехода из исходных профессиональных/должностных позиций в игровые позиции, которые позволяют технологически сделать проект и начать самоопределяться в целевых позициях на основе коллективного видения будущего (схваченного в проекте) и приобретённых в процессе проектирования компетенций. Эти целевые

позиции пробуются в игре как реальные будущие позиции участников команды;

3) обеспечение управления рефлексивным присвоением сделанной пробы и материалом для сопоставления Δ -компетенции;

4) обеспечение взаимного определения предполагаемой результирующей позиции каждого из участников группы;

5) обеспечение встраивания новой позиции в организационно-проектную реальность университета (что означает в т. ч. утверждение иных).

Из элементов поставленной задачи вытекают ключевые параметры качества:

а) обеспечение полной структуры проекта развития;

б) определение позиций участников и их роль/место в развитии проекта;

в) удостоверение компетенции, проявленной в соответствующей позиции (проявленной по четырём уровням);

г) описание полной структуры позиций и место данной (целевой позиции) в них;

е) занятие участником хотя бы одной из возможных позиций команды трансформации или ответственное решение о невозможности занять ни одну из позиций (выйти из команды трансформации).

В результате программы «ПОРТ» достигались одновременно четыре результата:

- защищённый проект;
- защищённый оргпроект и пилот;
- присвоенная компетенция;
- сформированная команда трансформации (включая дальнейшую траекторию каждого участника).

После завершения программы каждый из участников и команда трансформации продолжили работу в программном режиме:

- работа с проектом и планом его реализации;
- функциональная позиция в этом проекте;
- освоенная позиция/компетенция в проектной работе команды трансформации;
- участие в программах трансформации.

Приведём несколько примеров практик, реализованных не в университете, но являю-

щихся перспективными с точки зрения внедрения в университет.

Пример 4. Российская компетентностная олимпиада (АНО ДПО «Открытое образование», Москва) – уникальный синтез состязаний олимпиадного типа и интенсивной модульной школы, посвящённой аналитике, прогнозированию и социальному конструированию в масштабе конкретного региона или страны.

Практика приводится как пример реализации проектной деятельности в детско-взрослых сообществах. Олимпиада построена в русле проблемно-задачного подхода. Участникам предлагается решить реально значимые проблемы их родного региона и показать комплексную способность создавать прикладные проектные разработки, которые, будучи осуществлены, либо позволят региону полноценно включиться в миросистему, либо – сделают одним из её лидеров. В процессе Российской компетентностной олимпиады школьники в со-действии с экспертами (в том числе, представителями университетов) осваивают новые приёмы для поиска необходимых знаний и конструирования решений – в частности, в режиме «здесь и сейчас». Школьники получают и закрепляют опыт поискового действия «на свой страх и риск» и, благодаря этому, начинают развивать свои наиболее сильные качества. Участники осознают комплекс возможностей, которые регион может дать для их будущей жизни, и одновременно определяют, чем они сами будут полезны для региона. Этот комплекс возможностей произрастает из потенциала человека, который конструируется в процессе практики.

Пример 5. «Школа будущего» (Исаково, Калининградская область) – это образовательная практика, реализуемая в муниципальной общеобразовательной школе.

Практика приводится как пример реализации проектной деятельности в детско-взрослых сообществах. С одной стороны, практика придерживается традиций в образовании, с другой стороны, совершенствует

учебно-воспитательный процесс в современных условиях. Обучение детей происходит по новым образовательным технологиям, при использовании ресурсов дополнительного образования. Школа реализует модель непрерывного образования. Например, ребёнок имеет возможность получить первичные навыки конструирования на стадии дошкольной подготовки; затем продолжает опыт в начальной школе; далее в подростковом возрасте на базе «Кванториума» в БФУ имени И. Канта продолжает конструировать летательные аппараты. И затем занимается своим проектом, уже будучи студентом и даже аспирантом. Дополнительное образование коллектив школы рассматривает не как дополнение к целому, а как дополнение до целого. Без яркого успешного дела вне уроков образование не считается полноценным. Коллектив школы создаёт условия, чтобы у ученика возник форсайт как образ желаемого будущего; далее помогает выстроить траекторию движения, путь ученика к этому образу желаемого, видимого будущего. Школа будущего работает в контексте развития человеческого потенциала, используя практики тьюторского сопровождения для формирования учеником своей образовательной стратегии.

Пример 6. Центр социокультурного проектирования «Марс» (г. Обнинск, Калужская область) – это проектная практика в детско-взрослых сообществах. В «Марсе» школьники осваивают компетенцию социокультурного предпринимателя, иницируя проекты развития своего города, сотрудничая с экспертами из индустрий, предпринимателями и управленцами города. Портрет выпускников «Марса» – градообразующие люди, социокультурные предприниматели, представители креативных индустрий, преобразующие и развивающие территории. Практика «Марса» обеспечивает развитие потенциала человека, поскольку реализует деятельностный подход в образовании, включает такт самоопределения при инициации проектной деятельности и предполага-

ет пространство возможностей в траектории компетенции социокультурного предпринимательства.

Пример 7. Уярский сельскохозяйственный техникум (г. Уяр, Красноярский край) специализируется на подготовке по основным профессиональным образовательным программам среднего профессионального образования в сфере ведения сельского хозяйства. Проанализировав ситуацию в регионе и отрасли, представители техникума пришли к следующим выводам: сельское хозяйство – приоритетная индустрия региона, основной объём торговли приходится на низкомаржинальное сырьё. Техникум сделал ставку на производство экозерна для агробιοтехнологий, цифровизацию сельского хозяйства и открыл направление подготовки «цифровой агротехнолог». Важным моментом с точки зрения анализа данной практики как формы работы с человеческим потенциалом является ставка колледжа на переход к так называемому опережающему профессиональному образованию. При этом данное образование, вопреки распространённой трактовке, интерпретируется не как опережающее с точки зрения подготовки к следующей, ещё не появившейся деятельности, но опережающее как формирующее способность опережать, то есть способность самому развивать и трансформировать деятельность в своей профессиональной сфере. Основная часть в технологиях данной практики больше относится к человеческому капиталу, однако детальный анализ личностной позиции, целей и способностей является обязательным этапом в образовании студентов. Этот момент является началом перехода от капитала к потенциалу. Кроме того, существование данной практики показывает, что потенциальность становится необходимой не только в процессах образования, но и в процессах профессиональной подготовки (в особенности в такой традиционной сфере, как сельское хозяйство).

Для практик работы с потенциалом в системе высшего образования характерной

чертой является создание среды трансформации и/или организационной перестройки учебной деятельности, сопряжённой с базовой линией – получением профессионального образования. Данное обстоятельство роднит практики в системе высшего образования и системе СПО. Практики, реализуемые в системе ДПО и/или в системе школьного (основного, дополнительного) образования, характеризуются более широким всемерным спектром охвата сферы компетенций, выходящими за пределы базовых образовательных программ. Данное отличие скорее обусловлено текущим положением дел в образовательных учреждениях различного типа, нежели принципиальной возможностью их использования. Считается, что интеграция различных вариантов практик в системе высшего образования может обеспечить более высокий уровень подготовки.

Заклучение

На основе проведённого исследования предложена авторская модель развития потенциала человека, отличающаяся от имеющихся подходов «срезового»/«статичного», популяционного (регионального, странового) и психологического понимания данного феномена (личностный потенциал как набор способностей человека). Для решения задач управления социально-экономическими системами такой подход достаточно оправдан, но ограничен при решении задач развития потенциала в условиях неопределённости и нарастающей сложности.

Авторы на основе работ А.С. Выготского, К. Роджерса, Д.А. Леонтьева, Б.Д. Эльконина, Н.А. Бернштейна и других учёных рассматривают потенциал человека через действия субъекта (а не характеристики субъекта и среды), одновременно через оптику ценностей, смыслов, возможностей и практической реализации; как динамическое открытое поле возможностей, обнаруживаемых субъектом при переходе через рефлексию от реализованного такта деятельности к замысливанию и реализации следующего такта. Модель по-

тенциала человека полагается на границе между личностным потенциалом как ансамблем психологических свойств личности и человеческим потенциалом как интегрированной характеристикой среды. Границы модели задаются через три ключевых контекста: действие, взаимодействие, развитие.

Модель включает: понятие потенциала человека, направления, результаты, метрики, принципы, базовые процессы, программы и практики, условия развития потенциала человека, а также внешние контексты (глобальные, локальные, организационные и пр.). Модель реализуется на основе трёх принципиальных положений: потенциал человека реализуется в действии; потенциал человека выражается через призму поиска новых возможностей; потенциал человека динамичен и предполагает зону развития.

Трёхвекторное пространство мониторинга (где возможно, измерения изменений-дельт) позволяет фиксировать собственно процесс реализации и развития потенциала, сопоставляя целевое и актуальное его состояние. Помимо собственно описательного и прогностического смыслов модели, она также даёт возможность конструирования конкретных культурных и образовательных практик развития потенциала человека (целеопределения, самоопределения, самоорганизации и субъектности) в университетах.

Разработаны критерии практик развития потенциала человека, рассмотрены примеры практик высшего и дополнительного профессионального образования, а также работы с абитуриентами в рамках детско-взрослых сообществ.

Сконструированная и описанная модель развития потенциала человека, в первую очередь, направлена на расширение операциональных возможностей исследователей и практиков в области развития потенциала человека. Одним из ключевых инструментов [само-] развития потенциала человека выступает институт образования и образовательные практики в широком смысле. Особую роль играет система высшего и до-

полнительного профессионального образования, которая обладает возможностями развития потенциала в наиболее широком диапазоне предметной деятельности (чего по своим особенностям и задачам лишены другие уровни образования). Подобное рассмотрение позволяет совмещать развитие индивидуального и коллективного потенциала человека с получением научных знаний или же проводить исследование действием.

На основе предложенной модели был разработан механизм подбора и оценки практик развития потенциала человека и произведено описание значимых для целей проекта практик. В дальнейшем планируется использование предложенной трёхосной модели для конструирования практик развития потенциала человека «под ключ» и мониторинга эффективности этих практик.

В качестве основных отличительных преимуществ предложенной модели развития потенциала человека можно выделить: деятельностное исследование потенциала человека; комплексный подход к описанию и прогнозированию развития потенциала одновременно по направлениям ценностей и смыслов, саморазмещения в социальном контексте; открытия возможностей для конструирования развивающих практик (индивидуальных и коллективных).

В последующих исследованиях планируется изучать возможности и особенности развития потенциала человека с учётом его возрастных особенностей, а также разработать технологические карты проектирования и развития практик человеческого потенциала (целеопределения, самоопределения, самоорганизации, субъектности).

Литература

1. Sarin C. Analyzing Skill Gap between Higher Education and Employability // Research Journal of Humanities and Social Sciences. 2009. № 10. P. 941–948. DOI: 10.5958/2321-5828.2019.00154.2
2. Емелина Н.К., Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: Доклад НИУ ВШЭ.

- К XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 160 с. EDN: FKUTTF.
3. *Сорокин П., Мальцева В.* От дискретных навыков – к целостному созидательному человеческому потенциалу: новый подход в теории и практике // Форсайт. 2024. Т. 18. № 1. С. 6–17. DOI: 10.17323/2500-2597.2024.1.6.17
 4. *Graeber D.* Anthropology and the rise of the professional-managerial class // HAU: Journal of Ethnographic Theory. 2024. № 4(3). С. 73–88. DOI: 10.14318/hau4.3.007
 5. *Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Чернофизов А.М.* Антропологический поворот: восхождение к сложности. Человек как открытая целостность. Новосибирск: Академиздат, 2022. С. 33–53. DOI: 10.24412/cl-36976-2022-1-33-53
 6. *Гусельцева М.С.* Предпосылки антропологического поворота в образовании // Образовательная политика. 2022. № 1 (89). С. 25–41. DOI: 10.22394/2078-838X-2022-1-26-40
 7. *Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика: под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 642–668. EDN: QYCWZP.
 8. *Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118. EDN: QYZBYT.
 9. *Выготский Л.С.* Психология развития ребёнка. М.: Эксмо, 2005. 512 с. ISBN 5-699-13731-9. EDN: QXNSSV.
 10. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М.: Смысл, 2019. 527 с.
 11. *Ключко В.Е.* Системная онтопедагогика: психологическое и психофизиологическое обоснование // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 52–63. DOI: 10.15293/2226-3365.1406.05
 12. *Леонтьев Д.А.* Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика: под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 5–11. EDN: QYCWZP.
 13. *Пригожин И.Р.* Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–57. EDN: PCHNHF.
 14. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.
 15. *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды: пер. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 461 с. ISBN: 5-89357-098-7.
 16. *Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределённости: правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Института прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с. ISBN: 966-8324-14-5.
 17. *Эльконин Б.Д.* Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112
 18. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. М.: Эксперимент, 1993. 154 с. EDN: VUAXQT.
 19. Предпринимательское образование как предмет научного исследования / В.С. Никольский, Ю.Б. Рубин, П.С. Сорокин, Е.В. Морозова, И.А. Газиева и др. // Высшее образование в России. 2023. № 6. С. 38–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143
 20. *Сорокин П.С., Вятская Ю.А., Черненко С.Е.* Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. Высшая школа экономики (национальный исследовательский университет). Факторы успеха предпринимательских проектов студентов и выпускников российских вузов. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 31 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2747-4
 21. *Сорокин, П.С., Позднухова, Е.А.* «Человеческий потенциал»: концептуализация понятия и обзор современных полидисциплинарных дискуссий через призму социологии // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований: под ред. А.Н. Овчарова, В.А. Аникина, П.С. Сорокина. М.: ВЦИОМ, 2023. С. 26–39. EDN: ZHNTSU.
 22. *Суценцова М.С., Аникин В.А.* Эволюция концепции человеческого потенциала в экономической науке // Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований: под ред. В.А. Аникин, Е.В. Антонов, В.К. Антонова и др. М.: ВЦИОМ, 2023. С. 9–25. EDN: ZHNTSU.
 23. *Сен А.* Возможность общественного выбора // Мировая экономическая мысль. Сквозь призму веков: в 5 т. Т. V: в 2 кн. Всемирное признание: лекции Нобелевских лауреатов / отв. ред. Г.Г. Фетисов. Кн. 2. М., 2005. С. 258. DOI: 10.32609/0042-8736-2007-3-152-154

24. Асмолов А.Г., Рабинович П.Д., Заведёнский К.Е. Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4. С. 591–610. DOI:10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610
25. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования //Форсайт. 2019. Т. 13. № S2. С. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41

Благодарности: Исследование реализовано в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в рам-

ках научного проекта «Стратегии развития образования в социокультурной перспективе, модель доказательной образовательной политики и соответствие образовательных параметров характеристикам развития Российской Федерации».

Авторы выражают огромную благодарность за со-действие в ходе исследований и работы над статьёй А.Г. Асмолову, Б.М. Островскому и А.А. Попову. Отдельные слова благодарности редакции журнала и анонимным рецензентам.

Статья поступила в редакцию 14.10.2024

Принята к публикации 08.12.2024

References

1. Sarin, C. (2009). Analyzing Skill Gap between Higher Education and Employability. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*. No. 10, pp. 941-948, doi: 10.5958/2321-5828.2019.00154.2
2. Yemelina, N.K., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.U., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2022). *Vypuskniki vysshego obrazovaniya na rossijskom rynke truda: trendy i vyzovy. Doklad HSE. K XXIII Yasinskoj (Aprel'skoj) mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [Graduates of higher education in the Russian labor market: trends and challenges. Reports to the XXIII Yasinskaya (April) International Scientific Conference on Economic and Social Development]. Moscow: HSE, 160 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49362710_29047219.pdf (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
3. Sorokin, P., Maltseva, V. (2024). From Discrete Skills to Holistic Creative Human Potential: An Emerging Approach in Theory and Practice. *Forsait = Foresight and STI Governance*. Vol. 18, no. 1, pp. 6-17, doi: 10.17323/2500-2597.2024.1.6.17
4. Graeber, D. (2014). Anthropology and the Rise of the Professional-Managerial Class. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*. No. 4(3), pp. 73-88, doi: 10.14318/hau4.3.007
5. Asmolov, A.G., Shekhter, E.D., Chernorizov A.M. (2022). The Anthropological Turn: the Ascent to Complexity. *Chelovek kak otkrytaya celostnost'* [Human as open integrity]. Novosibirsk: Akademizdat, pp. 33-53, doi: 10.24412/cl-36976-2022-1-33-53 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Gusel'ceva, M.S. (2022). Background of Anthropological Turn in Education. *Obrazovatel' naya politika = Educational Policy*. Vol. 89, no. 1, pp. 25-41, doi: 10.22394/2078-838X-2022-1-26-40 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Gordeeva, T.O., Leontiev, D.A., Osin, E.N. (2011). Vklad lichnostnogo potentsiala v akademicheskie dostizheniya. *Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika* [Contribution of Personal Potential to Academic Achievement. Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Moscow: Smysl, pp. 642-668. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/x9smbigg21/59044245.pdf?ysclid=m4ndiur0m2100425528> (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
8. Rasskazova, E.I., Gordeeva, T.O., Osin, E.N. (2023). Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Characteristics and Possibilities of Using the COPE Technique. *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of High-*

- er School of Economics*. Vol. 10, no. 1, pp. 82-118. Available at: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283222771/Rasskazova_et_al_10-01pp82-118.pdf (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
9. Vygotski, L.S. (2005). *Child Development Psychology*. Moscow: Eksmo, 512 p. ISBN: 5-699-13731-9. Available at: <https://ds232.centerstart.ru/sites/ds232.centerstart.ru/files/archive/Выготский%20Л.С.%20Психология%20развития%20ребёнка.pdf> (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
 10. Rogers, C.R., Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. Pearson College Div., 352 p. ISBN: 0024031216. (Russian translation: Moscow: Smysl, 2019. 527 p. ISBN: 978 5 89357 398 5).
 11. Klochko, V.E. (2014). Systemic Ontopedagogy: Psychological and Psychophysiological Rationale. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 6, pp. 52-63, doi: 10.15293/2226-3365.1406.05 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Leontiev, D.A. (2011). Vvedenie: lichnostnyj potencial kak ob"ekt izucheniya. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Introduction: personal potential as an object of study. Personal potential: structure and diagnosis]. Moscow: Smysl, pp. 5-11. Available at: https://cppm.kuro-mo.ru/images/личностный_потенциал_Структура_и_диагностика_леонтьев.pdf?ysclid=m4nfsvj0uf210809283 (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
 13. Prigogine, I. (1989). The Philosophy of Instability. *Futures*. No. 21, pp. 396-400, doi: 10.1016/S0016-3287(89)80009-6
 14. Bernshtein, N.A. (1966). *Essays on Movement Physiology and Activity Physiology*. Moscow: Medicine, 349 p. Available at: <https://a-mov.ru/books/bernstein-ocherki-po-fiziologii-dvizhenij-i-fiziologii-aktivnosti.html> (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
 15. Allport, G.W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press. (Russian translation: Moscow: Smysl, 2002. 462 p. ISBN: 5-89357-098-7).
 16. Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A. (1982). *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press. 555 c. ISBN 0-521-28414-7 (Russian translation: Kharkov: Publishing House Institute of Applied Psychology "Humanitarian Center", 632 p. ISBN: 966-8324-14-5).
 17. Elkonin, B.D. (2019). Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. Vol. 15, no. 1, pp. 116-122, doi: 10.17759/chp.2019150112 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Shchedrovicki, P.G. (1993). *Essays on the Philosophy of Education*. M.: Experiment, 154 p. Available at: https://www.eduportal44.ru/koiro/dno/Pl/DocLib13/Тема_2.1/Щедровицкий_Очерки_по_фил_образования.pdf (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
 19. Nikolsky, V.S., Rubin, Yu.B., Sorokin, P.S., Morozova, E.V., Gazieva, I.A., et al. (2023). Entrepreneurial Education as a Subject of Scientific Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 38-53, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Sorokin, P.S., Vyatskaya, Yu.A., Chernenko, S.E. (2023). Success Factors of Entrepreneurial Projects of Students and Graduates of Russian Universities. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya: informacionnyj byulleten'*. [Education Economics Monitoring: Newsletter]. M.: HSE, 31 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2747-4 (In Russ.).
 21. Sorokin, P.S., Pozdnuhova, E.A. (2023). ["Human Potential": Conceptualization of the Concept and Review of Modern Multidisciplinary Discussions through the Prism of Sociology]. In: Ovcharova, L.N., Anikina, V.A., Sorokina, P.S. *Chelovecheskij potencial: sovremennye*

- traktovki i rezul'taty issledovanij* [Human Potential: Modern Interpretations and Research Results]. Moscow: VTSIOM, pp. 26-39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_56660090_34615914.pdf (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
22. Sushchencova, M.S., Anikin, V.A. (2023). Evolution of the Concept of Human Potential in Economic Science. In: Ovcharova, L.N., Anikina, V.A., Sorokina, P.S. *Chelovecheskij potencial: sovremennye traktovki i rezul'taty issledovanij* [Human Potential: Modern Interpretations and Research Results]. Moscow: VTSIOM, pp. 9-27. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_56660090_34615914.pdf (accessed 05.09.2024). (In Russ.).
 23. Sen, A. (2005). Possibility of Public Choice. *World Economic Thought. Through the Prism of the Ages. Worldwide Recognition: Lectures by Nobel Laureates*. Moscow: Thought. 2005. Vol. 5. 258 p., doi: 10.32609/0042-8736-2007-3-152-154 (In Russ.).
 24. Asmolov, A.G., Rabinovich, P.D., Zavedensky, K.E. (2023). Anthropological Turn: Cultural Practices of Co-action to the Development of Human Complexity. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 27, no. 4, pp. 591-610, doi:10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019). Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight*. Vol. 13, no. 2, pp. 19-41, doi: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41

Acknowledgement: The research was created at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration within the framework of the scientific project “Strategies for the development of education in the socio-cultural trend, models of evidence-based educational policy and compliance of the necessary parameters with the characteristics of the development of the Russian Federation”.

The authors express their sincere gratitude for the cooperation during the research and work on the article: A.G. Asmolov, B.M. Ostrovsky, and A.A. Popov. Special thanks go to the journal's editorial team and anonymous reviewers.

The paper was submitted 14.10.2024

Accepted for publication 08.12.2024

Социальная мобильность выпускников вузов: какие траектории ведут наверх?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-80-102

Розенфельд Наталья Яковлевна – мл. науч. сотр., аспирант Центра развития навыков и профессионального образования Института образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0009-0009-6816-4208, Researcher ID: JMR-1729-2023, nrozenfeld@hse.ru

Мальцева Вера Андреевна – канд. экон. наук, доцент, директор Центра развития навыков и профессионального образования Института образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0000-0001-7555-2350, Researcher ID: R-9316-2016, vamaltseva@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Аннотация. В настоящей работе на данных лонгитюда НИУ ВШЭ «Траектории в образовании и профессии» исследована связь траекторий выпускников университетов с шансами на социальную мобильность. Авторы оценили, какие характеристики пройденного пути в образовании и на рынке труда к 25 годам связаны с движением вверх по социальной лестнице. Используя модель достижения социального статуса П. Блау и О. Данкана, проведён путевой анализ перемещения из предписанного семейного статуса в достигнутый индивидуальный статус. Для оценки статуса применялись две метрики: субъективный социальный статус и материальное положение.

Выпускники к 25 годам чаще всего воспроизводят родительский статус, при этом большинство воспроизводит средний статус, как по оценке субъективного социального статуса, так и по материальному положению. Шансы на восходящую мобильность значимо выше у выпускников вузов, которые к 25 годам успели накопить наибольший опыт работы. При этом окончание магистратуры и длительное обучение, не позволяющее полноценно вовлекаться в работу, оказалось фактором риска для сохранения предписанного статуса. Также зафиксировано проявление социально-экономического и гендерного неравенства: выпускники-мужчины и выходцы из более образованных семей имеют значимо большие шансы на восходящую социальную мобильность. В итоге именно факторы, не связанные с образованием (работа и социально-демографические факторы), оказались значимы для успешности выпускников с точки зрения социальной мобильности.

Ключевые слова: высшее образование, социальная мобильность, субъективный социальный статус, материальное положение, образовательно-карьерные траектории, опыт работы, магистратура

Для цитирования: Розенфельд Н.Я., Мальцева В.А. Социальная мобильность выпускников вузов: какие траектории ведут наверх? // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 80–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-80-102.

Social Mobility of University Graduates: Which Pathways Lead Upwards?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-80-102

Natalia Ya. Rosenfeld – Junior Researcher, PhD Student of the Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, ORCID: 0009-0009-6816-4208, Researcher ID: JMR-1729-2023, nrozenfeld@hse.ru

Vera A. Maltseva – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor and Director of the Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, ORCID: 0000-0001-7555-2350, Researcher ID: R-9316-2016, vamaltseva@hse.ru,
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovsky lane, bld. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. At the present work using data from the longitudinal study of the National Research University Higher School of Economics “Trajectories in Education and Careers”, authors studied the relationship between the trajectories of university graduates and their chances for social mobility. Authors assessed, which characteristics of the path taken in education and the labor market by the age of 25 are associated with upward mobility. Using Blau and Duncan’s status attainment model, the movement from prescribed family status to attained status was analyzed. Two measures were used to assess status: subjective social status and financial status.

Graduates by age 25 were most likely to have reproduced parental status, with the majority reproducing middle status, as measured by both subjective social status and financial status. The chances of upward mobility were significantly higher for university graduates who had had time to accumulate the most work experience by age 25. At the same time, the completion of a Master’s degree and prolonged studies, which do not allow for full-time employment, proved to be a risk factor for maintaining the prescribed status. Socio-economic and gender inequalities were also observed: male graduates and those from more educated families had significantly higher chances of upward social mobility. As a result, it was factors unrelated to education (work and socio-demographic factors), that proved to be significant for the success of graduates.

Keywords: higher education, social mobility, perceived social status, financial situation, education and labor market pathways, work experience, Master’s degree

Cite as: Rosenfeld, N.Ya., Maltseva, V.A. (2024). Social Mobility of University Graduates: Which Pathways Lead Upwards? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 80-102, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-80-102 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Образованию как институту традиционно приписывается роль канала вертикальной социальной мобильности [1]. Например, на

уровне индивида получение диплома о высшем образовании означает повышение жизненных шансов на совершение межпоколенческого и/или внутрипоколенческого перемещения

вверх по социальной лестнице. В России в молодёжной когорте 25–34 лет обладателей диплома вуза уже более 39% [2]. В таких условиях массовизации позволяет ли высшее образование стать успешным с точки зрения продвижения по социальной лестнице?

Исследования показывают¹, что окончание вуза во многих развитых странах уже не гарантирует занятия определённых социальных позиций [3]. В современной молодёжной когорте в России образование впервые перестаёт блокировать вход в средний класс; ключевую роль в этом отношении начинает играть уровень дохода [4]. Однако индивиды воспринимают себя и своё окружение через более широкий набор аспектов жизни (уровень потребления, уровень образования, профессия, должность, место жительства и др.), что отодвигает материальную составляющую на второй план [5]. Более того, в условиях дивергенции образовательной и доходной мобильности дополнительно возрастает роль нематериальных и субъективных аспектов социальной стратификации [6; 7].

Многочисленные эмпирические исследования показывают наличие связи между образовательно-карьерными траекториями выпускников и успешностью на рынке труда. Например, в результате разного образовательного и карьерного опыта отличается прибавка к заработной плате [8–10]. Однако остаётся менее изученной связь образовательно-карьерных траекторий с вероятностью выпускников совершить индивидуальную социальную мобильность, в особенности субъективную (см. например [11]). С одной стороны, траектории демонстрируют социальную укоренённость и зависимость от предыдущих этапов жизненного пути [12], с другой – могут выступать механизмом преодоления колеи и инструментом восходящей социальной мобильности [13].

С вероятностью социальной мобильности связаны отдельные характеристики образовательно-карьерных траекторий:

продолжительность образования и разнообразные стратегии его получения [11], а также совмещение учёбы с работой [9]. Помимо оценки связи отдельных характеристик образования и карьеры с шансами на мобильность, становится всё более актуальным использование траекторного подхода в логике концепции жизненного курса, когда анализируются и отслеживаются все изменения в жизненном маршруте [13; 14]. Этот подход, например, позволяет измерить нелинейность траектории, то есть отклонение от конвенционально гладкого продвижения школа–вуз–постоянная работа [15], и проанализировать её связь с мобильностью.

В этой статье, основываясь на данных десяти волн лонгитюда НИУ ВШЭ «Траектории в образовании и профессии», авторы исследуют образовательно-карьерные траектории недавних выпускников российских вузов в контексте индивидуальной социальной мобильности. Исследование направляется вопросом: какие характеристики образовательно-карьерных траекторий выпускников вузов ведут в статусное воспроизводство, а какие – в восходящий паттерн мобильности?

Для ответа на поставленный вопрос авторы используют подход П. Блау и О. Данкана (1967) [16] к оценке индивидуальной социальной мобильности через путевой (траекторный) анализ достижения социального статуса. В этом случае мобильность представляет собой перемещение из предписанного (семейного) статуса в достигнутый индивидуальный статус. Для оценки социального статуса в работе использовались две метрики: материальное положение и субъективный социальный статус [17]. При помощи регрессионных моделей авторы оценили вероятность восходящей мобильности (повышение предписанного статуса) и воспроизводства статуса у 25-летних выпускников университетов в зависимости от характеристик их образовательно-карьерных траекторий.

¹ Отчёт Организации экономического сотрудничества и развития: OECD. A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Paris: OECD Publishing, 2018. DOI: 10.1787/9789264301085-en

Таким образом, работа проливает свет на неоднородность успешности выпускников вузов с точки зрения социальной мобильности и на её связь с характеристиками образовательно-карьерных траекторий. С одной стороны, авторы картируют траектории высокообразованной молодёжи, определяя характеристики, ведущие вверх и вниз по социальной лестнице. С другой, — эта работа развивает многомерный подход к измерению социальной мобильности и проблематизирует зазор между материальным аспектом социального положения и субъективным восприятием статуса.

Обзор литературы

Социальная мобильность: подходы к измерению

Существует богатая традиция измерения индивидуальной и групповой социальной мобильности в социологической [5] и экономической литературе [18]. Например, экономисты часто основывают измерение социальной мобильности на оценке шансов перехода детей из одной доходной группы в другую, то есть измеряют доходную мобильность, в том числе внутри- и межпоколенческую [18–20]. Другие подходы к измерению мобильности, чаще всего используемые социологами, включают оценку квалификационной, профессиональной и образовательной мобильности. Оценка социального статуса и мобильности через иерархию профессий, должностей и квалификаций может быть не сопоставима между странами и/или поколениями из-за институциональных различий [21; 3]. В свою очередь, измерение исключительно образовательной мобильности в условиях массовизации третичного образования ведёт к преувеличенным оценкам восходящей мобильности из-за улучшения доступа к образованию детей из наименее образованных семей [4]. Для более точного

различения изменения статуса в условиях одинаково высокого уровня образования у детей и родителей [3] нужны иные метрики².

Другой традицией в стратификационных исследованиях является оценка субъективной социальной мобильности (см. подробнее [11]). Оценка субъективной мобильности не улавливает «объективные» перемещения индивида в разных социальных иерархиях, но отражает его собственные представления об этих перемещениях. В субъективной оценке человек комплексно учитывает понесённые затраты, ожидания и полученный результат [3]. Субъективное восприятие социального статуса более стабильно и теснее связано с благополучием, чем объективное социально-экономическое положение [17]. Кроме того, субъективная оценка мобильности преодолевает проблему выделения актуальных сегодня «критериев жизненного успеха», поэтому является хорошей репрезентацией фактической ситуации [5].

Модель достижения социального статуса и траектории

В данной работе, чтобы связать образовательно-карьерную траекторию с индивидуальной социальной мобильностью выпускников, авторы опираются на модель достижения статуса П. Блау и О. Данкана (1967) [16]. Эта модель представляет собой путевой анализ образовательно-профессиональной траектории индивида. Отправной точкой для индивида является предписанный статус семьи, то есть позиция родительской семьи в стратификации, основанная на их уровне образования и рода занятий. Далее путевой анализ охватывает изменение уровня образования и работы индивида. Конечной точкой (достигнутым статусом) является позиция на рынке труда (чаще всего, престижность работы).

Следуя модели Блау и Дункана, авторы вычисляют различия между отправной точ-

² Сайт Организации экономического сотрудничества и развития: OECD. A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. URL: https://www.oecd.org/en/publications/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility_9789264301085-en.html (дата обращения: 09.10.2024).

кой (статусом родителей) и достигнутым статусом выпускников, используя две метрики статуса: материальное положение и комплексную субъективную оценку статуса. Вычисленное различие между предписанным и достигнутым статусом операционализируется как индивидуальная социальная мобильность (в данном случае – по материальному положению или по субъективному социальному статусу). Включение в исследование двух методов измерения мобильности (по материальному положению и субъективному социальному статусу) обогащает результаты, позволяя зафиксировать и проблематизировать зазор между ними.

Логика путевого анализа, заложенная в модель достижения статуса Блау и Дункана, реализована в этой работе через учёт опыта образования и работы выпускников при помощи траекторного подхода. Такой подход учитывает и переходы в образовании и профессии, и время их совершения. Так, значимость времени переходов заключается в возможности дифференциации разных по содержанию траекторий, которые привели к одной конечной точке. Например, становится возможно различить индивидов, которые поступали в вуз в разное время после окончания школы [18].

Характеристики траекторий как факторы мобильности

Рассмотрим характеристики образовательно-карьерных траекторий молодёжи, которые могут дифференцировать шансы на индивидуальную социальную мобильность. Это – путь в высшее образование, продолжительность обучения, продолжительность опыта работы и степень нелинейности траектории.

Окончание магистратуры и получение более высокой квалификации даёт объективные преимущества на рынке труда (прибавка к заработной плате относительно бакалавров [22]), а также воспринимается выпускниками как более трудоёмкий путь, заслуживающий большую отдачу [3]. С другой сто-

роны, длительное обучение без учёта полученной за это время квалификации не всегда может вести в восходящую мобильность. Например, среди выпускников высшего образования немало тех, кто до вуза окончил организации среднего профессионального образования (СПО) на базе 9 классов, то есть учились дольше, чем сверстники, последовавшие по пути 11 классов–вуз [9; 23], однако их результаты на рынке труда ниже. С другой стороны, среди выпускников вузов с дипломом СПО больше студентов первого поколения, что связано с большей вероятностью повышения предписанного (семейного) статуса [24].

В условиях массовизации высшего образования и снижения сигнальной функции диплома вуза [25] на первый план выходит опыт работы [26]. Практика совмещения учёбы с работой является массовой в российском студенчестве – более половины бакалавров начинают работать ещё во время учёбы [9]. Совмещение даёт выпускникам преимущество в виде зарплатной «премии» за накопленный человеческий капитал [8]. Однако совмещение может и не принести преимуществ при выходе на рынок труда после окончания, если совмещение было не по специальности, и негативно сказаться на успеваемости, в случае избыточно интенсивной рабочей занятости [29].

Другой характеристикой траекторий является их «гладкость», или линейность, то есть соответствие стандартному маршруту школа–вуз–постоянная работа. Соответственно, более разнообразная или прерывистая траектория является нелинейной. Нелинейность траекторий неоднозначно связана со статусом и мобильностью, так как может быть вынужденной или намеренной. С одной стороны, нелинейность часто вызвана нестабильностью на рынке труда, когда человек вовлекается во временную работу, становится неактивным или ищет новую работу [28; 29]. С другой стороны, нелинейные траектории может выбирать молодёжь из привилегированных групп:

целенаправленно отступать от линейного пути и конструировать уникальную траекторию за пределами конвенций, например, о ценности работы на полный рабочий день в офисе [15; 28; 30].

Социально-демографические характеристики также связаны с шансами на мобильность. В гендерном разрезе проявляется следующая специфика [31; 13]. Женщины заняты в отраслях и на рабочих местах с более низкой оплатой труда [32], а из-за большего вовлечения в домашнюю работу и заботу о членах семьи [33] женские траектории более нелинейные [34]. Однако при прочих равных женщины более удовлетворены своей работой по сравнению с мужчинами [35]. Это говорит о потенциальном зазоре между социальным статусом женщин по материальному положению и субъективным социальным статусом. Первые годы родительства сопряжены со специфическими паттернами в образовании и на рынке труда также преимущественно у женщин: неактивностью на рынке труда в период декретного отпуска и сменой формата работы (например, переход на частичную занятость) [36; 37].

Наконец с шансами на социальную мобильность связан социально-экономический статус (СЭС) индивида. Семьи с высоким уровнем СЭС готовы к большим инвестициям в образование, что позитивно сказывается на успеваемости детей [38]. Статус семьи также воздействует на траекторию через «символический горизонт», задавая границу образовательных и профессиональных притязаний ребёнка [39; 40]. Поэтому дети из семей с более низким СЭС чаще выбирают менее рискованный путь [41; 42] и поступают в учреждения среднего профессионального образования или неселективный вуз [43]. В результате выпускники вузов с одинаковой успеваемостью имеют разный уровень трудовых доходов в зависимости от их СЭС [44]. Поэтому в работах, использующих модель достигнутого статуса Блау и Данкана, статус семьи не только является отправной

точкой путевого анализа, но и выступает в качестве предиктора достигнутого статуса индивида [16].

Методология

Выборка

Исследование основано на десяти волнах лонгитюдного когортного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП). ТрОП берёт начало в 2011 г., когда для участия в PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) была отобрана национально репрезентативная панель восьмиклассников 1995-1996 гг. рождения, которые в дальнейшем стали участниками международного исследования TIMSS и с 2012 г. опрашиваются ежегодно о процессе формирования их образовательных и карьерных траекторий. Последняя доступная волна ТрОП – десятая, проведённая летом 2021 г.

Используемая выборка ограничивается респондентами, имевшими на момент последнего опроса высшее образование. Их доля в выборке выше, чем в генеральной совокупности из-за предрасположенности людей с высоким уровнем образования к положительному самоотбору и лучшей выживаемости в лонгитюдных исследованиях. Однако данное смещение не является ограничением для исследования, которое фокусируется исключительно на анализе выпускников вузов. Итоговую выборку составили 1458 наблюдений, которые позволяют проследить десятилетние образовательно-профессиональные траектории, с учётом восполнения пропущенных значений для тех, кто проходил службу в ВС РФ или пропустил одну волну исследования (Табл. 1).

Методика анализа образовательно-профессиональных траекторий

Для исследования траекторий используется анализ последовательностей (секвенциальный анализ) смен состояний [14; 46]. Последовательности составлены из ежегодных состояний выпускников вузов

Таблица 1

Выборка исследования, 10-я волна ТрОП

Table 1

Research sample, the 10th wave of Trajectories in Education and Profession' study

Характеристика респондентов	Респонденты	
	чел.	%
Всего:	3560	100
Высшее образование,	1779	50
в т. ч. подвыборка для анализа траекторий	1458	82

в образовании и на рынке труда³. В каждой волне отмечалось, работал респондент или обучался. Если обучался, то на каком уровне – среднего профессионального или высшего образования. Если респондент одновременно являлся студентом и работал, ему присваивалась отметка совмещения работы с учёбой в колледже или в вузе. Если респондент не учился и не работал, он маркировался как безработный или неактивный на рынке труда.

В результате вышеописанной кодировки для каждого респондента была составлена цепочка из 10 ежегодных состояний в формате 1-1-1-3-3-7-7-4-5-5 (школа–школа–школа–вуз–вуз–совмещение–совмещение–временная работа–постоянная работа–постоянная работа).

На основе полученных цепочек траекторий были определены переменные, соответствующие характеристикам траекторий: 1) продолжительность опыта работы, в том числе совмещения учёбы с работой; 2) факт окончания колледжа; 3) факт окончания магистратуры; 4) степень нелинейности траектории.

Существует ряд метрик, измеряющих нелинейность траекторий: их энтропию, предсказуемость, гладкость переходов между отдельными состояниями и жизненными этапами [46]. Авторы используют одну из таких метрик – индекс турбулентности, вычисляемый в программной среде *R* при помощи функции *TraMineR*. Индекс турбулентности

комплексно измеряет сложность индивидуальной траектории, учитывает количество переходов между различными состояниями и их непредсказуемость [47]. Показатель измеряется от 0 до 1, где значение 0 получит человек, который находился в одном состоянии на протяжении всей траектории, а 1 – тот, который каждый год менял своё состояние, и наступление каждого последующего состояния было нестандартным относительно остальной выборки.

Для данной выборки показатель нелинейности варьируется от 0,31 до 0,96. Минимум не находится в нуле, так как все респонденты оканчивали школу и переходили в другое состояние в образовании или на рынке труда, поэтому минимальное значение имеет респондент, который после окончания 11 классов поступил в вуз и обучался там без совмещения с работой всё оставшееся время. Представитель максимально нелинейной траектории после 9-го класса поступил в колледж и ни один год не оставался в одном состоянии, то устраиваясь на работу, то увольняясь.

Измерение социальной мобильности

В основе оценки субъективной социальной мобильности в данной работе лежит шкала «социальной лестницы», традиционно используемая в исследованиях для оценки субъективного социального статуса [48]. Итоговый (достигнутый) статус респондента определялся в последней доступной волне ТрОП в 2021 г. (респондентам по 25 лет, 10-я

³ Учёба в школе, ссузе, вузе; совмещение работы и учёбы в ссузе, вузе; временная, постоянная работа; безработица, неактивность.

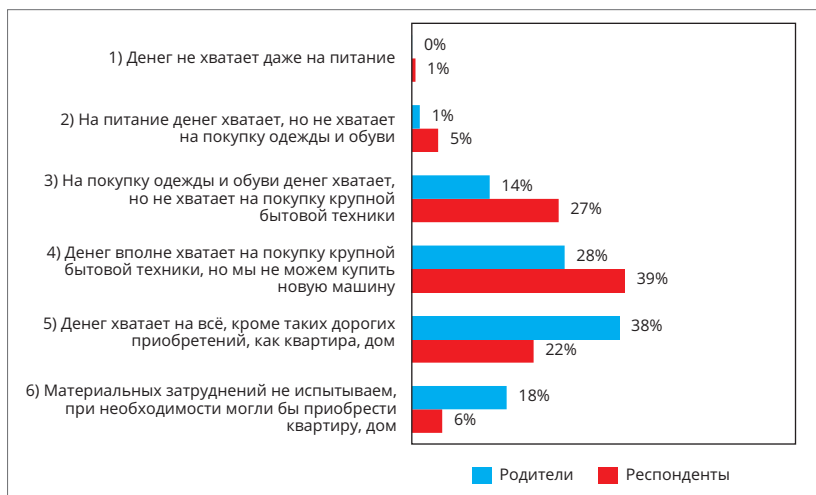


Рис. 1. Распределение ответов выпускников вузов на вопрос о материальном положении ($N=1239$), %
 Fig. 1. Distribution of university graduates' responses to the question about financial status ($N=1239$), %

волна)⁴. Изначальный (предписанный) семейный статус определялся ретроспективно по вопросу также в 10-й волне. Десятибалльные шкалы для оценки статусов респондентов и их родителей были упрощены до трёх групп на основе распределения ответов по терциям: низкий (1–4 ступени), средний (5–6) и высокий (7–10) социальный статус. Разница между семейным статусом и статусом респондента позволила субъективно оценить изменение статуса. Если статус респондента был выше родительского, такой паттерн мобильности был определён как восходящий, и наоборот для нисходящего. Если статусы совпадали (например, высокий родительский статус и высокий статус респондента), такой паттерн определялся как статусное воспроизводство.

В качестве другой метрики социального статуса и оценки мобильности по материальному положению была выбрана переменная материального положения, имеющая шестибалльную шкалу (Рис. 1), которая была из-

мерена в 2013 г. и повторно в 2021 г. В 2013 г. 96% респондентов жили с родителями, поэтому тем самым было измерено материальное положение родительской семьи (предписанное положение). Поскольку в 2021 г. уже 76% респондентов жили отдельно от родителей, ответ на вопрос о материальном положении соответствует достигнутому статусу респондента.

Чтобы унифицировать подход к измерению субъективной социальной мобильности и мобильности по материальному положению, шесть уровней материального положения были также разделены на три группы (низкий–средний–высокий статус). Для того, чтобы выровнять оценки родительского материального положения и собственного положения выпускников (родители находились в более зрелом возрасте, а значит, имели более продолжительный опыт), авторы сдвинули порог среднего статуса в соответствии с долей респондентов, выбравших определённый уровень матери-

⁴ Вопросы звучали так: «В нашем обществе есть люди, которые преуспевают в жизни, имеют высокое общественное положение, а есть те, кто занимает низкое общественное положение. Представьте это в виде лестницы, где на высшей, десятой ступени стоят люди с самым высоким положением, а на нижней, первой ступени – с самым низким общественным положением. Как Вы думаете... на какой из десяти ступеней находитесь сегодня Вы лично? На какой из десяти ступеней находилась Ваша семья, когда Вы учились в школе?»

ального положения: для родителей средний статус не позволяет купить только квартиру/дом (5-й уровень), а для детей средний статус не позволяет купить машину (4-й уровень). В итоге средний статус по материальному положению для респондентов соответствует 4-му уровню, для родителей респондентов – 5-му. Материальное положение ниже указанного объединено в низкий статус, а более высокое – в высокий статус. В результате, анализ проводится с использованием трёх паттернов мобильности: воспроизводство статуса, восходящая и нисходящая мобильность.

Оценка шансов на мобильность в зависимости от характеристик траектории

Для определения значимых для социальной мобильности характеристик образовательно-карьерных траекторий выпускников вузов, были построены две мультиномиальные регрессии. Они моделировали шансы на поддержание социального статуса и восходящий паттерн социальной мобильности относительно нисходящей – отдельно для субъективной социальной мобильности и мобильности по материальному положению.

Зависимую переменную составляют три типа мобильности: воспроизводство, восходящая мобильность и нисходящая в качестве базовой категории. В качестве предикторов в модель включены бинарные переменные окончания СПО и магистратуры, наличия детей у респондента и высшего образования у обоих родителей, пола, а также метрические показатели нелинейности траектории и опыта работы.

Результаты

Распределение выпускников вузов по паттернам мобильности

Большинство выпускников (Рис. 2) сохранили предписанный (родительский) социальный статус (46% по материальному положению, 57% по субъективному статусу), чаще всего средний (25% и 23%, соответственно). Восходящую мобильность к 25 годам (по обеим оценкам) совершили около

четверти выпускников вузов. В целом выпускники реже изменяют предписанный семейный статус или воспроизводят высокий. Эти результаты соответствуют дискуссиям о том, что институт высшего образования всё меньше работает как социальный лифт и скорее является каналом воспроизводства среднего класса [3], а само распределение по паттернам мобильности в целом соответствует ранее проведённым исследованиям социальной структуры в стране [7].

Измеренное через материальное положение перемещение из предписанного в достигнутый статус показывает контрастные результаты. Выпускники разделяются на «успешных», совершивших рывок с точки зрения уровня потребления, и «неуспешных» – тех, кто либо не смог, либо ещё не успел к 25 годам достичь и превысить уровень материального благополучия родителей. В свою очередь распределение выпускников по паттернам мобильности на основе изменения субъективного социального статуса менее контрастно и демонстрирует тяготение большинства выпускников к воспроизводству предписанного статуса. Особенно заметный разрыв отмечается в воспроизводстве высокого статуса: по оценке субъективного статуса в этом паттерне находится 15% выпускников против 5% по оценке материального положения. Это говорит в пользу комплексности метрики субъективного социального статуса и важности её использования наряду с устоявшимися «объективными» метриками статуса.

Характеристики образовательно-карьерных траекторий, ведущие вверх

По данным описательной статистики (Табл. 2), выпускники, совершившие восходящую мобильность (по субъективному статусу и по материальному положению), имели более продолжительный опыт работы и немного более высокий уровень нелинейности траектории. Другая закономерность фиксируется в более эксклюзивных образовательных траекториях, предполагающих обучение в магистратуре и в селективных ву-

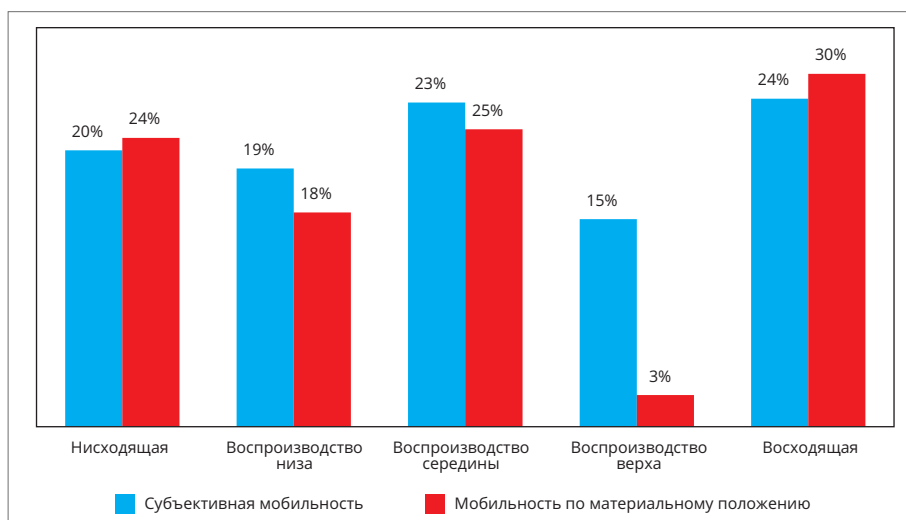


Рис. 2. Распределение паттернов мобильности среди выпускников вузов: субъективная мобильность и мобильность по материальному положению, %

Fig. 2. Distribution of mobility patterns among university graduates: subjective mobility and mobility by material status, %

Таблица 2

Характеристики образовательно-карьерных траекторий выпускников вузов в зависимости от паттерна мобильности: описательная статистика

Table 2

Characteristics of educational and career trajectories of University graduates depending on the mobility pattern: descriptive statistics

Характеристика траектории	Паттерн мобильности					
	субъективный			по материальному положению		
	нисход.	воспр.	восход.	нисход.	воспр.	восход.
Продолжительность опыта работы, включая период совмещения учёбы и работы, годы	3,46 [0; 7]*	3,61 [0; 8]	4,05 [0; 7]	3,63 [0; 7]	3,66 [0; 8]	3,93 [0; 7]
Нелинейность траектории (шкала от 0 до 1)	0,59 [0,31; 0,87]	0,59 [0,31; 0,93]	0,6 [0,31; 0,96]	0,59 [0,35; 0,93]	0,59 [0,31; 0,79]	0,6 [0,35; 0,96]
Законченная магистратура, %	33,6	24,6	27,4	29,1	27,1	25,5
Законченное СПО, %	8	11,5	11,1	11,9	9,9	10,8
Селективный вуз в бакалавриате/специалитете**, %	31,8	27,8	27,6	27,3	29,5	28
Контрольные переменные						
Пол – мужчина, %	38,8	36,3	42	32,5	37	40,1
Высшее образование у обоих родителей, %	45	31,5	27,4	38,4	29,9	31,4
Наличие детей, %	10,4	14,9	13,7	13,9	11,6	15,7

Примечание: * в скобках указано минимальное и максимальное значение; ** 270 пропущенных значений – (19% от выборки).

Note: * the minimum and maximum values are indicated in parentheses; ** 270 missing values – (19% of the sample).

Таблица 3

Вероятность воспроизводства или повышения социального статуса выпускников вузов в зависимости от характеристик образовательно-карьерной траектории (отношение шансов)

Table 3

The probability of reproduction or increase in University graduates social status depending on the characteristics of the educational-career trajectory (odds ratio)

Характеристика траектории	Паттерн мобильности			
	субъективный		по материальному положению	
	воспр.	восход.	воспр.	восход.
Опыт работы	1,054	1,285***	1,026	1,151**
	<i>0,047</i>	<i>0,056</i>	<i>0,05</i>	<i>0,055</i>
Нелинейность траектории	0,637	1,466	0,188	0,76
	<i>1,125</i>	<i>1,355</i>	<i>1,175</i>	<i>1,298</i>
Законченная магистратура (базовая категория – без магистратуры)	0,721**	0,885	0,888	0,871
	<i>0,155</i>	<i>0,184</i>	<i>0,166</i>	<i>0,183</i>
Законченное СПО (базовая категория – без СПО)	1,152	0,861	1,068	0,908
	<i>0,259</i>	<i>0,304</i>	<i>0,257</i>	<i>0,28</i>
Пол (базовая категория – женщина)	0,964	1,237	1,27	1,44**
	<i>0,143</i>	<i>0,167</i>	<i>0,152</i>	<i>0,165</i>
Высшее образование у обоих родителей (базовая категория – хотя бы у одного нет высшего образования)	1,656***	2,103***	1,493***	1,351*
	<i>0,143</i>	<i>0,174</i>	<i>0,153</i>	<i>0,168</i>
Наличие детей (базовая категория – нет детей)	1,363	1,326	0,772	1,135
	<i>0,22</i>	<i>0,255</i>	<i>0,216</i>	<i>0,225</i>
Количество наблюдений	1458		1239	
Псевдо R ² Нагелькерке	0,05		0,026	

Примечание: курсивом указаны стандартные ошибки; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

Note: Standard errors are indicated in italics; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

зах: магистры и выпускники селективных вузов чаще находятся в нисходящем паттерне мобильности, чем их сверстники из базовых траекторий. Выпускники СПО, совершившие переход в высшее образование, чаще оценивают свой социальный статус равным родительскому или выше, чем выпускники, поступившие в вуз после старшей школы. Это может быть связано с успешной реализацией образовательных притязаний выше первоначальных ожиданий семьи. Также такие выпускники могут высоко оценивать собственный статус, так как прошли более продолжительный и сложный путь в высшее образование. Однако среди выпускников вузов, ранее окончивших СПО, больше тех,

кто ухудшил своё материальное положение относительно родительского. Это может объясняться более продолжительным получением высшего образования, а значит, более поздним устройством на высокооплачиваемые рабочие места.

Для получения комплексных и надёжных выводов о том, как характеристики образовательно-карьерных траекторий связаны с шансами на мобильность, рассмотренные характеристики вместе с контрольными переменными⁵ были включены в мультиномиальные регрессии (Табл. 3).

Среди характеристик траектории значимым предиктором восходящей социальной мобильности является опыт работы, вклю-

⁵ Исключение составляет переменная селективности вуза, поскольку имеет большое число пропущенных значений и снижает качество модели.

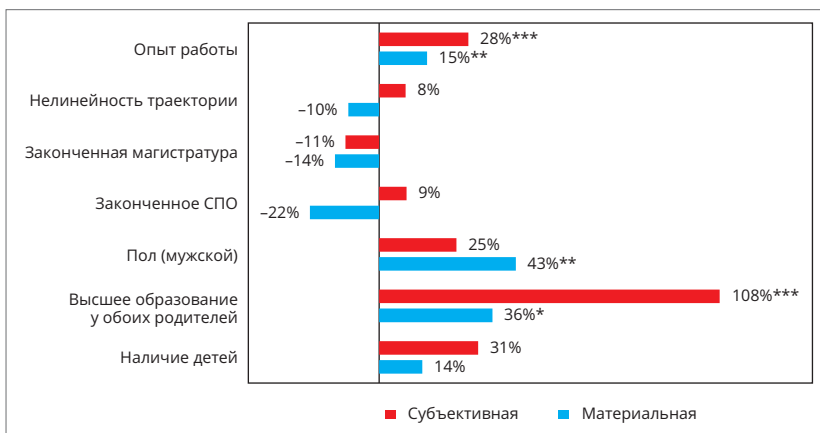


Рис. 3. Шансы на субъективную и материальную восходящую мобильность выпускников вузов, %

Fig. 3. Opportunities for subjective and material upward mobility of University graduates, %

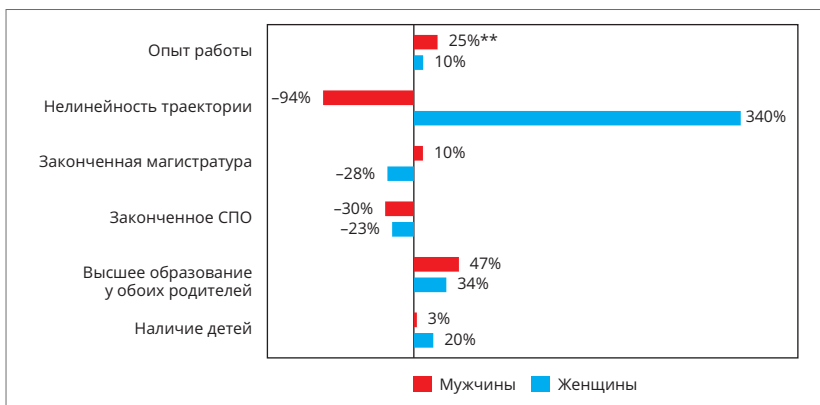


Рис. 4. Шансы на восходящую мобильность по материальному положению выпускников вузов отдельно для мужчин ($N=456$, псевдо $R^2=0,057$) и женщин ($N=783$, псевдо $R^2=0,020$), %

Fig. 4. Progress opportunities by financial status of University graduates separately for men ($N=456$, pseudo $R^2=0,057$) and women ($N=783$, pseudo $R^2=0,020$), %

чающий период совмещения учёбы и работы (Рис. 3). Каждый дополнительный год опыта работы повышает шансы выпускников на восходящую мобильность по материальному положению на 15%, и почти на 30% растут шансы подняться вверх по лестнице субъективного социального статуса. При этом для воспроизводства социального статуса и поддержания материального положения опыт работы оказывается незначимым.

Характеристики образовательной траектории (наличие диплома СПО, диплома магистра), а также нелинейность образова-

тельно-карьерной траектории не показали значимой связи с шансами на мобильность. В то же время выявлена взаимосвязь между наличием магистерской степени и субъективным воспроизводством социального статуса. Шансы выпускников магистратуры на воспроизводство статуса меньше на 30%, чем для их сверстников со схожими другими характеристиками (нелинейность траектории, опыт работы, СЭС, пол, наличие детей).

Среди индивидуальных характеристик молодёжи сильнее всего связь с мобильностью наблюдается с образованием родите-

лей. Наличие высшего образования у обоих родителей почти в 1,5 раза повышает шансы как на субъективное воспроизводство социального статуса, так и на воспроизводство материального положения и в 2 раза повышает шансы на восходящую мобильность по материальному положению. При прочих равных (все респонденты получили высшее образование) у выходцев из более образованных семей больше шансов на успешную траекторию в терминах социальной мобильности.

В шансах на восходящую мобильность по материальному положению выявлена гендерная специфика – для мужчин шансы на мобильность выше практически в 1,5 раза. Для более точной оценки гендерных различий в характеристиках траекторий, связанных с социальной мобильностью, была проведена оценка регрессионных моделей на двух подвыборках (мужчины и женщины) (Рис. 4), в которых моделировалась восходящая мобильность по материальному положению. В то время как для выпускниц вузов не было обнаружено значимых факторов для повышения материального положения, для мужчин повышение материального положения связано с большим опытом работы.

Дискуссия

Высшее образование и мобильность: сохранение статус-кво

В этом исследовании авторы оценивали успешность траекторий выпускников высшего образования с позиции социальной мобильности. Используя модель Блау и Данкана, авторам удалось отследить перемещения выпускников из предписанного в достигнутый социальный статус к 25 годам, увязав эти изменения с пройденной траекторией в образовании и на рынке труда.

Большинство выпускников вузов к 25 годам воспроизвели социальный статус родителей, как по субъективному социальному статусу, так и по материальному положению. Таким образом, достигнутый статус оказался равен предписанному для многих

выпускников, при этом подавляющее большинство из них воспроизвели именно средний статус. Это соотносится с выводами из исследований мобильности в России, которые отмечают, что, по большей части, профессиональная структура воспроизводится между поколениями. Так, с 2009 г. стабильно 2/3 населения воспроизводит статус предыдущего поколения [8]: особенно сильно это заметно для низшего и среднего класса [49]. Таким образом, полученные результаты пересекаются с выводами о том, что высшее образование в России скорее служит воспроизводству среднего класса, чем достижению высокого [3; 50], что может быть связано с сохранением социально-экономического неравенства в доступе к качественному образованию [43] в условиях роста охвата высшим образованием в 2000–2010 гг.

Работа ведёт наверх, а длительная учёба – вниз?

Наиболее успешными с точки зрения как субъективной мобильности, так и мобильности по материальному положению оказываются траектории выпускников, которые к 25 годам имели наибольший опыт работы. Опыт накапливался не только после окончания вуза, но в период совмещения учёбы и работы, что стало массовой практикой [9; 10]. Такая стратегия позволяет накапливать стаж и специфический человеческий капитал на рабочем месте [51], что результируется в зарплатной «премии» у выпускников, особенно подрабатывающих по специальности [8]. В итоге именно опыт работы, а не характеристики образовательной траектории, оказывается решающим фактором для мобильности, которая в данной работе выступает показателем успешности. Данное исследование подтверждает тезис о том, что высшее образование, сохраняя свою важность для удержания статуса, не является достаточным условием для движения наверх. Для повышения статуса нужны другие рыночные сигналы и характеристики человеческого капитала, которые приобретаются через работу (см. также [10]).

Обучение в магистратуре сопряжено с риском отставания в опыте работы из-за меньшего вовлечения в работу. Поэтому даже при условии одинаково продолжительного опыта работы, окончание магистратуры для 25-летних оказалось сопряжено с меньшими шансами на субъективное воспроеизводство социального статуса и большей вероятностью нисходящей мобильности. Этот результат отчасти противоречит исследованиям, которые показывают, что магистратура устоялась в России, а наличие диплома магистра положительно влияет на заработную плату специалиста [22]. Однако с учётом возраста выпускников в исследуемой когорте, однозначно говорить о том, что магистратура не ведёт в восходящую социальную мобильность, преждевременно. Скорее это свидетельствует о том, что дети из семей с высоким статусом, представители которых чаще продолжают постбакалаврское образование, оказываются в более длительных образовательных траекториях [52] и не успевают к 25 годам достигнуть статуса родителей⁶. С другой стороны, полученный авторами результат о магистрах среди выпускников вузов заслуживает внимания, так как указывает на внутрикогортное распределение сверстников по паттернам мобильности, которое возможно в дальнейшем отслеживать в динамике. Это позволит, например, определить, в какой момент и благодаря каким характеристикам траектории выпускники магистратуры совершат переход в паттерн восходящей мобильности и обгонят сверстников.

Слабая нелинейность траекторий: эффект группы или контекста?

Несмотря на дискурс о нарастающей нелинейности жизненных путей [30; 53] и возможных рисках для населения и особенно молодых людей, только выходящих на рынок труда, авторы не обнаружили высокого уровня нелинейности в образовательно-ка-

рьерных траекториях высокообразованной молодёжи. С одной стороны, причина может быть в среднем уровне образовательного «трекинга» в России [54], когда молодёжь распределена на два равных по объёму потока обучающихся, но разных по селективности и фокусу (академический и профессиональный) с развилкой после 9-го класса [43; 55]. С другой стороны, выборка ограничена высокообразованной молодёжью – выпускниками вузов. Хотя у высокообразованной молодёжи может наблюдаться определённая нелинейность траекторий (участие в непрерывном образовании, смена типа работы [56]), исследования, фокусирующиеся на сравнении нелинейности траекторий разных социальных групп, показывают, что представители более привилегированных групп реже следуют нелинейным траекториям [28; 29].

Помимо этого, авторы не обнаружили связь между степенью нелинейности траекторий 25-летних и оценками социальной мобильности. Используемый дизайн исследования не позволяет отделить тех, кто вынужденно имеет нелинейную траекторию, от тех, кто целенаправленно конструирует нестандартный маршрут [56]. В дальнейших исследованиях имеет смысл сфокусироваться на подгруппах выпускников вузов для углублённого изучения феномена дестандартизации жизненных путей. Это также позволит разрабатывать адресные меры по поддержке тех студентов и выпускников, для которых нелинейность траектории является вынужденной и имеет негативные эффекты.

Не только траектория: личные характеристики значимы для мобильности

Шансы на социальную мобильность моделируются социально-экономическим статусом семьи и полом. У выпускников – выходцев из более образованных семей, оказалось больше шансов на успешную траекторию в терминах социальной мобильности. С одной

⁶ Статус родителей респондентов оценивался в более взрослом возрасте (уже имели детей школьного возраста), чем достигнутый статус респондентов.

стороны, это иллюстрирует ещё одно проявление социально-экономического неравенства в образовании [57; 58] и ситуации на рынке труда [59]. Ресурсы семьи открывают доступ к более качественному образованию в селективных организациях и более квалифицированным рабочим местам и позволяют добиваться лучшего социального и материального положения. С другой стороны, это показывает, что несмотря на повышенные риски снижения статуса ввиду заведомо высокой позиции родительской семьи, именно выпускники с высоким СЭС реализуют шансы на социальный лифт.

Помимо социально-экономического неравенства в шансах на мобильность авторы фиксируют и гендерное неравенство. Шансы на мобильность по материальному положению выше у мужчин, что связано с тем, что для них больший опыт работы вознаграждается большей заработной платой. Это отчасти может объясняться тем, что выпускницы реже работали на полную ставку, заняты в менее оплачиваемых сферах и имеют более низкий уровень оплаты труда, что соответствует результатам исследований гендерного неравенства на рынке труда российских выпускников [32]. Выявленное авторами гендерное неравенство в шансах на социальную мобильность указывает на актуальность исследований его предпосылок на этапе выбора и реализации образовательной траектории [60].

Ограничения

Настоящее исследование ограничено данными одной когорты выпускников вузов, поэтому его результаты невозможно генерализовать на всех выпускников высшего образования России. Кроме того, авторы анализировали ранние профессиональные траектории выпускников, недавно вышедших на рынок труда, это налагает дополнительные ограничения на результаты по выпускникам магистратуры. Тем не менее стратификационные исследования показывают стабильность наблюдаемой социаль-

ной структуры среди молодёжи и сохранение внутрикогортного доходного неравенства в долгосрочном периоде [61]. Также для более точных выводов о мобильности с позиции достигнутого социального статуса необходимы более длительные специализированные исследования, которые бы отслеживали жизненный путь родителей и их детей в сопоставимых возрастах. Эти методические ограничения указывают не только на особенности данного исследования, но и показывают важность долгосрочного отслеживания траекторий для надёжного ответа на вопрос об их успешности и долгосрочных эффектах.

Заключение

На данных лонгитюдного исследования было изучено, какие образовательно-профессиональные траектории ведут выпускников вузов в восходящую социальную мобильность. Это исследование особенно актуально в контексте обсуждений массовизации высшего образования и его роли в качестве социального лифта. Выявлено, что опыт работы, в том числе в формате совмещения с учёбой, является наиболее значимым фактором восходящей мобильности для выпускников вузов. Таким образом, именно на рынке труда происходит доформирование человеческого капитала выпускников, который позволяет занять разные позиции в социальной иерархии.

Литература

1. Sorokin P.A. Social mobility. New York: Harper and Brothers. 1927. 559 p. URL: https://books.google.ru/books?id=9ZnZAAААМААJ&pg=PR3&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 09.10.2024).
2. Образование в цифрах: 2024. Краткий статистический сборник / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 132 с. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/969714030.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).

3. Социальная мобильность в России: поколенческий аспект / А.В. Ваньке, Н.Ю. Васильева, З.Т. Голенкова, Ю.Б. Епихина, Е.В. Полухина и др. М.: Институт социологии РАН, 2017. 384 с. EDN: XIQUBB.
4. Матеева С.В. Социальный статус российской молодёжи: представления и реальность // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13. № 26. С. 158–183. DOI: 10.19181/vis.2022.13.2.800
5. Многомерная социальная мобильность в современной России / Ю.Б. Епихина, Н.С. Мاستикова, И.П. Попова, Д.Ф. Терин, М.Ф. Черныш. М.: Институт социологии РАН, 2018. 112 с. EDN: VNOODO.
6. Зудина А.А. Неформальная занятость и субъ-ективный социальный статус: пример России // Экономическая социология. 2013. Т. 14. № 3. DOI: 10.17323/1726-3247-2013-3-27-63
7. Mareeva S., Slobodenyuk E., Anikin V. Support for reducing inequality in the new Russia: Does social mobility matter? // Intersections. 2022. Vol. 8. No. 2. P. 175–196. DOI: 10.17356/ieejsp.v8i2.782
8. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. Student employment and school-to-work transition: The Russian case // Education and Training. 2020. Vol. 62. No. 4. P. 441–457. DOI: 10.1108/ET-07-2019-0158
9. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 161–190. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190
10. Рожкова К., Роцин С., Травкин П. От совмещения учёбы с работой к совмещению работы с учёбой? Изменение модели российского высшего образования // Вопросы образования. 2024. № 2. С. 286–322. DOI: 10.17323/vo-2024-17242
11. Лукина А.А., Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. Субъективная социальная мобильность выпускников вузов через призму их образовательных траекторий // Социологические исследования. 2024. № 1. С. 109–124. DOI: 10.31857/S0132162524010109
12. Aisenbrey S., Fasang A. E. New Life for Old Ideas: The “Second Wave” of Sequence Analysis Bringing the “Course” Back Into the Life Course // Sociological Methods & Research. 2010. Vol. 38. No. 3. P. 420–462. DOI: 10.1177/0049124109357532
13. Monaghan D. College-Going Trajectories Across Early Adulthood: An Inquiry Using Sequence Analysis // The Journal of Higher Education. 2020. Vol. 91. No. 3. P. 402–432. DOI: 10.1080/00221546.2019.1647584
14. Чередниченко Г.А. Российская молодёжь: от образования к труду (на материалах социологических исследований образовательных и профессиональных траекторий). СПб.: Издательство РХГА, 2016. 392 с. EDN: WLCBZD.
15. Fasang A.E., Mayer U.K. Chapter 3: Lifecourse and social inequality // Handbook on Demographic Change and the Lifecourse. 2020. P. 22–39. DOI: 10.4337/9781788974875.00009
16. Zhou Y. Work trajectories and status attainment process: a study using sequence analysis // The Journal of Chinese Sociology. 2023. Vol. 10. Article 1. DOI: 10.1186/s40711-022-00180-3
17. Huang S., Hou J., Sun L., Dou D., Liu X., Zhang H. The Effects of Objective and Subjective Socioeconomic Status on Subjective Well-Being among Rural-to-Urban Migrants in China: The Moderating Role of Subjective Social Mobility // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article no. 819. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00819
18. Milesi C. Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions // Research in Social Stratification and Mobility. 2010. Vol. 28. No. 1. P. 23–44. DOI: 10.1016/j.rssm.2009.12.002
19. Розинская Н.А., Дробышевская Т.А. Количественные оценки межпоколенческой мобильности // Журнал Новой экономической ассоциации. 2022. № 5 (57). С. 93–111. DOI: 10.31737/2221-2264-2022-57-5-6
20. Chetty R., Grusky D., Hell M., Hendren N., Manduca R., Narang J. The fading American dream: Trends in absolute income mobility since 1940 // Science. 2017. Vol. 356. No. 6336. P. 398–406. DOI: 10.1126/science.aal4617
21. Chetty R., Hendren N., Kline P., Saez E. Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States // The Quarterly Journal of Economics. 2014. Vol. 129. No. 4. P. 1553–1623. DOI: 10.1093/qje/qju022
22. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2021. № 8. С. 69–92. DOI: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92
23. Causa O., Johansson, E. Intergenerational social mobility // OECD Economics Department

- Working Papers. 2009. No. 707. DOI: 10.1787/18151973
24. *Iversen V., Krishna A., Sen K.* Beyond Poverty Escapes – Social Mobility in Developing Countries: A Review Article // *The World Bank Research Observer*. 2019. Vol. 34. No. 2. P. 239–273. DOI: 10.1093/wbro/lkz003
 25. *Brown P., Souto-Otero M.* The End of the Credential Society? An Analysis of the Relationship between Education and the Labour Market Using Big Data // *Journal of Education Policy*. 2020. Vol. 35. No. 1. P. 95–118. DOI: 10.1080/02680939.2018.1549752
 26. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы / *Н.К. Емелина, К.В. Рожкова, С.Ю. Роцин, С.А. Солнцев, П.В. Травкин* // Докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/588955762.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).
 27. *Robert P., Saar E.* Learning and Working: The Impact of the “Double Status Position” on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries // *European Sociological Review*. 2012. Vol. 28. No. 6. P. 742–754. DOI: 10.1093/esr/jcr091
 28. *Heglum M.A.* Transformed ‘postmodern’ life courses? Continuity and change in young adults’ labour market trajectories in Norway // *European Sociological Review*. 2023. P. 1–17. DOI: 10.1093/esr/jcad043
 29. *Zimmermann O., Konietzka D.* Social disparities in destandardization—changing family life course patterns in seven European countries // *European Sociological Review*. 2018. Vol. 34. P. 64–78. DOI: 10.1093/esr/jcx083
 30. *Parreira do Amaral M., Tikkanen J.* Governing the Life Course through Lifelong Learning: A Multilevel and Multidimensional View // *Societies*. 2022. Vol. 12. No. 3. P. 84–84. DOI: 10.3390/soc12030084
 31. *Widmer E.D., Ritschard G.* The Destandardization of the Life Course: Are Men and Women Equal? // *Advances in Life Course Research*. 2009. Vol. 14. No. 1. P. 28–39. DOI: 10.1016/j.alcr.2009.04.001
 32. *Кирюшина М.А., Рудаков В.Н.* Роль высшего образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда. Обзор российских и зарубежных исследований // *Вопросы образования*. 2024. № 2. С. 75–110. DOI: 10.17323/vo-2024-17588
 33. *Калабихина И. Е., Шайкенова Ж. К.* Оценка трансфертов времени внутри домохозяйств // *Демографическое обозрение*. 2019 Т. 5. № 4. С. 36–65. DOI: 10.17323/demreview.v5i4.8662
 34. *Colley H.* Understanding time in learning transitions through the lifecourse // *International Studies in Sociology of Education*. 2007. Vol. 17. No. 4. P. 427–443. DOI: 10.1080/09620210701667103
 35. *Поплавская А.А., Соболева Н.Э.* Удовлетворённость различными аспектами работы мужчин и женщин в России // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2017. Т. 5. № 141. С. 271–288. DOI: 10.14515/monitoring.2017.5.15
 36. *Misra J., Strader E.* Gender pay equity in advanced countries: the role of parenthood and policies // *Journal of International Affairs*. 2013. Vol. 67. No. 1. P. 27–41. DOI: <http://www.jstor.org/stable/24461670>
 37. *Cools S., Strøm M.* Parenthood wage penalties in a double income society // *Review of Economics of the Household*. 2016. Vol. 14. No. 2. P. 391–416. DOI: 10.1007/s11150-014-9244-y
 38. *Богданов М.Б., Малик В.М.* Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодёжи России? // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. Т. 3. № 157. С. 392–421. DOI: 10.14515/monitoring.2020.3.1603
 39. *Lucas S.R.* Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // *American Journal of Sociology*. 2001. Vol. 106. No. 6. P. 1642–1690. DOI: 10.1086/321300
 40. *Загирова Ф.Р., Романенко К.Р., Макарьева А.Ю.* «И все такие разные» Академическая неоднородность студентов: анализ, восприятие, практики // *Современная аналитика образования*. 2019. № 4 (25). С. 4–32. EDN: XNPYEF.
 41. *Breen R., van de Werfborst H.G., Jæger M.M.* Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making // *European Sociological Review*. 2014. Vol. 30. No. 2. P. 258–270. DOI: 10.1093/esr/jcu039
 42. *Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D.* Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of

- Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education // *Sociology of Education*. 2018. Vol. 91. No. 3. P. 224–241. DOI: 10.1177/0038040718779087
43. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. Доступность высшего образования в России: как превратить экспансию в равенство // Современная аналитика образования. 2022. № 7 (67). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/803809237.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).
 44. Britton J., Lorraine D., Shephard N., Vignoles A. How English domiciled graduate earnings vary with gender, institution attended, subject and socio-economic background // IFS Working Papers W16/06, Institute for Fiscal Studies. 2016. URL: https://ifs.org.uk/sites/default/files/output_url_files/wp201606.pdf (дата обращения: 09.10.2024).
 45. Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. Траектории российской молодежи в образовании и профессии на материале лонгитюда: сложные маршруты выпускников вузов // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 99–148. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-99-148
 46. Symeonaki M., Stamatoopoulou G. On the Measurement of Positive Labor Market Mobility // *SAGE Open*. 2020. Vol. 10. No. 3. DOI: 10.1177/2158244020934489
 47. Ritschard G. Measuring the nature of individual sequences // *Sociological Methods & Research*. 2023. Vol. 52. No. 4. P. 2016–2049. DOI: 10.1177/00491241211036156
 48. Колегова И.Е., Рощина Я.М. Миллениалы и их родители: сравнение субъективных социальных статусов // Вестник Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMS-HSE). 2021. С. 122–152. DOI: 10.19181/rlms-hse.2021
 49. Тихонова Н.Е. Межгенерационное воспроизводство профессиональных статусов и классовой принадлежности в современном российском обществе // Вопросы теоретической экономики. 2021. № 2. С. 61–78. DOI: 10.52342/2587-7666VTE_2021_2_61_78
 50. Аузан А.А. Миссия университета: взгляд экономиста // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 266–287. DOI: 10.17323/1814-9545-2013-3-266-286
 51. Becker G.S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis // *The Journal of Political Economy*. 1962. Vol. 70. No. 5. P. 9–49. DOI: 10.1086/258724
 52. Hahn S. Intergenerational downward mobility in educational attainment in Germany: Summary of the main results and conclusions // *The Risk of Downward Mobility in Educational Attainment*. 2016. P. 157–169. DOI: 10.1007/978-3-658-14598-9_8
 53. Lorentzen T., Bäckman O., Ilmakunnas I., Kauppinen T. Pathways to Adulthood: Sequences in the School-to-Work Transition in Finland, Norway and Sweden // *Social Indicators Research*. 2019. Vol. 141. No. 3. P. 1285–1305. DOI: 10.1007/s11205-018-1877-4
 54. Bol T., Van de Werfborst H.G. The measurement of tracking, vocational orientation, and standardization of educational systems: A comparative approach // *AIAS, GINI Discussion Paper*. 2013. No. 81. 63 p. URL: <https://www1feb-uvu.nl/aias/81-3-3-1.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).
 55. Косякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. 19. № 5. С. 76–97. EDN: YRHHFT.
 56. Kovalenko M., Mortelmans D. Does career type matter? Outcomes in traditional and transitional career patterns // *Journal of Vocational Behavior*. 2014. Vol. 85. No. 2. P. 238–249. DOI: 10.1016/j.jvb.2014.07.003
 57. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88–117. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/77gub0xl3h/147327077.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).
 58. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554
 59. Duta A., Wielgoszewska B., Iannelli C. Different Degrees of Career Success: Social Origin and Graduates' Education and Labour Market Trajectories // *Advances in Life Course Research*. 2021. Vol. 47. DOI: 10.1016/j.alcr.2020.100376
 60. Малошенок Н., Щеглова И., Вилкова К., Абрамова М. Гендерные стереотипы и выбор инженерно-технического направления под-

готовки // Вопросы образования. 2022. № 3. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-149-186

61. Cheng S. A life course trajectory framework for understanding the intracohort pattern of wage inequality // *American Journal of Sociology*. 2014. Vol. 120. No. 3. P. 633–700. DOI: 10.1086/679103

Благодарность: Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда (проект № 22–18–00533).

Статья поступила в редакцию 10.10.2024

Принята к публикации 11.11.2024

References

1. Sorokin, P.A. (1927). *Social Mobility*. New York: Harper and Brothers. 559 p. Available at: https://books.google.ru/books?id=9ZnZAAAAAAAJ&pg=PR3&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false (accessed: 09.10.2024).
2. Varlamova, T.A., Gokhberg, L.M., Zorina, O.A. (2024). *Obrazovanie v tsifrakh: 2024 : kratkii statisticheskii sbornik* [Education in Numbers: 2024 : A Short Statistical Collection] Moscow: ISIEZ VShE, 132 p. Available at: <https://isiek.hse.ru/mirror/pubs/share/969714030.pdf> (accessed: 09.10.2024) (In Russ.).
3. Vanke, A.V., Vasil'eva, N.Yu., Golenkova, Z.T., Epikhina, Yu.B., Polukhina, E.V., et al. (2017). *Sotsial'naya mobil'nost' v Rossii: pokolencheskii aspekt* [Social Mobility in Russia: Generational Aspect]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 384 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27722222_10055978.pdf (accessed: 09.10.2024) (In Russ.).
4. Mareeva, S.V. (2022). The Social Status of Russian Youth: Ideas and Reality. *Vestnik instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 13, no. 2., pp. 158–183, doi: 10.19181/vis.2022.13.2.800 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Epikhina, Yu.B., Mastikova, N.S., Popova, I.P., Terin, D.F., Chernysh, M.F. (2018). *Mnogomernaya sotsial'naya mobil'nost' v sovremennoi Rossii* [Multidimensional Social Mobility in Modern Russia]. Moscow: Institut sotsiologii RAN, 112 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36529315_63836800.pdf (accessed: 09.10.2024) (In Russ.).
6. Zudina, A.A. (2013). Informal Employment and Subjective Social Status: The Case of Russia. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 14, no.3, pp. 27–63, doi: 10.17323/1726-3247-2013-3-27-63 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Mareeva, S., Slobodenyuk, E., Anikin, V. (2022). Support for Reducing Inequality in the New Russia: Does Social Mobility Matter? *Intersections*. Vol. 8, no. 2, pp. 175–196, doi: 10.17356/ieejsp.v8i2.782
8. Dudyrev, F., Romanova, O., Travkin, P. (2020). Student Employment and School-to-Work Transition: The Russian Case. *Education and Training*. Vol. 62., no. 4, pp. 441–457, doi: 10.1108/ET-07-2019-0158
9. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2023). The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates' Wages in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 161–190, doi: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Rozhkova, K., Roshchin, S., Travkin, P. (2024). From Combining Study and Work to Combining Work and Study? The Changing Model of Russian Higher Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 286–322, doi: 10.17323/vo-2024-17242 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Lukina, A.A., Maltseva, V.A., Rozenfeld, N.Ya. (2024). Subjective Social Mobility of University Graduates. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 109–124, doi: 10.31857/S0132162524010109 (In Russ., abstract in Eng.).

12. Aisenbrey, S., Fasang, A. E. (2010). New Life for Old Ideas: The “Second Wave” of Sequence Analysis Bringing the “Course” Back Into the Life Course. *Sociological Methods & Research*. Vol. 38, no. 3, pp. 420-462, doi: 10.1177/0049124109357532
13. Monaghan, D. (2020). College-Going Trajectories Across Early Adulthood: An Inquiry Using Sequence Analysis. *The Journal of Higher Education*. Vol. 91, no. 3, pp. 402-432, doi: 10.1080/00221546.2019.1647584
14. Cherednichenko, G.A. (2016). *Rossiyskaya molodezh': ot obrazovaniya k trudu (na materialakh sociologicheskikh issledovaniy obrazovatel'nykh i professional'nykh traektorij)* = *Russian Youth: from Education to Work (on the materials of sociological studies of educational and professional trajectories)*. St. Petersburg: Izdatel'stvo RHGA, 392 p. Available at: https://www.isras.ru/files/File/publ/Cherednichenko_ross_molod_2016.pdf (accessed: 09.10.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
15. Fasang, A.E., Mayer, U.K. (2020). Chapter 3: Lifecourse and Social Inequality. *Handbook on Demographic Change and the Lifecourse*, pp. 22-39, doi: 10.4337/9781788974875.00009
16. Zhou, Y. (2023). Work Trajectories and Status Attainment Process: A Study Using Sequence Analysis. *The Journal of Chinese Sociology*. Vol. 10, no. 1, doi: 10.1186/s40711-022-00180-3
17. Huang, S., Hou, J., Sun, L., Dou, D., Liu, X., Zhang, H. (2017). The Effects of Objective and Subjective Socioeconomic Status on Subjective Well-Being among Rural-to-Urban Migrants in China: The Moderating Role of Subjective Social Mobility. *Frontiers in Psychology*. Vol. 8, pp. 1-9, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00819
18. Milesi, C. (2010). Do All Roads Lead to Rome? Effect of Educational Trajectories on Educational Transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 28, no. 1, pp. 23-44, doi: 10.1016/j.rssm.2009.12.002
19. Rozinskaya, N.A., Drobyshevskaya, T.A. (2022). Quantitative Estimates of Intergenerational Mobility. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii* = *Journal of the New Economic Association*. Vol. 5, no. 57, pp. 93-111, doi: 10.31737/2221-2264-2022-57-5-6 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Chetty, R., Grusky, D., Hell, M., Hendren, N., Manduca, R., Narang, J. (2017). The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940. *Science*. Vol. 356, no. 6336, pp. 398-406, doi: 10.1126/science.aal4617
21. Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., Saez, E. (2014). Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States. *The Quarterly Journal of Economics*. Vol. 129, no. 4, pp. 1553-1623, doi: 10.1093/qje/qju022
22. Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2021). The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market. *Voprosy Ekonomiki* [Economic Issues]. Vol. 8, pp. 69-92, doi: 10.32609/0042-8736-2021-8-69-92 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Causa, O., Johansson, E. (2009). Intergenerational Social Mobility. *OECD Economics Department Working Papers*. No. 707, doi: 10.1787/18151973
24. Iversen, V., Krishna, A., Sen, K. (2019). Beyond Poverty Escapes—Social Mobility in Developing Countries: A Review Article. *The World Bank Research Observer*. Vol. 34, no. 2, pp. 239-273, doi: 10.1093/wbro/lkz003
25. Brown, P., Souto-Otero, M. (2020). The End of the Credential Society? An Analysis of the Relationship between Education and the Labour Market Using Big Data. *Journal of Education Policy*. Vol. 35, no. 1, pp. 95-118, doi: 10.1080/02680939.2018.1549752
26. Emelina, N.K., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Yu., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2022). [Graduates of Higher Education in the Russian Labor Market: Trends and Challenges]. In: *XXIII Yasinskoi (April'skoi) mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obschestva* [XXIV Yasin (April) International Academic Conference on Economic and Social Development]. Mos-

- cow: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 160 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/588955762.pdf> (accessed: 09.10.2024) (In Russ.).
27. Robert, P., Saar, E. (2012). Learning and Working: The Impact of the “Double Status Position” on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review*. Vol. 28, no. 6, pp. 742-754, doi: 10.1093/esr/jcr091
 28. Heglum, M.A. (2023). Transformed ‘Postmodern’ Life Courses? Continuity and Change in Young Adults’ Labour Market Trajectories in Norway. *European Sociological Review*. Pp. 1-17, doi: 10.1093/esr/jcad043
 29. Zimmermann, O., Konietzka, D. (2018). Social Disparities in Destandardization-Changing Family Life Course Patterns in Seven European Countries.. *European Sociological Review*. Vol. 34, pp. 64-78, doi: 10.1093/esr/jcx083
 30. Parreira do Amaral, M., Tikkanen, J. (2022). Governing the Life Course through Lifelong Learning: A Multilevel and Multidimensional View. *Societies*. Vol. 12, no. 3, pp. 84-84, doi: 10.3390/soc12030084
 31. Widmer, E.D., Ritschard, G. (2009). The De-Standardization of the Life Course: Are Men and Women Equal? *Advances in Life Course Research*. Vol. 14, no. 1, pp. 28-39, doi: 10.1016/j.alcr.2009.04.001
 32. Kiryushina, M.A., Rudakov, V.N. (2024). The Role of Higher Education in the Formation of the Gender Inequality in the Labor Market. A Review of Russian and International Literature. *Vo-prosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 75-110, doi: 10.17323/vo-2024-17588 (In Russ., abstract in Eng.).
 33. Kalabikhina, I.E., Shaikenova, Zh.K. (2019). An Estimation of Household Time Transfers within Households. *Demograficheskoe obozrenie = Demographic Review*. Vol. 5, no. 4, pp. 36-65, doi: 10.17323/demreview.v5i4.8662 (In Russ., abstract in Eng.).
 34. Colley, H. (2007). Understanding Time in Learning Transitions Through the Lifecourse. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 17, no. 4, pp. 427-443, doi: 10.1080/09620210701667103
 35. Poplavskaya, A.A., Soboleva, N.E. (2017). Men’s and Women’s Satisfaction with Various Job Aspects in Russia. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial’nye pere-meny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 271-288, doi: 10.14515/monitoring.2017.5.15 (In Russ., abstract in Eng.).
 36. Misra, J., Strader, E. (2013). Gender Pay Equity in Advanced Countries: the Role of Parenthood and Policies. *Journal of International Affairs*. Vol. 67, no. 1, pp. 27-41. Available at: <http://www.jstor.org/stable/24461670> (accessed: 09.10.2024).
 37. Cools, S., Strøm, M. (2016). Parenthood Wage Penalties in a Double Income Society. *Review of Economics of the Household*. Vol. 14, no. 2, pp. 391-416, doi: 10.1007/s11150-014-9244-y
 38. Bogdanov, M.B., Malik, V.M. (2020). Social, Territorial and Gender Inequalities in Educational Trajectories of the Russian Youth. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial’nye pere-meny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, doi: 10.14515/monitoring.2020.3.1603 (In Russ., abstract in Eng.).
 39. Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*. Vol. 106, no. 6, pp. 1642-1690, doi: 10.1086/321300
 40. Zagirova, F.R., Romanenko, K.R., Makar’eva, A.Yu. (2019). “And we are so different”. Academic Heterogeneity of Students: Analysis, Perceptions, Practices.. *Sovremennaya analitika obrazovani-ya = Modern Educational Analytics*. No. 4(25), pp. 4-32. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41508927_39962136.pdf (accessed: 09.10.2024) (In Russ., abstract in Eng.).

41. Breen, R., van de Werfhorst, H.G., Jæger, M.M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *European Sociological Review*. Vol. 30, no. 2, pp. 258-270, doi: 10.1093/esr/jcu039
42. Yastrebov, G., Kosyakova, Y., Kurakin, D. (2018). Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education. *Sociology of Education*. Vol. 91, no. 3, pp. 224-241, doi: 10.1177/0038040718779087
43. Malinovskii, S.S., Shibanova, E.Yu. (2022). Access to Higher Education in Russia: How to Turn Expansion into Equality. *Sovremennaya analitika obrazovaniya = Modern Educational Analytics*. No. 7(67). Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/803809237.pdf> (accessed: 09.10.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
44. Britton, J., Lorraine, D., Shephard, N., Vignoles, A. (2016). How English Domiciled Graduate Earnings Vary with Gender, Institution Attended, Subject and Socio-Economic Background. *IFS Working Papers W16/06, Institute for Fiscal Studies*. Available at: https://ifs.org.uk/sites/default/files/output_url_files/wp201606.pdf (accessed: 09.10.2024).
45. Maltseva, V.A., Rozenfeld, N.Ya. (2022). Educational and Career Trajectories of the Russian Youth in a Longitudinal Perspective: A Case of University Graduates. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 99-148, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-99-148. (In Russ., abstract in Eng.).
46. Symeonaki, M., Stamatopoulou, G. (2020). On the Measurement of Positive Labor Market Mobility. *SAGE Open*. Vol. 10, no. 3, doi: 10.1177/2158244020934489
47. Ritschard, G. (2023). Measuring the Nature of Individual Sequences. *Sociological Methods & Research*. Vol. 52, no. 4, pp. 2016-2049, doi: 10.1177/004912412111036156
48. Kolegova, I.E., Roshchina, Ya.M. (2021). [Millennials and Their Parents: A Comparison of Subjective Social Statuses]. *Vestnik Rossiiskogo monitoringa ekonomicheskogo polozheniya i zdorov'ya naseleniya NIU VSbE [Bulletin of RLMS-HSE]*. Vol. 11, pp. 122-152, doi: 10.19181/rllms-hse.2021.3 (In Russ.).
49. Tikhonova, N.E. (2021). Intergenerational Reproduction of Professional Statuses and Class in Modern Russian Society. *Voprosy teoreticheskoi ekonomiki = Theoretical Economics*. No. 2, pp. 61-78, doi: 10.52342/2587-7666VTE_2021_2_61_78 (In Russ., abstract in Eng.).
50. Auzan, A.A. (2013). University Mission: From an Economist's Perspective. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 266-287, doi: 10.17323/1814-9545-2013-3-266-286 (In Russ., abstract in Eng.).
51. Becker, G.S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*. Vol. 70, no. 5, pp. 9-49, doi: 10.1086/258724
52. Hahn, S. (2016). Intergenerational Downward Mobility in Educational Attainment in Germany: Summary of the Main Results and Conclusions. In: *The Risk of Downward Mobility in Educational Attainment*. Springer VS, Wiesbaden, pp. 157-169, doi: 10.1007/978-3-658-14598-9_8
53. Lorentzen, T., Bäckman, O., Ilmakunnas, I., Kauppinen, T. (2019). Pathways to Adulthood: Sequences in the School-to-Work Transition in Finland, Norway and Sweden. *Social Indicators Research*. Vol. 141, no. 3, pp. 1285-1305, doi: 10.1007/s11205-018-1877-4
54. Bol, T., Van de Werfhorst, H.G. (2013). The Measurement of Tracking, Vocational Orientation, and Standardization of Educational Systems: A Comparative Approach. *AIAS, GINI Discussion Paper*. No. 81, 63 p. Available at: <https://www1feb-uva.nl/aias/81-3-3-1.pdf> (accessed: 09.10.2024)
55. Kosyakova, Yu., Yastrebov, G., Yanbarisova, D., Kurakin, D. (2016). [The Reproduction of Social Inequality in the Russian Educational System]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii =*

- The Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. 19, no. 5, pp. 76-97. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29304953_32370583.pdf (accessed: 09.10.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
56. Kovalenko, M., Mortelman. Does Career Type Matter? Outcomes in Traditional and Transitional Career Patterns. Does career type matter? Outcomes in traditional and transitional career patterns. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 85, no. 2, pp. 238-249, doi: 10.1016/j.jvb.2014.07.003
 57. Prakhov, I.A. (2015). Barriers Limiting Access to Quality Higher Education in the Context of the USE: Family and School as Constraining Factors. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 88-117. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/77gub0xl3h/147327077.pdf> (accessed: 09.10.2024) (In Russ., abstract in Eng.).
 58. Khavenson, T.E., Chirkina, T.A. (2019). Student Educational Choice after the 9th and 11th Grades: Comparing the Primary and Secondary Effects of Family Socioeconomic Status. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki = The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 17, no. 4, pp. 539-554, doi: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554 (In Russ., abstract in Eng.).
 59. Duta, A., Wielgoszewska, B., Iannelli, C. (2021). Different Degrees of Career Success: Social Origin and Graduates' Education and Labour Market Trajectories. *Advances in Life Course Research*. Vol. 47, article no. 100376, doi: 10.1016/j.alcr.2020.100376
 60. Maloshonok, N., Shcheglova, I., Vilkova, K., Abramova, M. (2022). Gender Stereotypes and the Choice of an Engineering Undergraduate Program. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-149-186 (In Russ., abstract in Eng.).
 61. Cheng, S. (2014). A Life Course Trajectory Framework for Understanding the Intracohort Pattern of Wage Inequality. *American Journal of Sociology*. Vol. 120, no. 3, pp. 633-700, doi: 10.1086/679103

Acknowledgement: The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Scientific Foundation (project No. 22-18-00533).

The paper was submitted 10.10.2024

Accepted for publication 11.11.2024



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

Роль интертекстуального тезауруса в профессиональной подготовке учителя

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-103-121

Ядровская Елена Робертовна – д-р пед. наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии, ORCID: 0000-0002-2746-9154, Scopus Author ID: 57203765433, beisher@mail.ru

Дунев Алексей Иванович – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, ORCID: 0000-0002-0337-4986, Scopus Author ID: 59235992800, al_dunев@mail.ru

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

***Аннотация.** В образовательном процессе учитель любой специализации имеет дело с текстами в устной и письменной форме и осуществляет все виды речевой деятельности. Статья посвящена проблеме изучения интертекстуального тезауруса студента педагогического вуза. Анализ научных публикаций показал отсутствие в современной научной парадигме исследований, в которых цитата рассматривалась бы как инструмент трансляции культурного кода, передаваемого от учителя к ученику. Новый аспект исследования воздействующих функций цитаты и использования литературной цитаты как средства изучения интертекстуального тезауруса языковой личности определяет актуальность нашего исследования.*

Авторы поставили цель выявить и описать интертекстуальный тезаурус современного студента педагогического вуза в контексте профессиональной подготовки на основе знания и владения литературными цитатами из произведений школьной программы. В комплексном опросе приняли участие 1008 студентов педагогического вуза, обучающихся на разных факультетах. Методологическими основами исследования стали теория проблемного обучения, учение о языковой личности, система литературного развития и теория развития интерпретационной деятельности читателя, описание прецедентных феноменов. При проведении исследования на разных этапах были использованы метод педагогического наблюдения, контекстный анализ словарей, анализ научных работ, комплексный опрос, метод интроспекции.

В результате комплексного опроса было выявлено, что более 50% респондентов вуза не смогли опознать цитаты из художественных произведений школьной программы. На основе анализа работ выделены стратегии интерпретации литературной цитаты (сужение содержания высказывания, снижение стилового регистра текста, перенос содержания на бытовой уровень, стратегия логического разъяснения; стратегия конкретизации содержания;

стратегия поиска ценностных смыслов). В ходе анализа проблемы авторы обращаются к ситуации школьного литературного образования и вопросу культурных установок будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическое образование, диалогический принцип обучения, интертекстуальный тезаурус, культурный код, установка культуры, литературная цитата, интерпретационные стратегии

Для цитирования: Ядровская Е.Р., Дунев А.И. Роль интертекстуального тезауруса в профессиональной подготовке учителя // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 103–121. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-103-121

The Role of Intertextual Thesaurus in Teacher Professional Training

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-103-121

Elena R. Yadrovskaya – Dr. Sci. (Education), Professor of the Department of Educational Technologies in Philology, ORCID: 0000-0002-2746-9154, Scopus Author ID: 57203765433, beisher@mail.ru

Aleksey I. Dunev – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of the Department of Russian language, ORCID: 0000-0002-0337-4986, Scopus Author ID: 59235992800, al_dunev@mail.ru
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russian Federation
Address: 48 Moika River Embankment, 191186, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. In the educational process, a teacher of any specialization deals with texts in oral and written form and carries out all types of speech activities. The article is devoted to the problem of studying the intertextual thesaurus of a student at a pedagogical university. An analysis of scientific publications showed the absence in the modern scientific paradigm of studies in which a quotation would be considered as a tool for transmitting a cultural code transmitted from teacher to student. A new aspect of the study of the influencing functions of quotation and the use of literary quotation as a means of studying the intertextual thesaurus of a linguistic personality determines the relevance of our research.

The authors set a goal to identify and describe the intertextual thesaurus of a modern student of a pedagogical university in the context of professional training based on knowledge and mastery of literary quotations from the works of the school curriculum. 1008 students of a pedagogical university studying at different faculties took part in the experiment. The methodological foundations of the study were the theory of problem-based learning, the doctrine of linguistic personality, the system of literary development and the theory of the development of the reader's interpretive activity, a description of precedent phenomena. When conducting the research at different stages, the method of pedagogical observation, contextual analysis of dictionaries, analysis of scientific works, a comprehensive survey, and the method of introspection were used.

As a result of the experiment, it was revealed that more than 50% of university respondents were unable to identify quotes from works of art in the school curriculum. Based on the analysis of works, “negative” strategies for interpreting a literary quotation (primitivization, lowering the stylistic register of the text, transferring content to the everyday level) and positive ones (strategy of searching for value meanings, strategy of logical explanation; strategy of concretizing the content) were identified.

In the course of analyzing the problem, the authors turn to the situation of school literary education and the problem of the cultural attitudes of the future teacher.

Keywords: teacher education, dialogic principle of teaching, intertextual thesaurus, cultural code, cultural setting, literary quotation, interpretive strategies

Cite as: Yadrovskaya, E.R., Dunev, A.I. (2024). The Role of Intertextual Thesaurus in Teacher Professional Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 103-121, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-103-121 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последние годы профессиональная компетентность педагога в части предметной и методической подготовки является объектом многих научных исследований, при этом в гораздо меньшей степени темой научных дискуссий становится культурное поле будущего педагога и его ценностные ориентиры и нравственные установки, что является основой личностной компетенции. При этом давно известна педагогическая аксиома, что воспитать личность может только личность.

В своей деятельности учитель любой предметной специализации имеет дело с текстами в устной и письменной форме. В этой связи филологическая составляющая является одной из значимых основ для личностного развития педагога, так как она подразумевает умения, позволяющие осуществлять все виды профессиональной речевой деятельности. Несмотря на то, что в учебных планах педагогических вузов на всех факультетах есть дисциплина «Русский язык и культура речи», проблема формирования языковой культуры студентов – будущих учителей – остаётся нерешённой [1].

Важнейшим критерием оценки профессиональной педагогической компетенции учителя является качество восприятия, уровень интерпретации и способность к порождению текста. Кроме того, коммуникативная деятельность педагога ориентирована на диалог как основной принцип организации образовательного процесса. Проблема реализации диалогического принципа обучения, ставшая особенно актуальной в контексте теории проблемного обучения ещё более полувека назад и активно внедряемая в прак-

тику школы с эпохи перестройки, последние годы становится предметом научных исследований и в области высшего образования. Так, реализация диалогического принципа обучения в системе высшего образования сегодня является темой многих публикаций: в области исследования потенциала образовательной коммуникации [2; 3]; организации единого коммуникативного пространства [4]; поиска условий реализации компетентного подхода в образовании [5], как возможность для использования принципа межличностного общения в системе диалогического обучения [6].

Литературное образование в наибольшей степени развивает диалогическое отношение к миру. Корпус художественных текстов школьной программы является основой интертекстуального тезауруса выпускника российской школы. Качество чтения и способность к интерпретации текстов культуры отражают уровень языковой личности выпускника школы. Материалом обучения становятся прежде всего тексты культуры (научные, художественные, критико-публицистические и другие), актуальные для формирования интертекстуального тезауруса личности, обеспечивающие способность обучающегося вступить в диалог с произведением: с текстом, автором, миром и самим собой. В развитии способности осуществлять диалог с текстом и диалог с самим собой заключается одна из главных целей образования, которая состоит не только в интеллектуальном освоении, но и в эмоциональном присвоении гуманистического потенциала культуры, в овладении способами общения с искусством, наукой, людьми [7].

В процессе школьного литературного образования (не исключаем семейное и дружеское общение) закладывается база интертекстуального тезауруса языковой личности и способности к его росту и обогащению; обучающийся формируется не только как читатель, но и как личность, способная к диалогу с текстом культуры, с другими людьми и с самим собой. Интертекстуальный тезаурус традиционно изучается как один из уровней языковой личности. Согласно концепции Ю.Н. Караулова, «...знание прецедентных текстов есть показатель принадлежности к данной эпохе и её культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторжённости от соответствующей культуры» [8, с. 216]. Учёный писал, что «в дискурс языковой личности прецедентный текст редко вводится целиком, а всегда только в свёрнутом, сжатом виде – пересказом, фрагментом или <...> намёком – семиотически» [8, с. 216–217]. Таким образом, в дискурсе языковой личности литературные фрагменты из прецедентных текстов становятся не только идентификаторами принадлежности к определённой культурной идентичности, но и источниками влияния на нравственное поведение человека.

Литература и чтение в России всегда занимали особое место в культуре, которая на протяжении многих лет была именно литературоцентричной. Несмотря на снижение статуса предмета «Литература», проблему «нечтения» и изменившийся в связи с цифровизацией мир, художественный текст не перестаёт быть главным источником духовно-нравственного развития личности, школой диалога с миром и самим собой [9].

Объектом нашего исследования является интертекстуальный тезаурус студента педагогического вуза. Предметом становятся стратегии интерпретации литературной цитаты как основы русского культурного кода и значимой части интертекстуального тезауруса будущего педагога. Отношения между учителем и учеником, преподавателем и студентом – будущим педагогом

строятся в том числе и на основе общности читаемых и цитируемых текстов.

Б.М. Гаспаров расширяет понятие цитации как основы речевой деятельности и между тем точно описывает «растекающийся характер» опоры человека на известные ему тексты: «Наша языковая деятельность осуществляется как непрерывный поток “цитации”, черпаемой из конгломерата нашей языковой памяти. Разумеется, языковая цитация имеет такой же небуквальный, нетвёрдый, растекающийся характер, как и сам резервуар памяти, который служит источником этого процесса» [10, с. 14].

Заметим, что отношение к литературе и чтению во все периоды русской истории было тесно связано с тем, что происходит в образовании, в стране, а содержание и качество изучения школьного предмета «Литература» нередко определяло не только общекультурный уровень выпускников школ, но и отражало идеалы поколения. Цитаты из русской и мировой классики, формируемые ими концепты и образы являются основой культурного кода нации, ядром интертекстуального тезауруса языковой личности.

В отечественной традиции литература является источником ценностных смыслов и установок, или *установок культуры*. «Установки культуры – морально-нравственные ориентиры жизнедеятельности человека как личности во всех сферах его социального и духовного бытия. В эксплицированном виде установки культуры представляют собой предписания культуры» [11, с. 130].

В центре нашего исследования интертекстуальный тезаурус современной молодёжи – студентов педагогического вуза – в аспекте понимания литературных цитат из произведений школьной программы, большая часть из которых является прецедентными текстами русской культуры. В число наших задач входит выявление и оценка стратегий интерпретации при истолковании смысла цитаты, определение уровня интериоризации прочитанного в собственный внутренний мир. Интертекстуальный тезаурус современного

студента представляет собой совокупность, сформировавшуюся как результат культурных, в том числе образовательных, практик, языковых фрагментов, готовых к использованию в речевой деятельности в качестве реакции на определённые стимулы.

Обращаем внимание на то, что в нашем исследовании речь не идёт о выявлении уровня филологической компетентности студентов – представителей разных специальностей, а имеются в виду базовые знания в области прецедентики, которыми должен обладать любой педагог. Проведённое исследование позволяет выявить процессы, которые происходят в сознании сегодняшнего студента педагогического вуза, представителя поколения Z.

Сознание человека в большинстве случаев вербальное: в нём сосуществуют тексты воспринимаемые и порождаемые. Цитата как наиболее яркая и репрезентативная часть текста влияет и на восприятие и порождение речи. Литературная цитата, будучи частью художественного текста, обладает большим образовательным потенциалом: этическим, эстетическим, воспитывающим. В речи учителя она оказывается определённым маркером не только его интертекстуального тезауруса, его культурного горизонта, но его жизненных установок, ценностей. При этом обращает внимание на себя тот факт, что за последние 20 лет использованию цитат в речи учителя посвящено лишь одно диссертационное исследование [12]. Проблема формирования интертекстуального тезауруса студентов педагогического вуза также не отражена в современных публикациях.

Таким образом, *актуальность* нашего исследования обусловлена как значимостью

описания и моделирования интертекстуального тезауруса современного студента педагогического вуза, так и изучением культурно обусловленных факторов, определяющих формирование личности педагога.

Цель исследования – выявить и описать интертекстуальный тезаурус студента педагогического вуза на основе знания и понимания литературных цитат и владения ими в рамках профессиональной подготовки.

Задачи исследования: 1) актуализировать потенциал литературной цитаты как инструмента изучения профессиональной языковой личности педагога; 2) выявить уровень научной разработанности проблемы; 3) определить степень опознавания студентами педагогического вуза литературной цитаты из произведений школьной программы; 4) выявить и охарактеризовать стратегии интерпретации литературной цитаты студентами в контексте целей профессиональной подготовки.

При проведении исследования на разных этапах были использованы следующие *методы*:

1) на этапе постановки проблемы на основе педагогического наблюдения были выявлены особенности восприятия и использования литературной цитаты студентами педагогического вуза;

2) в процессе построения понятийной базы исследования был проведён анализ научных работ по проблеме изучения развития языковой личности в образовательном процессе;

3) этап «Комплексный опрос» (разработка материала, проведение опроса, анализ полученных данных) включал контекстный анализ словарей цитат и афоризмов¹ [30–33] для отбора языкового материала; количе-

¹ Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова: Литературные цитаты. Образные выражения. М.: ГРАНД-ФАИР, 1998. 336 с. ISBN: 5-88641-111-9; Берков В.П., Мокиенко В.М., Шулежкова С.Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: около 5 000 единиц: в 2 т. / под ред. С. Г. Шулежковой. 2-е изд., испр. и доп. Магнитогорск: Магнитогор. гос. ун-т; Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Institut für Slavistik, 2008–2009. Т. 1–2. ISBN: 978 5 86781-579-0; 978-386-00-6-308-8; Дядечко Л.П. Словарь крылатых слов и выражений нашего времени. М.: Изд-во «Словари XXI века», 2019. 624 с. ISBN: 978-5-9909263-6-3; Князев Ю. П. Словарь живых крылатых выражений русского языка: около 4 000 крылатых выражений. М.: АСТ: Астрель, 2010. 793 с. ISBN: 978-5-17-067678-1.

ственную обработку и анализ полученных ответов; метод интроспекции позволил нам оценить стратегии интерпретации литературной цитаты респондентами.

Методологические основы исследования

Методологическими основами нашего исследования являются теория проблемного обучения; учение о языковой личности Ю.Н. Караулова, система литературного развития В.Г. Маранцмана и созданная на её основе теория развития интерпретационной деятельности читателя-школьника Е.Р. Ядровской; описание прецедентных феноменов, вклад в которое внесли такие учёные, как Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, В.Д. Черняк и др. [8; 14–16].

Согласно концепции Ю.Н. Караулова, языковая личность – это совокупность способностей к созданию и восприятию речевых произведений, которые различаются «а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [8, с. 245]. Концепция трёхуровневого устройства языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический), по Ю.Н. Караулову, соотносится с тремя типами коммуникативных потребностей: контактоустанавливающий, информационный и воздействующий. Взаимодействие этих трёх уровней образует коммуникативное пространство личности.

В старшей школе ученик при успешном литературном развитии вступает в «эпоху культурных связей», когда центральной проблемой этого возраста становятся отношения «Я и мир»: это время познания связей, осознания причин и следствий нравственных, социальных, эстетических проблем (В.Г. Маранцман) [7]. Студент вуза, вчерашний школьник, должен быть способен к пониманию целостной картины мира, его историко-культурного развития. Сопряжение текста художественного произведения и «контекста» собственной жизни должно быть одним

из ключевых результатов литературного развития и духовно-нравственного взросления личности. Инструментом реализации этого сопряжения является интерпретационная деятельность читателя, которая представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогического взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта обучающегося [17].

Литературная цитата используется нами как методологический инструмент изучения языковой личности и языковой картины мира современного студента педагогического вуза. Построение комплексного опроса на основе интерпретации литературной цитаты позволяет сделать выводы о способах мышления, особенностях понимания текста и способности студента – будущего педагога – к диалогу с культурой и диалогу с самим собой.

Воспитывающий потенциал литературной цитаты понимается нами как совокупность языкового, эстетического и этического потенциалов, которые при определённых методических условиях способны оказывать влияние на развитие читателя как личности [18].

Ключевым для нашего исследования является понятие «интерпретация» – процесс и результат истолкования информации на основе её восприятия и анализа; общенаучный метод понимания, инструмент гуманитарного и естественно-научного познания, способ *преобразования, преображения и претворения бытия*. Для выявления стратегий интерпретации литературных цитат нами проведён комплексный опрос. Комплексность опроса заключается не только в системе разноуровневых заданий, но и в подготовке шести равноценных вариантов. Нами анализировались способы интерпретации респондентами предложенных цитат.

В проведённом нами опросе приняли участие 1008 студентов РГПУ им. А.И. Герцена, из которых 370 получают филологическое образование в области русского языка и литературы, а именно: студенты 1-го курса

филологического факультета направлений «Русская филология» и «Педагогическое образование» в количестве 72 и 20 человек соответственно; студенты 2-го курса филологического факультета направления «Педагогическое образование» – в количестве 108 человек; студенты 3-го и 4-го курсов филологического факультета различных направлений: «Русская филология» (27 человек), «Мировая литература» (36 человек) и др., – в количестве 133 человек. 37 анкетированных обучаются на 2-м курсе Института народов Севера и получают образование в области русского языка и литературы (14 человек) и этнофилологическое образование (23 человека). Остальные 638 анкетированных – студенты 1–2-го курсов, обучающиеся на других факультетах (в институтах): истории и социальных наук (120 человек), педагогики (77 человек), экономики и управления (77 человек), иностранных языков (44 человека), математики и физики (35 человек), музыки, театра и хореографии (21 человек), информационных технологий и технологического образования (11 человек), дефектологии и реабилитации (109 человек), биологии (90 человек). Состав участников мониторинга позволяет нам увидеть объективную картину: знают ли будущие педагоги, специалисты в области образования, цитаты из прецедентных текстов школьной программы, как их интерпретируют и используют, являются ли они для них инструментом общения и насколько способны они в будущем транслировать закреплённый в них российский культурный код. Опрос проводился в учебных аудиториях в течение 40–50 минут без возможности использования дополнительных источников информации. Проведению опроса предшествовал этап установки: в ходе беседы со студентами преподаватель актуализировал проблему связи поколений и значение литературы как культурного кода нации.

Д.Б. Гудков делает важный вывод о включении прецедентных феноменов в систему культурного кода: «Имена, принадлежащие тому или иному культурному коду, оказыва-

ются включёнными в две семиотические системы: систему естественного языка как слова этого языка и в систему культурного кода, в которой они наделяются особыми значениями, связанными с общезыковыми, но существенно отличающимися от них» [19, с. 45].

Материалом и источником для составления комплексного опроса стал словарь-справочник «Цикады цитат», в котором представлены цитаты из произведений школьной программы по литературе для 5–11-х классов [20]. Респондентам нужно было выполнить пять заданий: 1) атрибутировать цитату (произведение, автор); 2) выразить в одном предложении смысл высказывания; 3) предложить ситуации, в которых они могли бы использовать это изречение; 4) определить интонационную характеристику цитаты из предложенного списка (ироничное, возвышенное, лирическое, философское, свой вариант); 5) сопоставить текст, в котором эта цитата присутствует, с текстом, из которого она исключена (чем отличается смысл первого текста от смысла второго). В пятом задании нами в основном были использованы фрагменты текстов второй половины XX – начала XXI вв. Таким образом, задания были направлены на выявление знакомства с литературными цитатами, понимание их смысла, умение соотносить высказывание с ситуацией, определение характера эмоциональной тональности цитаты и понимание её места и роли в чужом тексте.

В качестве примера приводим часть анкеты, представляющей работу только с одной цитатой. Каждый вариант включал по пять литературных цитат.

«А гений и злодейство – две вещи несовместные. Не правда ли?»

1. Знакома ли вам эта фраза? Из какого произведения это высказывание? Кто автор?

2. Передайте смысл высказывания одним предложением.

3. В какой ситуации вы могли бы использовать это изречение?

4. Какая характеристика больше подходит к этому высказыванию?

- а) ироничное
- б) возвышенное
- в) лирическое
- г) философское
- д) свой вариант

5. Сопоставьте текст (1) и текст (2). Чем отличается смысл первого текста от второго? Почему?

1. С большим запозданием я понял, что для настоящего учёного, помимо таланта, знаний и утончённости в работе, постоянного, как у спортсмена, поддержания формы, необходима принципиальность и высокая нравственная позиция, чтобы здесь, так же как в искусстве, «гений и злодейство» были несовместны (А.М. Городницкий. «И жить ещё надежде», 2001 г.).

2. С большим запозданием я понял, что для настоящего учёного, помимо таланта, знаний и утончённости в работе, постоянного, как у спортсмена, поддержания формы, необходима принципиальность и высокая нравственная позиция, чтобы здесь, так же как в искусстве, талант и зло были несовместимы.

Результаты исследования

Согласно данным таблицы 1, большая часть респондентов не смогли атрибутировать (указать автора и источник) литературную цитату из precedentного художественного текста и почти каждый пятый уклонился от толкования смысла цитаты. Почти все респонденты указали эмоциональную характеристику цитаты, что мы объясняем прежде всего тем, что в задании был уже предложен список, из которого нужно было выбрать. И здесь сработала установка студентов на решение задач с уже предлагаемыми вариантами ответа. Более трети респондентов уклонились от выполнения 5-го задания, в котором необходимо было сопоставить варианты текстов и пояснить, как отличается смысл текста с цитатой от смысла такого же текста без цитаты.

Результаты опроса показали, что более 40% студентов педагогического вуза не знают цитат из precedentных текстов школьной

программы по литературе. При этом литература как учебный предмет представлена в российской школе на всех этапах обучения с 1-го по 11-й классы («Литературное чтение», «Литература»). Так, например, среди 30 цитат (6 вариантов заданий по 5 цитат в каждом) 5 цитат были взяты нами из басен И.А. Крылова. Стиль, интонация, особая грамматическая конструкция, имена персонажей – всё это, как мы полагали, должно помочь в атрибутировании прежде всего жанра басни и узнавании великого русского баснописца. Тем не менее цитата «Ты всё пела? Это дело: так поди же, попляши!» была опознана только 61% респондентов, цитата «Кто виноват из них, кто прав, – судить не нам; да только воз и ныне там» – 60% респондентов, «У сильного всегда бессильный виноват» – 32%, «Вот то-то мне и духу придаёт, что я, совсем без драки, могу попасть в большие забияки...» – 31% респондентов; «А Васёк слушает да ест» – 25%. Результаты по атрибутированию пушкинских цитат были следующими: цитата «Глаголом жгёт сердца людей» опознана 60% респондентов; цитата «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь» – 43% респондентов, цитата «А гений и злодейство – две вещи несовместные. Не правда ль?» – 42% респондентов, «Дела давно минувших дней, преданья старины глубокой» – 41%, «Последняя туча рассеянной бури!» – 28%. Заметим, что 2024 г. является юбилейным для творчества И.А. Крылова и А.С. Пушкина.

Цитату из стихотворения Н.А. Некрасова «Однажды в студёную зимнюю пору я из лесу вышел; был сильный мороз» знали 36% из числа опрошенных; строчка из поэмы А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» «Переправа, переправа!» известна 40% от общего количества опрошенных. Вопрос главного героя трагедии У. Шекспира «Быть или не быть, вот в чём вопрос» был знаком 59% респондентов. Этот ряд примеров можно было бы продолжить, но для представления нашего исследования он достаточно репрезентативен.

Таблица 1

Результаты ответов на вопросы мониторинга

Table 1

Results of responses to monitoring questions

№ задания	Формулировка задания	Результат (кол-во ответов / в процентах)	
1.	Знакома ли вам эта фраза? Из какого произведения это высказывание? Кто автор?	Указали автора и название: 1794 / $\approx 35\%$ Указали только автора/название: 558 / $\approx 11\%$ Знают только цитату: 501 / $\approx 10\%$ Не знают цитату: 896 / $\approx 18\%$ Дали неверный ответ: 201 / $\approx 4\%$ Уклонились от ответа: 1090 / $\approx 22\%$	
		Студенты филологического факультета (370 чел. $\times$ 5 цитат) 1850 ответов	Студенты других факультетов и институтов (638 чел. $\times$ 5 цитат) 3190 ответов
		Указали автора и название: 895 Указали только автора/название: 232 Знают только цитату: 180 Не знают цитату: 247 Дали неверный ответ: 58 Уклонились от ответа: 239	Указали автора и название: 899 Указали только автора/название: 326 Знают только цитату: 321 Не знают цитату: 649 Дали неверный ответ: 143 Уклонились от ответа: 851
2.	Передайте смысл высказывания одним предложением.	Дали толкование: 4133 / $\approx 82\%$ Уклонились от ответа: 907 / $\approx 18\%$	
3.	В какой ситуации вы могли бы использовать это изречение?	Описали ситуацию: 3911 / $\approx 78\%$ Уклонились от ответа: 1129 / $\approx 22\%$	
4.	Какая характеристика больше подходит к этому высказыванию? а) ироничное б) возвышенное в) лирическое г) философское д) свой вариант	Ответили на вопрос: 4636 / 92% Уклонились от ответа: 404 / 8%	
5.	Сопоставьте текст 1 и текст 2. Чем отличается смысл первого текста от смысла второго? Почему?	Сопоставили тексты: 3416 / $\approx 68\%$ Уклонились от ответа: 1624 / $\approx 32\%$	

Анализ результатов анкетирования студентов позволяет сделать выводы о стратегиях интерпретации литературной цитаты независимо от того, знакома она или нет. Под интерпретационной стратегией читателя мы понимаем выбор способа построения и содержания высказывания/суждения (тип информации, авторская интенция и соотношение культурной – социальной, эстетической, этической – установки автора и читателя). Стратегия может описы-

ваться как в аспекте планирования речевого действия, так и с позиции реализации/осуществления речевого действия. Для нашего исследования актуален второй аспект.

Стратегии интерпретации литературной цитаты оцениваются на основе выполненных студентами заданий, предполагающих не только опознание и объяснение высказывания, но и выбор коммуникативной ситуации и определение функции чужого текста. На основе анализа работ нами были выделены

основные стратегии интерпретации литературной цитаты студентами педагогического вуза: сужение (упрощение) смысла высказывания; снижение стилового регистра текста, что проявляется в изменении эмоциональной характеристики высказывания; перенос содержания литературного текста на бытовую уровень современной жизни без учёта времени историко-культурного контекста произведения; стратегия логического разъяснения; стратегия конкретизации содержания; стратегия поиска ценностных смыслов.

Сужение (упрощение) содержания высказывания чаще связано с незнанием текста-первоисточника и/или непониманием контекста. Эту стратегию характеризует отсутствие образного восприятия, интенция выразить максимально обобщённое содержание исходного высказывания и игнорирование (чаще вследствие незнания) авторских ценностных (культурных) установок.

Например, цитата из басни Крылова «Ты всё пела...» некоторыми респондентами понималась так: «Речь идёт о человеке, который мог развиваться всесторонне в нескольких сферах деятельности, а занимался чем-то одним, в одной сфере жизни».

Цитата «Земля тряслась – как наши груди, смешались в кучу кони, люди, и залпы тысячи орудий слились в протяжный вой...» нередко в ответах истолковывалась как «слишком много сложной информации, в которой можно легко запутаться и не дойти до главного», «когда человек смешивает в кучу разные понятия, ситуации, просьбы». Шекспировскую цитату «Так погибают замыслы с размахом...» респонденты предлагали использовать в ситуации «когда проект, имеющий в зародыше великие надежды, не оправдывает себя и сокрушается»/ «неудачный опыт в каких-то недоделанных проектах»/ «в случае неудачного проекта, плана».

При интерпретации пушкинской цитаты «Глаголом жгёт сердца людей», помимо верно истолкованных, были неожиданные, явно противоречащие авторской интенции. Например, встретилось такое объяснение:

«Речь идёт о том, что нужно уметь утерять нос обидчику», а также неточно либо не вполне ясно выраженные суждения респондента: «Глагол – это действие. Соответственно, нужно совершить какой-то глагол, чтобы повлиять на чувства людей».

Вопрос главной героини пьесы А.Н. Островского «Отчего люди не летают так, как птицы?» рядом респондентов понимался так: «Речь идёт о том, что люди не могут улететь от своих проблем куда-то далеко».

В ответах студентов обращает на себя внимание частое использование слов с максимально размытой семантикой: «информация», «проект», «проблемы», что, очевидно, связано с неумением выбрать наиболее точные слова и в конечном счёте с примитивизацией мышления.

Снижение стилового регистра текста проявляется в изменении эмоциональной характеристики высказывания. Признаками этой стратегии можно считать отступление от литературной нормы, прежде всего стилистической, ироничное (шутливое) отношение к ситуации, передаваемое интерпретируемым высказыванием, эмоциональной нечуткостью.

Например, лермонтовская цитата из стихотворения «Бородино», которую мы приводили в качестве примера выше, воспринимается большинством респондентов как «лирическая» по своей эмоциональной окраске. Отметим, что свой вариант интонационной характеристики высказывания предложили лишь 5% респондентов.

Выбирая коммуникативную ситуацию, в которой можно использовать литературную цитату, респонденты отмечают, что «в обычной речи философские изречения выглядят странно»; «цитаты бывают в речи политиков или мудрых людей».

Цитата Н.А. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться» была интерпретирована одним из респондентов следующим образом: «Иногда можно и потусить, когда есть время, но душа всё равно при себе». И в этой

интерпретации респондент не только отступает от литературной нормы, используя жаргонизм, но и демонстрирует непонимание смысла поэтической строки и авторской интенции.

При выборе характеристики высказывания из художественного произведения для серьёзных высказываний (а в некоторых случаях цитат, описывающих трагические события) многие респонденты выбрали описание «ироничное».

Перенос содержания цитаты на бытовой уровень современной жизни без учёта времени создания высказывания и его связи с историческим контекстом произведения. При переносе содержания цитаты на бытовой уровень происходит максимальное опредмечивание семантики, интерпретатор стремится приложить смысл высказывания к известным для него ситуациям, а также не замечает авторских культурных установок (чаще всего они не разделяются современным читателем).

Так, цитата из поэмы А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» «Переправа, переправа!» предлагается к использованию в ситуации, «когда переходишь дорогу».

Сложным для выполнения оказалось 5-е задание предъявляемой анкеты, предполагающее сопоставление двух текстов и требующее от респондентов понимания роли цитаты в контексте.

1. *Это и есть главная Работа души. У Самойлова как раз об этом предостаточно, хотя и нет хрестоматийного, как у Заболоцкого, – «не позволяй душе лениться»* (М.М. Козаков. «Актёрская книга», 1978–1995 гг.).

2. *Это и есть главная работа души. У Самойлова как раз об этом предостаточно, хотя и нет хрестоматийного, как у Заболоцкого, о труде.*

Нами были получены следующие ответы: цитата в первом тексте «для подтверждения сказанного», «добавляет живости», «с цитатой понятнее смысл всего текста». При этом никто из респондентов не обратил вни-

мание ни на характеристику смысла цитаты, данную автором («хрестоматийного»), ни на упоминание о поэте Д.С. Самойлове, по всей видимости, не знакомом респондентам.

Интерпретируя цитату Шекспира «Быть или не быть, вот в чём вопрос», один из респондентов пишет: «Обычно перед каким-то решением (купить или не купить вещь) можно использовать цитату». Такое объяснение обнаруживает соотнесение философски ориентированного высказывания с привычной бытовой ситуацией (покупкой в магазине). Студент не предполагает, что цитата отражает максимально трагическую ситуацию нравственного выбора человека.

Стратегия логического разъяснения заключается в раскладывании интерпретируемого высказывания на составляющие элементы. Читатель стремится дать подробный комментарий прочитанного, опираясь на жизненный опыт и логику событий, как правило, лишь частично учитывает контекст цитаты и ценностные установки автора.

Например, цитата М.Ю. Лермонтова из стихотворения «Бородино» «Земля тряслась – как наши груди, смешались в кучу кони, люди, и залпы тысячи орудий слились в протяжный вой...» истолковывается так: «На поле боя тряслась земля, был хаос, стоял вой, гул»; «Происходит что-то громкое и масштабное. При обстреле из орудий начинается хаос».

Если цитата оказывается незнакомой студенту, как, например, «Однажды в студёную зимнюю пору я из лесу вышел; был сильный мороз», им выбирается стратегия разъяснения, при которой высказывание раскладывается на составные части: «Кто-то вышел из дома, но было холодно».

Стратегия конкретизации содержания интерпретируемого высказывания характеризуется уточнением одной или нескольких частей (слов, сочетаний) цитаты. Читатель независимо от знакомства с цитатой ранее ориентируется на отдельные слова и словосочетания, руководствуется намерением истолковать, детализировать собственное

представление о прочитанном. В таких случаях не учитываются ни контекст произведения, ни авторские установки, ни эстетический потенциал цитаты.

При попытке интерпретации цитаты из поэмы А.Т. Твардовского «Василий Тёркин» встречались такие ответы: «перемещение с одного берега на другой»; «место, откуда переправляются люди»; «преодоление каких-либо преград».

В объяснении цитаты Н.А. Заболоцкого «Не позволяй душе лениться» и возможности её использования в речи в центре внимания студентов чаще оказывался глагол «лениться». Встречались такие объяснения, как «надо работать»; «ничего не хочется делать»; «надо объяснить человеку, что лениться плохо». В целом читатель понимает, о чём идёт речь, но само объяснение получается неполным, во многом упрощённым.

Стратегия поиска ценностных смыслов цитаты базируется на изложении сюжета и связи интерпретируемого высказывания с произведением-источником. Читатель пытается масштабировать общий смысл цитаты, опираясь на знание текста-первоисточника и идеи произведения. Для выявления авторских установок обычно используется приём переформулирования высказывания и выход на образное осмысление.

Так, один из участников опроса, интерпретируя смысл цитаты «Отчего люди не летают так, как птицы?», связывает содержание с главной героиней пьесы: «Катерина предпочитает воображаемый мир реальному». Другой студент выразил общий смысл как вопрос: «Почему люди не свободны, как птицы?», выходя на образное понимание полёта как свободы, отражая одну из основных тем пьесы А.Н. Островского «Гроза».

Интерпретацию высказывания Шекспира «Быть или не быть, вот в чём вопрос» как «вопрос жизни и смерти» тоже можно оценить как стратегию поиска ценностных (этических) смыслов.

Для пушкинского высказывания «Глаголом жги сердца людей» в рамках рассматри-

ваемой стратегии были предложены такие толкования: «вызвать у людей сильные эмоции и чувства, побуждать к действию»; «побуждение людей на какой-либо поступок пламенной речью»; «обращение к людям, к их умам и сердцам»; «Используй силу слова, чтобы вдохновить людей на совершение действия».

Выделенные нами стратегии отражают не только особенности восприятия и интерпретации литературных цитат, но и отношение студентов к культурным и жизненным ценностям. Результаты опроса свидетельствуют, что преобладают стратегии *сужения содержания высказывания, снижения стилизового регистра текста и переноса содержания на бытовой уровень*. В целом они составляют 68% от общего количества ответов. Молодым людям свойственно дистанцирование от художественного текста, отсутствие потребности сопряжения событий собственной жизни и мира художественного произведения. Отчасти это объясняется тем, что литература перестала быть ценностным ориентиром в жизни современного человека. А литературная цитата не является естественным элементом речи и не определяет жизненные установки.

Научный контекст: проблемы и обсуждение

Анализ отечественных публикаций показал, что образовательный потенциал цитат почти не используется в учебном процессе в вузе. В немногочисленных научных статьях речь идёт об использовании цитат, не только литературных, в процессе изучения иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного. Цитата в них рассматривается как основа для решения учебных задач, связанных с овладением лексикой и грамматикой иностранного языка [21–23]. Цитаты могут выступать как источник формирования межкультурной толерантности [24], а также как средство повышения эрудированности студентов [25]. Отметим, что значительное количество научных и мето-

дических работ посвящено использованию цитат в рамках работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. Обзор таких работ, а также работ, предметом исследований которых является интертекстуальный тезаурус современной молодёжи, дан нами в соответствующей публикации [26].

Научных трудов, в которых цитата рассматривалась бы как инструмент для развития интертекстуального тезауруса будущего педагога, способ трансляции культурного кода нации от поколения к поколению, от учителя к ученику, мы не обнаружили.

Кластерной становится проблема подготовки современного учителя, поиска путей изменения системы педагогического образования, которая отвечала бы вызовам времени, о чём свидетельствуют и материалы IX Международного форума по педагогическому образованию, размещённые в специальном выпуске журнала «Образование и саморазвитие» [27]. Многолетний опыт проведения данного форума (2015–2023 гг.), являющегося весьма масштабным по количеству участников, и результаты проводимых мониторингов позволили организаторам выявить изменения, которые произошли в поле исследований в сфере педагогического образования [28]. Материалы и выводы, к которым приходят авторы статьи, видятся нам весьма актуальными и репрезентативными. Обратимся лишь к некоторым результатам, значимым для нашей темы. Так, главными тематическими кластерами в области педагогического образования за период 2020–2023 гг. стали вопросы образовательной политики, цифровая трансформация образования, философия и антропология образования, темы специального и инклюзивного образования. Рассматриваемая проблема (способность и готовность студента – будущего педагога – транслировать культурный код нации) не входит в исследовательское поле наших коллег, но опосредованно включается в тематический кластер «философия и антро-

пология образования» в рамках проблематики воспитательной деятельности учителя. При этом среди названных респондентами актуальных, востребованных временем, исследований в области педагогического образования была выделена негативная тенденция: «утрата культурного наследия, прерывание исторических традиций, слабая методология» [28, с. 19]. Интерес для нас представляет и перечень ключевых, с точки зрения респондентов, дефицитов в профессиональной подготовке педагогов: знание предмета, обучение детей с ОВЗ, взаимодействие с родителями, воспитательная деятельность педагога, диагностика достижений учащихся и ряд других. Обращает на себя внимание тот факт (и это доказывает и проведённый нами анализ публикаций), что дефицитом в профессиональной подготовке считается недостаточность либо отсутствие определённых компетенций. При этом духовный потенциал, культурное поле самого студента – будущего учителя, за редким исключением, не становится предметом исследования. А в этой сфере, как показывают результаты проведённого нами мониторинга и многолетний опыт работы в вузе, дефицитов достаточно. Нам близка позиция, согласно которой «именно социокультурные трансформации являются базовыми, реконструкция образовательных практик является результатом рефлексии этих изменений и, наконец, модернизация педагогического образования есть ответ на трансформацию образовательных систем и практик» [28, с. 33].

Образовательная среда является одним из самых важных факторов формирования культурных установок. Согласимся с авторами монографии «Социокультурная функция образования в России: опыты философской аналитики» [29] в том, что проблема формирования культурной идентичности современного студента может заключаться не столько в самой системе или её организаторах, хотя сегодня принято говорить о мировом кризисе классической системы образования, «сколько в обучающихся, их

способе мышления и культурной идентичности». [29, с. 6].

Заключение

Мотивом для проведения исследования, описанного в данной статье, для нас стала необходимость обратить внимание на работу с цитатой при подготовке будущего учителя. Возмущаться незнанием прецедентных текстов русской и мировой литературы непродуктивно, так как перед нами поколение, которое выросло не просто в другой информационной и социокультурной среде, но и в иной образовательной системе. Одной из особенностей этой системы стало отсутствие в школе и даже в ряде вузов филологического профиля (!) обязательного экзамена по литературе. Несомненно, сыграли свою роль и проблема чтения, и утрата литературоцентричности русской культуры, и изменение культурных установок в речи и социальном поведении педагога. Перед нами стоит задача осмысления сложившейся ситуации, актуализации проблемы и поиска пути решения. Попытка анализа школьного литературного образования осуществлена в работе Е.Р. Ядровской «Школьное литературное образование в России – 2024: Краткая летопись двадцатилетия. Будет ли новый этап?» [9]. Культурное поле студента педагогического вуза, на основе которого и формируется интертекстуальный тезаурус студента педагогического вуза – вчерашнего выпускника и будущего учителя, его ценностные установки и нравственные ориентиры, – это ключевые аспекты личностного развития человека, который потом будет обучать и воспитывать новое поколение.

Наше исследование обладает поисковым характером и представляет состояние проблемы изучения интертекстуального тезауруса языковой личности современного педагога в методическом аспекте. Обозначим кратко полученные результаты.

1. В исследовании подтверждается актуальность литературной цитаты как инстру-

мента изучения профессиональной языковой личности педагога.

2. Анализ научных трудов по проблеме исследования выявил лакуны в изучении влияния литературной цитаты на языковую личность педагога.

3. Проведённый комплексный опрос позволил выявить дефицит в способности студентов педагогического вуза понимать и объяснять отдельные высказывания из хрестоматийных литературных произведений.

4. Выделенные нами стратегии интерпретации помогут нам создать методические модели развития языковой личности на основе работы с художественным текстом как системы школьного и профессионального педагогического образования. Владение русским культурным кодом важно для педагога независимо от предметной профессиональной специализации. Литературная цитата как часть культурного кода обладает не только эстетическим, методическим, но и воспитывающим потенциалом [18].

Результаты проведённого исследования показывают, что знание цитат из прецедентных текстов русской и мировой классики не является априори ценностью для сегодняшних студентов. Подтверждением этому служит и тот факт, что даже студенты филологического факультета не в полной мере осознают значимость заучивания наизусть текстов и/или цитат из русской и мировой классики. Это ставит проблему поиска путей актуализации в образовательном процессе таких знаний, которые непосредственным образом связаны не только с филологией, но и являются основой культурной идентичности, национального кода русской культуры. Разработка системы включения цитат из прецедентных текстов русской и мировой культуры в систему подготовки педагогов – задача нашего дальнейшего исследования.

Проведённое исследование и многолетний опыт работы со студентами педагогического вуза позволяют нам сделать вывод о том, что в настоящее время одной из главных задач подготовки российского учителя,

помимо не менее важной сугубо предметно-методической подготовки, является развитие его как личности, владеющей культурным кодом нации.

Свободное владение литературной цитатой даёт возможность педагогу формировать коммуникативное пространство, используя контактоустанавливающий, информационный и воздействующий потенциал прецедентных феноменов.

В процессе подготовки будущего педагога происходит взаимодействие не менее трёх поколений россиян: преподавателей, студентов, школьников. И интертекстуальный тезаурус каждого из поколений так или иначе влияет на результаты образовательного процесса. А значит, здесь мы непосредственно подходим и к необходимости выявления культурного поля преподавателя вуза, что является одной из возможных перспектив нашего дальнейшего исследования.

Литература

1. Сулима И.И. Смыслы формирования языковой культуры педагога // Язык и культура. 2023. № 64. С. 273–291. DOI: 10.17223/19996195/64/15
2. Даутова О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2018. 176 с. ISBN: 978-5-9925-1360-8.
3. Евсеева А.М., Поздеева С.И. Образовательная коммуникация, вовлечённость и агентность как педагогические феномены // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 1 (53). С. 79–89. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-1-79-89
4. Редькина Л.И. Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 309–312. EDN: IAZARG.
5. Мусифуллин С.Р., Сафонова О.В. Диалоговое обучение как условие реализации компетентностного подхода в преподавании дисциплин гуманитарного цикла в техническом университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 3. С. 56–60. EDN: PYOTEX.
6. Алмадакова Г.В. Результаты педагогического эксперимента по использованию принципа межличностного общения при диалоговом обучении студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 78–80. EDN: XNBGUH.
7. Маранцман В.Г. Цели и структура курса литературы в школе: программы общеобразовательных учреждений // Литература. 5–9 классы / под ред. В.Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. С. 3–15. ISBN: 5-09-015152-0.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 4-е изд. М.: Изд-во УРСС, 2004. 264 с. ISBN: 5-354-00768-2.
9. Ядровская Е.Р. Школьное литературное образование в России – 2024: Краткая летопись двадцатилетия. Будет ли новый этап? // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1. № 3 (3). С. 7–27. DOI: 10.23859/3034-1760.2024.80.38.001
10. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ: Лингвистика яз. существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с. ISBN: 5-86793-020-3.
11. Ковшова М.А., Гудков Д.Б. Словарь лингвокультурологических терминов / Отв. ред. М.А. Ковшова. М.: Гнозис, 2018. 192 с. ISBN: 978-5-94244-059-6.
12. Вершинина Н.В. Цитирование художественного текста в объяснительной речи учителя литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Москва, 2002. 194 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/tsitirovanie-khudozhestvennogo-teksta-v-obyasnitelnoi-rechi-uchitelya-literatury> (дата обращения: 25.08.2024).
13. Красных В.В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 9–16. EDN: SGSCFZ.
14. Черняк В.Д. Интертекстуальный тезаурус и агнонимия // Когнитивные исследования языка. 2017. № 30. С. 318–321. EDN: ZMQHIB.
15. Черняк В.Д. Отпечатки детства в интертекстуальном тезаурусе современника // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 138–141. EDN: XAVOUG.
16. Черняк В.Д. Интертекстуальные включения в беллетристике: ребусы и ключи // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2020. № 2. С. 309–316. DOI: 10.26170/ufv20-02-28

17. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы). СПб.: ООО «Книжный Дом», 2012. 184 с. ISBN: 978-5-94777-268-5.
18. Ядровская Е.Р., Дунев А.И. Воспитывающий потенциал литературной цитаты: языковой, эстетический и методический аспекты // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 337–354. DOI: 10.32744/pse.2024.3.20
19. Гудков Д.Б. Коды культуры и система естественного языка // Русистика без границ. 2017. Т. 1. № 1. С. 43–48. EDN: USNJB1.
20. Дунев А.И. Цикады цитат. Цитатный минимум школьника. Словарь-справочник. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. 160 с. ISBN: 978-5-0056-5325-3.
21. Мамлеева А.Ф. Чтение и анализ цитат как основа развития навыков устной аргументированной речи на иностранном языке // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. № 37. С. 58–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.04
22. Полубиченко Л.В., Фурсова А.А. Учебный словарь цитат. Предпосылки и первые результаты // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 1. С. 47–56. EDN: JABALE.
23. Фокина О.В. Использование словаря коммуникативно значимых цитат при обучении русскому языку как иностранному // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3 (45). С. 317–319. EDN: SPHAJF.
24. Степанкина О.И., Зеленева В.И. Формирование межэтнической толерантности у школьников на основе цитат в процессе обучения говорению на иностранном языке // Филология и культура. 2022. № 4 (70). С. 209–215. DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-209-215
25. Гулятьева Е.Г. Цитата как средство повышения эрудированности студентов / Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Санкт-Петербург, 30 октября 2023 г. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2023. 199 с. EDN: OPLOYA.
26. Ядровская Е.Р., Дунев А.И. Феномен русскоязычной цитаты: к проблеме методического исследования // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 190–207. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-190-207
27. Калимуллин А.М. От редактора: Качество педагогического образования в международных исследованиях. // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18. № 3. С. 8–9. DOI: 10.26907/esd.18.3.01R
28. Бермус А.Г., Валеева Р.А., Баклашова Т.А. Трансформация поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования (по итогам IX Международного форума по педагогическому образованию) // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18. № 3. С. 10–37. DOI: 10.26907/esd.18.3.02
29. Ноговицын Н.О., Балакирева Т.А., Беззубова О.В. и др. Социокультурная функция образования в России: опыты философской аналитики. Коллективная монография. СПб.: Сборка, 2023. 192 с. EDN: AUWYZT.

Благодарности. Исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена. Проект № 7ВГ.

Статья поступила в редакцию 26.08.2024

Принята к публикации 31.10.2024

References

1. Sulima, I.I. (2023). The Meanings of the Formation of the Language Culture of the Teacher. *Language and Culture*. No. 64, pp. 273–291, doi: 10.17223/19996195/64/15 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Dautova, O.B. (2018). *Obrazovatel'nayakommunikatsiya: traditsionnyeinnovatsionnyetekhnologii: uchebno-metodicheskoe posobie* [Educational Communication: Traditional and Innovative Technologies: An Educational and Methodological Guide]. St. Petersburg: KAPO. 176 p. ISBN: 978-5-9925-1360-8. (In Russ.).
3. Evseeva, A.M., Pozdeeva, S.I. (2024). Educational Communication, Engagement and Agency as Pedagogical Phenomena. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. No. 1 (53), pp. 79–89, doi: 10.23951/2307-6127-2024-1-79-89 (In Russ., abstract in Eng.).

4. Red'kina, L.I. (2021). Educational Dialogue as an Organizing Tool of a Single Communication Space of the System of Developmental Education of University Students. *Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. No. 71-2, pp. 309-312. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_46430388_79838387.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Musifullin, S.R., Safonova, O.V. (2013). Dialog Training as a Condition for the Implementation Of Competence-Based Approach To Teaching The Humanities Disciplines In The Technical University. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"]. No. 3, pp. 56-60. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18944710_65009591.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Almadakova, G.V. (2018). The Results of the Pedagogical Experiment on the Use of the Principle of Interpersonal Communication in Dialogue Training of Students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education]. No. 2 (69), pp. 78-80. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_34904312_22142312.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Marantsman, V.G. (2005). [Objectives and Structure of the Literature Course at School: Programs of General Education Institutions]. In: V.G. Marantsman (ed.). *Literatura 5-9 klassov*. [Literature. Grades 5-9]. Moscow: Prosveshchenie, pp. 3-15. ISBN: 5-09-015152-0. (In Russ.).
8. Karaulov, Yu. N. (2004). *Russkii yazyk I yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow: Editorial URSS. 264 p. ISBN: 5-354-00768-2. (In Russ.).
9. Yadrovskaya, E.R. (2024). School Literary Education in Russia – 2024: Brief Chronicle of the Recent Twenty Years. Is There a Possibility of a New Stage? *Prostranstvo pedagogicheskikh issledovaniy = Education Research Environment*. Vol. 1, no. 3 (3), pp. 7-27, doi: 10.23859/3034-1760.2024.80.38.001 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Gasparov, B.M. (1996). *Yazyk. Pamyat'. Obraz: Linguistika Yaz. Sushchestvovaniya* [Language. Memory. Image: Linguistics of Linguistic Existence]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 352 p. ISBN: 5-86793-020-3. (In Russ.).
11. Kovshova, M.L., Gudkov, D.B. (2018). [Dictionary of Linguistic and Cultural Terms] / M.L. Kovshova (ed.). Moscow: Gnozis, 192 p. ISBN: 978-5-94244-059-6. (In Russ.).
12. Vershinina, N.V. (2002). *Tsitirovanie khudozhestvennogo teksta v ob'yasnitel'noi rechi uchitelya literatury: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Quoting a Literary Text in the Explanatory Speech of a Literature Teacher: Dr. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 194 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/tsitirovanie-khudozhestvennogo-teksta-v-obyasnitelnoi-rechi-uchitelya-literatury> (accessed: 25.08.2024). (In Russ.).
13. Krasnykh, V.V. (2014). Lingual-cognitive Nature of the Phenomenon of Reproducibility in the Psycho-Lingual-Cultural Studies. *Mir russkogoslova = World of Russian Word*. No. 2, pp. 9-16. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21692645_79746377.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Chernyak, V.D. (2017). Intertextual Thesaurus and Agnonymy. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive Language Studies]. No. 30, pp.318-321. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30280427> (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Chernyak, V.D. (2020). Foot Prints of Childhood in the Intertextual Thesaurus of a Contemporary. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive Language Studies]. No. 2 (41), pp. 138-141. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44046476> (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Chernyak, V.D. (2020). Intertextual Inclusions in Fiction: Rebuses and Keys. *Ural'skii filologicheskii vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': lingvistikakreativa* [Ural Philological Bulletin. Series: Language. System. Personality: linguisticscreativity]

- letin. Series: Language. System. Personality: The Linguistics of Creativity]. No. 2, pp. 309-316, doi: 10.26170/ufv20-02-28 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Yadrovskaya, E.R. (2012). *Razvitie interpretatsionnoi deyatel'nosti chitatelya-skol'nika v protsesse literaturnogo obrazovaniya (5–11 klassy)* [The Development of the Interpretative Activity of the Student Reader in the Process Of Literary Education (Grades 5-11)]. St. Petersburg: Knizhnyi Dom, 184 p. ISBN: 978-5-94777-268-5. (In Russ.).
18. Yadrovskaya, E.R., Dunev, A.I. (2024). The Educational Potential of a Literary Quotation: Linguistic, Aesthetic and Methodological Aspects. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Social Sciences Education*. No. 3 (69), pp. 337-354, doi: 10.32744/pse.2024.3.20 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Gudkov, D.B. (2017). Codes of Culture and the System of Natural Language. *Rusistika bez granits* [Russian Studies Without Borders]. Vol. 1, no. 1, pp. 43-48. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_35155385_89543435.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Dunev, A.I. (2022). *Tsikady tsitat. Tsitatnyi minimum skol'nika. Slovar'-spravochnik* [Cicadas of Quotations. The Student's Citation Minimum. Dictionary Reference]. St. Petersburg: Publisher Herzen Russian State Pedagogical University, 160 p. ISBN: 978-5-0056-5325-3. (In Russ.).
21. Mamleeva, A.F. (2021). Reading and Quote Analysis for the Development of Foreign Language Argumentation. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*. No. 37, pp. 58-67, doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.37.04 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Polubichenko, L.V., Fursova, A.A. (2020). Theoretical Aspects of the Conceptualization of Geographical Space. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow. Univ. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication]. No. 1, pp. 47-56. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42598543_63523690.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
23. Fokina, O.V. (2014). Use of the Dictionary of Communicative Meaningful Quotes in Teaching Russian as a Foreign Language. *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Problems Of History, Philology, Culture]. No. 3 (45), pp. 317-319. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22084268_10514657.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Stepashkina, O.I., Zeleneva, V.I. (2022). Learning to Speak a Foreign Language: School Children's in Terethnic Tolerance Development Based on Quotations. *Filologiya i kul'tura = Philology and Culture*. No. 4 (70), pp. 209-215, doi: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-209-215 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Gul'tyaeva, E.G. (2023). [Quotation as a Means of Increasing Students' Erudition]. In: *Sozdanie iskusstvennogo inoyazychnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizatsii uchebnoi deyatel'nosti : materialy userossii skoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhbdunarodnym uchastiem)* [Creation of an Artificial Foreign Language Environment as One of the Factors of Activation of Educational Activities : Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with International Participation)], Oct. 30 2023. St. Petersburg: Publishing house SPbGEU, 199 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_55081369_25605752.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ.).
26. Yadrovskaya, E.R., Dunev, A.I. (2024). The phenomenon of Russian Quotation: to the Problem of Methodological Research. *Rusistika = Russian Language Studies*. Vol. 22, no. 2, pp. 190-207, doi: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-190-207 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kalimullin, A.M. (2023). From the Editor: The Quality of Teacher Education in International Studies. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self Development*. Vol. 18, no. 3, pp. 8-9, doi: 10.26907/esd.18.3.01R (In Russ.).

28. Bermus, A.G., Valeeva, R.A., Baklashova, T.A. (2023). Transformation of Research and Innovations in the Sphere of Teacher Education: Reviewing the Results of the 9th International Forum on Teacher Education (IFTE-2023). *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self Development*. Vol. 18, no. 3, pp. 10-37, doi: 10.26907/esd.18.3.02 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Nogovitsyn, N.O., Balakireva, T.A., Bezzubova, O.V., et al. (2023). *Sotsiokul'turnaya funktsiya obrazovaniya v Rossii: opyty filosofskoi analitiki. Kollektivnaya monografiya* [The Socio-Cultural Function of Education in Russia: The Experiments of Philosophical Analytics. Collective Monograph]. St. Petersburg: Sborka. 192 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50179877_21937692.pdf (accessed: 25.08.2024). (In Russ.).

Acknowledgment. The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia. Project No. 7BF.

The paper was submitted 26.08.2024

Accepted for publication 31.10.2024






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 2,825; показатель Science Index-2022 – 9,149**

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

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

Играизация образовательного процесса в оценках студентов и преподавателей

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-122-141

Сагайдак Варвара Александровна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии, ORCID: 0000-0002-2651-542X, Researcher ID: V-2097-2017, sagaydak.varvara@yandex.ru

Кузеванова Ангелина Леонидовна – докт. социол. наук, заведующий кафедрой социологии, общей и юридической психологии, ORCID: 0000-0002-3575-4828, angelina2000@list.ru

Капшук Арина Николаевна – бакалавр, arina.nikolavna.10@mail.ru

Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоград, Россия

Адрес: 400066, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8

***Аннотация.** Статья посвящена изучению значения, роли и потенциальных рисков играизации образовательных процессов в высших учебных заведениях в условиях цифровой трансформации общества и появления новых запросов к образовательным организациям. Цель исследования – выявление особенностей восприятия студентами и преподавателями существующей практики играизации учебных процессов. Представлены результаты анкетного Интернет-опроса студентов Волгоградского института управления и серии фокусированных интервью с представителями профессорско-преподавательского состава. Результаты исследования свидетельствуют о достаточно высокой распространённости практики играизации и её положительном восприятии подавляющим большинством участников образовательного процесса. К ключевым эффектам интеграции игровых элементов относятся повышение учебной мотивации и качества профессиональной подготовки, обеспечение соответствия учебного процесса требованию актуальности. В числе основных ограничений в реализации играизации преподаватели обозначают необходимость соблюдения баланса занятий в игровой и традиционной формах, а также наличие специфических дисциплин и тематических блоков, которые доступны для изложения исключительно в классическом формате. При этом основной риск внедрения геймификации как формы играизации, в частности соревновательных элементов, связан с развитием негативных социально-психологических явлений на уровне студентов и студенческих групп в целом, что согласуется с результатами анкетного опроса учащихся. Выявленный по результатам исследования неупорядоченный характер играизации учебного процесса отражает общие тенденции образовательных организаций и обусловлен низким уровнем мотивационной, когнитивной и организационно-методической готовности преподавателей к осуществлению подобной*

инновационной деятельности. Сдерживающим фактором организационно-управленческого характера является отсутствие закрепления игровых форм занятий в рабочих программах дисциплин. Предложенные авторами рекомендации по расширению практики игризации образовательного процесса связаны с методическим обеспечением и повышением квалификации педагогов в контексте современных игровых и цифровых образовательных технологий и ресурсов, стимулированием деятельности по разработке и реализации игризованных курсов, а также с закреплением игровых форм занятий в программах дисциплин.

Ключевые слова: игризация образовательного процесса, игрофикация, геймификация, игровые элементы, соревновательные элементы, инновации в образовании, учебная мотивация, качество профессиональной подготовки

Для цитирования: Сагайдак В.А., Кузеванова А.А., Капшук А.Н. Игризация образовательного процесса в оценках студентов и преподавателей // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 122–141. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-122-141

Gameization of Educational Process in the Assessments of Students and Teachers

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-122-141

Varvara A. Sagaidak – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of the Department of Sociology, General and Legal Psychology, ORCID: 0000-0002-2651-542X, ResearchID: V-2097-2017, sagaidak.varvara@yandex.ru

Angelina L. Kuzevanova – Dr. Sci. (Sociology), Head of the Department of Sociology, General and Legal Psychology, ORCID: 0000-0002-3575-4828, angelina2000@list.ru

Arina N. Kapshuk – Bachelor Student, arina.nikolavna.10@mail.ru
Volgograd Institute of Management, branch of RANEPa, Volgograd, Russia
Address: 8, Gagarina str., Volgograd, 400066, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the study of significance, role and potential risks of the gameization of educational processes in higher education institutions in the context of digital transformation of society and the emergence of new requests to educational organizations. The purpose of the study is to identify the features of students' and teachers' perception of the existing practice of gameization of educational processes. The article presents the results of online questionnaire survey of students of the Volgograd Institute of Management and a series of expert interviews with representatives of the teaching staff. The results of the study indicate a high prevalence of the practice of gamification and its positive perception by the most participants in the educational process. The key effects of integrating game elements include increasing educational motivation and the quality of professional training, ensuring that the educational process meets the requirements of relevance. Among the main limitations in the implementation of gameization, teachers indicate the need to maintain a balance of classes in game and traditional forms, as well as the presence of specific disciplines and thematic blocks that are available for presentation exclusively in the classical format. At the same time, the main risk of introducing gameization, in particular competitive elements, is associated with the development of negative socio-psychological phenomena at the level of students and student groups in general. This conclusion is consistent with the results of student questionnaire

survey. The disordered nature of the gameization of educational process revealed by the results of the study reflects the general trends of educational organizations and conditioned by the low level of motivational, cognitive, organizational and methodological readiness of teachers to carry out such innovative activities. The limiting organizational and managerial factor is the lack of consolidation of game forms of classes in the work programs of disciplines. The authors' recommendations on expanding the practice of gameization of educational process are related to methodological support and professional development of teachers in the context of modern gaming and digital educational technologies and resources, stimulating activities for the development and implementation of game-based courses, and the consolidation of game forms of classes in discipline programs.

Keywords: gameization of educational process, gamification, game elements, competitive elements, innovations in education, educational motivation, quality of professional training

Cite as: Sagaidak, V.A., Kuzevanova, A.L., Kapshuk, A.N. (2024). Gameization of Educational Process in the Assessments of Students and Teachers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 122-141, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-122-141 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В условиях транзитивного состояния общества особую важность приобретает стабильное функционирование института образования, в частности обеспечение высокого качества подготовки специалистов, повышение учебной и профессиональной мотивации студентов. Одновременно с этим к образовательным организациям появляется запрос на формирование не только востребованных на современном рынке труда компетенций, но и профессионально значимых личностных качеств, например, развитого критического и творческого, инновационного мышления. Ситуация осложняется расширением практики смешанного и онлайн-обучения, в условиях которого фиксируются риски снижения учебной мотивации и, как следствие, качества профессиональной подготовки [1]. Одним из путей решения обозначенных проблем является играизация образовательных процессов, основными достоинствами которой признаются эффективность и универсальный характер. В то же время реализация данной модели обучения имеет ряд рисков, связанных с привыканием студентов к занятиям в игровой форме и снижением результативности классических лекций и семинаров, а также негативными социально-психологическими эффектами соревнова-

тельной деятельности в группах [2]. Оценка текущей практики играизации образовательных процессов в высших учебных заведениях может способствовать выявлению основных проблемных зон и разработке мер, направленных на профилактику рисков интеграции игровых элементов и повышение качества профессиональной подготовки. Стоит также отметить, что региональная система профессионального образования должна отвечать требованиям современного цифрового общества и потребностям современного контингента обучающихся. Данное обстоятельство обуславливает актуальность исследования играизации образовательного процесса как инновационной практики, направленной на повышение учебной мотивации и развитие профессиональных компетенций.

Целью работы является выявление особенностей восприятия студентами и преподавателями существующей практики играизации образовательного процесса. Обозначенная цель подразумевает решение ряда исследовательских *задач*: определить понимание студентами сущности и роли играизации образовательных процессов, изучить мнение учащихся о реализуемых формах игровых занятий, выявить особенности восприятия практики интеграции игровых

элементов в учебную деятельность представляются преподавателями профессорско-преподавательского состава.

В работе представлен анализ особенностей восприятия игровых практик как студентами, так и преподавателями, взаимодействующими в рамках единой образовательной организации. Учитывая ключевую роль обозначенных акторов в учебном процессе, можно предположить, что их отношение к играции во многом определяет эффективность учебного процесса и отражается на результатах профессиональной подготовки. Примечательно, что объектом эмпирического исследования в рассмотренных авторами научных трудах по теме играции образования являются школьники [9] и студенты [3–5] либо педагогические работники общеобразовательных организаций [6; 7]. Как следствие, предполагаемая новизна представленного исследования заключается в выявлении специфики восприятия игровых практик студентами и преподавателями, взаимодействующими в рамках единого образовательного процесса.

Теоретическая основа исследования

Игра как форма социальной активности и взаимодействия имеет давнюю традицию изучения в разных научных направлениях. В рамках исследования роли и значения данной практики в образовательном процессе особый интерес представляет ряд отечественных и зарубежных научных трудов. Так, основатель концепции социального дарвинизма Г. Спенсер утверждает, что игра несёт в себе воспитательную функцию и является средством для избавления от нереализованной энергии [8]. В работах Й. Хейзинге раскрываются сущность и основополагающие характеристики игры. Учёный полагает, что она позволяет решить парадокс свободы, ограниченной для любого человека, и по существу является универсальным пространством, способным примерить людей, в частности, за счёт уравнивания шансов. В рамках изучения образовательных

процессов особый интерес представляют следующие характеристики игры:

1) игра отличается от «обычной», или «реальной», жизни местоположением и продолжительностью, определёнными ей самой;

2) игра – это целенаправленная деятельность, устанавливающая собственный порядок и одновременно с этим являющаяся порядком;

3) игра не связана с материальным интересом и не может приносить какой-либо прибыли [9].

Сторонники ситуационного подхода утверждают, что играция способствует разрушению традиционных социальных практик, изменению содержания функций существующих социальных институтов, трансформации дисфункциональности и девиации в функциональность и норму, что в совокупности обеспечивает высокую скорость развития общественной системы [10]. В процессе игры воспроизводятся инновационные социальные практики, повышается уровень креативности акторов, изменяются их представления о себе, переосмысливаются социальные роли. Кроме того, в ходе взаимодействия участники игры должны выбирать оптимальные стратегии поведения, что способствует созданию устойчивого равновесия в социальной группе [11].

Одно из наиболее полных определений изучаемого процесса в российской социологической традиции дано С.А. Кравченко, по мнению которого, играция представляет собой новый, специфический, гибридный тип рациональности [12]. При этом она является одним из ключевых факторов конструирования и изменения социальной реальности, позволяющих наиболее социально мобильным членам общества увеличивать свою активность.

Рассмотрев основные подходы к определению сущности играции, можем предложить авторский вариант трактовки понятия, применимый в контексте деятельности учебных заведений. Играция образовательного процесса – это целенаправленный про-

цесс передачи профессиональных знаний, формирования умений и навыков, воспитания и социализации человека с помощью различных игровых форм и практик. Одновременно с этим играизация является моделью организации обучения со специфичной внутренней структурой, способствующей повышению субъектной активности студентов, эффективности образовательного процесса и развитию общества в целом.

Представляется также важным обозначить ряд других понятий, представленных в терминологическом поле проблемы исследования. Так, термин «игровая образовательная технология» применяется для обозначения научно обоснованной системы действий, форм и методов реализации игровых моделей и практик в образовательном процессе [13]. Вслед за И.В. Герлахом, под игрофикацией образовательного процесса авторы понимают игровую оболочку последнего, внедряемую с целью системного воздействия на поведение студентов и студенческих групп в целом [14]. Игровая механика подразумевает совокупность правил и способов взаимодействия участников образовательного процесса, реализуемого в игровой форме [15]. Отсюда следует, что *игрофикация* в контексте данного исследования, игровые образовательные технологии и конкретные игровые механики отражают *отдельные аспекты и элементы играизации* как целенаправленного процесса передачи профессиональных знаний, формирования умений и навыков.

Анализ существующих подходов к классификации игровых практик и логика исследовательских задач позволили выделить следующие формы играизации образовательного процесса:

1. *Игровые оболочки*. В данном случае игра используется как некоторое обрамление, общий фон какой-либо работы (пример: игра в города и её аналоги).

2. *Игра-переживание* – это разновидность игры, связанная с необходимостью включаться во взаимодействие с другими

актерами, строить новые социальные связи, поддерживать уже сформированные отношения. Такие игры способствуют активизации творческого потенциала участников (пример: квест «Связи», целью которого является нахождение необходимых контактов для реализации нетривиальной групповой учебной задачи).

3. *Игра-драма* – это театрализованная постановка, для участия в которой игрокам необходимо подобрать декорации, костюмы, вжиться в роль. При этом игроки выстраивают алгоритмы поведения на основе роли и места, выделенных им в соответствии со сценарием-сюжетом (пример: студенты юридического факультета проводят театрализованное судебное заседание).

4. *Деловые игры* направлены на освоение, осмысление инструментальных задач, связанных с построением реальной профессиональной деятельности, достижением конкретных целей, структурированием системы деловых отношений участников (пример: студенты-психологи проводят консультирование друг друга, тем самым отрабатывая навык общения с клиентами).

5. *Психологическая или социологическая акция* – это игровая среда, создаваемая в пространстве группы на определённое время, особенностью которой является её ненавязчивость, необычность. Данный вид игры также подразумевает собственное содержание, правила, намеченный результат и цель (пример: демонстрация творческого или коммуникативного девиантного поведения студенческой группой на День социолога).

В последние годы особую популярность приобрела *геймификация* – форма играизации образовательного процесса, основывающаяся на использовании новейших достижений сферы информационных технологий и подразумевающая внедрение элементов компьютерной игры в учебный процесс [16]. Примером данной формы играизации является использование рейтинговой системы, которая в дальнейшем позволяет разместить студентов по местам в списке, а также

специальных приложений или платформ, представляющий собой мини-игры, направленные на закрепление изученного теоретического материала. Таким образом, в контексте данной работы геймификация рассматривается как одна из форм игризации образовательного процесса, отличающаяся от других спецификой организации учебной деятельности и неимитационным характером активности обучающихся [2].

Материалы и методы

Роли и значение игризации образовательного процесса в восприятии студентов и преподавателей вуза изучались авторами на основе данных комплексного социологического исследования. На первом этапе, в сентябре–декабре 2023 г. был проведён анкетный онлайн-опрос студентов Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС. В исследовании приняло участие 300 человек (ориентировочно 1,0% студентов Волгоградской области, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры на очных отделениях по состоянию на начало 2023/24 учебного года), из них 100 обучаются на факультете государственного и муниципального управления (направление подготовки «Государственное и муниципальное управление» – 47 человек (15,7% общей выборки), «Управление персоналом» – 11 (3,7%), «Психология» – 12 (4,0%), «Психология служебной деятельности» – 13 (4,3%), «Социология» – 17 (5,7%)); 100 – на юридическом (направление подготовки «Юриспруденция» – 62 человека (20,7% общей выборки), «Правовое обеспечение национальной безопасности» – 38 (12,7%)) и 100 – на экономическом факультетах (направление подготовки «Экономика» – 57 человек (19,0% общей выборки), «Экономическая безопасность» – 43 (14,3%)). Численность мужчин составила 98 человек (32,7%), женщин – 202 (67,3%), средний возраст – 18,9 лет. Распределение студентов по курсам представлено следующим образом: 1-й курс – 94 человека (31,3%),

2-й курс – 77 (25,7%), 3-й курс – 56 (18,7%), 4-й курс – 57 (19,0%), 5-й курс – 16 (5,3%). Тип выборки – двуступенчатая со случайным отбором респондентов на последнем этапе. Обработка первичных данных осуществлялась с использованием пакета *IBM SPSS Statistics 23*.

На втором этапе исследования, в декабре 2023 г. – январе 2024 г. была реализована серия фокусированных интервью с представителями профессорско-преподавательского состава Волгоградского института управления ($n=30$, выборка методом «снежного кома»). Распределение респондентов по факультетам равномерное – по 10 человек, работающих на факультете государственного и муниципального управления, юридического и экономического факультетах соответственно. Численность мужчин составила 11 человек (36,7%), женщин – 19 (63,3%), средний возраст – 36,5 лет. Педагогический стаж опрошенных варьируется в пределах от 1 до 30 лет, среднее значение – 14,4 лет.

Результаты исследования

Большинство опрошенных участников качественного исследования сошлись во мнении о том, что игровые элементы применяются в образовательной системе на протяжении долгого времени. Многие преподаватели используют в своей трудовой деятельности игровые технологии: деловые игры, психологические тренинги, кейсы. Несколько реже занятия проводят в виде квестов, викторин, с элементами театрализованного представления (один из респондентов привёл в качестве примера постановку судебного заседания в рамках семинарского занятия). Более того, игризация лежит в основе работы с некоторыми категориями обучающихся:

«Игровая деятельность – один из первых видов деятельности, в который вступает человек в процессе своего становления как личности и который остаётся с ним на протяжении всей жизни, всегда сопровождает его» (мужчина, стаж педагогической работы 27 лет).

«...например, в детском дошкольном возрасте игра собственно выступает чуть ли не единственным способом обучения...» (мужчина, стаж педагогической работы 30 лет).

Высокую степень включённости игровых практик в образовательный процесс косвенно подтверждает адекватное понимание студентами их сущности. Так, 80,0% опрошенных согласны с утверждением, что играизация подразумевает использование игровых элементов в процессе обучения, направленное на достижения образовательных целей и задач: 41,7% выбрали ответ «да», 38,3% – «скорее да» на соответствующий вопрос анкеты.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что подавляющему большинству студентов нравится, когда процесс обучения проходит в игровом формате или с использованием элементов игры (Табл. 1). Примечательно, что практику играизации более лояльно воспринимают студенты старших курсов: 76,0% студентов 4-го курса выбрали вариант «нравится» при ответе на соответствующий вопрос анкеты против 44,7% первокурсников и 69,0% в среднем по всему массиву. Причиной более скептического отношения к занятиям в игровом формате среди опрошенных, обучающихся на 1-м курсе, может быть недостаток положительного академического опыта соответствующего характера, а также высокая степень стрессогенности ситуации игрового взаимодействия в группе на этапе адаптации студентов в новой социальной среде.

Обращает на себя внимание и тот факт, что более чем для половины опрошенных интересны не только играфицированные занятия, но и подготовка к ним: написание сценариев, создание образов, распределение ролей и обязанностей в группе. Наибольшую творческую активность при этом проявляют женщины: 70,4% против 63,7% среди мужчин. Кроме того, в контексте данного вопроса выделяются студенты юридического факультета: 52,0% опрошенных данной категории выбрали вариант «нравится»

против 43,0% в среднем по массиву. Стоит отметить, что преподаватели, занятые на юридическом факультете, в ходе глубинных интервью чаще приводили примеры реализации театрализованных занятий с имитацией элементов судебного процесса.

Большинство респондентов отмечают, что включённость в игровую процесс на занятиях способствует увеличению их интереса к учёбе (89,0%) и делает образовательный процесс более простым и понятным (96,9%, из них 55,3% выбрали вариант ответа «полностью согласен», 41,6% – «скорее согласен» при ответе на вопрос «Согласны ли Вы, что внедрение элементов игры способно сделать процесс получения образования более простым и понятным?»).

Материалы глубинных интервью конкретизируют данный вывод: занятия, проводимые в игровых формах или с использованием игровых элементов, как правило, являются более яркими, запоминающимися и способствуют не только закреплению полученных знаний, но и раскрытию личностного потенциала, развитию самооценки, эмоциональной сферы:

«Игровой формат обучения стимулирует общение более неформальное, общение не по заданному сценарию, не по заданной схеме. Соответственно, человек прибегает к более творческим, более авторским конструкциям...» (женщина, стаж педагогической работы 4 года).

«... формат игры позволяет студентам чувствовать себя более раскованно, раскрепощённо, проявляться более ярко, чем в классических семинарских занятиях, и проявлять не только свои знания, но и личность» (женщина, стаж педагогической работы 1 год).

«Во время игры мы вступаем в связи, отличные от тех, которые были приняты до этого. Соответственно, другие люди говорят больше, и о себе мы тоже можем узнать больше, и оценок мы можем получить больше, и в этой новой ситуации мы слышим новые слова о себе, начинаем думать о том,

Таблица 1

Распределение ответов студентов Волгоградского института управления на вопросы об отношении к практике играйзации образовательных процессов, % выборки ($n=300$)

Table 1

Distribution of responses from students of the Volgograd Institute of Management to questions about the attitude to the practice of gameization of educational processes, % of sample ($n=300$)

Вопросы	Варианты ответа				
	Нравится	Скорее нравится, чем нет	Скорее не нравится, чем нравится	Не нравится	Затрудняюсь ответить
Нравится ли Вам, когда процесс обучения проходит в игровом формате или с использованием элементов игры?	69,0	24,7	3,3	2,3	0,7
Нравится ли Вам готовиться к занятиям в игровой форме (самим писать сценарий, выбирать костюмы, создавать образ и т. п.)?	43,0	25,7	16,7	11,0	3,7
Нравится ли Вам, когда процесс обучения проходит с использованием соревновательных элементов, например, с фиксацией Вашего рейтинга среди других учеников?	23,7	32,3	23,3	17,4	3,0
Нравится ли Вам, когда процесс обучения сопровождается визуальным рядом (графиками, 3D-моделями, аудио, видео и т. п.)?	76,0	20,0	2,3	0,3	1,3
Нравится ли Вам получать знания в интерактивной форме с использованием ИТ-технологий?	45,7	36,3	10,3	4,7	3,0

что мы услышали. Мы видим себя с несколько иной стороны» (женщина, стаж педагогической работы 10 лет).

Определённый интерес в рамках исследования представляло изучение отношения респондентов к конкретным формам играйзации образовательного процесса (Табл. 1). Так, использование соревновательных элементов (например, публичная фиксация личного рейтинга среди других учеников) в процессе обучения имеет неоднозначную оценку: 56,0% опрошенных студентов поддерживают данную практику (23,7% выбрали вариант «нравится», 32,3% – «скорее нравится»), 40,0% настроены скептически (17,3% выбрали вариант «не нравится», 23,7% – «скорее не нравится»). При этом подавляющее большинство респондентов (90,3%) согласны с тем, что наличие в игровом процессе награды (достижение определённого уровня, ранга или статуса) может

мотивировать на участие в образовательном процессе. Реже подобное мнение разделяют студенты старших курсов: 81,7% обучающихся 4-го курса против 90,3% в среднем по массиву. Более скептическое отношение к данному аспекту играйзации может быть обусловлено возрастанием роли внутренней мотивации обучения, отражающей большую заинтересованность в получении и расширении профессиональных знаний, нежели во внешнем поощрении. В контексте данного вопроса важно также отметить, что четверым из десяти опрошенных (44,0%) не интересны успехи коллег, что может снижать групповой эффект от реализации соревновательных технологий.

Преподаватели в ходе интервью также выразили неоднозначную позицию по данному вопросу. С одной стороны, ситуация соревнования может оказать стимулирующее воздействие на студентов:

«Я считаю, что любая игра содержит соревновательный момент. В педагогике принято выделять схему «игра–обучение–труд». И я считаю, что игровой, в частности соревновательный, элемент должен присутствовать везде. И состязание, оно же не только в игре, но и в труде, и в обучении. Конкуренция – это нормальная ситуация, особенно в современном мире, от этого мы никуда не денемся...» (мужчина, стаж педагогической работы 35 лет).

«...мы понимаем, что есть более успешный, более продуктивный студент, есть те, кто учится хуже. И у любого человека должно быть стремление к развитию, самосовершенствованию, достижению более продуктивных результатов. Ему не хочется оставаться где-то внизу, позади всей группы. Среднестатистический человек прикладывает усилия, чтобы развиваться. А на основе чего происходит это развитие? На основе того, что мы соотносим себя с другими членами группы. Как раз тогда, когда мы выстраиваем рейтинги, соотносим себя с теми, у кого он более высокий или низкий, мы соревнуемся» (женщина, стаж педагогической работы 3 года).

С другой стороны, на эффективность соревновательных мероприятий большое влияние оказывают личностные особенности участников, что делает ситуацию недостаточно стабильной и прогнозируемой. Более того, некоторых студентов подобные активности приводят к состоянию фрустрации, стресса и, как следствие, к потере интереса к учебному процессу:

«...все люди разные, всё зависит от того, какая аудитория, какой возраст у этой аудитории, какая база. Если приблизительно одинаковый уровень базы, то соревновательность оправдана. Это может действительно способствовать тому, что, соревнуясь на равных, кто-то продемонстрирует лучший результат. Тогда это здоровая конкуренция. А если уровень и подготовленность разные, и при этом заведомо более подготовленный выигрывает, то это уже

нездоровая конкуренция» (женщина, стаж педагогической работы 25 лет).

«Разные люди по-разному увлекаются теми или иными процессами, которые могут их заинтересовать. И чрезмерное увлечение может сыграть с ним злую шутку: человек перестанет достигать целей, ему просто понравится сам процесс, и он увлечётся процессом. А процесс ради процесса – это не совсем то, что необходимо для развития личности» (мужчина, стаж педагогической работы 27 лет).

Поэтому, как отмечают участники качественного опроса, в играх, подразумевающих соперничество и конкуренцию, необходимо уделять внимание не только планированию и организации занятия, но и его корректному завершению:

«Я была свидетелем ситуации, когда мои студенты уже после игры обзывали друг друга игровыми именами «мама», «папа». Мы играли в семейную психологию, на занятии по семейной психологии называли так друг друга. Но после занятия это не очень хорошо, я считаю» (женщина, стаж педагогической работы 21 год).

В последние годы активное распространение получают образовательные процессы в интерактивной форме, а именно с использованием ИТ-технологий. Подавляющее большинство студентов (в совокупности 82,0%) положительно оценивают подобные практики в учебных заведениях. В то же время 15,0% воспринимают процессы геймификации в негативном ключе. Одновременно с этим большинству студентов нравится, когда в игрифицированном процессе обучения используются медиа-компоненты: наглядные визуальные материалы, 3D-модели, аудио- и видеосопровождение (Табл. 1).

Обращает на себя внимание тот факт, что опыт участия в учебных занятиях с применением элементов игры на базе ИТ-технологий имеют всего 54,0% опрошенных, то есть практика геймификации на данном этапе развития образовательных процессов не получила массового распространения. Не-

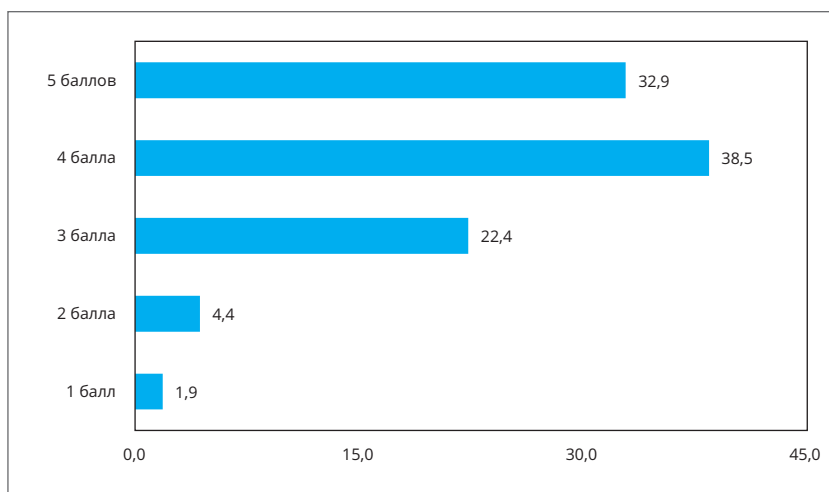


Рис. 1. Распределение ответов студентов на вопрос «Оцените по 5-балльной шкале (от 1 – самая низкая оценка до 5 – самая высокая), насколько качественно и интересно была организована подача учебного материала на занятиях с применением элементов игры на базе использования ИТ-технологий», % выборки ($n=300$)

Fig. 1. Distribution of students' answers to the question "Evaluate on a 5-point scale (from 1 – the lowest score to 5 – the highest) how well and interestingly the presentation of educational material was organized in the classroom using elements of the game based on the use of IT technologies", % of sample ($n=300$)

сколько чаще подобная форма игризации реализуется среди студентов экономического факультета (61,0% в данной группе опрошенных против 54,0% в среднем по массиву). Среди тех, кто подтвердил опыт участия в подобных мероприятиях, в совокупности 71,4% респондентов высоко оценили качество и интерес учебного материала на занятиях с применением элементов геймификации (Рис. 1). В то же время почти треть участников опроса дали удовлетворительные либо низкие оценки. Относительное большинство студентов данной группы (79,5%) отметили, что обучение в игровой форме с использованием Интернет-платформ, приложений и сервисов более продуктивно для них, чем традиционные образовательные средства. Распределение ответов респондентов указывает на наличие существенного потенциала для увеличения качества образовательных практики с использованием ИТ-технологий.

Стоит также отметить, что более половины участников анкетного опроса однозначно согласны с тем, что использование

геймификации сделало учебный процесс более содержательным. Одновременно с этим современное студенчество фактически не представляет образовательный процесс в высшем учебном заведении без использования дополнительных технических средств: абсолютное большинство респондентов отметили, что использование игровых форм занятий на базе ИТ-технологий делает процесс получения образования более современным, отвечающим текущим требованиям (Рис. 2).

Большее половины респондентов (55,6%) считают, что игризация образования является одним из проявлений процесса упрощения российского образования. Таким образом, по мнению студенческой молодёжи, внедрение игровых элементов способствует тому, что процесс получения знаний становится более простым, доступным для обучающихся и, как следствие, более эффективным. Данный вывод соотносится с позицией относительного большинства опрошенных о том, что внедрение игровых форм занятий

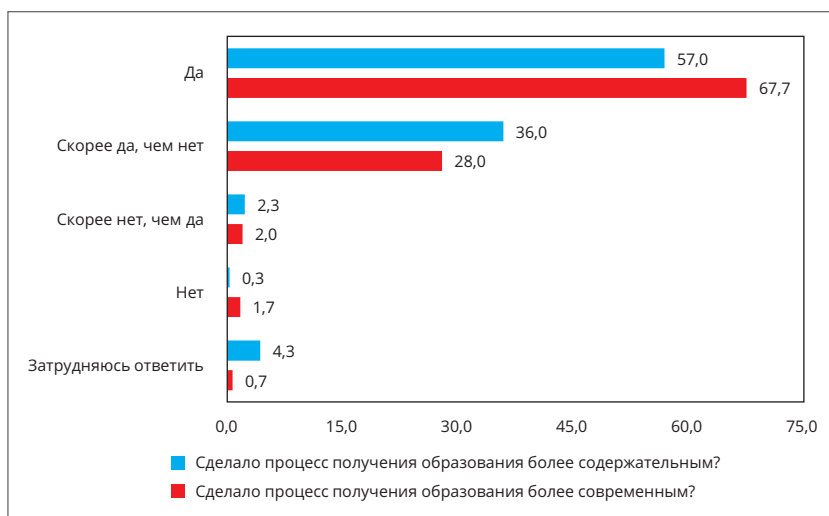


Рис. 2. Распределение ответов студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что использование игровых форм занятий на базе применения IT-технологий ...», % от выборки (n=300)

Fig. 2. Distribution of students' answers to the question "Do you think that the use of game forms of classes based on the use of IT technologies ...", % of sample (n=300)

способствовало улучшению качества образования. При этом на долю тех, кто не отмечает подобного положительного эффекта, приходится менее десятой части участников количественного исследования (Рис. 3).

Анализ информации, полученной по итогам глубинных интервью, дополняет сделанный вывод: игровой формат обучения позволяет развивать, прежде всего, практические навыки, а также профессионально значимые качества, например, гибкость мышления и креативность:

«...процесс получения образования – это, по сути, развитие определённых навыков, компетенций. Игровая как раз даёт возможность развить практические навыки. Допустим, лекционный компонент или теоретическая дискуссия позволяют усвоить знания, теоретическую часть, но игровая позволяет развить более профессионально значимые, практико-ориентированные навыки...» (женщина, стаж педагогической работы 4 года);

«В игровом процессе больше возможностей для нестандартного мышления. Игра стимулирует поиск нестандартного решения

проблемы, нестандартного решения задачи. Фактически возможно, что шаблонные схемы тоже будут применены, но в дальнейшем, в ходе обсуждения, скорее всего, будет предложено больше схем нестандартных, креативных. Это и есть творческий процесс» (женщина, стаж педагогической работы 4 года).

Одновременно с этим представителями профессорско-преподавательского состава был обозначен ряд условий и ограничений для реализации игровых технологий в образовательной среде.

1. Игровые технологии выступают инструментом образовательного процесса и должны быть направлены на закрепление теоретических знаний, передаваемых в ходе обучения в классической форме, а также на формирование практических профессиональных навыков:

«Если мы говорим о теоретическом материале, о теоретических концепциях, понятиях и конструкциях, то они лучше запоминаются в классическом варианте. Потому что есть логика изложения материала, структурирование. Игровая хороша по-

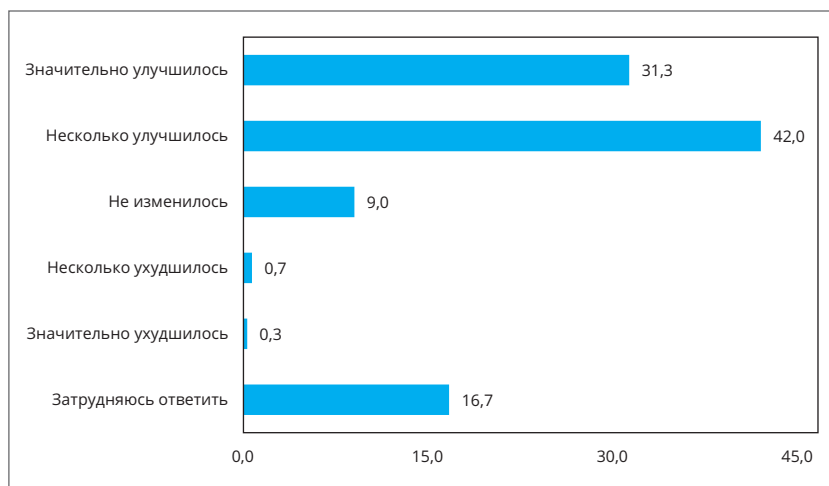


Рис. 3. Распределение ответов студентов на вопрос «Как Вам кажется, улучшилось ли качество образования в вузе в связи с внедрением в образовательный процесс игровой формы занятий?», % от выборки ($n=300$)

Fig. 3. Distribution of students' answers to the question "Do you think the quality of education at the university has improved due to the introduction of the game form of classes into the educational process?", % of sample ($n=300$)

сле теоретического освещения материала, играйзация хороша как часть закрепления материала на практике, но не первоисточник» (женщина, стаж педагогической работы 4 года);

«... в игровом формате не формируются причинно-следственные связи. Это означает, что не формируется организованное мышление, а это означает, что нет такого системного представления о мире, созданного через знания. То есть в игровом формате укрепляются какие-то навыки, безусловно. ... Но когда мы говорим о понимании мира, то есть о каком-то концептуальном видении, игровая ситуация ничего не может. Хотя, если создаваемая ситуация заставляет напрягать или тренировать память, тренировать ещё какие-то алгоритмы, это тоже полезно. Поэтому это всё-таки дополнительные или вспомогательные формы обучения, не основные» (женщина, стаж педагогической работы 25 лет).

2. Играйзация образовательного процесса имеет предметные и тематические ограничения, то есть не применима в ряде специ-

фичных, узкоспециализированных дисциплин и тематических разделов, требующих упорядоченной структурированной подачи материала, подразумевающих освоение правил, формул и методов решения, которые сложно преподнести в игровом формате:

«... игровые формы должны дополнять ключевой образовательный процесс, потому что невозможно полноценно перевести в игру изучение дисциплин, предусмотренных учебным планом. Та же самая философия является сложной для понимания: много различных концепций и так далее. С этой точки зрения комплексные дисциплины, в которых изучается множество концепций, парадигм научных школ невозможно полноценно играйзировать целиком» (женщина, стаж педагогической работы 1 год).

3. Ограничение доли игровых элементов при обучении взрослых:

«Оно [образование в игровой форме] подходит для всех, но очень дозировано. Взрослые тоже к этому хорошо относятся. Я вела занятия и у очень взрослых людей, до 55 лет и старше, и сейчас игровая фор-

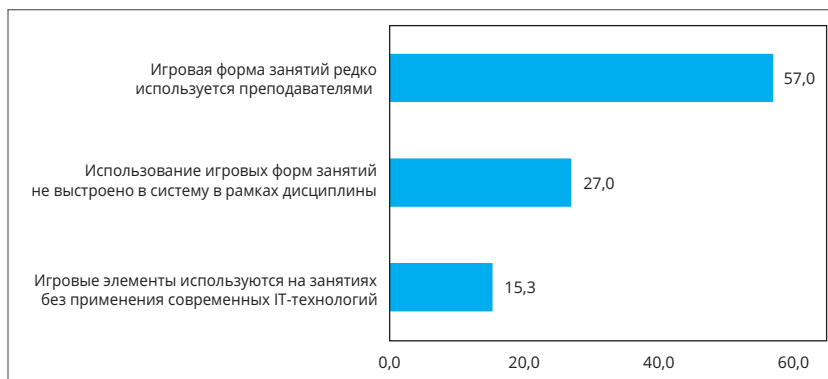


Рис. 4. Распределение ответов студентов на вопрос «Какие проблемы, на Ваш взгляд, существуют сейчас в организации процесса обучения в плане внедрения игровых элементов?», % от выборки ($n=300$)

Fig. 4. Distribution of students' answers to the question "What problems, in your opinion, exist now in the organization of learning process in terms of the introduction of game elements?", % of sample ($n=300$)

ма действительно хорошо воспринимается таким контингентом, но очень дозировано, в пределах 5–10%» (женщина, стаж педагогической работы 21 год).

4. Необходима качественная подготовка и организация играйзации образовательного процесса на всех этапах занятия, в том числе для профилактики негативных социальных явлений в студенческой группе (буллинга, социальной изоляции индивида и др.):

«Ситуация, возникающая при игровом проведении занятия, может вести к этому [буллингу]. Но это задача преподавателя – профилировать данную ситуацию, что кто-то в группе будет аутсайдером. То есть задача преподавателя – равномерно, равноправно распределить роли, дать возможность обменяться этими ролями» (женщина, стаж педагогической работы 4 года).

Стоит отметить, что рядом педагогов был отмечен долгосрочный положительный макросистемный эффект играйзации образовательного процесса – интеграция социальных групп и общества в целом, в частности за счёт профилактики развития социального отчуждения индивидов:

«...для наших студентов это вообще не слишком характерно, воспринимать своих

однокурсников как конкурентов. В российском студенчестве развито осознание ощущения общего дела. Несмотря на то, что формально они в каком-то смысле конкурируют друг с другом, для них всё-таки более сильным является ощущение общности. В некотором роде они противостоят преподавателям или вообще всему образовательному процессу, и это их объединяет. Игра тоже погружает их в один общий процесс, и это не служит отчуждению, а скорее, наоборот... объединению студентов» (женщина, стаж педагогической работы 1 года);

«...разнообразием игровой деятельности являются совместные игры. И вот как раз в совместных играх укрепляются и чувство коллективизма, и сами «коллективистские» навыки, навыки социальные, навыки взаимодействия с другими людьми, причём даже с людьми различных поколений» (мужчина, стаж педагогической работы 28 лет);

«Играизация способна привести к интеграции общества, потому что во время игровой коммуникации у нас не проявляются те наши различия, которые не зависят от нас: по полу, возрасту, характеру, темпераменту, национальности, расе. То есть такие, которые есть от природы. В про-

цессе коммуникации, в ходе игры мы становимся [более] равными, нежели в процессе «живой» коммуникации» (мужчина, стаж педагогической работы 28 лет).

Среди основных проблем в реализации исследуемой образовательной практики более половины студентов – участников анкетного опроса выделили редкое использование преподавателями игровой формы занятий (Рис. 4). На втором месте проблема отсутствия закрепления лекций и семинаров с элементами игры в рабочих программах дисциплин, на третьем – играйзация занятий без применения современных ИТ-технологий.

Обсуждение результатов

Результаты проведённого исследования позволяют сделать вывод о достаточно высокой распространённости игровых практик в образовательном процессе. На это указывает практический опыт преподавателей, принявших участие в качественном опросе, а также корректное понимание студентами сущности играйзации. Результаты исследований, проведённых в ряде других регионов, дополняют выводы авторов данными об интеграции игровых практик на всех этапах образовательного процесса, в частности в дошкольных и общеобразовательных учреждениях [17; 18].

Важно обратить внимание на ряд позитивных эффектов играйзации образовательных процессов. Так, применение игровых элементов способствует увеличению интереса к учебному процессу, повышает мотивацию, вовлечённость студентов в подготовку и проведение занятий. Результаты ряда социологических исследований уточняют вывод авторов: учащиеся готовы тратить больше времени на освоение дисциплин с использованием игровых технологий, в том числе на самостоятельное обучение [18; 19]. Примечательно, что командные задания дополнительно повышают включённость студентов в образовательный процесс за счёт развития установки на «общее дело» и позитивных эффектов групповой динамики [20]. Кроме

того, повышается внутренняя мотивация к участию в групповой игровой деятельности за счёт актуализации потребности в принадлежности. В числе специфических эффектов играйзации образовательных процессов Е.Б. Хитрук обозначает формирование адекватного восприятия реальности и развитие навыков критического мышления в отношении конкретного научного содержания, которые способствуют в свою очередь профилактике социальных манипуляций и девиантного поведения в молодёжной среде [2].

Авторами был обозначен ряд рисков и ограничений в реализации играйзации образовательных процессов. Так, по мнению участников качественного опроса, игровые практики могут успешно дополнять, но не заменять традиционный формат обучения. Экспертное мнение, представленное в работе Н.А. Звонаревой и Г.С. Купалова, уточняет вывод авторов: лекционные занятия и книги остаются доминирующими источниками информации при получении профессиональных знаний [3]. Обращает на себя внимание тот факт, что в актуальных научных исследованиях представлены две позиции по данному вопросу: некоторые учёные не видят противоречия между классическими образовательными и игровыми целями, другие обозначают риски их конфронтации. Так, по мнению Е.Б. Хитрук, в играйзированных учебных курсах образовательные цели всегда остаются приоритетными, в то время как игровые элементы направлены на поддержание внутренней мотивации к обучению [2]. Данные выводы не согласуются с результатами исследования Я.Н. Поддубной, К.С. Котова и А.А. Слукиной, из которых следует, что привыкание к игровому формату обучения приводит к ухудшению восприятия студентами лекций и семинарских занятий в традиционном формате [21]. Отсюда важным представляется учёт и профилактика развития негативных эффектов от реализации игровых практик, а также поддержание баланса различных элементов образовательного процесса.

По результатам серии фокусированных интервью с педагогическими работниками, авторами были обозначены ограниченные возможности внедрения игровых элементов при освоении сложных, комплексных дисциплин и специфичных тематических блоков. Однако в современной научной литературе представлены примеры разработки и успешной реализации играизированных обучающих курсов гуманитарного («Философия», «История России», «Иностранный язык» и пр.), естественно-научного и технического профиля («Математика», «Сопротивление материалов», «Инженерная графика» и пр.), а также опыт внедрения игровых элементов в узкоспециализированном архитектурно-дизайнерском и ИТ-образовании [19; 22–24]. Более того, результаты исследования С.Е. Щепетовой и А.И. Сатдыкова свидетельствуют об эффективности игровых технологий в преподавании «системных» дисциплин, что, в частности, нивелирует проблему временной ограниченности учебной программы и позволяет в короткие сроки сформировать навыки системного мышления и практического применения системного анализа при решении задач [25]. Представленное мнение некоторых участников качественного опроса, преподавателей Волгоградского института управления, может быть обусловлено спецификой практического опыта реализации игровых практик в образовательном процессе, несистемный характер которого косвенно подтверждают результаты опроса студентов.

Наконец, авторами были обозначены риски социально-психологического характера, проявляющиеся на индивидуальном и групповом уровне и связанные с интеграцией игровых, в частности, соревновательных элементов в учебный процесс. Мнение опрошенных преподавателей о негативном влиянии конкурентной среды на занятиях согласуется с мнением других авторов, отмечающих риски увеличения социальной дистанции между лидерами и аутсайдерами, а также развития конфликтных ситуаций

за пределами учебного заведения [21; 26]. В контексте данного вопроса особый интерес представляют исследования, обнаруживающие гендерные и характерологические особенности восприятия тех или иных игровых практик [27]. Отсюда важным представляется определение и учёт индивидуально-психологических качеств студентов при подготовке играизированных занятий, а также мониторинг состояния участников в ходе их реализации.

Несмотря на преобладание позитивных эффектов и достаточно положительное восприятие игровых элементов в учебном процессе как студентами, так и преподавателями Волгоградского института управления, данная практика остаётся весьма ограниченной и не имеет системного характера, что подтверждают результаты анкетного опроса. Это может иметь несколько причин. Во-первых, играизация занятий зачастую является инновационной деятельностью, инициируемой непосредственно профессорско-преподавательским составом, следовательно, успешность внедрения и реализации игровых практик определяется готовностью и квалификацией педагогических работников. Результаты ряда исследований позволяют уточнить природу выявленной проблемы: фиксируется достаточно низкий уровень мотивационной, когнитивной и информационной готовности преподавателей к играизации образовательного процесса [6; 26]. Во-вторых, экспертное мнение, представленное в работе С.С. Чагина, позволяет определить круг организационно-методических барьеров для реализации данной деятельности: недостаток времени для планирования и подготовки играизированных занятий, низкий уровень технической оснащённости образовательных организаций (внедрение геймификации зачастую подразумевает наличие высокопроизводительных компьютеров), отсутствие финансирования работы преподавателей и студентов с образовательными цифровыми платформами и сервисами, позволяющими создать гей-

мифицированные учебные курсы, риски в сфере информационной безопасности [28]. Таким образом, расширение практики игризации образовательных процессов требует реализации комплекса мер, направленных на повышение мотивационной, когнитивной, организационно-методической готовности сотрудников высших учебных заведений к осуществлению соответствующей деятельности.

Заключение

Результаты проведённого исследования свидетельствуют о достаточно положительной оценке практики игризации образовательных процессов студентами и преподавателями Волгоградского института управления: данная модель образования позволяет им быть более самостоятельными, получать практико-ориентированные знания, развивать профессиональные компетенции, повышает интерес к учебному процессу. В то же время неоднозначную оценку получают игровые формы, подразумевающие индивидуализацию результатов работы обучающихся и приводящие к развитию конкурентной борьбы. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости расширения практики игризации, в основе которой будет лежать групповая работа либо задания, не подразумевающие персонифицированные рейтинговые оценки.

Одной из основных проблем, существующих на данный момент на уровне организации образовательного процесса, по мнению опрошенных студентов, является редкость использования преподавателями игровых элементов и отсутствие закрепления игровых форм занятий в рабочих программах дисциплин. Иными словами, игризация носит неупорядоченный характер и зависит от инициативы и квалификации преподавателей. Участники качественного исследования подтверждают, что существует ряд игровых элементов, которые внедрены системно (рейтинговая система оценки и учёта достижений студентов), однако зачастую степень

игризации учебных занятий определяется исключительно профессорско-преподавательским составом. Стоит также отметить, что существующая система рабочих программ не подразумевает свободное внедрение игровых элементов, кроме того, отсутствуют управленческие меры поддержки преподавательской инициативы в контексте данного вопроса.

Расширению практики игризации образовательных процессов в Волгоградском институте управления и региональных институтах в целом может способствовать разработка и реализация мер, направленных на повышение мотивационной, когнитивной и организационно-методической готовности преподавателей к осуществлению деятельности соответствующего профиля. Во-первых, необходимым представляется создание базы знаний, аккумулирующей теоретические и практические материалы по актуальным игровым образовательным практикам. Во-вторых, возможна организация периодических мастер-классов, методических семинаров и круглых столов, позволяющих обмениваться педагогическим опытом внутри вуза и за его пределами, в частности в вопросах профилактики рисков и негативных эффектов игризации на уровне отдельных студентов и студенческих групп в целом. Стоит отметить, что в текущих условиях доступна организация масштабных онлайн-мероприятий даже при ограниченном бюджете. В-третьих, важным представляется проведение периодического повышения квалификации педагогов, позволяющего работать в контексте современных цифровых технологий, платформ и готовых цифровых учебных приложений. Наконец, целесообразно разработать систему материального и нематериального поощрения инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава, способствующей повышению эффективности образовательной организации и её привлекательности для студентов и абитуриентов.

Одновременно с этим использование игровых технологий должно найти отраже-

ние в рабочих программах дисциплин, что позволит повысить уровень когнитивной и мотивационной готовности студентов к участию в занятиях в соответствующей форме. Повышение уровня готовности к игровой практике может частично нивелировать риски, связанные с реализацией данной модели образовательного процесса.

Литература

1. *Таницура Т.А.* Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 281–283. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00543
2. *Хитрук Е.Б.* Новые игровые решения в образовании: геймификация как технология формирования критического мышления // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 171–177. DOI: 10.17223/1998863X/65/16
3. *Звонарева Н.А., Купалов Г.С.* Потенциал и риски геймификации педагогического образования // Образование и право. 2021. № 2. С. 270–275. DOI: 10.24412/2076-1503-2021-2-270-275
4. *Портнова И.В., Халиль И.* Использование VR-технологии в учебном процессе студентов-архитекторов // Педагогика психология образования. 2024. № 1. С. 137–150. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-137-150
5. *Золотухин С.А.* Использование геймификации в образовательном процессе университета // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. № 1 (69). С. 139–149. EDN: MONMHO.
6. *Биджиева С.Х., Урусова Ф.А.А.* Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. EDN: FDZEAM.
7. *Алексеева А.З., Соломонова Г.С., Аетдинова Р.Р.* Геймификация в образовании // Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 4 (24). С. 5–10. EDN: PFYAJU.
8. *Яцковец А.С.* Взгляды отечественных и зарубежных учёных на феномен игры // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 190–205. EDN: JTYERV.
9. *Муратова И.А., Осинцева Н.В.* Проблемы современного высшего образования в контексте социальной философии // Манускрипт. 2019. № 10. С. 167–170. DOI: 10.30853/manuscript.2019.10.32
10. *Дебор Г.* Общество спектакля. Пер. с фр.: Офертас С. и Якубович М. М.: Издательство «Логос». 2000. 184 с. URL: http://vcsi.ru/files/gi_debor.pdf (дата обращения: 30.05.2024).
11. *Константинов И.А., Гончарова В.А.* Модель конкуренции в системе российского высшего образования // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 3 (43). С. 111–120. DOI: 10.25726/e5024-4229-4002-e
12. *Баженова Н.Г.* Играизированные практики как активизирующий фактор самоорганизации студенчества // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2013. № 1 (28). С. 259–264. EDN: PXTHTV.
13. *Рудинский И.Д., Бусель С.В.* Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 1 (97). С. 39–61. DOI: 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61
14. *Герлах И.В.* Игрофикация и педагогические профессии будущего // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. № 39-4. С. 7–10. EDN: RHJNDC.
15. *Соболева Е.В., Матвеев В.В., Анненкова А.А., Бояринцева Н.А., Грибков Д.Н.* Применение игровых механик в профессиональной подготовке будущих педагогов по работе с одарёнными детьми // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 600–620. DOI: 10.32744/pse.2022.5.36
16. *Глазков К.П.* Игровая концепция повседневности И. Гофмана: между символическим интеракционизмом и этнометодологией // Социологическое обозрение. 2016. Т. 15. № 2. С. 167–191. DOI: 10.17323/1728-192X-2016-2-167-191
17. *Богданова Е.В.* Геймификация современного образования: анализ педагогической практики // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. С. 15–19. EDN: AHWEKF.
18. *Волкова Т.Г., Таланова И.О.* Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 26–33. DOI: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33

19. Широколобова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19. № 1. С. 5–20. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2022.1.1
20. Поддубная Я.Н., Котов К.С., Слукина А.А. Геймификация, структурные преимущества перед традиционными формами обучения студентов высших учебных заведений // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 5. С. 179–186. DOI: 10.18522/2070-1403-2021-88-5-179-186
21. Поддубная Я.Н., Котов К.С., Слукина А.А. Парадигма развития гейминга в образовательной системе вуза: история и перспективы // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 9-3 (111). С. 53–58. DOI: 10.23670/IRJ.2021.9.111.083
22. Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Жбанов Е.А. Об опыте использования геймификации в высшем образовании на примере преподавания математических дисциплин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 3. С. 151–157. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157
23. Уткина И.В. Геймификация образования: возможности игр для развития профессиональных навыков специалистов в сфере дизайна // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 2 (106). С. 169–173. DOI: 10.24158/spp.2023.2.23
24. Сафонов К.В., Ищукова Е.А., Золотарев В.В. Применение элементов геймификации в подготовке студентов – будущих специалистов в области защиты информации // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 450–463. DOI: 10.32744/pse.2021.1.31
25. Щепетова С.Е., Сатдыков А.И. Применение игровых технологий в преподавании «системных» дисциплин // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 127–134. EDN: YWRMHN.
26. Попова Т.В., Ермакова О.Е., Долгова А.А., Черных Н.А. Перспективы и риски внедрения геймификации в современном образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 2. С. 12–17. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-12-17
27. Мурзагалина Г.М., Тихомирова Г.В., Филитова О.В., Корнеева Н.Ю., Галиакберова В.Н. Геймификация в образовании как фактор повышения интереса к усвоению учебного материала // Московский экономический журнал. 2022. Т. 7. № 4. С. 494–500. DOI: 10.55186/2413046X_2022_7_4_227
28. Чагин С.С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 26–35. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-26-35

Статья поступила в редакцию 01.08.2024

Принята к публикации 07.11.2024

References

1. Tantsura, T.A. (2020). The Problem of Students' Motivation to Learn a Foreign Language during the Transition to a Distance Learning Format. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture, and Education]. No. 3 (82), pp. 281–283, doi: 10.24411/1991-5497-2020-00543 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Khitruk, E.B. (2022). New Game Solutions in Education: Gamification as a Technology for the Formation of Critical Thinking. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* = *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 65, pp. 171–177, doi: 10.17223/1998863X/65/16 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Zvonareva, N.A., Kupalov, G.S. (2021). Potential and Risks of Gamification of Teacher Education. *Obrazovanie i pravo* = *Education and Law*. No. 2, pp. 270–275, doi: 10.24412/2076-1503-2021-2-270-275 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Portnova, I.V., Khalil, I. (2024). The Use of VR Technology in the Educational Process of Architecture Students. *Pedagogika i Psikhologiya Obrazovaniya* = *Pedagogy and Psychology of Education*. No. 1, pp. 137–150, doi: 10.31862/2500-297X-2024-1-137-150 (In Russ., abstract in Eng.).

5. Zolotukhin, S.A. (2024). Gamification in the Educational Process of the University. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University]. No. 1 (69), pp. 139-149. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_65006830_32491433.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bijieva, S.Kh., Urusova, F.A.A. (2020). Gamification of Education: Problems of Use and Development Prospects. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 8, no. 4. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44247854_82851388.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Alekseeva, A.Z., Solomonova, G.S., Aetdinova, R.R. (2021). Gamification in Education. *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya* [Pedagogy. Psychology. Philosophy]. No. 4 (24), pp. 5-10. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47476022_12368600.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Yatskovets, A.S. (2008). The Views of Native and Foreign Scientists upon the Game. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 68, pp. 190-205. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11603992_15745522.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Muratova, I.A., Osintseva, N.V. (2019). Problems of Modern Higher Education in the Context of Social Philosophy. *Manuskript = Manuscript*. No. 10, pp. 167-170, doi: 10.30853/manuskript.2019.10.32 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Debord, G. (1969). *La Societe du Spectacle*. Paris, FR: Gallimard, 127 p. (Russian Translation: Ofertas, S., Yakubovich, M., Moscow: Logos Publ., 2000. 184 p.).
11. Konstantinov, I.A., Goncharova, V.A. (2021). Competition Model in the Russian Higher Education System. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*. No. 3 (43), pp. 111-120, doi: 10.25726/e5024-4229-4002-e (In Russ., abstract in Eng.).
12. Bazhenova, N.G. (2013). Gaming Practices as an Activating Factor of Self-Organization of the Students. *Vestnik Tikhoookeanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Pacific National University]. No. 1 (28), pp. 259-264. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18907028_23048684.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Rudinsky, I.D., Busel, S.V. (2024). Game-based Educational Technologies and Practices: Preconditions and Application Features. *Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. No. 1 (1), pp. 39-61, doi: 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Gerlach, I. (2020). Gamification and Teaching Professions of the Future. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. No. 39-4, pp. 7-10. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42452727_20574014.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Soboleva, E.V., Matveev, V.V., Annenkova, A.A., Boyarintseva, N.A., Gribkov, D.N. (2022). The Use of Game Mechanics in the Professional Training of Future Teachers in Working with Gifted Children. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 59 (5), pp. 600-620, doi: 10.32744/pse.2022.5.36 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Glazkov, K.P. (2016). Erving Goffman's Gaming Concept of Everyday Life: between Symbolic Interactionism and Ethnomethodology. *Sotsiologicheskoe obozrenie = Russian Sociological Review*. Vol. 15, no. 2, pp. 167-191, doi: 10.17323/1728-192X-2016-2-167-191 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Bogdanova, E.V. (2022). Gamification of Modern Education: Analysis of Pedagogical Practice. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. No. 12, pp. 15-19. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50109661> (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

18. Volkova, T.G., Talanova, I.O. (2022). Gamification: Problems and Trends. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* = *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 5 (128), pp. 26-33, doi: 10.20323/1813-145X-2022-5-128-26-33 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Shirokolobova, A.G. (2022). Gamification in the Context of Digital Transformation of Education. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* = *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. Vol. 19, no. 1, pp. 5-20, doi: 10.17673/vsgtu-pps.2022.1.1 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Poddubnaya, Ya.N., Kotov, K.S., Slukina, A.A. (2021). Gamification, Structural Advantages over Traditional Forms of Students' Learning at Higher Education Institutions. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* = *The Humanities and Social Sciences*. Vol. 88, no. 5, pp. 179-186, doi: 10.18522/2070-1403-2021-88-5-179-186 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Poddubnaya, Ya.N., Kotov, K.S., Slukina, A.A. (2021). The Paradigm of Gaming Development in the Educational System of the University: History and Prospects. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Scientific Research Journal]. No. 9-3 (111), pp. 53-58, doi: 10.23670/IRJ.2021.9.111.083 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Katerzhina, S.F., Sobashko, Yu.A., Zbanov, E.A. (2022). About the Experience of Using Gamification in Higher Education on the Example of Teaching Mathematical Disciplines. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* = *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 28, no. 3, pp. 151-157, doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Utkina, I.V. (2023). Gamification of Education: The Potential of Games for the Development of Professional Skills of Specialists in the Field of Design. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]. No. 2 (106), pp. 169-173, doi: 10.24158/spp.2023.2.23 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Safonov, K.V., Ishukova, E.A., Zolotarev, V.V. (2021). Application of Gamification Elements in the Training of Students – Future Specialists in the Field of Information Security. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Perspectives of Science and Education*. No. 49 (1), pp. 450-463, doi: 10.32744/pse.2021.1.31 (In Russ., abstract in Eng.).
25. Shchepetova, S.E., Satdykov, A.I. (2018). Application of Game-based Simulation in "System Analysis" Courses. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 127-134 Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32834844_61215188.pdf (accessed: 30.05.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Popova, T.V., Ermakova, O.E., Dolgova, A.A., Chernykh, N.A. (2022). Prospects and Risks of Gamification Implementation in Modern Education. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* = *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 28, no. 2, pp. 12-17, doi: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-12-17 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Murzagalina, G.M., Tikhomirova, G.V., Filippova, O.V., Korneeva, N., Galiakberova V.N. (2022). Gamification in Education as a Factor of Increasing Interest in the Assimilation of Educational Material. *Moskovskii ekonomicheskii zhurnal* = *Moscow Economic Journal*. Vol. 7, no. 4, pp. 494-500, doi: 10.55186/2413046X_2022_7_4_227 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Chagin, S.S. (2021). Gamification of Vocational Education: is the Game Worth the Candle? *Professional'noe obrazovanie i rynek truda* [Vocational Education and the Labor Market]. No. 1 (44), pp. 26-35, doi: 10.24412/2307-4264-2021-01-26-35 (In Russ., abstract in Eng.).

Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе (по материалам круглого стола)

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154

Певная Мария Владимировна – д-р социол. наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и технологий государственного и муниципального управления, ORCID: 0000-0003-3591-1181, m.v.pevnaya@urfu.ru

Боронина Людмила Николаевна – канд. философ. наук, доцент, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, l.n.boronina@urfu.ru

Кульминская Алина Владимировна – канд. социол. наук, доцент, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, SPIN-код: 6617-3557, Author ID: 768204, a.v.kulminskaya@urfu.ru

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

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

***Аннотация.** Интеграция проектного обучения в сферу высшего образования находится в фокусе внимания как учёных, так и практиков во всём мире. В рамках X Международной научно-практической конференции «Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий» 18 апреля 2024 г. в Уральском федеральном университете прошёл круглый стол «Проектное обучение: междисциплинарный и организационный контекст, возможности партнёрства». В научной дискуссии приняли участие исследователи и управленцы, представляющие 12 российских вузов. На круглом столе был поставлен ряд актуальных исследовательских вопросов, требующих критической оценки исследователей высшего образования, академического сообщества, ответственного за трансформацию академической среды, образовательного процесса и воспитательной деятельности. Были выделены актуальные исследовательские фокусы, смысловые и содержательные противоречия, позволившие выявить два направления исследования интеграции проектного обучения в российских вузах: 1) интеграция проектного обучения в образовательный процесс и внеучебную деятельность в высшей школе при противоречии проектной деятельности и проектного обучения; 2) партнёрство российских университетов с внешними заказчиками проектов и формирование культуры взаимодействия в реализации проектного обучения.*

***Ключевые слова:** проектное обучение, проектная деятельность, организационный контекст высшего образования, обучение служением*

Для цитирования: Певная М.В., Боронина Л.Н., Кульминская А.В. Актуальные вопросы реализации проектного обучения в высшей школе // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 142–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154

Current Issues in Implementing Project-Based Learning in Higher School (The Materials of the Round-Table Discussion)

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), Proessor, Head of the Department of Sociology and Technology of Public Administration, ORCID: 0000-0003-3591-1181, m.v.pevnaya@urfu.ru

Ludmila N. Boronina – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technology of Public Administration, l.n.boronina@urfu.ru

Alina V. Kulminskaja – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Technology of Public Administration, SPIN-code: 6617-3557, Author ID: 768204, a.v.kulminskaja@urfu.ru

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

Abstract. The integration of project-based learning into higher education is a topic of significant interest to scholars and practitioners from different countries. As part of the X International Scientific and Practical Conference ‘Strategies for the Development of Social Communities, Institutions and Territories’ on 18 April 2024, the Ural Federal University hosted a round table ‘Project Based Learning: Interdisciplinary and Organisational Context, Partnership Opportunities’. Researchers and managers representing 12 Russian universities took part in the scientific discussion. The round-table discussion highlighted a number of pertinent research questions that require critical evaluation by researchers of higher education and the academic community responsible for the transformation of the academic environment, the educational process, and educational activities. The relevant research was analyzed, and it was found that there were two main areas of focus: 1) the integration of project learning into the educational process and extracurricular activities in higher education; 2) the partnership of Russian universities with external project customers and the formation of a culture of interaction in the implementation of project learning.

Keywords: project-based learning, project activities, organisational context of higher education, service learning

Cite as: Pevnaya, M.V., Boronina, L.N., Kulminskaja, A.V. (2024). Current Issues in Implementing Project-Based Learning in Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 142-154, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-142-154 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

Стратегической целью государственной политики в области образования является формирование целостной системы воспроизводства кадров для научно-технологического

развития страны, в котором проектное обучение, реализуя практико-ориентированный подход в подготовке новой генерации профессиональных кадров на основе реализации совместных с работода-

телями инновационных научно-исследовательских, профессиональных и управленческих проектов, занимает особое место¹. Модель реализации проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля (бакалавриат/специалитет, магистратура), предполагающих групповое выполнение проектов полного жизненного цикла, была утверждена ещё в 2017 г.². Однако в условиях масштабности управленческих новаций в российском высшем образовании встречается достаточно разнообразный опыт внедрения проектного обучения в различных вузах, имеющих разные стартовые возможности, свою логику и понимание результативности внедрения проектного обучения в деятельность.

В зарубежных вузах проектное обучение интегрируется в учебные планы практически повсеместно и анализируется в соответствии с его ориентацией на цели устойчивого развития [1]. Оно организовано в сотрудничестве с работодателями, критической оценке подвергается специализированная подготовка профессорско-преподавательского состава для его реализации [2]. В нашей стране внедрение данного подхода анализируется на уровне обобщения лучших практик или кейсов отдельных университетов [3; 4]. Проектное обучение осмысливается в качестве: новой формы адаптации к профессии [5]; студентоцентрированного образовательного процесса, повышающего эффективность профессиональной подготовки студентов [6]; способа реализации индивидуальных образовательных траекторий, в которых обучающиеся осознают свои образовательные дефициты и делают индивидуальный выбор образовательных маршрутов [7]; механизма приобретения студентами практических и социальных компетенций благодаря их

участию в различных прикладных проектах [8]. Исследовательский интерес вызывают способы проектирования образовательного процесса, в котором сквозное проектирование реализует интегрирующие функции в построении и реализации всей образовательной программы [9], и цифровизация организации сквозной системы вовлечения студентов в проектную деятельность [10]. В современных реалиях проектное обучение начинает интегрироваться и в воспитательную деятельность российских вузов через сравнительно новую для России [11], но достаточно проработанную в зарубежных странах педагогическую практику «Обучение служением» [12].

На сегодняшний день тематика проектного обучения, по данным *Google Scholar*, отражена в более чем 160 000 научных публикаций, и сервис показывает рост аналитического контента по данной тематике. Однако масштабность научного дискурса и его вариативность сопровождается качественным дефицитом – недостаточно обобщающих исследований, интегрирующих данные об институциональных изменениях образовательной среды, достигаемых профессиональных и социальных эффектах внедрения проектного обучения в российских университетах. При выраженном запросе на обсуждение и аналитическое обобщение проблем и перспектив по обозначенной выше проблематике в российском высшем образовании, важной и востребованной видится позиция экспертов, собравшихся 18 апреля 2024 г. в рамках X Международной научно-практической конференции «Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий» в Уральском федеральном университете на круглом столе «Проектное обучение: междисциплинарный и

¹ Доклад Правительства РФ Федеральному Собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования, 2022. С. 8–12. URL: <http://static.government.ru/media/files/7wTyuCH7RUXZb5RgUqReX4nWt6TuUАН4.pdf> (дата обращения: 21.03.2024).

² Модель реализации проектно-ориентированных образовательных программ. Утверждена директором департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России 29.09.2017. URL: https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/d30/modiel_poop.pdf (дата обращения: 21.03.2024).

организационный контекст, возможности партнёрства».

Цель мероприятия и эксперты

Основная цель проведения круглого стола – выявление экспертных оценок особенностей организации проектного обучения в российских вузах, его качественных характеристик и эффектов.

Формирование экспертного сообщества осуществлялось через адресное персональное обращение к руководителям проектных офисов и исследователям, которые освещают данную проблематику на страницах ведущих научных изданий. В итоге к дискуссии были привлечены заинтересованные, компетентные управленцы и исследователи из 11 российских регионов. В круглом столе приняли участие эксперты высшей школы, представители вузов практически всех федеральных округов, 8 докторов и кандидатов наук. Каждый четвёртый эксперт является лицом, ответственным за проектное обучение на уровне всего университета, и каждый второй – лицом, ответственным за проектное обучение на уровне института, школы, департамента, факультета. Важные отличительные черты практически всех экспертов – опыт в сфере проектного управления и высокая заинтересованность в повышении эффективности проектного обучения в высшей школе.

Модератором круглого стола были заданы рамки и схема, отражающие формат выступления каждого эксперта. Участники представляли практику проектного обучения в своём вузе и обозначали круг наиболее интересных для него вопросов и проблем для общей дискуссии. Следуя логике индуктивного анализа транскрипта круглого стола в формате «управляем данными» (*data-driven*), авторы выделили два тематических блока, позволяющих структурировать метадиалогическое взаимодействие участников научно-практического мероприятия в условиях высокой степени свободы языка коммуникации.

Результаты дискуссии

Процесс интеграции проектного обучения в образовательный процесс и внеучебную деятельность в высшей школе и его результативность

Тональность обсуждения актуальных вопросов в реализации проектного обучения задали эксперты Уральского федерального университета, которые продемонстрировали опыт локальной модели проектного обучения на базе одного из структурных подразделений университета – Школы государственного управления и предпринимательства в составе Института экономики и управления УрФУ. Школа выступила пилотной площадкой реализации проектного обучения в вузе.

Опыт пятилетнего эксперимента, по мнению директора Школы канд. философ. наук А.К. Ключева, несмотря на все начальные трудности перехода на проектную модель образовательного процесса, сопротивления со стороны преподавательского состава является весьма успешным. В школе сформирована система практико-ориентированного обучения, результатами которой являются не только полученные образовательные результаты, способствующие повышению качества подготовки специалистов, но и корпоративные, социальные эффекты для региона, страны в целом. А.К. Ключев отметил: *«Мы переломали всю систему образования <...>, многие нам говорили, что вы тут занимаетесь бюрократией, придумываете какую-то вообще ерунду. Однако Школа во многом благодаря проектному обучению сегодня становится аналитическим центром регионального развития. <...>. Когда мы смотрим на портфель реализуемых студентами проектов по заказу наших работодателей, мы видим, что большая доля студенческих проектов, так или иначе, связанных с региональным развитием, с аналитикой происходящих в регионе процессов, с вовлечённостью студентов и преподавателей в различные мероприятия, поддерживающих социальную региональную повестку».* По

мнению эксперта, полученный образовательный результат проектного обучения на практике оказывался гораздо шире, чем формирование у студентов какого-либо набора компетенции. Так, по его словам, *«погружение студентов в региональную аналитику, причастность к решению различного рода социальных проблем меняет, в том числе, и жизненные ценности ребят, укрепляет, усиливает их социализацию, погружённость в дела общества, своего города и региона»*.

Практика проектного обучения в Уральском федеральном университете реализуется в смешанном формате в логике дисциплинарной модели, в рамках которой студенты по результатам освоения базовых проектных дисциплин (на уровне бакалавриата – «Основы проектной деятельности», в магистратуре – «Управление проектами в профессиональной сфере») разрабатывают как учебные проекты, связанные с образовательным результатом, так и проекты по заказу внешних партнёров, ориентированных на продуктовый результат. Эффективность сложившейся в Школе государственного управления и предпринимательства практики проектного обучения как механизма расширения партнёрства выделила Я.Г. Смирнова (канд. филолог. наук, директор Центра развития местных сообществ ИНЭУ УрФУ, АНО «УралДобро», Екатеринбург): *«Проектное обучение – очень эффективный, хороший механизм, который способствует развитию взаимодействия высшего образования, индустрии и некоммерческого сектора. Студенческие проекты способствуют во многом настраиванию взаимоотношений университетов с региональным некоммерческим сектором»*.

Однако в смешанной модели проектного обучения установка на формирование новой, третьей миссии университета, трансформации вуза из исключительно образовательной структуры в региональный экспертно-аналитический центр, порождает, по мнению А.К. Ключева, конфликт в целепола-

гании проектного обучения и его результативности. *«Начиная заниматься проектным обучением, и особенно в форматах, связанных с увеличением числа реальных внешних заказчиков, мы перестаём заниматься проектным обучением. Мы начинаем заниматься проектной деятельностью. И для нас тогда образовательный результат становится вторичным, а первичным становится результат проекта»* (Ключев А.К., канд. философ. наук, директор Школы ГУИП УрФУ, Екатеринбург).

Обсуждение вопроса о результативности проектного обучения в контексте его интеграции в образовательный процесс было продолжено А.С. Ермаковым и артикулировано в формате реальной дихотомии образовательного и продуктового результата, с которой в действительности сталкиваются вузы при организации проектного обучения на системной основе. *«Как куратор базовой дисциплины «Управление проектами», которую проходят все студенты второго курса нашего Университета, это более 3000 человек ежегодно, я убеждён в том, что образовательный результат проектного обучения является обязательной или гарантированной составляющей этого процесса. Продуктовый результат возможен в качестве побочного продукта»* (Ермаков А.С., начальник отдела акселерации и образовательных программ ТюмГУ, Тюмень). Эксперт методологически связал вторичность ориентации проектного обучения на продуктовый результат с особенностью самой проектной деятельности, её высокорисковым характером в отношении ожидаемых эффектов от реализации проекта. Ориентация проектного обучения на продуктовый результат, по его мнению, существенным образом влияет на позицию преподавателя в проектном обучении. *«В проектах с заказчиком роль наставника сменяется на роль профессионального трекаера, для которого результативность измеряется уже не только количествомкратно выросших проектов, числом тех студентов, кто смог*

профессионально развиваться в них, но и количеством закрытых в семестре проектов. Вряд ли хорошо этот процесс может быть оценён студентами с точки зрения их результатов или образовательного результата» (Ермаков А.С., начальник отдела акселерации и образовательных программ ТюмГУ, Тюмень).

Ещё один вариант смешанной модели организации проектного обучения был представлен С.Г. Гайворонской, руководителем проектного офиса аппарата ректора НИУ БелГУ (Белгород). Особенность белгородской модели – её массовый и динамический характер. Первоначально в университете реализовывалась дисциплинарная модель проектного обучения с ориентацией исключительно на образовательный результат. Дисциплина «Основы проектной деятельности» была включена во все учебные планы всех направлений подготовки. С.Г. Гайворонская подчеркнула: *«В 2023 году стартовала новая, пилотная модель «сквозного характера» на основе непрерывной проектной подготовки широкой целевой аудитории – школьников, учащихся СПО, студентов университета. После освоения базового курса по проектной деятельности студенты реализуют различные типы проектов, дифференцированные по различным ролевым трекам – исследователя, предпринимателя, управленца. Выполнение студенческих проектов ведётся под руководством наставников и по запросам индустриальных партнёров. Разработанные проекты интегрируются в структуру дипломных работ как стартеры <...> Таким образом, у нас получается сквозная подготовка, проектная подготовка с опорой на запросы наших индустриальных партнёров»*.

Эксперты из Государственного университета управления Д.А. Лисс и И.З. Коготкова критически относятся к реализации проектного обучения по смешанной модели, прежде всего, на уровне магистратуры. В их вузе достаточно успешно реализуется циклическая модель проектного обучения

в программах магистратуры. Так, И.З. Коготкова (канд. эконом. наук, зам. директора Института отраслевого менеджмента по учебной работе ГУУ, Москва) отметила: *«Мы студентам даём действительно реальные кейсы с производства. Это наша такая, наверное, философская чёткая позиция <...> У нас другого варианта нет. Мы не даём синтетику в принципе. Вопрос о том, чему учить студентов, решать реальные задачи или синтетические, перед нами вообще в принципе не стоит. Мы сами для себя уже давно определили»*. Эксперты подчёркивают, что основная задача в подготовке магистрантов технических направлений – формирование и развитие навыков технологического предпринимательства. И.З. Коготкова приводит пример: *«На первом курсе магистранты учатся проблематизировать плохо структурированные технологические вызовы со стороны реального производства. Задача студентов на этом этапе найти такую конфигурацию технического задания, по которой они будут выполнять поисковые работы далее. На следующем витке циклической модели проектной деятельности в университете магистранты второго курса получают новый технологический вызов, который они доводят в формате выпускной квалификационной работы до готовых материалов. Начинают с выкладки технологических воронок, гипотез и предположений, продумывают то, как этот продукт будет развиваться, производиться и эксплуатироваться. В итоге доводят его до финансовых и экономических моделей»*.

Одним из волнующих вопросов со стороны проектного университетского сообщества, по мнению экспертов, является вопрос о неверии индустриального заказчика в студентов и университетские инициативы. И.З. Коготкова подчёркивает: *«Нас волнует то, как индустриальных партнёров вернуть в сторону университетов, снять барьеры между университетами и реальной индустрией. Пока индустриальные компа-*

нии на университетские стартап-площадки смотрят ещё всё-таки с осторожностью».

Противоречие, заявленное в стратегической альтернативе «проектное обучение или проектная деятельность», «ориентация на образовательный результат или конкретный проектный продукт», было снято в развёрнутом выступлении профессора Казанского государственного энергетического университета В.Ю. Кульковой (д-р эконом. наук, профессор кафедры экономики и организации производства, КГЭУ): *«Я считаю, что для эффективности образовательного процесса важно проектное обучение с результатом. Такая методика, такой педагогический подход реализуется сегодня в рамках федеральной программы «Обучение служением». В условиях, когда, по данным опроса ВЦИОМ, только 26% молодёжи когорты 18–24 лет в числе жизненных приоритетов указывают на возможность приносить пользу своему народу, государству, эта программа является «мягкой силой» в развитии духовно-нравственных, моральных ценностей молодого поколения».*

Эксперт уверена в том, что универсального подхода в современной практике проектного управления и, следовательно, в проектном обучении, которое генетически с ним связано, сегодня нет. Далее она отмечала: *«Если это IT-проект, то, естественно, это гибкие методологии Agile, и Kanban, и Scrum. <...> В социальном проектировании может быть использована современная теория ограничения систем, применяются подходы с точки зрения зеркала прогрессивных преобразований <...> Если это индустриальные партнёры, то все зависит от того, какие стандарты используются ими. Это может быть и жёсткая методология».* По словам В.Ю. Кульковой, всё зависит от содержания и системности. Например, эти моменты хорошо отработаны в практике проектного обучения в рамках реализации федеральной программы «Обучение служением», которая реализуется в сфере межсекторного социального партнёрства. В пи-

лотном этапе приняли участие 135 университетов со всей страны. Реализовано 860 студенческих проектов с разными партнёрами. Тематика проектов разнообразна. Задачи, которые решали студенты, начинаются от проведения социологических исследований до создания сайтов для некоммерческих организаций.

«Обучение служением – это далеко не волонтерство студентов. В рамках учебной дисциплины и проектного обучения студенты и преподаватели профессионально решают задачи, которые поставлены социальными заказчиками в проектной форме <...>. Безусловно, это реальный проектный подход с образовательными и социальными эффектами продвижения социальных услуг. Мы работаем не только в проектах со студентами и заказчиками, но объединяем проекты в социальные программы, например, по продвижению социальных услуг», – констатирует профессор В.Ю. Кулькова. *«Проектное обучение, – добавляет эксперт, – публичная презентация его результатов существенным образом расширяют возможности для публичной, общественной и научной активности студентов, стимулирует их к участию в различных социальных, молодёжных конкурсах».*

Вхождение Казанского государственного энергетического университета в пул пилотных вузов, реализующих программу «Обучение служением», и формирование «экосистемы проектного обучения» в 2023/24 учебном году обусловил создание университетского проектного офиса на базе партнёрства с НИУ ВШЭ. Формируется и широкий межвузовский консорциум, насчитывающий 25 университетов, включая и вузы Республики Беларусь. Расширению международного масштаба проектного обучения способствует созданный в университете Центр развития общественных проектов обучения служением.

Развитие третьей миссии университета активизирует взаимодействие с региональными органами власти. *«Партнёром для реализа-*

ции проектов в сфере межсекторного взаимодействия стала региональная Общественная палата, которая позволяет нам выходить на некоммерческие организации и всех других социально-ориентированных партнёров <...> «Обучение служениям» в Республике Татарстан возведено в ранг региональной цели, региональной политики, её задач <...> при Общественной палате создана рабочая группа, мы разработали дорожную карту масштабирования этой программы, проектного подхода в региональных вузах. Делаем фокусировку на цели устойчивого развития» (Кулькова В.Ю., д-р эконом. наук, профессор кафедры экономики и организации производства, КГЭУ, Казань).

Опыт реализации проектной деятельности вне учебного процесса представила Н.Б. Седикова, соруководитель проекта «Сеть живых лабораторий» Томского архитектурно-строительного университета. На базе шести томских университетов с 2018 г. реализуется большой проект «Сеть живых лабораторий». Несмотря на то, что таких лабораторий более 400 по всему миру, проект томских университетов – единственный в России. Н.Б. Седикова подчеркнула, что «живая лаборатория – это механизм открытой инновационной экосистемы, который обеспечивает реализацию новых продуктов и решений на ограниченных территориях городской среды с очень высокой долей вовлечения стейкхолдеров». В качестве ограниченной территории в томском проекте рассматривались университетские кампусы. Эксперт рассказала о нескольких экспериментах, которые были реализованы в Томском архитектурно-строительном университете. Первый эксперимент был связан с проектированием дизайна общественного пространства; команда проекта состояла из будущих архитекторов, проектировщиков и специалистов-практиков. Реализация проекта способствовала трансформации уличного пространства в университетском кампусе. Во втором эксперименте участвовали биологи-исследователи, как студенты, так и выпускники вуза. Задача проектной команды

заключалась в тестировании на реальном кейсе разработанных удобрений для хвойников. Эксперт особо отметила: «Реальный выход в городскую среду очень активизирует предпринимчивый дух студенчества. <...> За 7 суббот мы построили своими руками себе общественное пространство в нашем университетском дворе <...>. В этом году мы делаем эксперимент со зданием улицы-галереи, которая будет наполнена современным искусством. Ещё один эксперимент связан с созданием уличного коворкинга в условиях северного города».

Стейкхолдеры проекта (представители местных сообществ, федеральные и региональные органы власти, международные партнёры) привлекаются на разных стадиях его реализации – этапе разработки, тестирования идей, доработки проекта. В качестве «болевых» точек эксперт Н.Б. Седикова отметила сложности коммуникации в смешанных возрастных командах: «Более молодые ребята пасуют перед сложными задачами, они их не понимают <...> им очень сложно вербализовать свои идеи, хотя мы предпринимает множество активностей по командообразованию, по снижению именно коммуникационных барьеров»; как следствие, возникает и вторая трудность – внедрение в таких командах Agile – гибкого проектирования. Но преодолевая трудности, студенты учатся многому, и это их реальный результат». В эксперименты по совершенствованию городской среды вовлекаются студенты разных направлений подготовки. Эксперт подчёркивает, что для студентов участие в таких междисциплинарных проектах – это дополнительная, не встроенная в образовательный процесс, не всегда запланированная, но очень результативная активность. «Мы работаем всегда либо по пятницам, либо по субботам, 3-4 часа <...> мы успеваем за короткий срок сделать большой объём работ в пространстве» (Седикова Н.Б., соруководитель проекта «Сеть живых лабораторий» Томского архитектурно-строительного университета).

Взаимодействие с внешними партнёрами как ключевая проблема реализации проектного обучения

Одной из центральных тем дискуссионной площадки на круглом столе стал вопрос о взаимодействии университетов с внешними партнёрами. Эксперты искали ответы на вопросы: как развернуть партнёров к университету; как тактически взаимодействовать с заказчиком для того, чтобы прийти к согласию и общему пониманию, в том числе по реализации проектов и оценке его результатов? Эксперты поделились своими проблемами и успешными практиками, к ним были отнесены несколько форматов взаимодействия от проектных сессии и встреч до марафонов.

«Есть классический инструмент проектных сессий, где собираются все представители экосистем – сотрудники проектного офиса, преподаватели, наставники кадровые партнёры» (Кулькова В.Ю., д-р эконом. наук, профессор кафедры экономики и организации производства, КГЭУ, Казань).

Важность профессионального сопровождения взаимодействия Университета с заказчиками проектов подчеркнула Я.Г. Смирнова: *«У нас есть успешный опыт тематических проектных сессий, <...> одна такая сессия заряжает проектное обучение на год. На сессию приглашаются партнёры, профиль которых соотносится с реализуемыми направлениями подготовки. Согласование интересов и адаптацию заявленного партнёрами проектного продукта берёт на себя специальное подразделение – Центр развития местных сообществ и инициатив».*

О необходимости взаимодействия в виде различных форматов встреч студентов и заказчиков в зависимости от типа проекта и условий его реализации прозвучало в выступлении заместителя директора Института философии и социально-политических наук Южного федерального университета канд. социолог. наук Т.С. Киенко: *«Когда*

мы начинаем проектные сессии, приглашаем всех заказчиков на презентацию. Им даётся 5 минут <...> После этого студенты в течение недели выбирают свой проект. Соответственно, назначаются уже кураторы от подразделений <...> Сложнее с теми проектами, которые не завершаются в течение года <...>, например, проекты обучения служением на сопровождении в Донбассе, кураторство которых осуществляется в рамках выездных трёхдневных тренингов в каждом месяце. Студенты туда не ездят, они делают научно-исследовательское сопровождение на выходе. НКО занимаются анкетированием, собираем анкеты, обрабатываем, анализируем».

О привлечении разных заказчиков, особенно из регионального малого и среднего бизнеса, и о форматах работы с ними рассказал начальник отдела акселерации и образовательных программ Тюменского государственного университета А.С. Ермаков: *«У нас есть большой опыт взаимодействия с заказчиками в рамках проектных марафонов. И обратите внимание, часто сами организаторы такого рода мероприятий берут кейсы у очень знаковых компаний на российском рынке. У большинства крупных компаний хорошо налажен процесс работы с проектными гипотезами, они их постоянно проверяют, тестируют. Эти кейсы выгружают студентам. Зачастую это те кейсы, которые лежат в бэклоге очень давно, и которые сама компания не считает перспективными или интересными. Они часто просто выдуманные. В этом смысле, мне кажется, гораздо разумнее работать с малыми региональными компаниями, у которых мало ресурсов на проверку большого количества своих кейсов».*

О недопонимании многими заказчиками сути проектного формата работы со студентами, завышенных ожиданий от их результативности и необходимости встреч и совместной работы не только на старте, но и в процессе выполнения задач сообщили представители Уральского федерального универ-

ситета (УрФУ). «Достаточно часто сталкиваешься с тем, что заказчик сам не понимает, чего он хочет. Хочу того, не знаю, чего, ты сделай как-то что-то такое. Или другой пример, когда заказчик артистично делегирует свой функционал студентам, а потом возмущается, что ребята делают не то <...> Нужно, чтобы заказчик постоянно, на каждом этапе, на каждой итерации взаимодействовал со студенческой группой» (Павлович О.В., преподаватель-лектор кафедры интегрированных маркетинговых коммуникаций и брендинга Школы государственного управления и предпринимательства УрФУ, Екатеринбург).

«Главное во взаимодействии с заказчиком – терпение. Сначала мы очень долго привлекали заказчиков к участию в проектном обучении. В силу того, что во многих организациях с проектным менеджментом не знакомы, на первом этапе возникало много непонятных заявок на проекты. Потом начали приучать заказчиков к тому, чтобы они участвовали в итерациях. Всё это шло со скрипом. Но постепенно формировалась определённая культура во взаимодействии с ними. Очень многое для этого было сделано. Сейчас у нас большой портфель из прошлых проектов, который ведётся, и большое число заказчиков <...> им уже становится всё более интересно, они получают уже конкретный, позитивный результат от работы студентов, а в студентах они начинают видеть своих будущих сотрудников» (Балясов А.А., ведущий менеджер отдела организации проектного обучения, УрФУ, Екатеринбург).

«Я соглашусь с тем, что заказчиков можно и нужно «воспитывать и учить». Если сначала это было что-то такое непонятное, то сейчас заказчики, с которыми я постоянно работаю, сначала обсуждают со мной свою проектную идею. Я говорю, что нам подходит, что нам не подходит, какими должны быть задания. Сейчас уже вижу, как повысилось качество взаимодействия с ними – задания на проекты становятся

более чёткими <...> они уже стараются не пускать на самотёк работу с проектами <...> Я бы даже сказала, что заказчики, которые постоянно работают, вошли во вкус...» (Тарасова А.Н., канд. социол. наук, доцент кафедры социологии и технологий ГМУ Школы ГУиП, УрФУ).

Вопросы системной организации взаимодействия реального бизнеса и университетов в рамках проектного обучения чётко обозначила И.З. Коготкова из ГУУ: «У нас много различных форматов взаимодействия с заказчиками – есть акселераторы, специальная платформа, бизнес-чейн, где все наши проекты представлены <...> Практика взаимодействия с заказчиками очень разнообразная. Однако не всегда она эффективна <...> У нас есть некоторые направления, где нужны дополнительные меры привлечения наших партнёров <...> Наши коллеги из бизнеса, когда мы были на Всероссийском форуме стартап-студии, заявили, что у них стартапов и идей проектов очень много своих. Они хотели бы видеть образованных специалистов, которые бы помогали в реализации этих проектных идей, непосредственно уже у них в компании. Студенческие проекты им не нужны. И вот здесь возникает некое несоответствие <...> хотелось бы, чтобы не сами университеты искали себе партнёров, а сам бизнес был заинтересован в сотрудничестве с университетами. Может быть, эти проблемы надо решать уже <...> на уровне наших отраслевых органов власти».

Заключение

Экспертная дискуссия об интеграции проектного обучения в высшей школе позволила увидеть не только общие тренды, но и уникальные подходы и свою специфику внедрения этой практики с разной степенью трансформации образовательного процесса в различных вузах. Можно заключить, что оправдывают себя как избирательный, так и дисциплинарный подходы. Если при первом проектная деятельность реализуется сту-

дентами отдельных, как правило, старших курсов в рамках практики, внеучебной деятельности либо проектных практикумов, интегрированных в учебные планы, то дисциплинарный подход позволяет с первого курса формировать базис через обучение основам проектной деятельности и далее через различные проектные работы выводить студентов на реальные проекты выпускных квалификационных работ. В любой логике реализации проектного обучения на определённом этапе перед организаторами (администрацией университета, кураторами проектов) обязательно встаёт вопрос определения приоритетности проектного обучения или проектной деятельности. Что для Университета важнее, ориентированность проектного обучения на образовательный результат – профессиональное развитие студентов – или проектную деятельность – проектный результат или конкретный продукт, который ждёт заказчик из реального сектора от студентов?

Ответ на этот вопрос в рамках круглого стола был получен. Во-первых, эксперты пришли к заключению, что важно правильно выстраивать экосистему проектного обучения для того, чтобы у нас в российских университетах было проектное обучение с результатом. Во-вторых, важно, чтобы то, что мы называем проектным обучением, проектной деятельностью реализовывала команда тех, кто, собственно, это умеет делать на практике. В-третьих, востребованы, важны и нужны академические встречи и дискуссии, на которых происходит не просто обмен опытом, но и групповая рефлексия.

Опыт разных вузов показывает, что проектное обучение в разных форматах обеспечивает не только профессиональный рост студентов за счёт формирования у них «мягких» и «жёстких» компетенций, но и усиливает их гражданственность через включённость в контекст решения реальных социальных проблем. Импульс развития придаётся и самим университетам благодаря проектному обучению как механизму пар-

тнёрства, формату расширения результативного сотрудничества, которому требуется профессионально организованное сопровождение. Функционирование специальных департаментов и центров в разных российских вузах демонстрирует успешность этого сопровождения. Взаимодействие российских университетов с внешними заказчиками, представляющими бизнес, некоммерческий сектор или публичную власть, требует формирования определённой культуры в организации проектного обучения и его реализации, в том числе в рамках реализации подхода «Обучение служением».

Литература

1. Pérez-Rodríguez R., Lorenz-Martin R., Trinchet-Varela C.A., Simeón-Monet R.E., Miranda J., Cortés D., Molina A. Integrating Challenge-Based-Learning, Project-Based-Learning, and Computer-Aided Technologies into Industrial Engineering Teaching: Towards a Sustainable Development Framework // *Integration of Education*. 2022. Vol. 26(2). P. 198–215. DOI: 10.15507/1991-9468.107.026.202202.198-215
2. Лидер А.М., Слесаренко И.В., Соловьев М.А. Современный опыт инженерно-технической подготовки в ведущих зарубежных университетах // *Университетское управление: практика и анализ*. 2021. № 25(1). С. 18–34. DOI: 10.15826/umpra.2021.01.002
3. Хлебников Н.А., Обабков И.Н., Князев С.Т., Сандлер Д.Г., Шестеров М.А., Куклин И.Э. Организационная модель проектного обучения в бакалавриате // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27. № 1. С. 50–57. DOI 10.15826/umpra.2023.01.006
4. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
5. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // *Образование и наука*. 2023. № 25(2). С. 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223
6. Мишин И.Н. Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // *Высшее образование в России*. 2022.

- Т. 31. № 3. С. 140–151. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151
7. Данейкин Ю.В., Калинин О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 104–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116
 8. Гергерт Д.В., Артемьев Д.Г. Практика внедрения проектно-ориентированного обучения в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(4). С. 116–131. DOI: 10.15826/umpa.2019.04.033
 9. Исаев А.П., Плотников Л.В., Фомин Н.И. Технология сквозного проектирования в подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2017. № 5(212). С. 59–67. EDN: YNZYJT.
 10. Разинкина Е.М., Панкова Л.В., Зима Е.А. Сквозная система вовлечения студентов в проектную деятельность как инструмент обеспечения качества образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 1. С. 42–49. DOI: 10.15826/umpa.2023.01.005
 11. 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
 12. 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
- Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 24-28-01482 «Проектное обучение в развитии профессионализма и гражданской ответственности российского студенчества: управленческий контекст и формирование трансформирующей агентности», <https://rscf.ru/project/24-28-01482>.
- Статья поступила в редакцию 24.06.2024
Принята к публикации 22.11.2024

References

1. Pérez-Rodríguez, R., Lorenzo-Martin, R., Trinchet-Varela, C.A., Simeón-Monet, R.E., Miranda, J., Cortés D., Molina, A. (2022). Integrating Challenge-Based-Learning, Project-Based-Learning, and Computer-Aided Technologies into Industrial Engineering Teaching: Towards a Sustainable Development Framework. *Integration of Education*. Vol. 26(2), pp. 198–215, doi: 10.15507/1991-9468.107.026.202202.198-215
2. Lider, A.M., Slesarenko, I.V., Solovyev, M.A. (2021). Best Practices of Engineering Training in World Leading Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 25(1), pp. 18–34, doi: 10.15826/umpa.2021.01.002 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Chlebnikov, N.A., Obabkov, I.N., Knyazev, S.T., Sandler, D.G., Shesterov, M.A., Kuklin, I.E. (2023). Organizational Model of Project-Based Learning in Undergraduate Studies. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 1, pp. 50–57, doi: 10.15826/umpa.2023.01.006 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Khamidulin, V.S. (2020). Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 135–149, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2023). Professional Adaptation of University Students in the Changing World of Professions. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 25(2), pp. 191–223, doi: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Mishin, I.N. (2022). Implementation of Project Activities in the System of Student-Centered Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 140–151, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151 (In Russ., abstract in Eng.).

7. Daneykin, Yu.V., Kalpinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). [Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 104-116, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Gergert, D.V., Artemyev, D.G. (2019). Practical Implementation of Project-Based Learning at the University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 23(4), pp. 116-131, doi: 10.15826/umpa.2019.04.033 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Isaev, A.P., Plotnikov, L.V., Fomin, N.I. (2017). Technology of Open-Ended Engineering in Training of Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (212), pp. 59-67. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29154959> (accessed: 24.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Razinkina, E.M., Pankova, L.V., Zima, E.A. (2023). End-to-End System of Engaging Students in Project Activities as a Tool to Ensure Education Quality. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no 1, pp. 42-49, doi: 10.15826/umpa.2023.01.005 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Nikolskiy, V.S. (2023). Service Learning in Russia: Scoping Review. *Vysshee 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.).
12. 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.).

Acknowledgements: The research was supported by RSF, project No. 24-28-01482 "Project-based learning in the development of professionalism and citizenship of Russian students: managerial context and formation of transformative agency", <https://rscf.ru/project/24-28-01482/>.

The paper was submitted 24.06.2024

Accepted for publication 22.11.2024

«Образование в законе» и законы в образовании

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-155-168

Гребнев Леонид Сергеевич – д-р экон. наук, профессор Департамента теоретической экономики, ORCID: 0000-0001-6246-0713, Researcher ID: K-4269-2015, lgrebnev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 109028, Москва, Покровский б-р, 11

***Аннотация.** В статье на примерах введения ЕГЭ и участия в Болонском процессе анализируются изменения нормативной базы бюджетного финансирования образования в качестве реакции на внешние обстоятельства. Обсуждается также роль семьи и учебных заведений в воспитании чувства ответственности за принимаемые решения и их последствия.*

***Ключевые слова:** образование, обучение, воспитание, универсальные компетенции, интересы, принятие решений, ответственность*

***Для цитирования:** Гребнев Л.С. «Образование в законе» и законы в образовании // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 12. С. 155–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-155-168*

“Education in Law” and Laws in Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-155-168

Leonid S. Grebnev - Dr. Sci. (Economics), Professor of Theoretical Economics Department, ORCID: 0000-0001-6246-0713, Researcher ID: K-4269-2015, lgrebnev@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 11 Pokrovsky ave., 101100, Moscow, Russian Federation

***Annotation.** Using examples of the introduction of the Unified State Exam and participation in the Bologna process, the article analyzes changes in the regulatory framework for budgetary financing of education as a reaction to external circumstances. The role of the family and educational institutions in fostering a sense of responsibility for decisions and the results of their implementation is also discussed.*

***Keywords:** education, training, upbringing, universal competencies, interests, decision-making, responsibility*

***Cite as:** Grebnev, L.S. (2024). “Education in Law” and Laws in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 12, pp. 155–168, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-12-155-168 (In Russ., abstract in Eng.).*

Предварительные соображения

«Высшее образование в России» – это не только название журнала, для читателей которого написана данная статья, но и понятие, присутствующее в Основном законе Российской Федерации с 1993 г. в статье 43¹. Данная статья включает следующие пункты (приводим их здесь, так как их формулировки важны для понимания излагаемого далее).

1. Каждый имеет право на образование.

2. Гарантируются общедоступность и *бесплатность* дошкольного, основного *общего* и среднего *профессионального* образования в *государственных* или *муниципальных* образовательных учреждениях и на предприятиях.

3. Каждый вправе на *конкурсной* основе бесплатно получить *высшее образование* в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

4. *Основное общее образование обязательно*. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.

5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные *стандарты*, поддерживает различные формы образования и *самообразования*.

На статье 43 основаны федеральные законы, а также подзаконные нормативные документы, регулирующие многое из того, что происходит в высших учебных заведениях и не только в них. И эта совокупность регламентированных отношений и процес-

сов далее будет подразумеваться здесь под «образованием в законе».

В то же время образование, как неотъемлемая часть жизни любого общества, подчиняется законам, – можно сказать, неписаным законам, – далеко не полностью известным нам, людям. И без их учёта в той мере, в какой они нами всё же поняты и осмысленны, вряд ли можно надеяться на значительное улучшение образования (в том числе высшего), а также на совершенствование его законодательной базы, включая законы писанные.

Одним из таких неписанных законов, имеющих самое прямое отношение к образованию, является народная мудрость «век живи – век учись». Нетрудно заметить, что упомянутая выше статья Конституции к этой мудрости имеет отношение только одним словом – «самообразование». Всё остальное в ней о другом, об *обучении* в учреждениях и на предприятиях.

Де-юре в статье 43 говорится об образовании, а де-факто – только об обучении. В других статьях Конституции есть такие словосочетания как «системы *воспитания и образования*»², «общие вопросы *воспитания, образования*»³, однако в статье 43 воспитание не упоминается. Впрочем, на самом деле во всех случаях, приведённых выше, речь идёт не об образовании, а только об обучении.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» *образование* определено как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения⁴. В Конституции же эта пара

¹ Конституция Российской Федерации 1993 г. (ред. 2020 г.). Ст. 43. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/ (дата обращения: 15.08.2024).

² Конституция Российской Федерации 1993 г. (ред. 2020 г.). Ст. 71. «В ведении Российской Федерации находятся: е) ...установление единых правовых основ системы здравоохранения, системы *воспитания и образования*, в том числе *непрерывного* образования» (добавлено в 2020 г.) (курсив здесь и далее – авт.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/ (дата обращения: 15.08.2024).

³ Там же. Ст. 72. «В совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации находятся: ...е) общие вопросы воспитания, образования...».

⁴ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). Ст. 2. «Для целей настоящего Федерального закона применяются следующие основные понятия: 1) образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения...». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2024).

(и именно в таком же порядке — сначала воспитание и только потом обучение) присутствует⁵, но вне связи с образованием, как оно понимается в этом документе.

Всё это позволяет сделать вывод о том, что в статье 43 Конституции регламентируется реализация права каждого не на образование как таковое, а только на одну из его частей. При этом в статье 43 оставлены без внимания многие другие не менее важные составляющие образования, связанные и с общим развитием в детском возрасте, и с начальным профессиональным образованием, тоже финансируемым в значительной мере за счёт государства⁶. Не регламентируется в ней и многое, относящееся к высшей школе.

Однако в первую очередь стоит разобраться с финансированием образования вообще и с его платностью для обучающихся в особенности. Вокруг этой темы накопилось немало негатива. Как пример непродуманной заботы о сохранении бесплатности высшего образования в 1990-х гг. можно привести законодательно введённый запрет на превышение определённой процентной доли студентов, обучающихся на платной основе в государственных вузах⁷. Через несколько лет он был отменён, но осадок и последствия остались, особенно в виде большого количества дипломов о высшем образовании сомнительного качества.

ГИФО-ЕГЭ: исходная цель исчезла, а средство осталось

Ещё одним непродуманным новшеством стало введение норматива минимума финансирования высшего образования в привязке к общей численности населения — «170/10000»⁸. Ничего подобного не было до 1991 г., хотя доступность обучения на этом уровне образования и тогда была по конкурсу.

Дело в том, что очередное демографическое эхо войны (*Рис. 1*) привело к тому, что за 15 лет, начиная с 2004 г.⁹, количество выпускников полной средней школы сократилось примерно вдвое, при том, что предыдущие примерно пятнадцать лет это количество, напротив, росло. Это порождало повышение спроса на услуги репетиторов для поступления в вузы на бюджетной основе, а также на обучение в них, в том числе платное. Согласно нормативу «170/10000» в обозримом будущем практически каждый выпускник полной средней школы мог рассчитывать на обучение в вузе на бесплатной основе.

Это могло оказаться тяжёлым ударом по финансам не только государства, но и вузов. Поэтому появилась идея ГИФО — государственного *именного* финансового обязательства. Смысл его в том, чтобы государственное финансирование образовательной деятельности вуза зависело от качества подготовки тех, кто в нём обучается на бюджетной основе. Чем оно выше у кон-

⁵ Конституция Российской Федерации 1993 г. (ред. 2020 г.). Ст. 26, п.2. «Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/ (дата обращения: 15.08.2024)..

⁶ Здесь достаточно упомянуть детские музыкальные школы времён СССР, дававшие 7-летнее начальное музыкальное образование. При этом за первого ребёнка семья платила почти символическую плату, за второго — её половину, остальные обучались бесплатно.

⁷ Это привело к взрывообразному росту числа негосударственных вузов. Несмотря на то, что многие из них представляли собой дочерние структуры государственных вузов, качество образования в целом значительно снизилось.

⁸ Запись «не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации» содержалась и в законе «Об образовании», и в законе «О высшем и послевузовском образовании». Сейчас она трансформировалась в «восемьсот студентов на каждые десять тысяч человек в возрасте от семнадцати до тридцати лет», согласно ст. 100, п. 2. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/8fd1d79be2a396d03ccc8425a2b8cd707481d93/ (дата обращения: 15.08.2024).

⁹ Когда родившимся в 1987 г. исполнилось 17 лет.

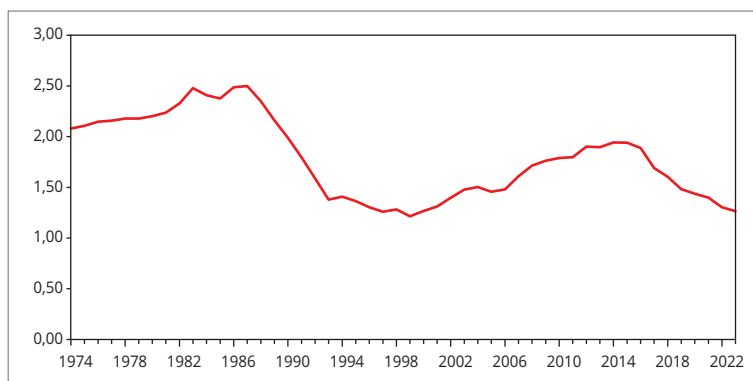


Рис. 1. Количество родившихся в России (млн чел.)
Fig. 1. The number of people born in Russia (million people)

кретного студента, тем больше бюджетных средств получает вуз.

Как *средство* для достижения *этой цели* (ГИФО) и появилась идея ЕГЭ – единого государственного экзамена. Его прообразом стало тестирование школьников по русскому языку, которое на территории всей страны во второй половине 90-х гг. активно осуществлялось Центром тестирования при Министерстве образования Российской Федерации на платной добровольной основе. К 2000 г. репутация этого тестирования стала достаточной для того, чтобы вузы, тоже на добровольной основе, принимали его результат в качестве вступительного испытания у того, кто, опять-таки добровольно, предъявлял его. Тройная добровольность устраивала всех, включая администрацию вузов, поскольку сокращала разнообразные издержки на проведение обязательного вступительного экзамена по русскому языку.

На тот же Центр тестирования при Министерстве образования и было возложено проведение ЕГЭ. Никакого участия и/или давления из-за границы не было. Идеология и технология ЕГЭ были сугубо наши, отечественные. Дело в том, что слово «единый» в аббревиатуре ЕГЭ означает не «единый для

всей страны», как может показаться многим из тех, кто сейчас сталкивается с этим явлением. Это «единый» в значении «два в одном» – и выпускной экзамен из школы, и вступительный экзамен в вуз.

Не надо быть специалистом по оцениванию, чтобы понимать разницу между выпускными и вступительными испытаниями. В первом случае даётся количественная оценка качества освоения *знаний*, преподававшихся *ранее* (в течение 11 лет, если говорить о русском языке и математике), во втором – способности быстро и качественно осваивать довольно большие объёмы *новой информации* на языке *будущего* обучения в вузе.

Но тех, кто был нацелен на внедрение ГИФО по сугубо финансовым соображениям, это не могло остановить. Скорее, наоборот. Экономия средств в системе образования – одно испытание вместо двух – это хорошо для государственного бюджета. А для общестественности – как бы забота о детях: лучше один стресс, чем два.

Идея ГИФО не выдержала проверки на практике в начале 2000-х гг. Оказалось, что «троечник» по результатам ЕГЭ мог оказаться отличником и наоборот, особенно в университетах¹⁰. И это логично, если ЕГЭ

¹⁰ В СССР в университетах готовили («по Гумбольдту») к научной работе и к преподаванию в вузах, а в институтах – к работе в народном хозяйстве. В первом случае важно, чтобы выпускник был готов лично добывать новые знания и для этого уметь думать самостоятельно. Во втором – выпускник должен уметь в составе коллектива применять то, что уже знает, в процессе эксплуатации сложного оборудования.

в основном нацелен на проверку освоения школьной программы, измерение накопленных знаний. Для полноты картины его стоило бы органичнее сочетать с оценением способности осваивать новые.

Частично «знаниевая» нагрузка в содержании ЕГЭ была позднее сокращена за счёт введения Основного государственного экзамена (ОГЭ) в 9-м классе. Дополнительным средством повышения качества принимаемых абитуриентов стал приём отличившихся в олимпиадах по тем или иным предметам, изучаемым в школе. Но эта опция резко снизила бескорыстность мотивации в таких олимпиадах и изменила форматы их проведения и оценивания результатов в сторону формализованности¹¹.

Таким образом, ГИФО как цель умерло, но созданное для него средство – ЕГЭ – живёт в том же виде, в каком было создано в финансовых интересах *части* вузов, несмотря на негативные последствия для страны в целом и особенно для общего образования в средних школах.

Это образование, по сути дела, перестало быть общим, причём не только в двух старших классах, но и в основной школе. ОГЭ после 9-го класса – это близнец ЕГЭ по идеологии. Те же 3–4 экзамена, из которых два обязательные (русский и математика) и 1–2 по выбору обучающегося. Логично, что это повышает профильность обучения. Но ничего не бывает даром. В данном случае «платой» является понижение качества освоения

непрофильных предметов и, как следствие, качества общего образования в целом. Введение олимпиадного пути в высшую школу усугубило перекос общего образования в сторону профильности.

Нынешнее увлечение профильностью в общем образовании далеко не первое в нашей стране. Здесь достаточно упомянуть времена первой половины 1960-х гг., когда после обязательной восьмилетки к двум годам в старшей школе добавили ещё один, третий, год. Из шести дней недельного цикла два целиком отдавались тому или иному профильному, как бы прикладному, обучению, в зависимости от того, какие предприятия были рядом и могли так или иначе участвовать в таком образовании.

Заканчивая рассмотрение проблемы «ЕГЭ без ГИФО», следует отметить, что избавиться от некоторых его негативных побочных эффектов довольно легко.

В первую очередь, это касается сохранения за прилагательным «единый» только одного смысла – единый по стране, но *только вступительный*, то есть дающий право претендовать на поступление в вузы¹², а не одновременно и выпускной¹³.

Это, прежде всего, позволяет вернуть теперь уже только вступительному экзамену *добровольность* его прохождения¹⁴. Кроме того, это даст возможность «отцепить» время проведения ЕГЭ от проведения выпускных испытаний, проводить его на полгода или даже на год раньше, чтобы без излишней

¹¹ Вот какие советы даёт автор «Учебника по олимпиадной экономике для школьников», победитель Всероссийской олимпиады 2016 г. Р. Бахарев (URL: <https://vk.com/econbook> 15.08.2024, дата обращения: 15.08.2024): «Очень важно понимать, что олимпиадная экономика – точная наука. Большим преимуществом для вас будут хорошая математическая подготовка или опыт участия в математических олимпиадах. Начинать подготовку к олимпиадной экономике советую как можно раньше. Идеальный вариант – с начала 9-го класса». Для сравнения – заголовок публикации авторитетного автора: «Неразумная эффективность математики в современной экономической теории» [1].

¹² Сейчас нередко правом сдачи ЕГЭ по отдельным предметам пользуются не только школьники. Например, это могут быть репетиторы, чтобы повысить качество своих услуг. А сдача экзамена по иностранному языку может способствовать улучшению позиции на рынке труда.

¹³ Не менее важно, что это позволит в корне изменить цель ОГЭ в 9-м классе. Вместо «репетиции ЕГЭ» со всеми уже перечисленными минусами для общего образования он мог бы стать средством повышения его качества. Для этого необходимо, чтобы задания в нём были не предметно-ориентированными, а имели комплексный характер.

¹⁴ Как следствие этой добровольности, исчезает значимость отчётности по результатам ЕГЭ. Разумеется, как и раньше, репутация школ (гимназий, лицеев и др.) будет зависеть от дальнейшей судьбы выпускников.

суеты выстраивать общение абитуриентов с вузами, с более пристальным вниманием к содержанию портфолио в каждом конкретном случае¹⁵. Причём *неоднократность* ЕГЭ, которая с 2024 г. вводится по инициативе Главы государства как раз для *снятия стресса*, приближает его к общепринятой практике проведения аналогичных испытаний в других странах.

Может быть, с точки зрения долгосрочных интересов страны, самым главным следствием отделения ЕГЭ от выпускных испытаний в средней школе стало бы восстановление важности общего образования как такового.

Болонский процесс: «пошли за шерстью...»

Точно такими же, финансовыми, соображениями было вызвано наше присоединение к Болонскому процессу. Инициатива исходила не «снизу», со стороны руководителей вузов, а «сверху» – со стороны федеральных финансовых органов.

Сам этот процесс начался с подписания министрами образования почти трёх десятков стран в 1999 г. в Болонье *декларации о намерении* создать в Европе примерно за 20 лет общее пространство высшего образования¹⁶. Было решено, что оно должно иметь две ступени. Первая, основная – продолжительностью 3–4¹⁷ года (бакалавриат), а затем магистратура или сразу аспирантура.

Министры образования, подписавшие декларацию, представляли страны, входившие в Евросоюз. Поэтому логично, что на следу-

ющей встрече, через два года, было принято решение, что к подписанию декларации могут быть допущены представители только стран – членов Евросоюза.

В то же время идея выпускать на рынок труда с дипломом о высшем образовании после четырёх лет обучения, а не пяти, заинтересовала наши финансовые органы. Ещё через два года, в 2003 г., на встрече в Берлине, формулировка допуска к подписанию декларации была изменена таким образом, чтобы Россия смогла присоединиться к Болонскому процессу¹⁸, что и было сделано.

Поскольку основная нагрузка на подготовку студентов к рынку труда велась на старших курсах, в наибольшей степени сокращение срока обучения сказалось на дисциплинах, преподаваемых на младших курсах, где закладывается фундамент. При этом младшекурсники с трудом осваивали то, что им давалось в этом качестве в ускоренном порядке, поскольку в старших классах они, благодаря ЕГЭ, перестали получать полноценное общее образование.

Сейчас мы возвращаемся к специалитету с дифференцированным по направлениям срокам обучения от 4 до 6 лет. Но вопросы остаются. И самый главный среди них, если иметь в виду профессиональное образование, как ответить на вызов роста неопределённости¹⁹ на многих рынках труда.

«Образование в законе» – благо экономическое

В только что рассмотренных примерах (ГИФО-ЕГЭ и Болонский процесс) измене-

¹⁵ Здесь уместно напомнить, что в Массачусетском технологическом институте (MIT) на сайте курсивом выделено: *we admit people, not numbers* («мы принимаем людей, а не числа»). Сайт Массачусетского технологического института. URL: <https://www.ivywise.com/blog/what-is-mit-known-for/> (дата обращения: 15.08.2024).

¹⁶ Процесс создания единого пространства высшего образования в Европе и получил название *Болонского процесса*.

¹⁷ В тех странах, где общее образование продолжается на год дольше (как в Великобритании), степень бакалавра можно получить за три года.

¹⁸ Теперь от желающих присоединиться требовалось только членство в Совете Европы, которое у России к тому времени было.

¹⁹ Например, на сайте НИУ ВШЭ в видео-комментариях «Цифровые продюсеры: кто они и зачем?» (URL: https://vk.com/video-30092695_456239183, дата обращения: 15.08.2024) к магистерской программе «Интерактивные медиа и цифровые индустрии» говорится, что на рынке труда такой профессии ещё нет.

ния в законодательной базе представляли собой реакцию на стимулы финансового характера. Поэтому продолжение заявленной в заглавии темы требует перехода от юридического взгляда к экономическому.

Ключевым понятием у экономистов является понятие «благо». Первичных классификаций благ, имеющих отношение к образованию, две: (1) по носителю – *хранимое* благо или *потребляемое* непосредственно в процессе производства благо-услуга²⁰; (2) по доступности – свободное и экономическое.

По первому основанию «образование в законе» является благом-услугой²¹: «образование – единый целенаправленный процесс..., являющийся общественно значимым благом»²². По второму – экономическим благом. Чтобы такое благо получить (точнее – приобрести), надо понести издержки, которые экономисты называют альтернативными²³. В данном случае альтернативными издержками является время жизни обучающегося, *затрачиваемое* им на участие в образовательном процессе и потому не используемое для других видов деятельности.

В целом, как можно заметить, экономический взгляд на «образование в законе» требует последовательного рассмотрения триады «цель → средства-затраты → результаты», причём в полном объёме, не сосредотачивая внимание исключительно на финансовой стороне в целом и платности в частности, а включая драгоценное (особенно детское и подростковое) время жизни *обучающихся*.

Прежде чем углубляться в нюансы экономического характера, стоит с содержательной точки зрения оценить переход от конституционного выражения «получающий образование» к используемому в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» термину «обучающийся».

Если вдуматься, выражение «получающий образование» крайне неудачно. Образование не получают. Его невозможно не только получить, но и взять без своего собственного труда по присвоению, освоению. Термин «обучающийся» гораздо ближе к существу дела. Но при этом, по сути, воспитание «вычитается» из образования²⁴. Остаётся обучение. И другого вряд ли можно ожидать, когда речь идёт о целенаправленном процессе достижения определённых (проверяемых) результатов затрат, в том числе бюджетного финансирования.

Кроме того, само слово «обучение» находится в непростых отношениях с «обучающимся». За ним в первую очередь видятся обучающие и организаторы процесса обучения, а во вторую – обучаемые. Но не обучающиеся. В этом есть своя логика, можно сказать, закон жизни: кто получает средства на деятельность, тот отвечает, прежде всего, за собственное участие в этой деятельности. Другие участники – получающие образование – отвечают за себя. Или должны отвечать?

Здесь приходится иметь дело с конституционной нормой обязательности образования. Сама эта норма является принуждени-

²⁰ На профессиональном языке экономистов (английском), эквивалент термина «блага» (*goods*) используется в двух разных смыслах – блага вообще и блага в вещной, хранимой форме. В таком случае для благ вообще используется словосочетание *goods and services* (в нашей макроэкономической статистике при расчёте ВВП это «блага и услуги»).

²¹ Это отнюдь не означает, что образование как таковое само по себе является услугой. См. подробнее [2].

²² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). Ст. 2, п. 1. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2024).

²³ *Альтернативными издержками* получения блага экономисты называют отказ от обладания другим благом. В Гражданском кодексе они называются *издержками упущенной выгоды*. На самом деле *первичным* благом является сама жизнь людей, каждого человека в отдельности и всех вместе. Количество этого блага измеряется временем (чем дольше, тем лучше), а качество – разнообразием. Вторичными являются все материальные блага и услуги.

²⁴ Оценка за поведение давно исчезла из документов о школьном образовании, а для других уровней и видов её и не было.

ем, адресованным в первую очередь к тем, кто получает образование и кто обеспечивает его получение со стороны семьи, родителей. Хотя они этого или нет.

Если обратиться к истории вопроса, конституционная норма об обязательном образовании в нашей стране появилась в 1936 г. Таковой стала «семилетка»²⁵. В 1976 г. обязательным стало общее образование в целом²⁶. В 1993 г. мы как бы вернулись в 1936 г., если учесть, что под «семилеткой» имелась в виду вторая из трёх ступеней общего образования, которая теперь называется «основное общее образование» без указания количества лет его освоения.

Уместно задаться вопросом: чем вызван возврат почти на 60 лет назад в государственном регулировании обязательности образования? И вообще – нужна ли обязательность, если образование само по себе благо и чем его больше, тем лучше?²⁷

При ответе на последний вопрос стоит обратить внимание на то, что «образование в законе» определено не просто как благо, а как *общественно значимое благо*, которое осуществляется в интересах не только человека, семьи и общества, но и *государства*²⁸. Обще-

ственно значимое благо не обязано быть значимым благом (и вообще благом) для семьи²⁹. А интересы государства не обязаны совпадать с интересами общества, иначе не стоило бы их упоминать в законе отдельно.

В 1936 и 1976 гг. наше государство позиционировалось как социалистическое, в корне отличающееся от капиталистического³⁰. Поэтому было вполне уместно установить такую минимальную планку образовательного ценза, которая демонстрирует преимущество в соревновании двух систем. На самом деле ни в 1936 г., ни через 40 лет, в 1976 г., технологическая структура в сфере материального производства в нашей стране не требовала основного общего образования как обязательного минимума³¹. Тем не менее минимальная планка была повышена до полного среднего образования. Мотивация была та же, что и в 1936 г., но она была усилена двумя событиями.

Первое – принятие Третьей программы КПСС (строительства коммунизма к 1980 г.) в 1961 г. носило идеологический характер. Хотя к моменту принятия третьей Конституции СССР в 1976 г. невыполнимость программы была уже очевидна, сохранять прежний уровень образовательного ценза

²⁵ Конституция СССР 1936 г. Ст. 121. «Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается всеобщим-обязательным семилетним образованием, широким развитием среднего образования, бесплатностью всех видов образования...». URL: https://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1936/red_1936/3958676/chapter/52c76309b24d2cee4577058fbc4378e/ (дата обращения: 15.08.2024).

²⁶ Конституция СССР 1976 г. Ст. 45. «Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается бесплатностью всех видов образования, осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодёжи...». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901941395> (дата обращения: 15.08.2024).

²⁷ Продолжительность обучения входит в расчёт индекса человеческого развития (ИЧР), рассчитываемого для всех стран – членов ООН, наряду с ожидаемой продолжительностью жизни при рождении и внутренним национальным доходом (ВНД) на душу населения.

²⁸ Более полная версия п. 1 ст. 2 ФЗ № 273-ФЗ выглядит так: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2024).

²⁹ В частности, в традиционной многодетной крестьянской семье старшие дети активно участвовали и в просмотре за младшими, их *воспитании*, и в помощи по хозяйству взрослым, *обучаясь* при этом всему, что им потом пригодится в самостоятельной взрослой жизни. Обязательная «семилетка» для такой семьи – это не столько благо, сколько обуза.

³⁰ Точнее, с фиксации этой позиции начиналась Конституция 1924 г.: «Со времени образования советских республик государства мира раскололись на два лагеря: лагерь капитализма и лагерь социализма» (Раздел первый. Декларация об образовании Союза Советских Социалистических Республик). Конституция СССР 1924 г. URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1924.htm> (дата обращения: 15.08.2024).

³¹ Даже в промышленный период развитого социализма доля малоквалифицированного ручного труда составляла около половины.

казалось неприличным (всё-таки «развитой социализм» уже построен).

Второе событие – это кратное повышение мировых цен на нефть в начале 1970-х гг. после арабо-израильских войн. Результатом стал значительный рост валютных доходов государства, обладавшего монополией внешней торговли. Часть этих доходов можно было использовать для повышения расходов на образование, связанных с превращением старшей школы в обязательную.

Решение, принятое в интересах государства (и его руководящей силы – партии), оказалось крайне негативным для интересов общества³².

Не только из-за неизбежного понижения качества на обеих сторонах (обучающие и обучаемые) при двукратном росте количества. Это дело поправимое как минимум на стороне обучающихся за счёт соответствующего роста количества выпускников педагогических вузов по предметам старшей школы. Главное – произошёл слом воспитательной атмосферы. Раньше в старшую школу шли только те, кто предполагал продолжить учёбу на конкурсной основе в вузе или, если не получится, в техникуме на специальностях, где требуется основа в виде полного среднего образования. Иначе говоря, старшая средняя школа была подготовительной к высшей. Интерес к учёбе был в ней у всех.

Теперь у половины учеников такого интереса не было. Для них старшие классы стали продолжением «обязаловки», к которой они уже привыкли на предыдущих ступенях.

Поскольку у родителей осталась установка «старшая школа – вуз – непёлая работа», ещё задолго до 1991 г. резко возрос спрос на услуги репетиторов, а потом – на получение высшего образования на платной основе. После введения – пока на временной основе – института материнского капитала возникла ещё одна юридическая новация – бюджетное финансирование платных образовательных услуг³³.

Учебное заведение как средство воспитания

«Образованием в законе» установлено, что *общее образование* направлено в первую очередь на развитие личности³⁴. Однако развитие личности – цель неverifiedируемая и выходящая далеко за рамки компетенции³⁵ учебного заведения, поэтому ограничимся тем, что общее образование необходимо также для осознанного выбора профессии и получения профессионального образования, а кроме того, для жизни человека в обществе.

По мере расширения доступности образовательного контента в Интернете неизбежно сокращается значимость учебного заведения как источника информации. Учителю, как и преподавателю в вузе, при-

³² Возможно, самым губительным образом это сказалось на начальном профессиональном образовании в отраслях материального производства, а также на техникумах.

³³ Федеральный закон от 29 декабря 2006 г. № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» (с изменениями и дополнениями) (ред. 2024 г.). Ст. 11. Направление средств материнского (семейного) капитала на получение образования ребёнком (детьми). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/ad7358c368609a455c8c14af2ac452fefbece5cc/ (дата обращения: 15.08.2024).

³⁴ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). Ст. 2, п. 11. «Общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и *приобретение* в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование *компетенции*, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2024).

³⁵ Термин «компетенция» в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» применяется в двух разных смыслах, причём в одном из них, представленном в предыдущей сноске, в единственном числе вопреки смыслу предложения. Он появился в одном ряду с привычной триадой ЗУН (знания, умения и навыки) только в этом законе и сталкивается с его употреблением в нём же как синонима «сферы ответственности» в управленчески значимом словосочетании «в пределах своей компетенции».

ходится конкурировать со смартфоном за внимание обучающихся даже во время занятий в аудитории. Школы уже конкурируют с семьями в оказании услуг обучения³⁶ за исключением логичной завершающей части любого целенаправленного процесса – оценивания достигнутых результатов. Оно остаётся компетенцией учебных и/или специализированных заведений.

Оценивание результатов обучения производится по каждому предмету в отдельности. Поэтому логичен вопрос – в каком смысле при этом образование называется общим? Вариантов два: общее – значит, *одинаковое* по набору предметов и их содержания для *всех* жителей страны; общее – значит, *цельное*, нужное *каждому* для жизни в обществе.

Первый вариант объективному оцениванию поддаётся, причём именно порознь, раздельно в двух смыслах – и по объекту (предмет в соответствии с ФГОС), и по субъекту – оценивание сугубо индивидуально, каждый получает свои персональные результаты.

Со вторым вариантом всё не так. Однако в подготовке к жизни в современном – индустриального типа – обществе учебные заведения играют важную роль. Если совсем коротко, речь идёт о воспитании дисциплины, послушания без вникания в суть дела. Или, чуть иначе, о «механике вместо органики».

Началом в сфере образования стала «революция Гуттенберга»: механическое копирование (тиражирование) на бумаге многостраничных текстов, начиная с Библии, а

затем и изображений, в том числе цветных. Затем появилась классно-урочная система как основная педагогическая технология. Одинаковые (как минимум, по возрасту и языку общения) учащиеся, сидящие рядами за партами и под управлением учителя делающие одно и то же. *Одинаковость* действий по приказу, а в нужных случаях и их *синхронность*, – это как раз тот реально важный воспитательный результат, который производится в рамках «образования в законе»³⁷.

С точки зрения технологий индустриальное общество отличается от предыдущих обилием разнообразных *механических* устройств, во многом заменивших *органику*, как человеческую, так и домашних животных. Если говорить о людях, то показательным примером стало появление механической прялки. Если о животных, то, наверное, самый красноречивый пример – «лошадиные силы» под капотом автомашин.

В мире машин человек должен быть *своим* для них, машиноподобным. Объектом, а не субъектом. В отличие от камня, который был продолжением руки человека тысячи лет «каменного века» ($S \rightarrow O$), водитель за рулём авто – продолжение машины ($S \leftarrow O$)^{38, 39}. И то – только до тех пор, пока это дешевле, чем полностью автоматизированное транспортное средство. А пока надо послушно выполнять команды, даже если их отдаёт не человек, а техническое устройство.

Чем дольше растущий индивид находится в стенах учебного заведения, тем более дис-

³⁶ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). Ст. 17, п. 1, пп. 2. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.08.2024).

³⁷ Канцлеру Бисмарку приписывают фразу «В битве при Садовой победил прусский учитель». При этом реально имела значение *высокая дисциплина*, которая *воспитывалась* у будущих солдат в школах Пруссии, что отличало их от солдат многонациональной австрийской армии.

³⁸ С появлением навигаторов нет необходимости продумывать маршрут, строить предположения о возможных пробках, вообще что-либо знать о местности.

³⁹ Можно, наверное, в самом общем виде сделать раскладку субъект-объектной пары по трём общественно-экономическим формациям (*первичной* – традиционные общества (кочевое и оседлое преимущественно натуральное хозяйство); *вторичной* – индустриальные общества с доминированием рыночной экономики; *третичной* – пока только формирующейся) и представить их как сменяющиеся соотношения: от $S \rightarrow O$ через $S \leftarrow O$ к $S \leftrightarrow O$. Последнее напоминает о графическом представлении пары инь и ян, в котором активная и пассивная стороны переходят друг в друга и содержат в себе свою противоположность.

циplinированным он должен становиться при правильной организации образовательного процесса. Особенно если речь идёт о профессиональном образовании. Логичным также выглядит переход от термина «предмет» к термину «дисциплина»⁴⁰, в том числе в высшей школе.

В целом, похоже, учебное заведение как средство воспитания представляет собой средство воспитания дисциплины.

Законы сохранения и достойное воспитание

С разнообразными законами сохранения мы начинаем знакомиться в процессе освоения таких школьных предметов как физика и химия.

В жизни самый главный неписанный закон сохранения выглядит коротко и, как может показаться, просто – «Не навреди!»⁴¹. Дисциплина, о которой говорилось чуть раньше, – это средство нашего самосохранения в «мире машин». В этом уместно видеть гуманистическую значимость воспитания дисциплины в учебных заведениях.

Но с переходом в «мир цифры» и растущей глобализацией взаимодействия человека с окружающей природой этого уже недостаточно для реализации принципа «не навреди». Принимать решения и нести за них ответственность могут только люди. Поэтому наряду с обычной дисциплиной (которая всегда будет в нашей жизни) в процессе *исполнения* чьих-либо решений, заданий,

должна воспитываться самодисциплина, необходимая для *принятия* ответственных решений.

Уместно назвать две причины актуальности проблемы ответственности. Одна из них – на микроуровне – связана с тем, что в «мире цифры» роль рутинного труда, как физического, так и умственного, значительно сокращается. Можно сказать, что сбывается предвидение о вытеснении человека из производства материальных благ, сложившееся ещё в позапрошлом веке⁴². Но труд контролёра и регулировщика – это управленческая деятельность. Как и любая управленческая деятельность, она предполагает ответственность как минимум в пределах установленной в каждом случае компетенции.

Другая причина – на макроуровне – связана с тем, что решения, принимаемые на уровне индивидов, уже сейчас могут затрагивать интерес сохранения жизни человеческого рода в целом.

Поэтому представляется уместным появление среди новаций в Конституции в 2020 г. «*достойного воспитания в семье*»⁴³. В этом словосочетании важно каждое из трёх слов. Самое понятное последнее – «семья». Поскольку воспитание – это неотъемлемая часть образования, то, по сути дела, признаётся особая роль семьи в образовании. И, если в учебных заведениях волей-неволей существует перекося в сторону объективации индивидов, закономерно растёт роль

⁴⁰ Немного причудливо выглядит словосочетание «дисциплины гуманитарного цикла». Но и в этом случае речь идёт о дисциплине ума, рассудочных операциях, полностью переносимым на «цифру». Также стоит заметить, что парадокс (или ирония?) применения терминов «дисциплина» и «команда» состоит в том, что изначально в обоих случаях предполагалась *коллективность*, в том числе как цель воспитания. Сейчас дисциплины учебного плана каждый осваивает самостоятельно и под *индивидуальную* оценку результата, а термин «команда» шире всего применяется в языках программирования для компьютеров.

⁴¹ На самом деле его более полная версия часто выглядит как непростой выбор наименьшего из *зол*, аналогичный выбору в пространстве *благ* (см. сноску 23).

⁴² «Труд выступает уже не столько как включённый в процесс производства, сколько как такой труд, при котором человек, наоборот, относится к самому процессу производства как его контролёр и регулировщик. (То, что имеет силу относительно системы машин, верно также для комбинации различных видов человеческой деятельности и для развития человеческого общения)» [3, с. 213].

⁴³ Конституция РФ 1993 г. (и изменениями 2022 г.). Ст. 72, п. 1, пп. ж. 1) «...создание условий для достойного воспитания детей в семье». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/c6e42f15d1b028b04b556f3f9ca32433ae2cc969/ (дата обращения: 15.08.2024).

семей в культивировании *субъектности*. Причём не субъектности вообще, а вполне определённой, связанной с прилагательным «достойное».

Чувство собственного достоинства – это то, что воспитывается, причём не столько через сознательно даваемую команду «делай как я», сколько, можно сказать, по закону уподобления.

Можно сказать много важного о проявлениях чувства собственного достоинства, но, наверное, сейчас больше всего востребована готовность отвечать за свои собственные решения и получившиеся результаты. Дефицит ответственности – это, по-видимому, самый главный дефицит с управленческой точки зрения⁴⁴.

Общее образование сейчас крайне необходимо для того, чтобы при принятии решений каждый человек ориентировался в пространстве интересов, частично конфликтующих и «по горизонтали» (среди современников, независимо от места проживания), и «по вертикали» (между ныне живущими и будущими поколениями).

В этом смысле уместно говорить о трёх ступенях общего образования каждого человека вне зависимости от того, в каких организационных формах оно может реализовываться. Совсем коротко их можно описать следующим образом⁴⁵.

Начальный этап: школа свободы самовыражения, школа общения и приобщения к общей культуре человечества и прежде всего – к своей собственной национальной культуре. На выходе: дисциплинированный человек с *чувством собственного достоинства* и национального самосознания; умением *оценивать* результаты действий (своих и сверстников); развитым *образным* мышлением, владеющий своим телом.

Основной этап: школа необходимости, школа приобщения к знаниям, школа аналитики и логики («формальной»), рассудка, точности. Освоение предметов как конкретных систем знаний. Важно не столько их количество, сколько последовательное, *системное* изложение содержания каждого с *показом* связей между ними, что необходимо для формирования *целостного* миропонимания. На выходе: гражданин/гражданка России с развитым логическим мышлением, умением применять различные методы доказательства. В целом по окончании основного этапа человек должен быть готов к освоению массовых специальностей первого и второго уровней компетенции (использование оборудования в конкретных операциях технологического процесса и его подготовка к работе).

Продвинутый этап: школа свободы творчества, разума, школа синтеза знаний (надпредметного), умения понимать принципы функционирования сложных *эволюционирующих* объектов, включая *спонтанность* (недетерминированность) изменений; систем с обратной связью, обладающих свойствами самоподдержания, самоизменения, саморазвития, включая циклические рефлексивные структуры, а также умения работать с ними и в их составе. От метода проб и ошибок и связанных с ним *рисков* – к сознательному *моделированию* изучаемых явлений (не обязательно и не только математическому).

Возвращаясь к организационным формам: начальный этап (от 0 до 10 лет) – это семья, дошкольные учреждения и начальная школа; основной этап – 5–9-й классы; продвинутый – старшая школа и младшие курсы вуза плюс самообразование. Высшее образование всегда по факту рассматривалось и как следующая ступень (уровень) общего образования⁴⁶. На языке образовательных

⁴⁴ С примером недостойного поведения обитатели западной окраины Евразии с давних времён знакомы по притче об Адаме и Еве. Оба не взяли на себя ответственность за принятое решение, перенесли её на другого и предав тем самым самих себя, свою субъектность. Адам переложил вину на жену и Бога («жена, которую Ты мне дал, она дала мне от дерева, и я ел», Быт 3:12), Ева – на змея («змей обольстил меня, и я ела», Быт 3:13).

⁴⁵ Подробнее см. приложение 2 в [4], а с привязкой к технологиям, применяемым в учебных заведениях, – [5].

⁴⁶ Равно как и успешные защиты научных степеней. Работодателей далеко не всегда интересуют конкретные научные специальности их обладателей, не говоря уже о темах диссертаций и полученных научных

стандартов это называется формированием универсальных (переносимых) компетенций⁴⁷. Причём формирование переносимых компетенций при освоении профильных дисциплин можно и нужно ставить в качестве результатов, не менее важных для последующей жизни обучающегося, чем содержание дисциплины⁴⁸.

К теме достойного воспитания непосредственно в рамках высшего образования относится борьба с плагиатом, к которой примыкает этичность использования интеллекта при написании авторских работ любого содержания, начиная с рефератов на младших курсах.

Принимаемые сейчас меры, в том числе в вузах, исходят из презумпции недоверия⁴⁹. Однако дефицит субъектности обучаемых, с которым вуз имеет дело уже «на входе», было бы уместно не усиливать, а сокращать, насколько это возможно, за счёт применения технологий, в том числе внеаудиторных, которые способствуют формированию комплекса управленческих компетенций, особенно в том, что требует самоорганизации работы в многопрофильных командах⁵⁰. Именно в них проще всего приобщаться к формуле «ошибаться можно, врать – нельзя».

Вместо заключения

Выше уже отмечалось, что «мир машин» трансформируется в «мир цифры», что ведёт к повышению удельного веса управленческих функций в структуре хозяйственной деятельности.

На самом деле управленческие компетенции сейчас востребованы практически везде. На высшей школе, как реально завершающем этапе общего образования, лежит особая ответственность за его качество. Ответственность, которую вряд ли возможно «уложить в закон», но которую можно и нужно воспитывать всем спектром технологий, применяемых не только непосредственно в учебном процессе, но и в целом в жизни вуза.

При этом освоение студентами именно профильных дисциплин, а не общеобразовательных, можно организовывать так, чтобы формируемые при этом управленческие компетенции имели комплексный характер и были востребованы далеко за рамками получаемой профессии.

Литература

1. *Mirowski Ph.* The Unreasonable Efficacy of Mathematics in Modern Economics / Philosophy of Economics. P. 159–197. 2012. DOI: 10.1016/B978-0-444-51676-3.50007-5
2. *Гребнев А.С.* Образование: услуга или жизнь? М.: МАДИ (ГТУ), МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. 90 с. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/wbgwotjmis/90009917.pdf?ysclid=m3e0nphpgm842638633> (дата обращения: 12.09.2024).
3. *Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 годов (первоначальный вариант «Капитала») / Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 46. Ч. II. М.: Политиздат, 1969. 620 с.
4. *Гребнев А.С.* Размышляя об Адаме из Эдема и не только. М.: ИНФРА-М, 2023. 283 с. ISBN: 978-5-16-019330-4.

результатах, хотя большую часть времени в аспирантуре/докторантуре соискатели только своими исследованиями и заняты.

⁴⁷ Важный частный случай общих управленческих компетенций – оценивание [6].

⁴⁸ Представляется уместным включать в приложение к диплому сведения о формировании конкретных переносимых компетенций (скорее в формате «зачтено», чем с оценкой).

⁴⁹ Уместно вспомнить о презумпции доверия (аналога презумпции невиновности?). Её примером в СССР, начиная с 1960-х гг., стал переход на самообслуживание в городском общественном транспорте под лозунгом «Совесть – лучший контролёр». Это позволило значительно сократить потребность в кондукторах. Похожая практика возрождается у нас в наземном транспорте при безначальной оплате проезда, а также в магазинах.

⁵⁰ Богатый опыт коллективных форм организации и самоорганизации деятельности обучающихся в высшей школе времён СССР был обобщён и систематизирован А.А. Вербицким [7]. Об опыте применения коллективных форм работы с первокурсниками в наше время см., например: *Деметриев А.В.* Подкаст «Это по ФЭНшую» (с 67 мин). URL: https://vk.com/video-103969556_456239044 (дата обращения: 12.09.2024).

5. Гребнев Л.С. Иванова С.В. О личностных приоритетах образования // Педагогическое образование и наука. 2001. № 2. С. 4–8. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/cuqlut-96dq/90149282.pdf> (дата обращения: 12.09.2024).
 6. Гребнев Л.С. Обучение: что оценивать студенту? // Высшее образование в России. 2022. Т. 3. № 2. С. 68–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-68-81
 7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе – контекстный подход: методическое пособие. М.: Высшая школа. 1991. 207 с. ISBN: 5-06-002079-7.
- Благодарность.** Автор благодарит к.э.н. Аллу Семёновну Фалину за содействие в редактировании статьи.
- Статья поступила в редакцию 17.09.2024
Принята к публикации 12.11.2024

References

1. Mirowski, Ph. (2012). The Unreasonable Efficiency of Mathematics in Modern Economics. In: *Philosophy of Economics*. Pp. 159-197, doi: 10.1016/B978-0-444-51676-3.50007-5
2. Grebnev, L.S. Education: Service or Life? Moscow: MADI (GTU), Lomonosov Moscow State University, 2005. 90 p. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/wbgwtjmis/90009917.pdf?ysclid=m3e0nphpgm842638633> (accessed: 09.12.2024). (In Russ.).
3. Marx, K. (1969). Economic Manuscripts of 1857-1859 (the Original Version of Capital). In: Marx K., Engels F. *Works*. Vol. 46, part II. Moscow: Politizdat. 620 p.
4. Grebnev, L.S. (2023). *Reflecting on Adam from Eden and beyond*. Moscow: INFRA-M. 283 p. ISBN: 978-5-16-019330-4. (In Russ.).
5. Grebnev, L.S. Ivanova, S.V. (2001). On Personal Priorities of Education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*. No. 2, pp. 4-8. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/cuqlut96dq/90149282.pdf> (accessed: 09.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Grebnev L.S. (2022). Learning: What Should a Student Assess? *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 3, no. 2, pp. 68-81, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-68-81 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Verbitsky, A.A. (1991). *Active Learning in Higher Education – a Contextual Approach: A Methodological Guide*. Moscow: Higher School. 207 p. ISBN: 5-06-002079-7. (In Russ.).

Acknowledgment. The author thanks Alla Semyonovna Falina, PhD in Economics, for her assistance in editing the article.

*The paper was submitted 17.09.2024
Accepted for publication 12.11.2024*



«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).



МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

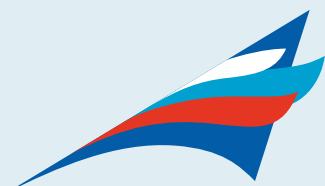


**МГППУ
вошел в ТОП 100
Национального
агрегированного
рейтинга по версии
портала best-edu.ru**



образовательные программы
Московского государственного
психолого-педагогического университета
прошли международную аккредитацию
в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации
совместно с Агентством по оценке качества образования
Министерства образования КНР (EQEA)

**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



89278886000
аккредитация.рф