

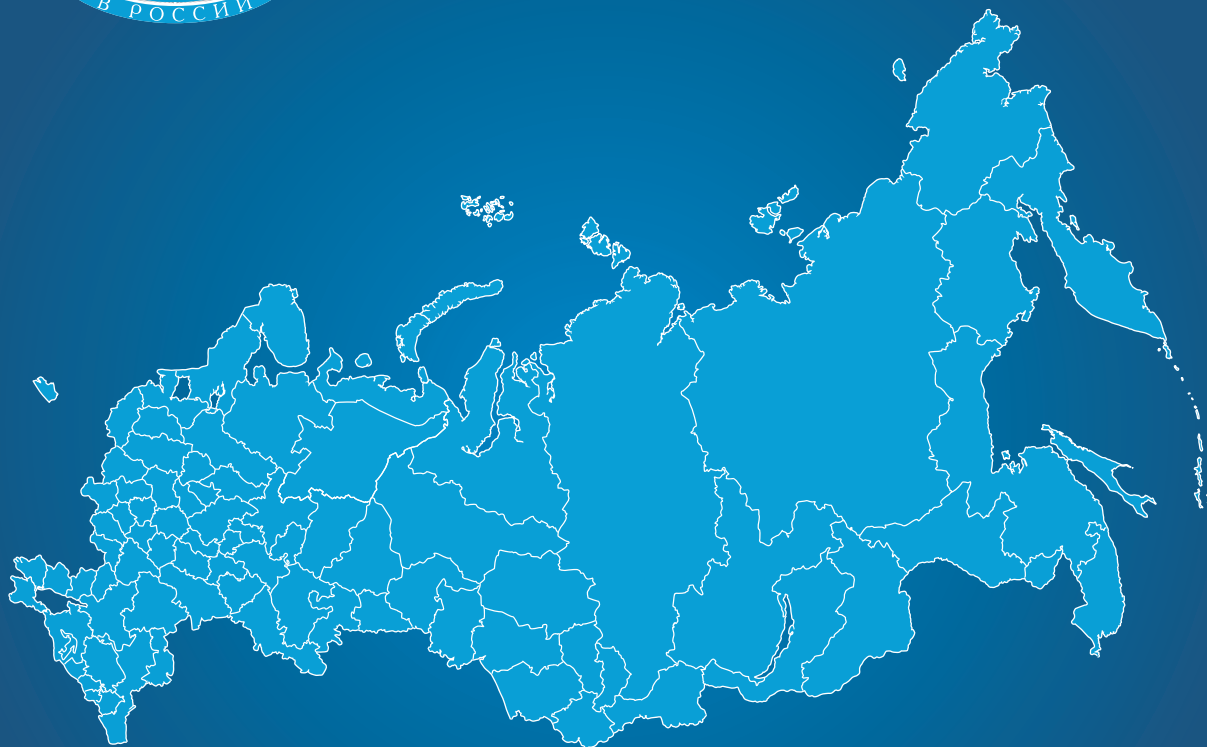
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

10/2025

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издаётся с 1992 года

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЁТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

СПЕЦИАЛЬНОСТИ ВАК
5.4.4, 5.4.6 – Социологические науки
5.7.6, 5.7.7 – Философские науки
5.8.1, 5.8.2, 5.8.7 – Педагогические науки

ИНДЕКСАЦИЯ
РИНЦ; Scopus: Q2 философия, Q2 социология и политические
науки, Q3 образование; Перечень ВАК: K1

Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX-2024 8,803

Место в рейтинге SCIENCE INDEX-2024:
Общий рейтинг 322
Тематика «Народное образование. Педагогика» 2
Тематика «Философия» 2
Тематика «Социология» 7

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2024: 5,563
Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2024
с учётом цитирования из всех источников: 8,648
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2024: 3,234
Десятилетний индекс Хирша 2024: 68

Белый список журналов Минобрнауки: 1-й уровень

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА

vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА
vovrus@inbox.ru



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

10 / 2025

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

Содержание

Contents 3

НИКОЛЬСКИЙ В.С. Российский университет в поисках
идентичности: служение как способ бытия в культуре 10–26

ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., ДРОЗДОВА А.А., КЕММЕТ Е.В.
Концепция поколенческих взаимодействий в вузе:
критический анализ отечественных и зарубежных
теоретико-методологических подходов. 27–46

ЗЕМЦОВ Д.И., ГРУЗДЕВ И.А. «Цифровой кентавр»:
совместное обучение человека и ИИ в университете 47–62

РУБИН Ю.Б. Стартап как диплом: от полевых испытаний
к актуализации содержательных смыслов 63–77

ДРУЖИЛОВСКАЯ Т.Ю., ДРУЖИЛОВСКАЯ Э.С. Сохранится
ли компетентностный подход к обучению в условиях изменений
в организации высшего образования в России? 78–102



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

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. Семёновская, д. 38

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

Подписано в печать с
оригинал-макета 15.10.2025
Выход в свет 25.10.2025

Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.
Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН

Адрес:
115419, Россия, г. Москва,
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

КОНСТАНТИНОВА Л.В., ПЕТРОВ А.М.,

ШТЫХНО Д.А. Инвестиционная

модель финансирования НИОКР вуза:

теоретическая конструкция и

практические решения 103–130

ДОМБРОВСКАЯ А.Ю., ДАВЫДОВА М.А.

Горизонты планирования будущего в

оценках российских студентов в условиях

цивилизационного противостояния

России и Запада 131–146

ИЛИВИЦКАЯ Л.Г., КУЗОВЕНКОВА Ю.А.

Потенциал гуманитарных дисциплин

в профессиональной среде: взгляд

практикующих психологов 147–168



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2024, без самоцитирования

| | |
|---|-------|
| ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ в России | 4,985 |
| Вопросы образования | 3,531 |
| Образование и наука | 3,243 |
| Психологическая наука и образование | 2,313 |
| Университетское управление: практика и анализ | 2,155 |
| Интеграция образования | 1,975 |
| Социологические исследования | 1,500 |
| Высшее образование сегодня | 0,423 |
| Alma Mater (Вестник высшей школы) | 0,290 |

Contents

NIKOLSKIY, V.S. Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture. Pp. 10-26

ZBOROVSKY, G.E., DROZDOVA, A.A., KEMMET, E.V. The Concept of Intergenerational Interactions in Higher Education: A Critical Analysis of Domestic and Foreign Theoretical and Methodological Approaches. Pp. 27-46

ZEMTSOV, D.I., GRUZDEV, I.A. "Digital Centaur": Human-AI Collaborative Learning in Universities. Pp. 47-62

RUBIN, Yu.B. Startup as a Diploma: From Field Tests to Contentual Relevance. Pp. 63-77

DRUZHILOVSKAYA, T.U., DRUZHILOVSKAYA, E.S. Will the Competency-Based Approach to Education Be Preserved in the Context of Changes in the Organization of Higher Education in Russia? Pp. 78-102

KONSTANTINOVA, L.V., PETROV A.M., SHTYKHNO, D.A. An Investment Model for University R&D Financing: Theoretical Framework and Practical Solutions. Pp. 103-130

DOMBROVSKAYA, A.Yu. DAVADOVA, M.A. Horizons of Future Planning in the Assessments of Russian Students in the Conditions of Civilizational Confrontation Between Russia and the West. Pp. 131-146

ILIVITSKAYA, L.G., KUZOVENKOVA, Yu.A. The Potential of the Humanities in the Professional Education: A Perspective of Practicing Psychologists. Pp. 147-168



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

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation
e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

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

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

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

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

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

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

Copies printed – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

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

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

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

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

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

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

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

Редакционная коллегия

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

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии, Австрия); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Франция); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет, Дания); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК, Китай); **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, Монголия); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пердью, США)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of 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 (Mongolia), 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 (China), 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 (USA), 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

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «Высшее образование в России» поддерживает положения декларации «Этические принципы научных публикаций», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee of Publication Ethics).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура вёрстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (желательно 20–25 пунктов). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно*: при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Для каждого источника необходимо указать DOI, при наличии, при отсутствии – URL-адрес или ISBN. Ссылки на интернет-ресурсы не вносятся в список литературы и должны быть даны в сносках.

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.

Российский университет в поисках идентичности: служение как способ бытия в культуре

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26

Никольский Владимир Святославович – д-р филос. наук, профессор, гл. редактор журнала «Высшее образование в России», SPIN-код: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru
Московский политехнический университет, Москва, Россия
Адрес: 107023, г. Москва, ул. Б. Семёновская, 38

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема идентичности российского университета в контексте современных вызовов и глобальных тенденций в высшем образовании. Анализируется кризис идентичности, переживаемый российским университетом, и его причины, связанные с заимствованием западных моделей и недостаточным вниманием к собственным традициям. Предлагается концепция служения как онтологического основания российского университета, укоренённая в отечественной интеллектуальной традиции и способная стать основой для формирования адекватной стратегии развития. Рассматриваются исторические этапы развития российского университета и выявляется сквозная идея служения, проходящая через все трансформации. Обосновывается необходимость творческого переосмысления этой традиции в современном контексте для решения актуальных задач российского высшего образования.*

***Ключевые слова:** российский университет, идентичность, кризис идентичности, служение, традиция, высшее образование, глобализация, реформа образования*

***Для цитирования:** Никольский В.С. Российский университет в поисках идентичности: служение как способ бытия в культуре // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 10–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26*

Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26

Vladimir S. Nikolskiy – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Editor of the Journal of “Higher Education in Russia”, SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

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

Abstract. This article examines the problem of the Russian university's identity in the context of contemporary challenges and global trends in higher education. It analyzes the identity crisis experienced by the Russian university and its causes, related to the borrowing of Western models and the loss of connection with its own traditions. The concept of "service" (*sluzhenie*) is proposed as an ontological foundation for the Russian university, rooted in the national intellectual tradition and capable of becoming the basis for forming an adequate development strategy. The historical stages of the Russian university's development are examined, and the overarching idea of "service" (*sluzhenie*), running through all transformations, is identified. The necessity of creatively reinterpreting this tradition in the modern context to solve the current problems of Russian higher education is substantiated.

Keywords: Russian university, identity, identity crisis, service (*sluzhenie*), tradition, higher education, globalization, educational reform

Cite as: Nikolskiy, V.S. (2025). Russian University in Search of Identity: Service as a Way of Being in Culture. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 10-26, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-10-26 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Университет как социальный институт на протяжении всей своей многовековой истории находится в непрерывном процессе самоопределения и поиска собственной идентичности [1]. От средневековых корпораций учёных до современных многопрофильных образовательных комплексов университет постоянно переосмысливает свою сущность, создавая новые языки самоописания и концептуальные рамки для понимания своей миссии. Эта рефлексивная природа университета как института, способного к критическому анализу не только внешнего мира, но и самого себя, составляет одну из его фундаментальных характеристик [2].

В различные исторические эпохи ключевыми понятиями, определяющими университетскую идентичность, становились академическая свобода, автономия [3], единство образования и науки и т. д. В последние десятилетия философский дискурс об университете обогатился концепциями предпринимательского университета, третьей миссии университета, исследовательского университета мирового класса и т. д. Каждая из этих концепций отражает попытку отве-

тить на вызовы своего времени, сформулировать адекватную модель взаимодействия университета с обществом, государством, экономикой.

Современная ситуация в российском высшем образовании характеризуется особой остротой поиска университетской идентичности. После периода активного заимствования западных моделей и концепций в российском университетском сообществе всё отчётливее проявляется стремление к осмыслению собственной специфики, к формулированию такого понимания университетской миссии, которое органично сочетало бы универсальные принципы академической деятельности с культурными особенностями и историческими традициями российского образования.

Современный университет переживает глубокий кризис идентичности [4]. Этот кризис не является исключительно российским феноменом – он охватывает университетскую систему в глобальном масштабе, однако в российских условиях приобретает особую остроту и специфические формы. Множественность концептуальных моделей высшего образования, предлагаемых со-

временным академическим дискурсом – от классического исследовательского университета до предпринимательского университета и университета третьей миссии [5] – создаёт ситуацию концептуальной неопределённости, в которой российский университет оказывается перед необходимостью фундаментального самоопределения.

Современный философский дискурс об университете изобилует концептуальными новациями, каждая из которых претендует на статус универсального ответа на вызовы времени. Концепция исследовательского университета, восходящая к гумбольдтовской модели, подчёркивает единство исследования и преподавания, автономию университета и академическую свободу. Модель предпринимательского университета акцентирует роль высшего образования в экономическом развитии, коммерциализации знаний и инновационной деятельности. Концепция третьей миссии университета расширяет функции университета за пределы образования и исследований и включает социально-экономическое развитие [6].

Кризис идентичности российского университета усугубляется отсутствием адекватного языка самоописания. Российские университеты вынуждены артикулировать свою миссию и цели посредством концептуального аппарата, выработанного в иных культурных и исторических контекстах. Преодоление этого кризиса требует не отказа от диалога с мировым университетским сообществом, но обретения собственного голоса в этом диалоге.

Университет является не просто институциональной формой организации образования и науки, но особым способом бытия знания в культуре. Университет как социальный институт всегда укоренён в конкретной культурной традиции, которая определяет понимание природы знания, его роли в обществе, способов его производства и трансляции. Игнорирование этого культурного измерения неизбежно ведёт к поверхност-

ному пониманию университета как набора функций или механизма достижения некоторых целей.

Настоящее исследование исходит из гипотезы о том, что идея служения составляет онтологическое основание российского университета – не в смысле внешне навязанной функции, но как способ бытия университета в российской культуре. *Служение в данном контексте понимается не как подчинение внешней силе или выполнение внешнего заказа, но как особый модус существования, в котором смысл обретается через соотнесение с целым.* Это предполагает переосмысление самого понятия служения, его феноменологический анализ и выявление его роли в конституировании университетской идентичности.

Таким образом, цель статьи – обоснование служения как онтологического основания российского университета.

Исследование носит не только теоретический, но и практический характер. В условиях продолжающегося реформирования системы высшего образования философское прояснение оснований российского университета может способствовать выработке более адекватной стратегии развития, основанной на понимании собственной специфики при сохранении открытости мировому опыту.

Рефлексивный характер университета

Университет представляет собой парадоксальный институт, чья идентичность формируется в пространстве неразрешимых противоречий. Анализ его исторического развития обнаруживает не эволюцию от несовершенных форм к идеальным, но непрерывную диалектическую борьбу фундаментальных антиномий, каждая из которых выражает существенный аспект университетской природы.

Университет конституируется в напряжении между стремлением к автономии и неизбежностью социальной обусловленности. Претензия на автономию коренится

в специфике познавательной деятельности, которая по своей природе требует свободы от внешнего принуждения. Однако университет существует не в идеальном пространстве чистого разума, но в конкретном историческом контексте, определяющем условия его бытия.

Это противоречие не может быть разрешено путём выбора одной из сторон. Абсолютная автономия превращает университет в замкнутую корпорацию, утрачивающую связь с живой культурой. Полное же подчинение внешним требованиям лишает его познавательной продуктивности. Университетская идентичность формируется в динамическом равновесии этих полюсов, в постоянном переопределении границ автономии в ответ на социальные вызовы.

Университет претендует на универсальность знания, но реализует эту претензию в партикулярных формах. Каждая историческая модель – от средневекового *studium generale* до современного исследовательского университета – воплощает универсальную идею познания в специфических культурных условиях.

Подлинная универсальность не есть абстрактная всеобщность, но конкретное единство многообразного. Университет становится универсальным не через отрицание своих культурных корней, но через их рефлексивное освоение. Университет одновременно хранит культурную традицию и создаёт новое знание. Эти функции находятся в диалектическом единстве: подлинное сохранение требует творческого воспроизводства, а продуктивное новаторство невозможно без глубокого освоения традиции.

Современная специализация знания обостряет это противоречие. Дисциплинарная фрагментация создаёт угрозу утраты культурной целостности, но именно она обеспечивает продуктивность исследовательской деятельности. Университет призван поддерживать напряжение между центристскими и центробежными тенденциями развития знания.

Университет есть уникальный социальный институт, для которого рефлексия собственной природы составляет неотъемлемую часть деятельности. Он не просто выполняет определённые функции, но постоянно вопрошает о смысле своего существования. Эта рефлексивность делает университетскую идентичность принципиально открытой и незавершённой.

Рефлексивный характер университета означает, что его самопонимание не может быть навязано извне, но должно вырастать из собственной деятельности. Внешние определения – будь то требования экономической эффективности или социальной полезности – могут стать продуктивными только в том случае, если они прошли через горнило университетской рефлексии и были переосмыслены в контексте академических задач.

Таким образом, университетская идентичность есть не данность, но задача, решаемая каждым поколением университетского сообщества заново. В условиях дисциплинарной специализации и институциональной дифференциации единство университета не может быть обеспечено внешними административными мерами. Оно достигается через создание пространства междисциплинарного диалога, где различные формы знания вступают в продуктивное взаимодействие.

Поиск университетом собственной идентичности есть не отклонение от его универсальной природы, но способ её конкретной реализации. В этом поиске обнаруживается творческий потенциал университета как института, способного к самотрансформации в ответ на вызовы времени, не утрачивая при этом своей сущностной определённости.

Множественность современных моделей

Современный этап развития высшего образования характеризуется беспрецедентной множественностью концептуальных моделей университета [7; 8]. Сегодня мы наблюдаем ситуацию концептуального плюра-

лизма, когда одновременно сосуществуют и конкурируют различные видения университетской миссии и идентичности [9]. Эта множественность отражает сложность вызовов, стоящих перед современным университетом, но одновременно создаёт проблему самоопределения для конкретных университетских сообществ.

Предпринимательский университет: коммерциализация знания

Концепция предпринимательского университета (*entrepreneurial university*), разработанная Бёртоном Кларком [10; 11] и Генри Ицковицем [12; 13], представляет собой ответ на трансформацию экономики в направлении общества знаний. Основная идея заключается в том, что университет должен активно участвовать в экономическом развитии через коммерциализацию результатов исследований, создание стартапов, развитие партнёрских отношений с индустрией [14].

Эпистемологические основания предпринимательского университета коренятся в прагматической философии познания, где знание оценивается прежде всего с точки зрения его практической применимости и экономической эффективности. Истинность знания в этой парадигме определяется не соответствием объективной реальности, но способностью решать конкретные практические задачи и создавать экономическую стоимость. Исследование рассматривается как вид производственной деятельности, продуктом которой являются инновации, технологии, интеллектуальная собственность.

Ценностные основания модели предпринимательского университета определяются неолиберальной идеологией, подчёркивающей приоритет рыночных механизмов, конкуренции и экономической эффективности. Университет в этой логике становится квази-коммерческой организацией, ориентированной на максимизацию отдачи от инвестиций в исследования и образование. Академическая свобода переосмысливается как свобода предпринимательской деятельности, а

автономия университета — как право самостоятельно определять стратегии коммерциализации знаний.

Модель предпринимательского университета включает несколько ключевых элементов. Во-первых, создание инфраструктуры коммерциализации: офисов трансфера технологий, бизнес-инкубаторов, технопарков. Во-вторых, изменение организационной культуры в направлении поощрения предпринимательской активности преподавателей и студентов. В-третьих, развитие партнёрских отношений с индустрией, включая совместные исследовательские проекты, программы стажировок, создание совместных лабораторий.

Исследовательский университет мирового класса: глобальное лидерство

Концепция исследовательского университета мирового класса (*world-class research university*) фокусируется на создании университетов, способных конкурировать на глобальном уровне в производстве передовых знаний и подготовке высококвалифицированных кадров [15; 16]. Эта модель подчёркивает приоритет исследовательского превосходства, международного признания, привлечения талантливых студентов и преподавателей из разных стран [17; 18].

Эпистемологические основания модели исследовательского университета мирового класса коренятся в сциентистском понимании познания как универсального процесса, не зависящего от культурных и национальных особенностей. Знание рассматривается как глобальное общественное благо, производство которого должно организовываться в соответствии с универсальными стандартами качества и методологии. Истинность и ценность знания определяются международным научным сообществом через механизмы рецензирования и цитирования.

Ценностные основания модели определяются идеологией меритократии и глобального лидерства. Университет должен стремиться к превосходству во всех областях деятельности, привлекать лучших сту-

дентов и преподавателей, производить наиболее значимые исследования. Конкуренция между университетами рассматривается как механизм повышения качества и стимулирования инноваций. Международные рейтинги становятся важнейшим инструментом оценки и признания.

Практические характеристики исследовательского университета мирового класса включают: высокую концентрацию талантов (как среди преподавателей, так и среди студентов), значительные финансовые ресурсы для исследований, современную исследовательскую инфраструктуру, благоприятную среду для научной деятельности, эффективное управление. Особое внимание уделяется публикационной активности в высокорейтинговых международных журналах, патентной деятельности, международному сотрудничеству.

Третья миссия университета: социальная ответственность

Концепция третьей миссии университета возникла как попытка дополнить традиционные функции образования и исследований вкладом университетов в социально-экономическое развитие [19; 20]. Третья миссия включает широкий спектр деятельности: непрерывное образование, трансфер технологий и развитие инноваций, вовлечённость университетов в социальную жизнь [21].

Эпистемологические основания концепции третьей миссии связаны с критикой традиционного понимания знания как ценностно-нейтрального и социально изолированного феномена. Сторонники третьей миссии университета исходят из представления о социальной ответственности познания, необходимости учёта социальных последствий научной деятельности. Знание рассматривается не как самоцель, но как средство решения общественных проблем и улучшения качества жизни.

Ценностные основания третьей миссии определяются идеологией социальной справедливости и демократического участия. Университет понимается как общественное

благо, которое должно служить интересам всего общества, а не только элитных групп. Подчёркивается важность инклюзивности, равенства возможностей, устойчивого развития. Академическая свобода интерпретируется как свобода и ответственность за общественное благополучие.

Практическое воплощение третьей миссии включает разнообразные формы деятельности: программы непрерывного образования для взрослых, консультационные центры для малого бизнеса и некоммерческих организаций, культурные центры и музеи, программы волонёрской деятельности студентов, участие в решении проблем местного сообщества.

Эпистемологические и ценностные основания

Таким образом, можно увидеть, что рассмотренные модели университета базируются на различных эпистемологических и ценностных основаниях, что определяет их концептуальную несовместимость и создаёт проблему выбора для университетских сообществ. Предпринимательский университет исходит из прагматической эпистемологии, где ценность знания определяется его практической применимостью и экономической эффективностью. Третья миссия базируется на критической эпистемологии, подчёркивающей социальную обусловленность и ответственность познания. Исследовательский университет мирового класса опирается на позитивистскую эпистемологию, утверждающую универсальность и объективность научного знания. В этой связи проблематично говорить о возможности их совмещения.

Ценностные различия между моделями ещё более существенны. Предпринимательский университет приоритизирует экономическую эффективность и инновационность. Третья миссия подчёркивает значение социально-экономического развития и общественного блага. Исследовательский университет мирового класса акцентирует цели превосходства и конкурентоспособности.

Эти ценностные ориентации не только различаются, но часто вступают в противоречие друг с другом.

Философский анализ обнаруживает, что каждая из рассматриваемых моделей абсолютизирует определённые аспекты университетской деятельности, представляя их как всеобъемлющие принципы организации. Предпринимательский университет редуцирует университет к экономическому актору, третья миссия – к миссии социально-экономического развития, исследовательский университет мирового класса – к производству знаний высшего качества. Такая редукция неизбежно обедняет понимание университета как сложного многомерного феномена.

Проблема применимости к российскому контексту

Попытки механического воспроизведения этих моделей университета в российском контексте сталкиваются с рядом фундаментальных проблем. Во-первых, эти модели базируются на эпистемологических и ценностных основаниях, которые могут не соответствовать российской интеллектуальной традиции. Во-вторых, они предполагают определённые институциональные и культурные условия, которые могут отсутствовать в российской среде. В-третьих, они недостаточно учитывают специфику российской истории высшего образования и особенности национального контекста.

Предпринимательская модель предполагает развитую рыночную экономику, эффективную систему защиты интеллектуальной собственности, культуру предпринимательства. Иными словами, предпринимательский университет критически зависит от наличия предпринимательского общества [22] и включённости в процессы глобализации [23]. Модель предпринимательского университета, не укоренённого в национальном контексте и не следующего национальным интересам, требует особого внимания и осторожного подхода при внедрении. Такая модель

может привести к потере университетом своей культурной идентичности и связи с обществом. Отсутствие укоренённости в национальном контексте создаёт риски утраты традиционных академических ценностей и образовательных практик, которые исторически формировались в конкретной социокультурной среде. Возникает противоречие между коммерческой логикой предпринимательской деятельности и общественной миссией высшего образования.

Особую озабоченность вызывает возможная ориентация исключительно на международные рынки образовательных услуг в ущерб решению локальных задач развития науки, технологий и человеческого капитала. Это может привести к «утечке мозгов» и ослаблению национальной инновационной системы. Внедрение предпринимательской модели университета требует тщательно-го баланса между инновационностью и сохранением национальной образовательной традиции, между коммерческой эффективностью и служением общественному благу.

Модель третьей миссии также сталкивается с ограничениями. Эта модель в её западном понимании акцентирует внимание на коммерческом успехе университета, трансфере технологий, социально-экономическом развитии регионов. Западная модель третьей миссии с её выраженным коммерческим компонентом может входить в противоречие с российскими традициями высшего образования и социальными ожиданиями от университетов.

В российском контексте социальная ответственность университета традиционно понимается более широко и включает сохранение культурного наследия, просветительскую деятельность, формирование гражданской ответственности и патриотизма. Российские вузы исторически выполняют роль центров не только научного, но и культурного развития регионов, что не всегда поддаётся коммерческой оценке.

Возможно, для российских университетов более органичной была бы собственная

модель третьей миссии, которая интегрирует коммерческие аспекты с традиционными функциями просвещения, культурного развития и социального служения обществу. Такой подход позволил бы сохранить исторически сложившуюся роль вузов, дополнив её современными требованиями к инновационному развитию.

Концепция исследовательского университета мирового класса, несмотря на кажущуюся универсальность, также имеет культурную специфику. Идеология глобального лидерства, конкуренции между университетами, академического капитализма, признания через международные рейтинги основана на неолиберальном мировоззрении. В российских условиях это создаёт определённые противоречия. Российская система высшего образования исторически формировалась в рамках иной парадигмы, где приоритет отдавался государственному планированию, фундаментальной подготовке и социальной функции образования. При попытке внедрения модели исследовательского университета мирового класса в России происходит столкновение двух логик. С одной стороны, государство стремится повысить конкурентоспособность российских вузов на международной арене, внедряя элементы рыночной конкуренции, проектное финансирование и ориентацию на международные показатели. С другой стороны, сохраняется традиционная роль университета как института, выполняющего социальные обязательства перед государством и обществом.

Анализ множественности современных моделей университета показывает, что ни одна из них не может претендовать на статус универсального решения. Каждая модель отражает определённые аспекты университетской деятельности, но ни одна не охватывает её полноту. Это обстоятельство открывает возможность для разработки альтернативных концепций, учитывающих специфику национальных традиций и контекстов.

В российском случае такой концепцией может стать философски обоснованная

модель университета, укоренённая в отечественной интеллектуальной традиции, но открытая к мировому опыту. Основанием для разработки такой модели может служить философское осмысление *идеи служения* как центрального элемента российской университетской традиции.

Самобытность российской университетской традиции: исторический генезис

Российская университетская традиция формировалась в особых исторических условиях, определивших её самобытный характер. В отличие от западноевропейских университетов, возникших в результате органического развития средневековых корпораций, российский университет с самого начала создавался как государственный институт, призванный служить потребностям модернизации страны. Эта изначальная связь с государственными задачами и национальными интересами стала определяющей характеристикой российского университета, проходящей через все этапы его исторического развития.

Университет эпохи Ломоносова: просветительская миссия и государственное строительство

Основание Московского университета в 1755 году по инициативе М.В. Ломоносова и И.И. Шувалова ознаменовало начало российской университетской традиции. Этот акт не был результатом естественной эволюции образовательных институтов, но представлял собой сознательную попытку создания университета европейского типа для решения задач просвещения и государственного строительства в России.

Концептуальные основания ломоносовского университета определялись просветительской философией XVIII века с её верой в преобразующую силу знания и образования [24]. Однако российский вариант просвещения имел специфические черты, обусловленные особенностями национального развития. Если западноевропейское

Просвещение возникло как критика традиционного порядка, то в России оно стало инструментом модернизации, инициированной государством.

Ломоносов мыслил университет как институт, призванный не только транслировать европейскую учёность, но и адаптировать её к российским условиям, создавать собственную научную традицию. В его понимании университет должен был стать центром формирования национальной интеллектуальной элиты, способной решать задачи развития страны. Это предполагало соединение фундаментального образования с практической ориентацией на потребности государства и общества.

Принципиальным нововведением стало обучение на русском языке наряду с латинским, что отражало стремление к созданию национальной научной традиции. Ломоносов настаивал на необходимости развития русской научной терминологии, создания учебников на родном языке, формирования отечественной профессуры.

Социальная миссия ломоносовского университета определялась идеей служения как основой государственного и общественного развития. Университет мыслился как институт, способный преодолеть культурное отставание России, подготовить образованных людей для государственной службы, развития наук и искусств. Эта миссия не сводилась к простому копированию западных образцов, но предполагала творческое освоение мирового опыта применительно к российским условиям.

Важной характеристикой ломоносовского университета стал принцип демократизма, выразившийся в доступности образования для представителей различных социальных слоёв. Хотя на практике этот принцип реализовывался ограниченно, сама его декларация свидетельствовала о понимании университета как общенационального института, служащего не только дворянской элите, но и всему обществу.

Университет XIX века: формирование российской специфики

Российский университет XIX века развивался в условиях взаимодействия и конкуренции с двумя влиятельными европейскими моделями: французскими *grandes écoles* и немецким университетом гумбольдтовского типа. Однако он не стал простой копией ни одной из них, выработав собственную модель, отражавшую специфику российских условий и потребностей.

С французской моделью его роднила связь с государством и ориентация на подготовку чиновников для государственной службы. Однако в отличие от французских специализированных школ, российские университеты сохраняли универалистский характер, обеспечивая фундаментальное образование в различных областях знания. Это отражало понимание образования не только как профессиональной подготовки, но и как формирования личности и мировоззрения.

Сходство с немецкой моделью проявилось в развитии исследовательской деятельности и принципе единства преподавания и исследования. Российские университеты активно развивали науку, создавали исследовательские лаборатории и проч. Однако российская интерпретация гумбольдтовской модели имела существенные отличия. Если немецкий университет подчёркивал автономию и академическую свободу, то российский университет сохранял более тесную связь с государством и понимание своей социальной ответственности.

Принципиальной особенностью российского университета XIX века стала его роль в формировании интеллигенции как особого социального слоя. Интеллигенция не была простым аналогом западной образованной элиты – она обладала специфическими характеристиками, определявшими её культурную и социальную роль. Российская интеллигенция характеризовалась острым чувством социальной ответственности, критическим отношением к существующему порядку, стремлением к служению народу и обществу.

Университет стал главным институтом формирования интеллигенции, местом, где складывалось особое мировоззрение, соединявшее европейскую образованность с русской духовностью и социальной совестью [24]. Университетское образование понималось не только как приобретение знаний и профессиональных навыков, но и как нравственное формирование личности, осознание ответственности перед обществом.

Важную роль в формировании российской университетской традиции сыграло развитие философии и гуманитарных наук. Российские университеты стали центрами философской мысли, литературной критики, исторических исследований. Особенность российской гуманитаристики заключалась в её нравственной ориентации, стремлении не только к познанию истины, но и к решению вопросов о смысле жизни, справедливости, благе общества.

Социальная миссия российского университета XIX века выражалась в понятии служения – служения науке, просвещению, обществу, отечеству. Это служение понималось не как подчинение внешним требованиям, но как внутреннее призвание, определяющее смысл существования образованного человека. Университет воспитывал людей, для которых профессиональная деятельность была неотделима от гражданского долга.

Организационные особенности российских университетов также отражали их специфику. Сохранялась коллегиальность управления, развивались традиции университетского самоуправления. При этом университеты оставались государственными учреждениями, что создавало постоянное напряжение между стремлением к автономии и необходимостью следовать государственной политике.

Советский вуз: революционная трансформация

Октябрьская революция 1917 года ознаменовала радикальную трансформацию российской системы высшего образования.

Советский вуз представлял собой принципиально новый тип образовательного института, отражавший идеологию и практику социалистического строительства. Эта трансформация не была простым разрушением старой системы – она представляла собой попытку создания альтернативной модели высшего образования, основанной на марксистской идеологии и потребностях индустриального развития.

Концептуальные основания советского вуза определялись марксистско-ленинской идеологией с её пониманием образования как инструмента социального преобразования и строительства коммунистического общества. Знание рассматривалось не как самоцель, но как средство преобразования действительности, создания нового общества и нового человека. Это предполагало тесную связь образования с практикой, единство теории и практики, науки и производства.

Принципиальным нововведением стала массовость высшего образования, понимавшаяся как демократизация знания и преодоление культурного неравенства. Советский вуз был призван обеспечить доступность высшего образования для представителей всех социальных слоёв, прежде всего рабочих и крестьян. Это потребовало создания разветвлённой системы подготовительных курсов, рабочих факультетов, заочного и вечернего обучения.

Структурные изменения в советской системе высшего образования отражали новые приоритеты и задачи. Произошла специализация вузов в соответствии с потребностями народного хозяйства: создавались технические, сельскохозяйственные, медицинские, педагогические институты. Классический университет как универсальный центр образования и науки был дополнен системой специализированных учебных заведений.

Важнейшей характеристикой советского вуза стало единство образования, науки и производства. Эта триада выражала стремление к преодолению разрыва между теори-

ей и практикой. Студенты должны были не только изучать теоретические дисциплины, но и участвовать в научных исследованиях, проходить производственную практику, работать над решением конкретных задач народного хозяйства. Общеизвестно, что полезная деятельность была неотъемлемой частью высшего образования.

Исследовательская деятельность в советский период была в значительной степени вынесена за пределы вузов в систему Академии наук и отраслевых научно-исследовательских институтов. Это создавало определённую дихотомию между образованием и наукой, но одновременно позволяло концентрировать ресурсы на приоритетных направлениях исследований.

Социальная миссия советского вуза определялась служением делу строительства коммунизма и развитию социалистической родины. Эта миссия конкретизировалась через подготовку кадров для народного хозяйства, участие в решении научно-технических задач, воспитание нового поколения советских граждан. Служение понималось как сознательная деятельность на благо общества, основанная на марксистском понимании исторической необходимости.

Достижения советской системы высшего образования были значительными: массовость образования, высокий уровень подготовки в области естественных и технических наук, развитие научных школ, создание мощного научно-технического потенциала. Вместе с тем система имела существенные ограничения: идеологическая заданность, ограничения академической свободы, изоляция от международного научного сообщества.

Постсоветская трансформация: поиск новой идентичности

Распад СССР и переход к рыночной экономике поставили российскую систему высшего образования перед необходимостью фундаментального переосмысления своих оснований и целей. Постсоветский период характеризовался попытками ра-

дикального реформирования высшего образования в соответствии с западными моделями, что привело к кризису идентичности и пренебрежению собственными традициями.

Первоначальная эйфория от освобождения от идеологических ограничений сменилась осознанием сложности задач, стоящих перед российским высшим образованием. Необходимо было не только устранить негативные черты советской системы, но и создать новую модель, адекватную условиям демократического общества и рыночной экономики.

Основными направлениями реформ стали создание негосударственных вузов, введение платного обучения, интеграция в международное образовательное пространство. Болонский процесс, к которому Россия присоединилась в 2003 году, стал символом стремления к интеграции с европейским образовательным пространством. Широкое введение двухуровневой системы образования, системы зачётных единиц должно было обеспечить сопоставимость российских и европейских образовательных программ.

Внедрение рейтинговых систем оценки и показателей эффективности отражало стремление к повышению качества высшего образования через механизмы конкуренции. Однако часто эти механизмы приводили к формализации деятельности, погоне за показателями в ущерб содержательной работе.

Кризис идентичности российского высшего образования в постсоветский период выражался в утрате ясного понимания своих целей и задач. С одной стороны, была отвергнута советская модель с её идеологической заданностью. С другой стороны, попытки воспроизведения западных образцов не приводили к формированию убедительной альтернативы. Российские университеты оказались в ситуации концептуальной неопределённости, когда старые основания были разрушены, а новые не обрели чётких очертаний.

Этот кризис усугублялся экономическими трудностями, оттоком кадров, снижением престижа высшего образования. Университеты вынуждены были уделять больше внимания вопросам выживания, чем стратегическому развитию. В этих условиях поиск новой идентичности отступал на второй план перед решением текущих проблем.

Сквозная идея служения как инвариант российской традиции

Анализ исторического развития российского высшего образования обнаруживает присутствие сквозной идеи, проходящей через все этапы и трансформации. Этой идеей является служение – служение стране, народу, обществу. В различные исторические периоды эта идея получала разное содержание и формы выражения, но её присутствие оставалось константным элементом российской университетской традиции.

В эпоху Ломоносова служение выражалось в просветительской миссии, стремлении преодолеть культурное отставание России, подготовить образованных людей для государственной службы и развития наук. Университет понимался как институт национального развития, призванный способствовать процветанию отечества через распространение знаний.

В XIX веке идея служения приобрела более сложный характер, включив в себя не только служение государству, но и служение обществу, народу, истине. Формирование интеллигенции было тесно связано с пониманием образованности как социальной ответственности. Университет воспитывал людей, для которых профессиональная деятельность была неотделима от гражданского долга.

В советский период служение получило идеологическое оформление как служение делу строительства коммунизма и социалистической родины. Несмотря на идеологическую заданность, сохранялась основная

интенция – понимание образования и науки как деятельности, направленной на благо общества и страны.

В постсоветский период идея служения оказалась размытой и неартикулированной. Попытки воспроизведения западных моделей не учитывали этой специфики российской традиции, что способствовало кризису идентичности.

Служение как модус существования

Служение в нашем понимании не сводится к выполнению внешних требований или следованию государственной политике. Это особый способ самоопределения, когда смысл деятельности обретается через соотношение с целым – будь то народ или страна. Служение предполагает свободный выбор и внутреннее принятие ценностей, которым служит человек.

Идея служения в российской традиции тесно связана с пониманием истины как правды, знания как мудрости, свободы как ответственности. Эти связи отражают особенности российской духовной традиции, где познание неотделимо от нравственного измерения, а интеллектуальная деятельность рассматривается в контексте служения высшим ценностям.

Сквозной характер идеи служения в российской университетской традиции свидетельствует о её онтологическом статусе. Служение является не внешней характеристикой российского университета, но способом его бытия, определяющим его сущность и идентичность. Это обстоятельство требует философской экспликации понятия служения и его роли в конституировании университетской идентичности.

Восстановление связи с традицией служения не означает консервативного возврата к прошлому. Речь идёт о творческом переосмыслении этой традиции в современном контексте, выявлении её потенциала для решения актуальных задач российского высшего образования.

Реконструкция понятия служения показывает, что оно не может быть редуцировано к подчинению внешней силе или выполнению внешнего заказа. *Служение представляет собой особый модус существования, характеризующийся свободным принятием ответственности за поддержание и развитие ценностей, превосходящих индивидуальные интересы.* Это экзистенциальное отношение, в котором смысл индивидуального существования обретается через соотнесение с целым, через участие в реализации задач, имеющих надличностный характер.

Идея служения не отрицает существующие модели университета, но придаёт им смысл и ценностную определённую. Эта идея выступает не как ограничение, а как интегрирующий принцип, позволяющий различным университетским моделям обрести чёткую аксиологическую направленность и избежать инструментализации.

Предпринимательский университет, ориентированный на коммерциализацию знаний и взаимодействие с рынком, в контексте служения обретает иную телеологию. Предпринимательская активность перестаёт быть самоцелью или исключительно механизмом финансовой самодостаточности. Она становится инструментом технологического суверенитета, средством решения конкретных проблем национальной экономики, способом удержания талантов в стране через создание инновационных предприятий. Коммерциализация исследований оправдывается не рыночным успехом как таковым, а вкладом в национальную конкурентоспособность, созданием рабочих мест, развитием критически важных отраслей. Предпринимательский университет в логике служения становится институтом экономической безопасности и технологической независимости.

Исследовательский университет мирового класса, стремящийся к вхождению в глобальные рейтинги и международное научное сообщество, через призму служения переосмысливает свою миссию. Участие в гло-

бальной науке и публикационная активность в высокорейтинговых журналах сохраняют значимость, но утрачивают статус самодостаточных критериев успеха. Мировой класс оказывается не абстрактной характеристикой, определяемой внешними индексами, а качеством, проявляющимся в способности решать задачи национального масштаба на уровне передовых мировых достижений. Международное сотрудничество выстраивается, исходя из национальных приоритетов. Университет воспроизводит национальную научную школу, сохраняет исследовательские традиции, формирует собственные научные повестки, а не просто встраивается в готовые глобальные тренды. Мировой класс здесь – это способность быть субъектом, а не объектом международной науки.

Университет третьей миссии, ориентированный на социальную вовлечённость и региональное развитие, наиболее органично соотносится с идеей служения. Социальная ответственность университета обретает конкретность через связь с национальными целями развития. Работа с местными сообществами, регионами, социальными группами встраивается в логику укрепления общенационального единства, преодоления территориальных диспропорций, сохранения культурного разнообразия как национального достояния. Третья миссия приобретает цивилизационное измерение: университет становится хранителем и транслятором национальной культуры, языка, исторической памяти, одновременно выступая агентом модернизации и социальных инноваций.

Таким образом, служение задаёт общую нормативную рамку, внутри которой функциональное разнообразие университетских моделей обретает ценностную когерентность и защищённость от редукции к узко понятым критериям эффективности.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд принципиальных вы-

водов о природе российского университета и перспективах его развития в современных условиях.

Во-первых, анализ современных западных моделей университета показал их концептуальную ограниченность по отношению к российскому контексту. Предпринимательский университет, исследовательский университет мирового класса и концепция третьей миссии, при всей их значимости для понимания отдельных аспектов университетской деятельности, базируются на эпистемологических и ценностных основаниях, не в полной мере соответствующих российской интеллектуальной традиции.

Во-вторых, историческая реконструкция российской университетской традиции обнаружила инвариантный элемент – идею служения, проходящую через все исторические трансформации от ломоносовского университета до постсоветского периода. Эта идея получала различные конкретные формы в разные эпохи, но сохраняла свой онтологический статус как способ бытия российского университета в культуре.

В-третьих, служение не может быть редуцировано к подчинению внешней силе или выполнению государственного заказа. Оно представляет собой особый экзистенциальный модус, характеризующийся свободным принятием ответственности за поддержание и развитие ценностей, превосходящих индивидуальные интересы. Это внутренняя установка, определяющая смысл профессиональной и гражданской деятельности через соотнесение с целым – народом, обществом, культурой, государством.

Концепция служения как онтологического основания российского университета открывает возможность для формирования аутентичной модели развития отечественного высшего образования, которая органично сочетала бы универсальные принципы университетской деятельности с национальной спецификой. Такая модель

не предполагает изоляционизма или отказа от международного сотрудничества, но требует осознанного самоопределения в глобальном образовательном пространстве на основе понимания собственной идентичности.

«Служение» выступает значимым элементом языка, который призван артикулировать сущность российского университета и предложить концептуальную основу для выработки стратегии развития российского высшего образования. Философское обоснование служения как основания университетской идентичности может способствовать формированию внутренней мотивации университетского сообщества, восстановлению престижа высшего образования и его социальной роли.

* * *

Наши дальнейшие исследования будут развиваться в двух основных направлениях, каждое из которых призвано углубить и конкретизировать заложенные в этой статье теоретические основания. Первое направление будет посвящено более глубокому обоснованию служения как онтологического основания российского университета. В нём будет раскрыта сложная природа университетского служения через единство профессиональной и гражданской идентичностей, позволяющее преодолеть характерную для современности фрагментацию человеческого существования. Особое внимание будет уделено анализу онтологической структуры служения, включающей призвание, ответственность и самоотдачу, а также диалектике индивидуального и универсального в служении. Завершит эту часть исследование предмета университетского служения как сложной многоуровневой реальности, объединяющей историю, культуру, народ, государство и духовные традиции.

Второе направление исследований будет связано с разработкой концептуальной модели университета служения как практической философии российского высшего

образования. Здесь будет обоснована возможность использования концепта «*университет служения*» в качестве инструмента философской артикуляции аутентичной идентичности российского университета, представляющего альтернативу механическому заимствованию западных моделей. При этом будет показано, что университет служения не противопоставляет себя существующим моделям университета, но предлагает их философское переосмысление в логике служения.

Литература

1. *Строгецкая Е.В.* Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 67–81. EDN: KXRVSX.
2. *Barnett R.* Constructing the university: Towards a social philosophy of higher education // Educational Philosophy and Theory. 2017. Vol. 49. No. 1. P. 78–88. DOI: 10.1080/00131857.2016.1183472
3. *Никольский В.С.* «Академическая свобода» как язык самоописания университета // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 73–78. EDN: PVJWQB.
4. *Кислов А.Г., Шмурыгина О.В.* Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 96–122. EDN: PDCCMZ.
5. *Балмасова Т.А.* «Третья миссия» университета новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 48–55. EDN: WMBSQZ.
6. *Зиневич О.В., Балмасова Т.А.* Гуманитаризация университета и миссия социального участия // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 52–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63
7. *Неборский Е.В.* Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. С. 25. EDN: ZMPZUR.
8. *Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. и др.* Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
9. *Прохоров А.В.* Модели университета в условиях глобализации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 3 (27). С. 56–66. EDN: RVSGEN.
10. *Smith D., Clark B.R.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation // Higher Education. 1999. Vol. 38. P. 373–374. DOI: 10.1023/A:1003771309048
11. *Etzkowitz H.* Anatomy of the entrepreneurial university // Social Science Information. 2013. Vol. 52. No. 3. P. 486–511. DOI: 10.1177/0539018413485832
12. *Etzkowitz H.* The evolution of the entrepreneurial university // International Journal of Technology and Globalisation. 2004. Vol. 1. No. 1. P. 64–77. DOI: 10.1504/IJTG.2004.004551
13. *Головко Н.В., Зиневич О.В., Рузанкина Е.А.* Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уисема // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 40–47. EDN: WMBSQP.
14. *Константинов Г., Филонович С.* Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 49–62. EDN: JWJEZZ.
15. *Altbach P.* The costs and benefits of world-class universities // International Higher Education. 2003. No. 33. P. 5–8. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7381
16. *Altbach P.G., Salmi J. (Eds.).* The road to academic excellence: The making of world-class research universities. Washington: World Bank Publications, 2011. 363 p. DOI: 10.1596/978-0-8213-8805-1
17. *Салми Дж.* Создание университетов мирового класса. М., 2009. 132 с. ISBN: 978-5-7777-0448-1.
18. *Deet R., Mok K.H., Lucas L.* Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the “world-class” university in Europe and Asia // Higher Education Policy. 2008. Vol. 21. No. 1. P. 83–97. DOI: 10.1057/palgrave.herp.8300179
19. *Дремлова О.В., Щеглова И.А.* Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26. № 2. С. 27–37. DOI: 10.15826/umpa.2022.02.010
20. *Compagnucci L., Spigarelli F.* The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints // Technological Forecasting and Social Change. 2020. Vol. 161. Article no. 120284. DOI: 10.1016/j.techfore.2020.120284
21. *Мархл М., Паусист А.* Методология оценки третьей миссии университетов // Непре-

- рывное образование: XXI век. 2013. № 1 (1). С. 89–101. EDN: RXQXKF.
22. Audretsch D.B. From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society // *The Journal of Technology Transfer*. 2014. Vol. 39. No. 3. P. 313–321. DOI: 10.1007/s10961-012-9288-1
23. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Становление университетского образования в России // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 1. № 4. С. 7–19. EDN: PIWTZZ.
24. Андреев А.А. Общество и образование: опыт дореволюционной России // *Высшее образование в России*. 2017. № 11. С. 158–164. EDN: ZUQFFD.
- Статья поступила в редакцию 28.08.2025
Принята к публикации 12.10.2025

References

1. Strogetskaia, E. (2010). The Idea and Mission of the Modern University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 67–81. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/15107> (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Barnett, R. (2016). Constructing the University: Towards a Social Philosophy of Higher Education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 49, no. 1, pp. 78–88, doi: 10.1080/00131857.2016.1183472
3. Nikolsky, V.S. (2013). “Academic Freedom” as a Language of University Self-Description. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 73–78. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/download/3473/1834> (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kislov, A.G., Shmurygina, O.V. (2012). The Idea of University: Retrospective, Versions and Prospects. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. No. 8 (97), pp. 96–122. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_17962841_74295785.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Balmasova, T.A. (2016). “Third Mission” of University: a New Vector of Development? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8–9, pp. 48–55. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26690417_75784432.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zinevich, O.V., Balmasova, T.A. (2021). Humanitarization of the University and the Mission of Social Participation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 11, pp. 52–63, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Neborsky, E.V. (2017). Reconstructing the University Model: Transition to Format 4.0. *Mir nauki = World of Science*. Vol. 5, no. 4, p. 25. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30279919_47745950.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Shtykhno, D.A., Konstantinova, L.V., Gagiev, N.N. et al. (2022). Transformation of University Models: Analysis of Development Strategies of World Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 27–47, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Prokhorov, A.V. (2013). University Models in the Context of Globalization. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki = University Proceedings. Volga Region. Humanities*. No. 3 (27), pp. 56–66. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21190043_29389169.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Smith, D. Clark, B.R. (1999). Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. *Higher Education*. Vol. 38, pp. 373–374. doi: 10.1023/A:1003771309048
11. Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the Entrepreneurial University. *Social Science Information*. Vol. 52, no. 3, pp. 486–511, doi: 10.1177/0539018413485832

12. Etzkowitz, H. (2004). The Evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalisation*. Vol. 1, no. 1, pp. 64-77, doi: 10.1504/IJTG.2004.004551
13. Golovko, N.V., Zinevich, O.V., Ruzankina, E.A. (2016). Third Generation University: B. Clark and J. Wissema. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 40-47. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26690416_48004128.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Konstantinov, G., Filonovich, S. (2010). What is an Entrepreneurial University. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 49-62. Available at: <https://vo.hse.ru/article/view/14959> (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Altbach, P. (2003). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *International Higher Education*. No. 33, pp. 5-8, doi: 10.6017/ihe.2003.33.7381
16. Altbach, P.G., Salmi, J. (Eds.). (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. World Bank Publications. 363 p., doi: 10.1596/978-0-8213-8805-1
17. Salmi, J. (2009). *Creating World-Class Universities*. Moscow, 132 p. ISBN: 978-5-7777-0448-1. (In Russ.).
18. Deem, R., Mok, K.H., Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the “World-Class” University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*. Vol. 21, no. 1, pp. 83-97, doi: 10.1057/palgrave.hep.8300179
19. Dremova, O.V., Shcheglova, I.A. (2022). The Third Mission of Universities in Russia: a Trend Towards (Non)Commercialization? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 2, pp. 27-37, doi: 10.15826/umpa.2022.02.010 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Compagnucci, L., Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 161, article no. 120284, doi: 10.1016/j.techfore.2020.120284
21. Markhl, M., Pausist, A. (2013). Methodology for Assessing the Third Mission of Universities. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong Education: The XXI Century*. No. 1 (1), pp. 89-101. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21279087_75916268.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Audretsch, D.B. (2014). From the Entrepreneurial University to the University for the Entrepreneurial Society. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 39, no. 3, pp. 313-321, doi: 10.1007/s10961-012-9288-1
23. Novikov, M.V., Perfilova, T.B. (2011). Formation of University Education in Russia. *Yaroslavl pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Vol. 1, no. 4, pp. 7-19. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18227664_15767495.pdf (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Andreev, A.L. (2017). Society and Education: Experience of Pre-revolutionary Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 158-164. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/download/1216/1037> (accessed 28.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 28.08.2025
Accepted for publication 12.10.2025*

Концепция поколенческих взаимодействий в вузе: критический анализ отечественных и зарубежных теоретико-методологических подходов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-27-46

Зборовский Гарольд Ефимович – профессор, д-р философ. наук, профессор-исследователь, ORCID: 0000-0001-8153-0561, Researcher ID: E-6142-2014, SPIN-код: 9068-9732, garoldzborovsky@gmail.com

Дроздова Анна Александровна – канд. социол. наук, доцент, ORCID: 0000-0002-1599-8446, Researcher ID: L-4435-2016, SPIN-код: 5049-8020, a.a.kuzminchuk@urfu.ru

Кеммет Елена Викторовна – канд. социол. наук, старший преподаватель, ORCID: 0000-0003-3967-8153, Researcher ID: W-8645-2018, SPIN-код: 6369-2200, Elena.Kemmet@urfu.ru

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

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

***Аннотация.** Актуальность исследования поколений и межпоколенческих взаимодействий в университетской среде обусловлена необходимостью изучения их роли в развитии высшего образования в условиях его трансформации. Понимание проблем межпоколенческих отношений в вузах требует критического анализа теоретико-методологических оснований их изучения. Цель статьи заключается в систематизации отечественных и зарубежных подходов к изучению поколений в вузах в контексте разработки концепции поколенческих взаимодействий образовательных общностей в российском университетском сообществе. На основе критического анализа существующих концепций исследования поколений в вузах обосновываются перспективы развития поколенческо-функционального подхода и организационной теории поколений в отношении изучения поколенческих взаимодействий в российских университетах. Авторами сформулированы основные положения концепции поколенческих взаимодействий в вузах в зеркале интеграции отечественных и зарубежных теоретико-методологических достижений. Особое внимание уделено методологическим аспектам исследования вузовской поколенческой структуры и практическому значению разработанной концепции для управления межпоколенческими отношениями и реализации потенциала поколенческого разнообразия в высшей школе.*

Ключевые слова: поколения, поколенческие взаимодействия, высшее образование, вуз, концепция поколенческих взаимодействий в вузе, отечественные и зарубежные подходы к

изучению поколений в вузах, образовательные общности, научно-педагогические работники, административно-управленческие работники, студенты

Для цитирования: Зборовский Г.Е., Дроздова А.А., Кеммет Е.В. Концепция поколенческих взаимодействий в вузе: критический анализ отечественных и зарубежных теоретико-методологических подходов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 27–46. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-27-46

The Concept of Intergenerational Interactions in Higher Education: A Critical Analysis of Domestic and Foreign Theoretical and Methodological Approaches

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-27-46

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ORCID: 0000-0001-8153-0561, Researcher ID: E-6142-2014, SPIN-code: 9068-9732, garoldzborovsky@gmail.com

Anna A. Drozdova – Cand. Sci. (Sociological Sciences), Associate Professor, ORCID: 0000-0002-1599-8446, Researcher ID: L-4435-2016, SPIN-code: 5049-8020, a.a.kuzminchuk@urfu.ru

Elena V. Kemmet – Cand. Sci. (Sociological Sciences), Senior Lecturer, ORCID: 0000-0003-3967-8153, Researcher ID: W-8645-2018, SPIN-code: 6369-2200, Elena.Kemmet@urfu.ru
Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russian Federation

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

Abstract. The relevance of the study of generations and intergenerational interactions in the university environment is due to the need to study their role in the development of higher education in the context of its transformation. Understanding the problems of intergenerational relations in universities requires a critical analysis of the theoretical and methodological foundations for their study. The purpose of the article is to systematize domestic and foreign approaches to the study of generations in universities in the context of developing the concept of generational interactions of educational communities in the Russian university community. Based on a critical analysis of existing concepts for studying generations in universities, the prospects for the development of the generational-functional approach and the organizational theory of generations in relation to the study of generational interactions in Russian universities are substantiated. The authors formulated the main provisions of the concept of generational interactions in universities in the mirror of the integration of domestic and foreign theoretical and methodological achievements. Particular attention is paid to the methodological aspects of the study of the university generational structure and the practical significance of the developed concept for managing intergenerational relations and realizing the potential of generational diversity in higher education.

Keywords: generations, generational interactions, higher education, university, concept of intergenerational interactions in higher education, domestic and foreign approaches to the study of generations in universities, educational communities, research and pedagogical staff, administrative staff, students

Cite as: Zborovsky, G.E., Drozdova, A.A., Kemmet, E.V. (2025). The Concept of Intergenerational Interactions in Higher Education: A Critical Analysis of Domestic and Foreign Theoretical and Methodological Approaches. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 27-46, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-27-46 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В условиях высокой турбулентности общества и перманентной модернизации высшего образования университетское сообщество становится критически важным ресурсом реализации преобразований, динамика которого во многом определяется поколенческими процессами, включая конфликт, преемственность и взаимодействия между различными возрастными когортами. В ситуации институциональной неопределённости, характеризующейся дефицитом регулятивных возможностей социальных структур вуза, целенаправленное изучение поколенческих взаимодействий открывает перспективы для их гармонизации. Исследование потенциала поколенческого фактора в сфере высшего образования представляется значимым как с точки зрения организационного уровня повышения эффективности управления вузами, так и с позиции институциональной устойчивости за счёт минимизации дисфункций, вызванных межпоколенческими разрывами. Изучение поколений в вузе может способствовать трансформации различий между возрастными когортами из источника потенциальных конфликтов в ресурс развития, обеспечивающий преемственность знаний, инновационность образовательных практик и выполнение стратегических задач национальной образовательной политики и достижения национальных целей развития.

Несмотря на значимость поколенческой проблематики именно для сферы высшего образования как уникального пространства, объединяющего широкий спектр поколений различных образовательных общностей (студентов, научно-педагогических и управленческих работников – НПП и АУР), современные исследования поколений в вузах представляются достаточно ограниченными

с точки зрения теоретико-методологических оснований, объектов исследования и рассматриваемых его аспектов. Теоретическая рамка исследований ограничивается преимущественно теорией поколений К. Мангейма [1] и концепцией У. Штрауса и Н. Хоу [2]. Объектом исследований традиционно выступают студенты поколения Z, а наиболее активно изучаемым аспектом является анализ их специфических характеристик – особенностей восприятия и обработки информации, отношения к различным образовательным технологиям, форматам взаимодействия с преподавателями и др.

Однако университетское сообщество представляет собой многосубъектную и сложную структуру, где особого внимания заслуживают такие вопросы межпоколенческих отношений разных образовательных общностей, как механизмы передачи уникального, выработанного одним поколением ценностного «отпечатка» следующему поколению, измерение межпоколенческой солидарности и т.д. Эмпирическое изучение этих и других вопросов поколенческих взаимодействий в российских вузах требует теоретического осмысления и методологической проработки. В рамках данной статьи предпринята попытка обобщить достижения отечественных и зарубежных исследований поколений и адаптировать их теоретико-методологические основания к сфере высшего образования. Это позволит разработать новую аналитическую рамку для осмысления современных трансформаций высшей школы, а также сформулировать положения отраслевой поколенческой теории среднего уровня, способствующей развитию поколенческого подхода в вузах.

Таким образом, цель статьи заключается в обобщении теоретико-методологических достижений и ограничений отечественных

и зарубежных исследований поколений в вузе в контексте разработки концепции поколенческих взаимодействий образовательных общностей в российском университетском сообществе. Для реализации поставленной цели решаются следующие задачи: 1) определить место поколенческих исследований в сфере высшего образования в предметном поле изучения поколений в отечественной и зарубежной научной литературе; 2) выделить общие ограничения отечественных и зарубежных исследований поколений в вузе; 3) применить теоретико-методологические достижения отечественных и зарубежных поколенческих исследований в отношении изучения взаимодействий поколений образовательных общностей в российских университетах. Данная последовательность задач позволяет осуществить поступательное движение от аналитического обзора существующих исследований поколений через критическую рефлексию их ограничений к конструктивному синтезу методологических подходов, релевантных для изучения российского университетского контекста.

Метод исследования

Исследование проводилось методом контент-анализа отечественных и зарубежных научных публикаций в мае – июне 2025 г. Эмпирическую базу составили работы, опубликованные в период с 2000 по 2025 гг. В качестве источников данных были выбраны следующие электронные ресурсы: 1) для анализа отечественных исследований – научная электронная библиотека *eLIBRARY*; 2) для анализа зарубежных исследований – *Mendeley*. Поиск статей осуществлялся по ключевому слову «поколение»/«*generation*» для обеспечения максимально широкого охвата предметного поля исследования. В качестве индикаторов контент-анализа были выделены: год публикации, предметная область, цель и объект исследования, связь с высшим образованием, используемые теоретические концепции и подходы к исследова-

нию поколений (основные и вспомогательные), границы поколений.

В результате поискового запроса в научной электронной библиотеке *eLIBRARY* было выявлено 10 736 записей. Далее был проведён уточнённый поиск по словосочетанию «теория поколений», что позволило сосредоточиться на работах, содержащих более чёткую концептуальную рамку и аналитический подход к теме. Для уточнения выборки были применены тематические и содержательные ограничения: в анализ включались публикации, относящиеся к предметным областям социологии, психологии, философии, педагогики и управления, а также работы, в которых поколенческая проблематика рассматривалась в контексте образования. Из выборки были исключены: материалы конференций, патенты, наборы данных, отчёты и иные публикации, не соответствующие критериям. На следующем этапе из обобщённого массива были выделены 40 публикаций, в которых поколенческая тематика анализировалась в образовательном или смежном социальном контексте. Из них для углублённого анализа были отобраны 33 наиболее содержательных и репрезентативных работы.

В результате поиска по ключевому слову «*generation*» в базе *Mendeley* с учётом типа документа «Журнал» и типа доступа «Открытый доступ» было представлено 521 200 публикаций. Из 200 первых статей, отсортированных по релевантности, для дальнейшего анализа были загружены 36 статей. Исключены были публикации, не относящиеся к поколенческой проблематике. Среди отобранных работ представлены исследования, опубликованные в период с 2010 по 2023 гг. Включённые в выборку статьи охватывают широкий спектр стран, среди доминирующих регионов – Азия (12 статей), Европа (11 работ), США/Канада (7 работ). Исходя из анализа публикаций, включённых в выборку, не были выявлены явные ограничения используемого источника данных, кроме тех, что связаны с конкретными параметрами

самой базы *Mendeley*, обусловленных доступом к определённым изданиям, и алгоритмами поиска, а также ограничениями открытого доступа.

Исследования поколений в вузах в отечественной литературе

Вторичный анализ российских теоретических публикаций за 2000–2025 гг. показывает, что исследования поколений развиваются в нескольких дисциплинарных нишах, но университетская тематика занимает в них относительно небольшое место. Основная масса работ относится к социологии, психологии и педагогике; меньше статей выходит на стыке управления, культурологии и маркетинга. В общей выборке менее 20% публикаций посвящено сфере высшего образования, остальные сосредоточены на трудовых отношениях, семейной социализации и трансляции исторической памяти.

Несмотря на разнообразие дисциплин, теоретический арсенал отечественных исследований сравнительно узок. Укрупнённо может быть выделено два ключевых направления исследований. В первом направлении, связанном с общей характеристикой поколений и их преимущественно эмпирическими исследованиями, базирующимися на работах У. Штрауса и Н. Хоу [2], описываются социокультурные портреты поколений. В их основе – конкретно-исторические события, а в названиях – «буквенно-цифровые» разграничения (от «великого» поколения 1900–1925 гг. до поколений X–Y–Z и т. д.). В рамках этой «теории поколений по годам» с конца XX – начала XXI в. начали рассматриваться проблемы студентов и молодых НПР: определялась их поколенческая специфика, осуществлялся поиск путей управления их социализацией и профессиональной карьерой. Второе направление изучения поколений, идущее от теоретических положений К. Мангейма, выдвинутых им в работе 1928 г. «Проблема поколений» [1], основано на понимании поколения как группы людей, характеризующихся нахождением среди од-

них и тех же событий, существенным образом влияющих на их жизнь. Такая трактовка открыла дорогу пониманию поколения как общности, связанной близкой системой ценностей взаимодействующих людей, и использованию этого положения в исследованиях образовательных общностей в науке и высшем образовании.

На основе анализа публикаций нами были выделены шесть основных подходов к изучению поколений и межпоколенческих отношений в вузах. Каждый из них ассоциирован с определённым кругом авторов:

1) Психолого-педагогический – акцент на различиях в мышлении, мотивации и коммуникации представителей разных поколений. Такой подход развивают, например, В.И. Пищик, А.В. Гаврилова и Н.В. Сиврикова (аналитика стилей взаимодействия) [3], Г.Р. Джумагалиева и соавторы [4], В.А. Урываев и соавторы [5].

2) Социологический/стратификационный – поколения рассматриваются как устойчивые социальные группы с разными образовательными траекториями. Среди авторов: А.А. Беляева [6], Д.М. Логинов [7], О.И. Попова и соавторы [8], Е.В. Забурдаева (миллениалы как прагматики) [9], В.А. Захарова (ожидания студентов Z) [10], В.В. Радаев (понятия поколений и поколенческие различия в ценностях) [11].

3) Культурологический – внимание уделяется идентичности, памяти, символам и языку поколений. Такой анализ предлагают А.Н. Тесленко [12], М. Лисаускене (постсоветское студенчество) [13], Н.А. Нартова (символическая маркировка и самоидентификация) [14].

4) Организационно-управленческий – изучается влияние поколенческих различий на HR-политику, наставничество и управление коллективами. Среди исследователей: П.А. Амбарова (научное наставничество) [15], Г.Е. Зборовский и Е.В. Кеммет (роль научных школ) [16], Г.П. Мартынов [17].

5) Критико-методологический – анализируется сама применимость понятия «поко-

ление», указывается на его расплывчатость и перегруженность. С критическим пересмотром концепта выступают В.С. Алекменская [18], Г. Р. Джумагалиева и соавторы [4], подчёркивающие необходимость уточнения понятийного аппарата и учёта структурных изменений общества.

6) Поколенческо-функциональный – университет понимается как система, где каждое поколение выполняет определённую функцию (стабильность, обновление, передача знаний), а взаимодействие между поколениями обеспечивает устойчивость академической среды. Такой подход развивают Б.З. Докторов, Г.Е. Зборовский [19], П.А. Амбарова и соавторы [20]. Он ориентирован на анализ когортной структуры (студенты, НПР, АУР) и роли научных школ как механизмов преемственности.

Сравнение различных исследовательских подходов показало, что теоретические рамки в изучении поколений разнообразны, однако каждый из них имеет свои ограничения. Наиболее проработанными в прикладном плане являются психолого-педагогический и социологический подходы: они опираются на эмпирические данные, позволяют анализировать образовательные траектории и профессиональное развитие представителей всех поколений академического сообщества – студентов, НПР и АУР. Эти подходы раскрывают различия в мотивации, стиле мышления, коммуникативных стратегиях и адаптации к изменениям в образовательной среде. Культурологический подход позволяет рассматривать поколение как элемент коллективной идентичности, академической памяти и университетской культуры, однако часто страдает от методологической неопределённости и ограниченности эмпирической базы. Управленческая перспектива представляет интерес в контексте вузовской кадровой политики, механизмов наставничества и координации поколенческих взаимодействий между НПР и АУР, но пока остаётся фрагментарной и недостаточно институционализированной. Исследования

в рамках критико-методологического подхода фокусируются на переосмыслении понятий «поколение» и «когорты», а также на проблематизации их использования в анализе высшего образования, однако высокая степень абстракции затрудняет практическую применимость выводов.

Особое значение приобретает поколенческо-функциональный подход, который рассматривается как перспективная исследовательская рамка для изучения университетской среды. Он позволяет анализировать академическое сообщество как поколенчески дифференцированную систему, в которой каждая поколенческая группа – студенты, молодые преподаватели, опытные НПР и представители АУР – выполняет специфические функции в обеспечении устойчивости, обновления и трансляции институциональных норм. Этот подход демонстрирует высокую применимость для анализа процессов в вузах: от выстраивания политики привлечения и удержания студенческой молодёжи до формирования кадровых, образовательных и научных стратегий в условиях поколенческого многообразия. В этом смысле он может служить методологической основой для дальнейших исследований в области высшего образования и академической политики.

Систематический анализ отечественных публикаций показал, что исследовательский интерес к поколенческой проблематике в сфере высшего образования сохраняется стабильно высоким. Однако этот интерес сосредоточен преимущественно на отдельных аспектах, получивших общественную и медийную актуальность – в частности, на феномене старения профессорско-преподавательского состава, цифровом неравенстве между поколениями студентов и преподавателей, а также на межпоколенческой трансмиссии академических и культурных ценностей. Так, например, в серии работ В.В. Радаева [11; 21; 22] и П.А. Петрякова с соавторами [23] акцентируется внимание на цифровом разрыве и его последствиях для академических практик и коммуникации в вузе.

В то же время в поле зрения исследователей практически не попадают такие ключевые темы, как образовательные вызовы, с которыми сталкиваются разные поколения в вузах, и особенно вопрос молодёжной субъектности – несмотря на её значимость для устойчивого развития академической среды. Почти полностью отсутствует аналитика по трансформации образовательной мотивации, позиции студентов как акторов изменений, их участия в научной и управленческой жизни университетов. А.А. Фёдоров, Е.Ю. Илалдинова и С.В. Фролова исследовали, как в вузовской среде формируются специфические «конвенции поколений», в рамках которых студенты поколения Z ожидают диалога, гибкости и признания, но проявляют ограниченную вовлечённость в институциональные процессы [24], что редко получает должную аналитическую интерпретацию в отечественных исследованиях. Тем не менее в контексте вузовских исследований недооценённым остаётся потенциал организационно-теоретических концепций, описывающих трансформацию университетской среды и её связь с межпоколенческой динамикой.

Дополнительное внимание к восприятию трансформаций со стороны разных академических поколений демонстрирует исследование И.Г. Дежиной и Г.З. Ефимовой, выявившее, что молодые преподаватели чаще выражают критическое отношение к формализованным показателям, управленческой непрозрачности и бюрократизации в рамках Проекта 5–100, а также демонстрируют готовность к мобильности и смене институциональной принадлежности [25].

Это указывает на существенный тематический дисбаланс: исследования освещают главным образом позиции и проблемы старшего поколения, тогда как поколенческие особенности молодёжи трактуются через стереотипы (например, «цифровая продвинутость») или ограничиваются диагностикой разрыва, без попытки зафиксировать субъективную роль молодого поколения в образовательной системе.

Таким образом, текущая конфигурация предметного поля показывает ограниченность подходов и слабую разработанность тех направлений, которые касаются поколенческой субъектности в контексте высшего образования. Это делает актуальной постановку новых исследовательских вопросов, направленных на выявление институциональных условий, в которых молодое поколение может выступать не объектом, а полноправным субъектом академической трансформации.

Недостаточно представлены исследования, посвящённые участию студентов в принятии академически значимых решений, их вовлечённости в формирование университетской культуры, а также неравенству доступа к образовательным и социальным ресурсам. Между тем именно эти аспекты во многом определяют качество межпоколенческого диалога и устойчивость академического сообщества в условиях социальной трансформации. Их включение в предметное поле поколенческих исследований может способствовать более полному отражению специфики поколенческих отношений в системе высшего образования. Кроме того, обобщение теоретических оснований таких исследований и их категориального аппарата свидетельствует о почти тотальном и некритическом увлечении поколенческой теорией У. Штрауса и Н. Хоу и отсутствии методологического плюрализма, характерного для поколенческих исследований общества.

Исследования поколений в вузах в зарубежной литературе

На основе собранных в зарубежных источниках данных можно говорить о «периферийности» поколенческих исследований в сфере высшего образования. В общем массиве поколенческих исследований, отобранных для анализа в базе *Mendeley*, работы по высшему образованию составляют около 10%. Доминируют исследования потребительского поведения (маркетинговый

подход) и трудовых ценностей (управленческий подход), тогда как университетский контекст изучается эпизодически.

Игнорирование высшего образования – пример дисциплинарного перекоса, обусловленного высокой коммерциализацией таких сфер, как маркетинг и менеджмент. Исследования поколений в высшем образовании остаются периферийными, несмотря на уникальность университетов как пространств межпоколенческого взаимодействия. Преодоление этого пробела требует разработки специализированных подходов, учитывающих: а) множественность поколений в академической среде, б) институциональные барьеры для передачи знаний между когортами, в) влияние образовательной политики на поколенческое разнообразие в университетах.

Анализ публикаций, размещённых в базе *Mendeley*, позволил в общем охарактеризовать предметное поле поколенческих исследований в зарубежной литературе. На основе проанализированных данных могут быть выделены следующие дисциплинарные подходы к исследованию поколений: демографический [26], генеалогический [27], исторический [2], социологический [1; 28; 29], технологический [30; 31], управленческий (организационный) [27; 32], психологический [33] и педагогический [34–36]. Каждый из этих подходов представляет собой потенциальный ракурс исследования поколений в университетах.

Демографическая перспектива, в соответствии с которой поколения рассматриваются как статистические когорты, важна для изучения количественных параметров образовательных общностей и анализа их динамики. Одним из значимых аспектов генеалогического подхода является исследование межпоколенческой передачи традиций, ценностей и ресурсов, что может быть продуктивно применено к анализу научных школ и института наставничества в вузовской среде. В рамках исторического подхода исследователи интерпретируют поколения

как продукты значимых событий (войны, революции, технологические прорывы), что в контексте сферы высшего образования позволяет изучать влияние образовательных реформ на формирование профессиональных когорт. Социологический подход, согласно которому поколения рассматриваются как группы людей, характеризующихся общими ценностями и моделями поведения, даёт инструментарий для анализа ценностных ориентаций разных поколений студентов, НПП и АУР, изучения характера межпоколенческих отношений и взаимодействий. Психологический подход в отношении сферы высшего образования позволяет изучать поколенческие различия в когнитивных стилях, профессиональной идентичности и эмоциональной устойчивости представителей разных образовательных общностей.

Среди прикладных направлений особого внимания заслуживают технологический, управленческий и педагогический подходы. Специфика технологического подхода заключается в изучении поколений в привязке к этапам развития информационно-коммуникационных технологий и цифровых трансформаций, что позволяет концептуализировать понятие цифрового разрыва в образовательной среде. Управленческая перспектива предлагает методы изучения поколенческих различий в трудовых ценностях, мотивационных факторах и организационном поведении академического персонала, а также даёт основания для разработки механизмов регулирования межпоколенческих отношений в вузе. В контексте педагогического подхода преимущественно рассматриваются поколения студентов, их отличительные характеристики, в том числе восприятие и обработка информации, а также подчёркивается необходимость адаптации образовательных технологий под их потребности.

На основе проанализированных работ нами было выявлено противоречие между междисциплинарным характером поколенческой проблематики в вузах, с одной

стороны, и ограниченным концептуальным инструментарием, перечнем используемых теоретических концепций, с другой. Пул рассматриваемых в публикациях основных наиболее часто упоминаемых концепций фактически ограничивается следующими вариантами – теория поколений К. Мангейма (определение термина «поколение»), теория У. Штрауса и Н. Хоу (структура поколений), детерминированные технологическим развитием концепция «цифровых аборигенов» / «цифровых иммигрантов» М. Пренски¹ [30] и концепция «сетевого поколения» (*Net Generation*)² [31], а также концепция «поколения Я» и «поколения Мы» (*Generation Me vs Generation We*) Дж. Твендж³ [33].

На основе анализа публикаций, касающихся изучения поколений в сфере высшего образования, не удалось выявить устоявшиеся специальные теории и концепции. Однако нами были выделены социологические, управленческие и психологические концепции, которые позволяют расширить арсенал теоретических оснований исследования поколений в вузе и внести определённый вклад в понимание межпоколенческих взаимодействий в университетском сообществе.

Социологические концепции, представленные в работах Н. Райдера, а также Дж. Эдмундса и Б. Тёрнера, позволяют анализировать институциональные аспекты поколенческой динамики в вузах. Концепция исследования когорт Н. Райдера, в соответствии с которой поколения рассматриваются как демографические когорты, чей

исторический опыт объективно формирует социальные изменения [28], предлагает инструментарий для изучения формирования профессиональных когорт преподавателей и влияния образовательных реформ на академическое сообщество. Социокультурная концепция Дж. Эдмундса и Б. Тёрнера, подчёркивающая активную роль поколений как субъектов культурно-политического действия, конструируемых через коллективную память и конфликты за доминирование в обществе [29], может быть использована в отношении исследования конфликтов и преемственности в научных школах, а также эволюции академических ценностей в условиях социальных трансформаций.

Среди управленческих концепций особого внимания заслуживает теория поколений в организации А. Джоши и соавторов. Авторская методология объединяет два отдельных критически важных элемента, которые обеспечивают «поколениям» определённую роль в организационной среде: хронологию (идею о том, что уникальное местоположение во времени создаёт «поколение») и генеалогию (идею о том, что поколения связаны посредством передачи идей/ценностей/навыков/знаний) [27]. Использование данной концепции в отношении вузовской среды позволяет учитывать организационный контекст, специфику отдельных университетов в реализации поколенческих взаимодействий и их регулировании.

Такие психологические концепции, как теория тревожного поколения (*Anxious*

¹ «Цифровые аборигены» – те, кто родился в цифровую эпоху; «цифровые иммигранты» – те, кто освоил технологии в зрелом возрасте.

² Концепция «сетевого поколения» (*Net Generation*) характеризует цифровое поколение студентов, обладающих клиповым мышлением, высокой технологической компетентностью и ориентацией на сетевые формы взаимодействия, что требует трансформации образовательных практик в высшей школе.

³ Данная концепция демонстрирует поколенческие различия в психологических профилях и ценностях, сформированных технологиями, экономическими кризисами и изменением стилей воспитания. Она противопоставляет индивидуалистические ценности поколения миллениалов («поколения Я») коллективистским установкам поколения Z («поколения Мы»), что имеет ключевое значение для понимания трансформации образовательных стратегий и ценностных ориентаций современного студенчества.

Generation Theory) и концепция поколения «сэндвич» (*“Sandwich” Generation*) способны раскрыть специфические черты отдельных поколений образовательных общностей. Теория тревожного поколения, в соответствии с которой чрезмерно опекающее родительство, всепроникающее влияние социальных сетей и рост «безопасности» создали среду, способствующую эмоциональной хрупкости и повышенной тревожности [37], помогает осмыслить эмоциональные вызовы, с которыми сталкиваются современные студенты и молодые преподаватели и управленцы. Концепция поколения «сэндвич», согласно которой к данному поколению относятся люди в возрасте от 20 до 40 лет, отвечающие за удовлетворение финансовых и эмоциональных потребностей как своих детей, так и родителей [38], может быть адаптирована в отношении среднего поколения НПП, выступающих связующим звеном между молодым и старшим поколениями, во многом обеспечивая коммуникацию между ними в качестве посредника, выполняющего серьёзные обязательства совместно со старшими коллегами в сочетании с работой по вовлечению и адаптации молодых сотрудников.

Обозначенные теории позволяют расширить спектр методологических подходов к исследованию поколений в университетах. Их (теорий) интеграция создаёт для этого комплексную теоретическую основу, позволяя одновременно учитывать: социально-исторические условия формирования когорт образовательных общностей; организационные механизмы управления поколенческим разнообразием в академической среде; индивидуально-психологические особенности участников образовательного процесса. Такой многоуровневый анализ открывает новые перспективы для понимания трансформации университетов как социальных институтов в условиях цифровой эпохи и разработки эффективных стратегий управления межпоколенческими взаимодействиями в вузовском сообществе.

Ограничения и перспективы отечественных и зарубежных исследований поколений в вузе

Основываясь на результатах анализа отечественных и зарубежных исследований поколений в вузе, мы выделили следующие общие ограничения используемых подходов и концепций:

1. Критика поколенческого подхода

В рамках отечественных публикаций исследователи отмечают неопределённость и перегруженность концепта «поколение». Предлагается уточнять его через более строгие научные рамки: учитывать не только возраст, но и культурно-исторический контекст, биографические траектории, формы социального участия, а также разрабатывать надёжные инструменты для выявления различий между когортами. В.С. Алекменская указывает, что теория поколений нередко используется как управленческое клише, не учитывающее реальное разнообразие внутри поколенческих групп [18]. Критики не отрицают значимость поколенческих различий, но настаивают на необходимости их переосмысления в терминах контекста и взаимодействий, а не бинарных противопоставлений.

В зарубежных исследованиях также отмечается, что несмотря на теоретическую значимость поколенческого подхода, его методологическая уязвимость требует осторожности в интерпретации результатов и разработки более строгих исследовательских дизайнов, в том числе в сфере высшего образования. В литературе подчёркиваются методологические трудности, связанные с изучением поколений в целом, – сложность дифференциации влияния возраста, исторического периода и собственно поколенческой принадлежности; игнорирование культурной и национальной специфики; отсутствие консенсуса в определении временных границ поколений; гетерогенность внутри поколений и гиперболизация различий (эмпирические данные свидетельствуют, что внутрипоколенческая вариативность зача-

стью превышает межпоколенческие различия) [32; 39].

Все обозначенные трудности характерны и для исследований поколений в вузе. Кроме того, проведённый анализ позволил выделить проблему отсутствия консенсуса в академическом сообществе относительно наиболее устоявшихся концепций исследования поколений в высшем образовании – рассмотренные выше концепции находят как эмпирические подтверждения в публикациях, так и критические опровержения [40–42]. Это обстоятельство также может указывать на методологическую уязвимость рассматриваемых концепций, не обеспечивающую эмпирическую верификацию ключевых положений.

2. Методологическая уязвимость исследований поколений в вузе как следствие отсутствия отраслевой концепции, специальной теории и соответствующего понятийного аппарата

На основе анализа отечественных работ можно говорить о том, что направление исследований межпоколенческих взаимодействий в университетах пока только формируется. Несмотря на наличие разных точек зрения и дисциплинарных подходов, в большинстве работ отсутствует общая концептуальная рамка, в том числе согласованные понятия.

В зарубежных исследованиях поколений в вузе используются популярные подходы и не сложились устойчивые специальные теории и концепции. Заполнение этого методологического пробела распространённой во многих дисциплинарных областях теорией поколений У. Штрауса и Н. Хоу нерелевантно для российской университетской среды, поскольку не учитывает национальный контекст, значимые уникальные исторические события. Использование технологических концепций также имеет свои ограничения в отношении исследования поколений в российском высшем образовании, в связи с некоторым лагом в адаптации и массовым распространением технологий и цифровизации

по сравнению с США, а также существенным «сужением» проблемного поля поколенческих взаимодействий.

3. Фрагментарность, односторонний фокус, редуцированность исследований поколений в вузе

Большинство проанализированных отечественных работ ограничены по составу анализируемых участников. Хотя речь идёт о межпоколенческом взаимодействии, основной фокус обычно – на студентах поколения Z, реже – на НПП старшего поколения. Практически отсутствуют исследования, посвящённые поколениям АУР. Как отмечалось ранее, в современных исследованиях наблюдается фрагментарный подход к изучению поколенческой проблематики, при котором внимание учёных привлекают лишь отдельные аспекты, релевантные актуальной публичной повестке.

В зарубежных исследованиях также преимущественно речь идёт о студентах и их специфических характеристиках [34; 35; 42]. Общность преподавателей рассматривается лишь в контексте межпоколенческих отношений со студентами как старшее поколение, которому необходимо адаптировать образовательные, педагогические подходы и технологии для эффективного обучения приходящих в колледжи и университеты поколений студентов [36]. В анализируемой подборке фактически отсутствуют работы, в которых рассматривались бы различные поколения преподавателей и взаимодействия между ними. Также отсутствуют статьи, в которых непосредственно рассматривались бы вопросы взаимодействия АУР с другими образовательными общностями разных поколений (за исключением вопросов необходимости трансформации образования под потребности «сетевого поколения»).

Таким образом, в исследованиях поколений в сфере высшего образования преобладают односторонние (одномерные) фокусы, поколенческие взаимодействия изучаются в разрезе отношений «студенты – преподаватели», за рамками внимания остаются

административные работники и взаимодействия с ними. Изучаются лишь поверхностные аспекты (например, «цифровые навыки студентов»), а не системные эффекты (то, как поколенческие различия влияют на содержание образования или академическую культуру).

4. Доминирование поперечных исследований

Для отечественных исследований характерно практически полное отсутствие анализа поколений во временной и институциональной динамике. В большинстве работ акцент делается на описании ситуации «здесь и сейчас», без учёта того, что университет представляет собой развивающуюся структуру, в которой смена поколений влияет не только на численный состав, но и на механизмы трансляции норм и ценностей. Лонгитюдные и встроенные в университетскую практику исследования пока почти не проводятся.

В зарубежных работах также преобладают поперечные исследования поколений в вузе, которые не позволяют в полной мере обеспечить изолированное изучение именно поколенческих особенностей, минимизировать эффекты, связанные с возрастом и/или проживаемым респондентом жизненным периодом. В свою очередь, лонгитюдные (продольные, последовательные) исследования университетского сообщества, которые могли бы обеспечить надёжность собранных данных в отношении поколенческих особенностей, скорее являются исключением, чем правилом.

Все обозначенные выше ограничения исследований поколений в вузе обосновывают необходимость разработки комплексной концептуальной и методологической рамки изучения поколенческих проблем в высшем образовании, способной интегрировать и развивать теоретические достижения отечественных и зарубежных исследований.

Наиболее перспективными с точки зрения развития концепции изучения поколений в вузе в рамках данного исследования

нам представляются поколенческо-функциональный подход и теория поколений в организации А. Джоши с соавторами.

Во-первых, поколенческо-функциональный подход предлагает концептуальную рамку для анализа роли поколенческих общностей (студентов, НПП и АУР) в системе высшего образования, подчёркивая их функциональную значимость как механизма воспроизводства академических традиций и адаптации к социальным изменениям. В основе подхода лежит идея двухтемпоральной природы поколений: с одной стороны, они формируются под влиянием внешнего социального времени (исторический контекст социализации), с другой – развиваются во внутреннем временном измерении профессионального сообщества, выполняя специфические функции (трансляция знаний, инновационная деятельность, поддержание организационной стабильности) [19]. Подход позволяет анализировать поколенческую структуру вуза как динамическую систему, где каждое поколение (молодое, среднее, старшее) образовательных общностей выполняет комплементарные функции. При этом особое внимание уделяется ресурсному потенциалу поколенческого разнообразия, который может быть мобилизован для решения актуальных вызовов, стоящих перед высшей школой (цифровая трансформация, демографические изменения). Методологическая ценность подхода заключается в его способности интегрировать анализ организационных, образовательных и социокультурных аспектов университетской жизни, предлагая инструментарий для эмпирического исследования функций поколенческих общностей и их вклада в развитие академической среды [20].

Во-вторых, адаптация организационной теории поколений А. Джоши с соавторами позволяет рассматривать поколенческие взаимодействия в вузах через призму организационной хронологии (формирование когорт по времени «вступления» в университет как уникального местоположения в

хронологии вуза, обуславливающего возникновение общих установок и ценностей) и генеалогии (изучение механизмов передачи профессиональных знаний, ценностей, навыков), что даёт возможность анализировать динамику межпоколенческих отношений внутри каждой из трёх образовательных общностей. Данная теория представляет особую значимость с точки зрения операционализации ключевых понятий и аспектов поколенческого взаимодействия.

Хронологическая перспектива позволяет исследовать идентичность поколений, а также структурировать вузовские поколения в зависимости от разных критериев: 1) времени поступления/трудоустройства в университет; 2) последовательного прохождения через разные организационные роли/должности; 3) дискретных значимых для вуза событий (реорганизация, цифровизация, смена руководства и др.). Генеалогическая перспектива даёт возможность определить конкретные эмпирические индикаторы изучения поколенческих взаимодействий, получить представление о том, насколько эффективно или неэффективно одно поколение передаёт свои ценности и идеи следующему поколению внутри образовательной общности, оценивать межпоколенческие отношения в зависимости от степени передачи навыков и ресурсов от передаточных до резистивных, идентифицировать механизмы передачи уникального выработанного одним поколением «отпечатка» следующему поколению (дубликацию⁴, мутацию⁵ и делецию⁶), оценивать межпоколенческую солидарность [27].

Основные результаты и достижения рассмотренных выше подходов и теорий, с нашей точки зрения, должны быть обобщены в рамках специальной социологической концепции (теории среднего уровня по Р. Мертону⁷). В рамках данной статьи нами принята попытка сформулировать основные положения концепции поколенческих взаимодействий в российском университетском сообществе в зеркале интеграции отечественных и зарубежных теоретико-методологических достижений.

Предлагаемая концепция поколенческих взаимодействий в университетском сообществе, с нашей точки зрения, может быть отнесена к теориям среднего уровня, так как занимает промежуточное положение в теоретической иерархии социологического знания между общей фундаментальной теорией поколений К. Мангейма и организационной теорией поколений А. Джоши и её коллег, учитывая предметное поле исследований поколенческой проблематики в сфере высшего образования (в том числе обобщая результаты эмпирических исследований). Такой синтетический характер концепции позволяет ей выполнять важную посредническую функцию: она транслирует общие социологические принципы анализа поколений в конкретную предметную область высшего образования, одновременно обогащая организационный подход за счёт учёта уникальных характеристик университета как особого типа организации. Будучи теорией среднего уровня, предлагаемая концепция сохраняет достаточную степень общности

⁴ Дубликация – в данном контексте полное воспроизведение ценностей, знаний и практик одного поколения следующим с минимальными изменениями, обеспечивающее преемственность организационной культуры.

⁵ Мутация – в данном контексте частичная адаптация или переосмысление унаследованных от предыдущего поколения норм и практик, позволяющее эволюционировать при сохранении ключевых элементов.

⁶ Делеция – в данном контексте намеренная или непреднамеренная утрата определённых поколенческих «отпечатков» из-за их отрицания, устаревания или неудачной передачи.

⁷ Теории среднего уровня по Р. Мертону – это проверяемые социологические концепции, объясняющие конкретные социальные явления и выступающие связующим звеном между эмпирическими исследованиями и общими теориями.

для междисциплинарного диалога, но при этом обладает необходимой операциональностью для эмпирических исследований и практического применения в управлении вузами.

В соответствии с авторской трактовкой теории среднего уровня, концепция поколенческих взаимодействий в университетском сообществе представляет собой относительно самостоятельную предметную область социологического знания, которая изучает поколенческое устройство университетского сообщества и его динамику; поколенческое самосознание, поколенческие взаимодействия в вузе, регулирование межпоколенческих отношений и взаимодействий в системе высшего образования. Концепция поколенческих взаимодействий в университетском сообществе, относясь к группе теорий среднего уровня, характеризуется наличием своего понятийного аппарата, операциональными дефинициями, принципами теоретического и эмпирического исследования, взаимосвязями с другими, «рядоположенными» теориями среднего уровня.

Теоретико-методологическую основу концепции составляют два взаимодополняющих подхода. Во-первых, это поколенческо-функциональный подход (Б.З. Докторов, Г.Е. Зборовский), в границах которого рассматривается каждое поколение образовательных общностей как носитель специфических функций. Во-вторых, организационная теория поколений А.Джоши и её коллег, подчёркивающая значение хронологического (время вступления в вуз) и генеалогического (механизмы передачи знаний) измерений.

Структурно концепция охватывает четыре ключевых блока. Первый блок описывает поколенческое устройство университетского сообщества (поколенческую, общностную, демографическую, возрастную, квалификационно-должностную, организационно-управленческую структуры) и его динамику. Второй блок посвящён поко-

ленческому самосознанию, включая ценности, идентичности и стереотипы различных образовательных общностей. Третий блок рассматривает характер межпоколенческих отношений и механизмы поколенческих взаимодействий – от конструктивных (научных школ, наставничества) до конфликтных (разрывов, ценностного раскола). Четвёртый блок включает механизмы регулирования межпоколенческих отношений, включая управленческие инструменты и социокультурные практики.

Концепция обладает собственным понятийным аппаратом, включающим операциональные определения поколенческих общностей как когорт, объединённых общим временем вступления в университет, профессиональной социализацией, схожими ценностями, поколенческими функциями, а также механизмами передачи уникального, выработанного одним поколением, «отпечатка» следующему поколению внутри образовательных общностей (дубликацией, мутацией и делецией).

Интегративный характер концепции проявляется в системном изучении поколенческих взаимодействий представителей трёх образовательных общностей, что позволяет преодолеть ограничения существующих одномерных моделей. Теоретическая значимость концепции состоит в обогащении методологического аппарата отраслевой социологии высшего образования, развитии поколенческой проблематики как одного из ключевых направлений исследований высшей школы. Практическая значимость концепции заключается в её диагностическом и управленческом потенциале. Она предоставляет инструментарий для выявления дисфункций в межпоколенческих взаимодействиях, разработки адресных управленческих решений и оптимального использования поколенческого разнообразия как ресурса развития университета.

Перспективы дальнейшей разработки концепции связаны с её операционализацией в эмпирических исследованиях, углу-

блѐнным изучением механизмов передачи знаний между поколениями и разработкой конкретных рекомендаций по гармонизации межпоколенческих отношений в условиях трансформации высшей школы.

Заключение

Несмотря на особую значимость поколенческой проблематики для сферы высшего образования, уникальной с точки зрения поколенческого разнообразия, исследования в этой области в широком предметном поле изучения поколений как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе представлены недостаточно.

Проведѐнное исследование позволило систематизировать и критически осмыслить существующие в литературе подходы к изучению поколений в вузах, выявив их методологические ограничения. Установлено, что как в отечественной, так и в зарубежной литературе критикуется поколенческий подход в целом за его методологическую непроработанность, а поперечные исследования преобладают над лонгитюдными, что ограничивает понимание динамики поколенческих процессов в университетском сообществе. В отношении исследования поколений в вузе не сложились устойчивые специальные теории и концепции, преобладают фрагментарные исследования, сосредоточенные на изучении особенностей отдельных поколений или конкретных аспектов поколенческих взаимодействий. Остаются неразработанными системные подходы к анализу взаимодействий между всеми субъектами университетской среды – НПП, АУР, студентами.

С учётом междисциплинарного характера поколенческой проблематики авторами предпринята попытка интегрировать достижения отечественных и зарубежных исследований в разных предметных областях в концепцию поколенческих взаимодействий в российском университетском сообществе. Предлагаемая концепция опирается на поколенческо-функциональный подход

и организационную теорию поколений. Такая концепция позволяет анализировать университет как динамическую систему, где каждое поколение выполняет уникальные функции, а их взаимодействие обеспечивает преемственность знаний и инновационность образовательных практик.

Литература

1. *Mannheim K.* The problem of generations // Kecskemeti P. (ed.) *Essays in the sociology of knowledge*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul, 1952. P. 276–322. (Original work published 1927). URL: <https://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/201/articles/27MannheimGenerations.pdf> (дата обращения: 20.07.2025).
2. *Strauss W., Howe N.* Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Co, 1991. 538 p. ISBN-10: 0688081339. ISBN-13: 978-0688081331.
3. *Пищик В.И., Гаврилова А.В., Сиврикова Н.В.* Стили межпоколенного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов разных поколенческих групп // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13. № 3. С. 245–264. DOI: 10.21702/rpj.2016.3.14
4. *Джумагалиева Г.Р., Коробкова О.М., Тарасова И.В.* Высшее образование личности в VUCA-мире: психологические противоречия и пути их решения // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2023. Т. 12. № 2-1. С. 235–250. DOI: 10.34670/AR.2023.22.24.024
5. *Урываев В.А., Баранов А.А., Политов Я.В. и др.* Сопоставление психологических уязвимостей поколения «отцов» (предперестроечное поколение) и поколения «детей» (постперестроечное поколение) // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2019. № 3 (104). С. 80–87. DOI: 10.26617/1810-3111-2019-3(104)-80-87
6. *Беляева Л.А.* «Взрослая» молодѐжь в современном социальном пространстве // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2022. Т. 22. № 4. С. 812–827. DOI: 10.22363/2313-2272-22-4-812-827
7. *Логинов Д.М.* Образовательные траектории трёх российских поколений: от дошкольной подготовки к профессиональному образованию // *ЭКО*. 2021. № 5 (563). С. 137–154. DOI: 10.30680/eco0131-7652-2021-5-137-154

8. *Попова О.И., Тимохина Г.С., Изакова Н.Б.* Ценностные установки представителей разных поколений в процессе принятия решений о выборе вуза и образовательной программы // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2023. Т. 14. № 4. С. 636–653. DOI: 10.18184/2079-4665.2023.14.4.636-653
9. *Забурдаева Е.В.* Анализ социокультурных особенностей поколения миллениалов в России // Концепт: философия, религия, культура. 2020. Т. 4. № 4 (16). С. 122–134. DOI: 10.24833/2541-8831-2020-4-16-122-134
10. *Захарова В.А.* Студенты поколения Z: реальность и будущее // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 4. С. 47–55. DOI: 10.17805/trudy.2019.4.5
11. *Радаев В.В.* Миллениалы: как меняется российское общество. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 221 с. ISBN: 978-5-7598-1985-1.
12. *Тесленко А.Н.* Поколение KZ: в поиске культурной идентификации // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 277–287. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.039
13. *Лисаускене М.* Новое поколение российского студенчества // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 41–47. EDN: IBNFLB.
14. *Нартова Н.А.* Метафорические основания поколенческого воображаемого городской российской молодежи // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2024. Т. 16. № 2. С. 29–49. DOI: 10.19181/inter.2024.16.2.2
15. *Амбарова П.А.* Научное наставничество в высшем образовании: коммуникативный подход к интерпретации // Социологические исследования. 2025. № 2. С. 40–51. DOI: 10.31857/S0132162525020044
16. *Зборовский Г.Е., Кеммет Е.В.* Ресурсность вузовских научных коллективов и научных школ: проблемы стратегии развития и управления // Вопросы управления. 2023. Т. 17. № 3. С. 46–58. DOI: 10.22394/2304-3369-2023-3-46-58
17. *Мафтынов Г.П.* Новое поколение в условиях цифровизации // Актуальные вопросы образования. 2023. № 3. С. 93–98. EDN: YKBVPM.
18. *Алексенская В.С.* Теория поколений как фактор управления персоналом в сфере образования // Вестник науки. 2024. № 5 (74). С. 120–126. EDN: CLJJFH.
19. *Докторов Б.З., Зборовский Г.Е.* Поколенческий подход к современной отечественной социологии: общероссийские и региональные аспекты // Социологические исследования. 2021. № 11. С. 79–90. DOI: 10.31857/S013216250015742-9
20. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Функции поколений образовательных общностей в вузе // Высшее образование в России. 2025 // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26
21. *Радаев В.В.* Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 15–33. DOI: 10.7868/S0132162518030029
22. *Радаев В.В.* Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? // Социологические исследования. 2022. № 6. С. 114–124. DOI: 10.31857/S013216250019853-1
23. *Петряков П.А., Певзнер М.Н., Шустров А.С.* Цифровое поколение в оценке современных студентов вуза: мифы и реальность // Перспективы науки и образования. 2024. № 6. С. 53–72. DOI: 10.32744/pse.2024.6.4
24. *Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В.* «Конвенция поколений» в новом мире образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 28–38. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38
25. *Дежина И.Г., Ефимова Г.З.* Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 28–39. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39
26. *Venter E.* Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation // International Journal of Adolescence and Youth. 2017. Vol. 22. No. 4. P. 497–507. DOI: 10.1080/02673843.2016.1267022
27. *Joshi A., Dencker J.C., Franz G.* Generations in organizations // Research in Organizational Behavior. 2011. Vol. 31. P. 177–205. DOI: 10.1016/j.riob.2011.10.002
28. *Ryder N.* The Cohort as a Concept in the Study of Social Change // American Sociological Review. 1965. Vol. 30. No. 6. P. 843–861. DOI: 10.2307/2090964
29. *Edmunds J., Turner B.* Generations: Culture and society. Buckingham: Open University Press, 2002. 160 p. ISBN-10: 0335208517. ISBN-13: 978-0335208517.
30. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. No. 9 (5–6). P. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816

31. *Tapscott D.* Grown up digital: How the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill, 2009. 288 p. ISBN-10: 0071508635. ISBN-13: 978-0071508636.
 32. *Parry E., Urwin P.* Generational differences in work values: A review of theory and evidence // *International Journal of Management Reviews*. 2011. Vol. 13. No. 1. P. 79–96. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x
 33. *Twenge J.M.* The evidence for Generation We and against Generation Me // *Emerging Adulthood*. 2013. Vol. 1. No. 1. P. 11–16. DOI: 10.1177/2167696812466548
 34. *Jones C., Healing G.* Net generation students: Agency and choice and the new technologies // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2010. Vol. 26. No. 5. P. 344–356. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2010.00370.x
 35. *Seemiller C., Grace M.* Generation Z: Educating and engaging // *About Campus*. 2017. Vol. 21. No. 3. P. 21–26. DOI: 10.1002/abc.21293
 36. *Mohr K.A.J., Mohr E.S.* Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment // *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2017. Vol. 1. No. 1. P. 84–94. DOI: 10.15142/T3M05T
 37. *Neves H.C.* The Anxious Generation Theory and Generation Z Behaviour in the Workplace: A Correlation Analysis // *International Journal of Business Administration*. 2025. Vol. 16. No. 1. P. 74–82. DOI: 10.5430/ijba.v16n1p74
 38. *Miller D.A.* The “sandwich” generation: adult children of the aging // *Social Work*. 1981. Vol. 26. No. 5. P. 419–423. URL: <https://www.jstor.org/stable/23712207> (дата обращения: 22.07.2025).
 39. *Costanza D.P., Rudolph C.W., Zacher H.* Are generations a useful concept? // *Acta Psychologica*. 2023. Vol. 241. Article no. 104059. DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.104059
 40. *Arnett J.J.* The Evidence for Generation We and Against Generation Me // *Emerging Adulthood*. 2013. Vol. 1. No. 1. P. 5–10. DOI: 10.1177/2167696812466842
 41. *Bennett S., Maton K., Kervin L.* The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence // *British Journal of Educational Technology*. 2008. Vol. 39. No. 5. P. 775–786. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
 42. *Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G.* Are digital natives a myth or reality? University students’ use of digital technologies // *Computers & Education*. 2011. Vol. 56. No. 2. P. 429–440. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-18-00206⁸.
- Статья поступила в редакцию 09.08.2025
Принята к публикации 29.09.2025

References

1. Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In: P. Kecskemeti (Ed.). *Essays in the Sociology of Knowledge* (pp. 276–322). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul (Original work published 1927). Available at: <https://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/201/articles/27MannheimGenerations.pdf> (accessed: 20.07.2025).
2. Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Co., 538 p. ISBN-10: 0688081339. ISBN-13: 978-0688081331.
3. Pishchik, V.I., Gavrilova, A.V., Sivrikova, N.V. (2016). Styles of Intergenerational Pedagogical Interaction of Teachers and Students of Different Generational Groups. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal]. Vol. 13, no. 3, pp. 245–264, doi: 10.21702/rpj.2016.3.14 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dzhumagalieva, G.R., Korobkova, O.M., Tarasova, I.V. (2023). Higher Education of a Personality in the VUCA World: Psychological Contradictions and Ways to Solve Them. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Modern Research]. Vol. 12, no. 2-1, pp. 235–250, doi: 10.34670/AR.2023.22.24.024 (In Russ., abstract in Eng.).

⁸ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-18-00206/> (дата обращения: 20.07.2025).

5. Uryvaev, V.A., Baranov, A.A., Politov, Ya.V. et al. (2019). Comparison of Psychological Vulnerabilities of the Generation of “Fathers” (Pre-Perestroika Generation) and Generation of “Children” (Post-Perestroika Generation). *Sibirskii vestnik psikiatrii i narkologii* [Siberian Herald of Psychiatry and Addiction]. No. 3 (104), pp. 80-87, doi: 10.26617/1810-3111-2019-3(104)-80-87 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Belyaeva, L.A. (2022). “Adult” Youth in the Contemporary Social Space. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 22, no. 4, pp. 812-827, doi: 10.22363/2313-2272-2022-22-4-812-827 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Loginov, D.M. (2021). The Educational Trajectories of Three Russian Generations: from Pre-school Preparation to Vocational Education. *EKO* [ECO Journal]. No. 5 (563), pp.137-154, doi: 10.30680/eco0131-7652-2021-5-137-154 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Popova, O.I., Timokhina, G.S., Izakova, N.B. (2023). Value Systems of Representatives of Different Generations in the Process of Decision-Making on Choosing a University and Educational Program. *MIR (Modernizatsiya. Innovatsii. Razvitie)* [MIR (Modernization. Innovation. Development)]. Vol. 14, no. 4, pp. 636-653, doi: 10.18184/2079-4665.2023.14.4.636-653 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zaburdaeva, E.V. (2020). Sociocultural Analysis of Millennials in Russia. *Koncept: filosofiya, religiia, kultura* [Koncept: Philosophy, Religion, Culture]. Vol. 4, no. 4 (16), pp. 122-134, doi: 10.24833/2541-8831-2020-4-16-122-134 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zakharova, V.A. (2019). Students of Generation Z: Reality and Future. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific Works of Moscow University for the Humanities]. No. 4, pp. 47-55, doi: 10.17805/trudy.2019.4.5 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Radaev, V.V. (2019). *Millenialy: Kak menyaetsya rossiyskoe obschestvo* [Millennials: How Russian Society is Changing]. Moscow: Higher School of Economics Publ., 221 p. ISBN: 978-5-7598-1985-1. (In Russ.).
12. Teslenko, A.N. (2020). KZ Generation: In Search of Cultural Identity. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. No. 3 (140), pp. 277-287, doi: 10.34772/KPJ.2020.140.3.039 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Lisauskene, M. (2005). Novoe pokolenie rossiyskogo studenchestva [A New Generation of Russian Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 41-47. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_9574014_95741097.pdf (accessed: 20.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Nartova, N.A. (2024). Metaphorical Foundations of the Generational Imaginary of Urban Russian Youth. *Interaktsiya. Interv'yu. Interpretatsiya* [Interaction. Interview. Interpretation]. Vol. 16, no. 2, pp. 29-49, doi: 10.19181/inter.2024.16.2.2 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Ambarova, P.A. (2025). Scientific Mentoring in Higher Education: A Communicative Approach to Interpretation. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 2, pp. 40-51, doi: 10.31857/S0132162525020044 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Zborovskii, G.E., Kemmet, E.V. (2023). Resource Capacity of University Research Teams and Scientific Schools: Problems of Development Strategy and Management. *Voprosy upravleniya* [Management Issues]. Vol. 17, no. 3, pp. 46-58, doi: 10.22394/2304-3369-2023-3-46-58 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Martynov, G.P. (2023). New Generation in the Conditions of Digitalization. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* [Topical Issues in Education]. No. 3, pp. 93-98. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_54360991_93222482.pdf (accessed: 20.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Alekminskaya, V.S. (2024). Theory of Generations as Factor of Personnel Management in Field of Education. *Vestnik nauki* [Science Bulletin]. No. 5 (74), pp. 120-126. Available at: [КОНЦЕПЦИЯ ПОКОЛЕНЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ВУЗЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ](https://eli-</div><div data-bbox=)

- brary.ru/download/elibrary_67225833_21705605.pdf (accessed: 20.07.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Doktorov, B.Z., Zborovskiy, G.E. (2021). Generational Approach to Modern Russian Sociology as a Theoretical Problem: All-Russian and Regional Aspects. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 11, pp. 79-90, doi: 10.31857/S013216250015742-9 (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2025). The Functions of Generations of Educational Communities at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 7, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Radaev, V.V. (2018). Millennials Compared to Previous Generations: An Empirical Analysis. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 15-33, doi: 10.7868/S0132162518030029 (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Radaev, V.V. (2022). Crisis in the Modern University Teaching: What Went Wrong? *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 6, pp. 114-124, doi: 10.31857/S013216250019853-1 (In Russ., abstract in Eng.).
 23. Petryakov, P.A., Pevzner, M.N., Shustrov, A.S. (2024). The Digital Generation in the Evaluation of Modern University Students: Myths and Reality. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education]. No. 6, pp. 53-72, doi: 10.32744/pse.2024.6.4 (In Russ., abstract in Eng.).
 24. Fedorov, A.A., Ilaltdinova, E.Yu., Frolova, S.V. (2018). Convention of Generations in the New World of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 28-38, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38 (In Russ., abstract in Eng.).
 25. Dezhina, I.G., Efimova, G.Z. (2022). Risks of 5-100 Project: Perceptions of Academic Staff of Different Ages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 28-39, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39 (In Russ., abstract in Eng.).
 26. Venter, E. (2017). Bridging the Communication Gap between Generation Y and the Baby Boomer Generation. *International Journal of Adolescence and Youth*. Vol. 22, no. 4, pp. 497-507, doi: 10.1080/02673843.2016.1267022
 27. Joshi, A., Dencker, J. C., Franz, G. (2011). Generations in Organizations. *Research in Organizational Behavior*. Vol. 31, pp. 177-205, doi: 10.1016/j.riob.2011.10.002
 28. Ryder, N. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*. Vol. 30, no. 6, pp. 843-861, doi: 10.2307/2090964
 29. Edmunds, J., Turner, B. (2002). *Generations: Culture and Society*. Buckingham: Open University Press. 160 p. ISBN-10: 0335208517. ISBN-13: 978-0335208517.
 30. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. No. 9 (5-6), pp. 1-6, doi: 10.1108/10748120110424816
 31. Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill. 288 p. ISBN-10: 0071508635. ISBN-13: 978-0071508636.
 32. Parry, E., Urwin, P. (2011). Generational Differences in Work Values: A Review of Theory and Evidence. *International Journal of Management Reviews*. Vol. 13, no. 1, pp. 79-96, doi: 10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x
 33. Twenge, J.M. (2013). The Evidence for Generation We and against Generation Me. *Emerging Adulthood*. Vol. 1, no. 1, pp. 11-16, doi: 10.1177/2167696812466548
 34. Jones, C., Healing, G. (2010). Net Generation Students: Agency and Choice and the New Technologies. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 26, no. 5, pp. 344-356, doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00370.x

35. Seemiller, C., Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging. *About Campus*. Vol. 21, no. 3, pp. 21-26, doi: 10.1002/abc.21293
36. Mohr, K.A.J., Mohr, E.S. (2017). Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. Vol. 1, no. 1, pp. 84-94, doi: 10.15142/T3M05T
37. Neves, H. C. (2025). The Anxious Generation Theory and Generation Z Behaviour in the Workplace: A Correlation Analysis. *International Journal of Business Administration*. Vol. 16, no. 1, pp. 74-82, doi: 10.5430/ijba.v16n1p74
38. Miller, D.A. (1981). The "Sandwich" Generation: Adult Children of the Aging. *Social Work*. Vol. 26, no. 5, pp. 419-423. Available at: <https://www.jstor.org/stable/23712207> (accessed: 22.07.2025).
39. Costanza, D.P., Rudolph, C.W., Zacher, H. (2023). Are Generations a Useful Concept? *Acta Psychologica*. Vol. 241, article no. 104059, doi: 10.1016/j.actpsy.2023.104059
40. Arnett, J.J. (2013). The Evidence for Generation We and Against Generation Me. *Emerging Adulthood*. Vol. 1, no. 1, pp. 5-10, doi: 10.1177/2167696812466842
41. Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). The "Digital Natives" Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 39, no. 5, pp. 775-786, doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
42. Margaryan, A., Littlejohn, A., Vojt, G. (2011). Are Digital Natives a Myth or Reality? University Students' Use of Digital Technologies. *Computers & Education*. Vol. 56, no. 2, pp. 429-440, doi: 10.1016/j.compedu.2010.09.004

Acknowledgement. The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 25-18-00206⁹.

The paper was submitted 09.08.2025

Accepted for publication 29.09.2025

⁹ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-18-00206/> (дата обращения: 20.07.2025).

«Цифровой кентавр»: совместное обучение человека и ИИ в университете

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62

Земцов Дмитрий Игоревич – канд. филос. наук, проректор, научный сотрудник, ORCID: 0000-0002-2603-0393, dzemtsov@hse.ru

Груздев Иван Андреевич – директор по внутренним исследованиям и академическому развитию студентов, ORCID: 0000-0003-3939-7909, igruzdev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, 11

***Аннотация.** Статья посвящена формированию практик взаимодействия студентов российских университетов с генеративным искусственным интеллектом в учебном процессе через призму концепции «цифрового кентавра» – симбиотического союза человека и машины. Авторы анализируют, как студенты, активно использующие ИИ и не считающие это академическим мошенничеством, вырабатывают новые социальные практики кооперации с технологией при написании учебных и научных работ.*

На основе 15 глубинных интервью со студентами выявлены ключевые паттерны взаимодействия: использование ИИ как доверительного собеседника для преодоления «синдрома белого листа», стратегическое делегирование рутинных задач при сохранении за человеком творческих функций, формирование новой риторики авторства с принципом асимметричного вклада участников. Исследование фиксирует возникновение горизонтальных микросетей обмена ресурсами и лайфхаками, трансформацию отношений с системами антиплагиата и изменение роли преподавателя от контролёра к куратору.

Результаты показывают переходную фазу институционализации ИИ-грамотности в высшем образовании. Авторы приглашают к дискуссии о создании прозрачных правил авторства и оценивания, способных обеспечить честное и эффективное партнёрство человека с искусственным интеллектом в университетской среде.

Ключевые слова: цифровой кентавр, ИИ в высшем образовании, правила использования ИИ в академическом письме, практики взаимодействия студентов с ИИ

Для цитирования: Земцов Д.И., Груздев И.А. «Цифровой кентавр»: совместное обучение человека и ИИ в университете // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 47–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62

“Digital Centaur”: Human-AI Collaborative Learning in Universities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62

Dmitry I. Zemtsov – Cand. Sci. (Philosophy), Vice-Rector, Research Associate, ORCID: 0000-0002-2603-0393, dzemtsov@hse.ru

Ivan A. Gruzdev – Director for Internal Monitoring and Student Academic Development, ORCID: 0000-0003-3939-7909, igruzdev@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 11 Pokrovsky blvd., Moscow, 109028, Russian Federation

Abstract. The article examines the formation of interaction practices between Russian university students and generative artificial intelligence in the educational process through the lens of the “digital centaur” concept – a symbiotic alliance between human and machine. The authors analyze how students who actively use AI and do not consider it academic misconduct develop new social practices of cooperation with technology when writing academic and scientific papers.

Based on 15 in-depth interviews with students, key interaction patterns were identified: using AI as a trusted interlocutor to overcome “writers block”, strategic delegation of routine tasks while preserving creative functions for humans, formation of new authorship rhetoric with the principle of asymmetric participant contribution. The study captures the emergence of horizontal micro-networks for resource and life-hack exchange, transformation of relationships with anti-plagiarism systems, and changes in the teacher’s role from controller to curator.

The results demonstrate a transitional phase of AI literacy institutionalization in higher education. The authors invite discussion on creating transparent authorship and assessment rules capable of ensuring honest and effective human-artificial intelligence partnership in the university environment.

Keywords: digital centaur, AI in higher education, rules for using AI in academic writing, practices of student interaction with AI

Cite as: Zemtsov, D.I., Gruzdev, I.A. (2025). “Digital Centaur”: Human-AI Collaborative Learning in Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 47-62, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

30 ноября 2022 года состоялся релиз чат-бота *ChatGPT*, разработанного компанией *OpenAI*, и это событие поставило ряд принципиальных вопросов перед системой высшего образования. Многие из них уже глубоко отражены профессиональным сообществом [1–3]. Искусственный интеллект порой трактуется как эпистемическая угроза [4], порой – как ценный

участник академической коммуникации [5]. При этом сравнительно не исследованным остаётся вопрос о новых результатах и целях образования в мире, где развитый генеративный искусственный интеллект уже существует и активно совершенствуется. Если искусственный интеллект способен написать текст проверочного эссе или академической работы на «отлично», то стратегический вызов состоит не в том, чтобы не дать студенту

воспользоваться ИИ. Ведь если робот пишет научный текст лучше человека, то это уже вызов не для университета, а для всего здания человеческой науки. Вопрос должен быть поставлен так: может ли человек в одиночку или совместно с ИИ выполнять академическую работу лучше чистого ИИ? В смежных областях этот вопрос получил название вопроса о «кентавре».

Понятие «кентавр» появилось в шахматной культуре как реакция на проигрыши чемпионов-людей в партиях с искусственным интеллектом. «Кентавром» в данном контексте была названа команда «человек + ИИ», где игрок-человек не конкурирует с машиной, а формирует симбиоз собственных аналитических, творческих и коммуникативных качеств с высокопроизводительными вычислительными возможностями компьютера. Образ «кентавра» выражает надежду шахматного сообщества на то, что за счёт такого союза будет достигнут уровень игры, недоступный для искусственного интеллекта. В 1998 году на первом шахматном турнире с участием «кентавров» такая команда одержала победу над ИИ. Соревнования по шахматному фристайлу, где участвуют «кентавры», проводятся и сейчас¹, хотя вопрос о возможности переиграть компьютер отошёл на второй план.

В России понятие «кентавр» получило распространение в 2019 году, когда командой кружкового движения НТИ² был запущен проект «Цифровые кентавры», направленный на поиск эффективных способов взаимодействия в системах «человек + ИИ». Кроме серии исследовательских семинаров и хакатонов, в рамках проекта был проведён эксперимент на Чемпионате мира по игре го на площадке Дальневосточного федерального университета. Команды-«кентавры», состоящие из ИИ *Leela Zero* и сильнейших российских игроков в го Ильи Шикшина и

Александра Динерштейна, выиграли партии против работающей автономно *Leela Zero* на доске 13x13. Это, разумеется, не доказывает строго эффективность «кентавра» по сравнению с «чистым» ИИ, но вселяет некоторую надежду.

Параллельно с этим в академической литературе закрепились и другие концепты, описывающие различные сценарии взаимодействия человека и ИИ. Одной из наиболее влиятельных является концепция *human-AI teaming* [6], акцентирующая внимание на идее совместной продуктивности и отношениях между человеческими и ИИ-агентами в команде. Наиболее цитируемые исследования в этой сфере опираются на материалы многопользовательских онлайн-игр. Концепция *hybrid intelligence* [7], получившая распространение ещё до бума больших языковых моделей, предполагает, что наиболее вероятной парадигмой разделения труда между людьми и машинами является гибридный интеллект: использование взаимодополняющих преимуществ человеческого и искусственного интеллекта, чтобы они могли работать лучше, чем каждый из них по отдельности. Концепция *augmented intelligence* [8] ставит вопрос о том, как объединить принятие решений человеком и его опыт с преимуществами машинного интеллекта в логическом мышлении. В дискурсе, связанном с внедрением ИИ в организационные и образовательные процессы, популярно понятие *human-in-the-loop AI* [9], которое ставит вопрос об этическом включении человека в контур принятия ИИ решений и о справедливом вознаграждении людей, на материале интеллектуального труда которых ИИ обучался. Описанные подходы позволяют гибко выделить наблюдаемые в практике формы кооперации «человек + ИИ», а значит, сделать предметом специального анализа появляющиеся социальные практики и нормы.

¹ The First “Advanced” or “Freestyle” or “Centaur” Human & Computer Chess Event // HistoryofInformation.com. URL: <https://historyofinformation.com/detail.php> (дата обращения: 12.09.2025).

² Проект «Цифровые кентавры» НТИ // Практики будущего. URL: <https://practicingfutures.org/digitalcentavr> (дата обращения: 13.09.2025).

Студенческая среда традиционно была одной из наиболее открытых для технологической инноваций. Ранее один из авторов настоящей статьи в своём диссертационном исследовании показал, что университетские сообщества технологических энтузиастов могут быть важными акторами в этическом присвоении обществом новых технологий [10]. В статье о «сообществах практик будущего» [11] был показан конкретный социальный механизм такого присвоения. В настоящем исследовании авторы ставят перед собой вопрос о том, какие типы социальных практик кооперации человека с ИИ вырабатывают студенты вузов при написании учебных и научных работ и каким образом укоренение этих практик в их повседневности меняет их представления об авторстве. Иными словами, мы задаём вопросом о том, какие типы «кентавров» рождаются в российских университетах? Для исследования этого вопроса к интервью были приглашены студенты, которые активно используют генеративный искусственный интеллект в процессе обучения и при этом не считают это разновидностью академического мошенничества. Они имеют устраивающие их ответы на вопрос, почему авторство этих академических работ принадлежит им, а не ИИ; как разграничить авторский вклад человека и робота; как строить отношения между участниками образовательного процесса, в который включён ИИ. Одновременно с этим они имеют успешный опыт объединения усилий человека и ИИ, что подтверждается высокими академическими результатами. Имеем ли мы дело с первыми «цифровыми кентаврами», читатели узнают из следующих разделов настоящей статьи.

Обзор литературы

Предлагаемый обзор литературы разделён на две части. Первая часть представляет контекст появления метафоры кентавра и особенности её применения к описанию взаимодействия человека с ИИ. Вторая описывает результаты исследований, по-

свящённых непосредственно студентам и тому, как они используют ИИ в образовательном процессе.

Метафора «цифрового кентавра»: человек с ИИ могут больше, чем ИИ и человек по отдельности

По мнению ряда философов науки и технологий, сотрудничество между людьми и искусственным интеллектом или интеллектуальными машинами в так называемых «кентавр-отношениях» станет доминирующей формой взаимодействия, что приведёт к фундаментальным изменениям в экономической и социальной жизни современных обществ [12]. Несмотря на многочисленные «зимы ИИ» в прошлом [13], сейчас мы находимся в периоде бурного развития этой технологии, что обусловлено экспоненциальным ростом вычислительных мощностей и беспрецедентной доступностью данных. Традиционно метафоре кентавра противостоят общественные опасения в отношении возможного доминирования технологий над людьми, которые часто сводятся к фантастическим сценариям «восстания машин» и борьбе людей с роботами, как, например, в фильмах о Терминаторе [14]. Однако, с нашей точки зрения, более реалистичным сценарием является не противостояние, а сотрудничество между человеком и машиной; ключевое соревнование будет проходить между людьми с машинами, а не между людьми и машинами. Эту идею чаще всего иллюстрируют шахматы, где уже есть кейсы, в которых команда из человека и компьютера побеждает как лучших игроков-людей, так и лучшие шахматные программы, однако аналогичные «кентавр-стратегии» разрабатываются в военной сфере, в медицине и бизнесе [15].

Мифологический образ кентавра используется как метафора симбиотических отношений, в которых человек приобретает дополнительную скорость и силу, объединяясь с технологией. По мнению ряда исследователей, идея «кентавра» связана с концепцией Интернета вещей [15]. Если

персональный компьютер был «велосипедом для ума» (метафора Стива Джобса), позволяющим человеку стать более эффективным, то Интернет вещей – это целая «транспортная система», предоставляющая доступ к машине через такие объекты повседневности, как персональные компьютеры, телефоны, часы, украшения, предметы интерьера и др. Интернет вещей делает возможным постоянную связь человека с ИИ, расширяет число каналов через которые они взаимодействуют. Обратной стороной проникновения технологий ИИ в повседневность через вещи и небывалой ранее простоты доступа к машине является возможная потеря человеком автономии и снижение уровня владения целым рядом навыков. Именно потеря навыков становится главным пунктом критики «кентавр-отношений». И, если «восстание машин» многими воспринимается как экзальтированная «страшилка», то трансформация наличных навыков человека в эпоху искусственного интеллекта заботит академических исследователей и философов технологий всерьёз [16; 17].

Ключевые сферы компетенций, где человеческие способности, по всей видимости, всё ещё превосходят ИИ, – это креативность и практическое суждение / принятие решения «в моменте». Креативность требует настойчивости, дисциплины, обширных знаний и способности находить интуитивные связи между, казалось бы, несвязанными концепциями. ИИ может имитировать эти процессы и, возможно, если понимать креативность в узком «статистическом» смысле (как поиск новых связей), способен создавать по-настоящему новое за счёт рекомбинации, но пока всё же уступает человеческой креативности в широком смысле этого понятия [18]. Практическое суждение – это способность принимать эффективные решения, основанные на жизненном опыте, психологическом и социальном понимании,

а также умении критически осмысливать информацию [19]. Это навык, который развивается в практике и поддерживается исключительно через опыт. ИИ может повысить информированность решения, обеспечить его контекстом, но непосредственный выбор, как поступить, остаётся прерогативой человека. Таким образом, передний край исследований «кентавр-стратегий» образован областями, которые существенно зависят от уровня креативности участников и качества принимаемых ими решений.

Университетское образование всегда было зоной повышенного спроса на креативность, где вместе с тем востребованы практические суждения. Большинство прогнозов в отношении роли студентов в университетах будущего сходятся во мнении, что, с одной стороны, возрастёт роль творчества, на смену модели передачи знаний от преподавателей студентам окончательно придёт модель совместного производства контента, в котором будут участвовать обучающиеся, учёные и интеллектуальные машины. С другой стороны, увеличится роль выбора, практических суждений, определяющих личную траекторию и границу между стоящим вниманием и не имеющим значения³. В этом контексте мы считаем важным и продуктивным «примерить» метафору кентавра к совокупности практик взаимодействия студентов вузов с ИИ.

ИИ в образовательном процессе

Современные исследования демонстрируют, как *ChatGPT* и родственные системы персонализируют обучение, расширяют языковое образование и совершенствуют академическое письмо. Исследователи тщательно описывают преимущества, вызовы и нормативно-этические аспекты внедрения ИИ. В широко цитируемой статье из *Journal of AI* [20] авторы элегантно систематизируют педагогические достоинства *ChatGPT*: персонализированное обучение, непрерыв-

³ The future of university education. 2023. SEK Group. URL: <https://ucjc.edu/pdfs/files/global-education-forum-the-future-of-university-education.pdf> (дата обращения: 28.09.2025).

ная формирующая оценка, генерация сценариев занятий. При этом анализ ограничений – галлюцинаций, смещений данных и рисков конфиденциальности – создаёт сбалансированный фон для ответственного внедрения технологий. Систематический обзор интерактивных обучающих сред [21] подчёркивает, что речевые чат-боты усиливают мотивацию и академические результаты студентов-лингвистов. Особое внимание уделено вопросу академической нечестности: работа служит отправной точкой для переосмысления концепта плагиата и разработки новых этических рамок в эпоху *LLM (Large Language Models)*.

Одно из исследований 2025 года анализирует, как студенты университетов воспринимают искусственный интеллект и обучение с использованием ИИ через призму метафор [22]. Было выявлено, что метафорические образы, используемые студентами для описания обучения с ИИ, укладываются в две крупных категории: 1) ИИ как инструмент самосовершенствования и 2) ИИ как партнёр, личный помощник. В первой категории упоминаются такие метафоры, как «езда на велосипеде с поддерживающими колёсами» (указывает на помощь ИИ в части саморегуляции), «обучение с интерактивным учебником» (геймификация приобретения знаний), «обучение со вторым мозгом» (расширение возможностей человека). Студенты, которые описывают ИИ прежде всего как партнёра, упоминали, что иногда им кажется, что они «живут как короли с личными помощниками», совместно обучаются с близким другом или имеют личного репетитора. Исследование также показало, что больше половины обучающихся, принявших участие в опросе, положительно оценивают прирост в функциональности за счёт работы с ИИ, около четверти склонны видеть в инструментах ИИ антропоморфные черты (и выстраивают коммуникацию с ИИ как с человеком, например, здороваются) и только каждый пятый испытывает опасения в отношении ИИ.

Тема академического письма вызывает особый интерес исследователей, так как именно этот аспект учебной и академической работы очевиден образом связан с требованием повышенной креативности. Авторы [23] каталогизируют ИИ-инструменты, поддерживающие исследователя на всех этапах – от поиска литературы до стилистической шлифовки рукописи. Подчёркивается потенциал машинного обучения для укрепления критического анализа, что делает текст ценным ориентиром для молодых учёных. Опыт китайских коллег [24] раскрывает повседневный микромир студента курса английского академического письма. На основании анкет и интервью авторы показывают, что *ChatGPT* уже стал «карманным репетитором»: он помогает находить релевантные источники, уточнять лексику и структурировать эссе. Особенно ценно, что студенты видят в нём не замену преподавателя, а гуманистическое дополнение к курсам академического английского, тем самым подтверждая устойчивость роли живого педагога в эпоху ИИ. Индонезийский кейс [25] обогащает картину, перемещая внимание на родной язык и среднюю школу. Смешанная методология позволила зафиксировать, что ИИ-инструменты наиболее полезны на ранних стадиях письменной работы – от поиска темы до чернового варианта. В исследовании тонко очерчены технологические барьеры (недостаточная поддержка индонезийского языка) и даны практические рекомендации по развитию ИИ-грамотности учащихся и преподавателей.

Отдельного внимания заслуживает дискуссия, состоявшаяся на страницах «Высшего образования в России» в специальном выпуске июня 2025 года, посвящённого ИИ в высшем образовании. Открывающая статья Я.И. Кузьмина с соавторами [26] фиксирует тонкую стратификацию студенческого опыта: авторы показывают, как ИИ усиливает уже имеющиеся разрывы между *STEM*- и *non-STEM*-программами и между студентами с разными академическими достиже-

ниями. Особенно ценна эмпирика крупного опроса, позволяющая университетам точнее «калибровать» поддержку и тем самым превратить риск неравенства в ресурс адресной помощи.

Е.А. Кошкина с коллегами [27] предлагают масштабный картографический обзор отечественных публикаций о ГенИИ. Аналитика 270 статей демонстрирует, что исследователи активно ищут «зоны наибольшей отдачи» – от персонализации учебных треков до автоматизированного оценивания. Работа задаёт высокую планку систематизации, облегчая последующим авторам выбор методологических опор. А.В. Резаев и Н.Д. Трегубова [28] погружают читателя в социально-институциональное измерение общения. Их философская рамка ценна тем, что соединяет микросоциологию, социологию эмоций и институциональную этнографию, тем самым помогая увидеть в ИИ не только технологию, но и фактор перенастройки университетских правил и ритуалов.

Юристы С.В. Титова и К.В. Чикризова [29] выводят на первый план правовую компоненту: благодаря сопоставлению международной и российской практики авторы дают преподавателям ясный набор принципов, минимизирующих риски при создании и коммерциализации учебных материалов на базе ИИ. Это необходимый ориентир в стремительно меняющемся нормативном поле. Исследование Н.В. Тихоновой и Н.П. Поморцевой [30] обращает внимание на финальную точку учебной траектории – подготовку ВКР. Авторы показывают, что студенты скорее видят в ИИ помощника, чем угрозу, а позитивный опыт взаимодействия с научным руководителем снижает соблазн недобросовестного использования нейросетей. Статья предлагает конструктивные подходы к обновлению курсов НИР.

Р.Р. Карнеев [31] разворачивает захватывающую философскую панораму «пересборки субъекта». Концепты субъектной мембраны и образовательной аутоиммуности помогают иначе увидеть когнитивные

и этические повороты, происходящие при встрече человека с нейросетью. Таким образом, автор вдохновляет на переосмысление роли педагога как медиатора гибридных интеллектов. В.С. Никольский [32] вводит понятие «коммуникативного ИИ», деликатно смещая фокус с инструментальности на со-агентность машины. Теоретикам образования предлагается рамка коммуникативного конструктивизма, позволяющая анализировать, как ИИ становится полноправным участником учебного диалога и трансформирует практики оценивания и рефлексии.

Выпуск охватывает риски, нормативы, философию и статистику проникновения ИИ в университеты. Однако за пределами внимания пока остаётся микроуровень: конкретные стратегии, приёмы и рутинные ходы, с помощью которых студенты ежедневно строят продуктивный альянс «человек + ИИ». Именно практики этих зарождающихся «цифровых кентавров» – от разделения задач до совместного творчества – ждут своего детального, эмпирически ориентированного описания. Описание, анализ и поддержка этих зарождающихся практик «кентавров» представляют следующий шаг для образовательной социологии и педагогического дизайна.

Методы исследования

Исследование опирается на массив качественных полустандартизированных интервью, проведённых летом 2025 года со студентами одного из ведущих университетов России, эксплицитно сформулировавшего политику в отношении ИИ, не противоречащую «кентавр-стратегии»: использование ИИ разрешено, если оно осуществляется с учётом принятых академических норм и расширяет возможности человека в части достижения новых научных и творческих результатов. Участники интервью рекрутировались из числа обучающихся, которые либо имеют объективные достижения, связанные с использованием ИИ (успешно участвовали в университетском конкурсе работ,

написанных с участием ИИ), либо заявили о том, что являются оптимистами в отношении ИИ-технологий, то есть активно и успешно (с субъективной точки зрения) их применяют при написании учебных и/или научных работ. Всего было проведено 15 интервью со студентами разных факультетов НИУ ВШЭ (длительность 45–70 минут). Записи были транскрибированы дословно; личные данные заменены маркерами. В ходе анализа к расшифровкам интервью была применена процедура тематического кодирования [33].

Разметка и первичная группировка кодов осуществлялись «кентавром»-исследователем: человек-социолог работал совместно с языковой моделью GPT-4 (OpenAI, 2024-03-13, 128k), что позволило ускорить выявление повторяющихся смысловых единиц, сохраняя экспертную интерпретацию и этическую рефлексию. Все предложения модели проходили человеко-рецензирование; спорные случаи обсуждались до консенсуса. Итоговые категории сопоставлялись с концепцией «сообществ практик будущего», а затем валидировались через обратную связь с двумя респондентами (*member-check*).

Результаты

«– Как вы относитесь к ИИ? – Как к инструменту, наподобие карандаша или Word».

«– Вы здороваетесь с ИИ перед началом работы? – Да». (Муж., 1-й курс магистратуры).

Эти две цитаты из начала и конца интервью с одним респондентом в целом описывают сложность переплетения разных концепций в картине мира студентов, активно использующих генеративный искусственный интеллект. Приведённый ниже анализ интервью показывает, что говорить о сложившихся социальных практиках и устоявшейся непротиворечивой этической концепции использования ИИ в академических целях пока преждевременно. Вместе с тем можно увидеть устойчивые тематические катего-

рии, использующиеся студентами для структурирования своего опыта работы с ИИ. С нашей точки зрения, понимание этих категорий необходимо для описания процесса развёртывания «практики будущего» в этой сфере.

ИИ как собеседник и дружеское плечо

Одна из типичных категорий, используемых студентами для описания роли ИИ в их повседневной жизни – «доверительный собеседник», позволяющий безопасно выносить на обсуждение ещё сырой замысел, не опасаясь критики со стороны преподавателей или однокурсников. Респонденты говорят о «конфиденциальной лаборатории мысли», где можно «разогнать» идею: *«Это как посоветоваться с другом. Только этот друг в виде компьютера... Я думаю, что что-то вроде научного консультанта, потому что у нас не 50 на 50 вклад. Всё-таки я к нему пришла с каким-то уже готовым запросом»* (Жен., 4-й курс бакалавриата).

При этом дружелюбие к интеллектуальной машине, по-видимому, формируется в процессе обсуждения бытовых и в некоторых случаях даже шуточных вопросов. Если ИИ помог справиться с повседневной задачей, а потом развеселил, то с ним можно доверительно поговорить и о работе/учёбе. Примерно так рационализируют свой опыт взаимодействия с ИИ студенты. *«В целом, я могу с ним просто какую-то фигню обсудить. Вчера спрашивал, какая самая сложная виза для получения россиянами. Что ещё? Да там просто интересные весёлые запросы. Например, запрос: мы с пятью друзьями переходим мексиканскую границу штата Калифорния, берём кредиты, снимаем дом. Как тебе план?»* (Муж., 4-й курс бакалавриата).

Функция эмоциональной поддержки проявляется прежде всего на этапе преодоления проблемы «белого листа». Иначе говоря, ИИ помогает начать писать академический текст. Интересно, что, судя по данным интервью, есть две типичных ситуации, описывающих механизмы этой помощи. В первой

интеллектуальная машина выступает в роли редактора. Студент самостоятельно быстро пишет первую черновую версию текста, сознательно не обращая внимания на стиль, стройность изложения и детали, а затем привлекает ИИ. *«Полноценное эссе он тогда мне точно не написал, но со страхом белого листа справиться помог... Когда я писала диплом в этом году, я приходила к ChatGPT и по-пацански просто суть вывалила в текст, а он совершенно не связанный, не академичный. И запрос был переписать это же академическим языком. Он это дело как-то переписывал, добавлял умных слов вместо простых...»* (Жен., 4-й курс бакалавриата).

Вторая ситуация является в каком-то смысле обратной по отношению к первой. Студенты задают машине серию простых вопросов по теме своего исследования. В ответ ИИ генерирует текст, который, как правило, имеет много содержательных изъянов или даже содержит в себе ошибки и тем самым становится дополнительным стимулом для естественного интеллекта. Ряд респондентов упоминали, что их мотивацию к работе поддерживали ошибки ИИ и стремление их исправить: *«У меня постоянно включался режим «в Интернете кто-то не прав», и я яростно бросался всё переписывать!»* (Муж., 1-й курс магистратуры).

Таким образом, ИИ способствует поддержанию рутинной академической коммуникации. При этом граница «машина/человек» переживается респондентами как подвижная: они не персонифицируют ИИ полностью, но и не сводят его к безличному сервису, формируя гибридную форму дружеского, но функционального партнёрства.

ИИ как ассистент: увеличиваем скорость и отдаём рутину, оставляя себе человеческую работу

Вторая типичная категория в описаниях взаимодействий с ИИ – стратегическое делегирование рутинных операций. Студенты называют ИИ «смазкой образовательного конвейера», экономящей время и силы на

этапе механической переработки информации. Характерный образ – *«Пока он пишет код, я успеваю заварить кофе»* (Жен., 4-й курс бакалавриата).

Так же происходит и сокращение усилий при первичном составлении обзора литературы. При этом респонденты подчёркивают, что «человеческая» составляющая проекта – аналитика, интерпретация и критическая проверка – остаётся за ними. Такое перераспределение функций представляется не угрозой профессии, а рационализацией образовательного процесса: усилия направляются туда, где они создают наибольшую ценность. Отказ от рутинных задач переживается как освобождение, а не обесценивание: ИИ становится «двигателем операционной экономии», позволяя концентрироваться на творческом ядре исследования.

Интересно, что в нарративах студентов, посвящённых ИИ как ассистенту, появляется категория «скорость», за счёт которой респонденты легитимируют своё решение использовать интеллектуальную машину в работе. Речь идёт о том, что в ряде сфер произошло резкое сокращение принятых сроков на выполнение тех или иных задач. В результате без ИИ уже невозможно работать в общепринятом темпе. *«Единственное, в чём на данный момент, по моему мнению, искусственный интеллект выигрывает в этой творческой среде, это скорость.»* (Муж., 2-й курс бакалавриата); *«Дело ещё в том, что все стали работать быстрее. Эту скорость можно выдерживать только с ChatGPT»* (Муж., 1-й курс магистратуры).

Аналогия авторства: ИИ как секретарь и научный консультант

Несмотря на активное использование ИИ, студенты настойчиво артикулируют принцип асимметричного вклада. Данные интервью позволяют выявить два типичных способа, позволяющих студентам акцентировать роль собственного авторства в случаях, когда результат достигнут совместно с ИИ. Первый – творческая составляющая

и исходный порыв к началу работы. Даже если текст частично сгенерирован, то запросы к машине и стартовая идея остаются за людьми. Творческие способности людей описываются респондентами как более разнообразными и устойчивыми, чем аналогичные навыки ИИ: *«У человека есть фантазия, у человека есть память и, самое главное, человек постоянно занят каким-либо креативом и творчеством... И, как бы то ни было, сколько бы они ни обновлялись и ни улучшались, по моему мнению, всё-таки по уровню креатива искусственному интеллекту не удастся приблизиться к человеку»* (Муж., 2-й курс бакалавриата).

Второй способ обоснования приоритета авторства человека – вменение ИИ роли секретаря, подготавливающего исключительно черновой материал, который затем дорабатывается человеком до финального продукта. При этом качество «каркаса» оценивается критически: *«Он генерирует каркас... но нужно очень долго объяснять, чего ты хочешь, и гораздо быстрее сделать самому... для какой-то основы, для какого-то шаблона он справляется отлично, а дальше уже идёт небольшая моя работа»*. (Муж., 2-й курс бакалавриата).

Таким образом, в практике респондентов формируется новая риторика авторства: признаётся значимость машинного участия, но окончательная ответственность и интеллектуальная собственность закрепляются за студентом. Апология авторства направлена на защиту от потенциальных обвинений в нечестности и поддерживает самоидентификацию как «полноценных исследователей», а не «операторов промтов».

Новые формы партнёрства?

Возникновение горизонтальных микросетей обмена – ещё один устойчивый результат. Распределение ресурсов происходит по принципу «у кого доступ – тот берёт на себя больше рутины»: *«У кого ИИ в соседней вкладке, тому достается самая объёмная и скучная задача»* (Жен., 4-й курс бакалавриата).

Превращение подписки на ИИ-сервис в коллективный актив стимулирует кооперацию и ускоряет выполнение учебных заданий: *«Я двух подружек сагитфовала... теперь процесс подготовки проектов ускорился»* (Жен., 3-й курс бакалавриата).

Подобные практики формируют «экономикку лайфхаков», где ценность имеют удачные промты, готовые шаблоны и общие аккаунты. Социальный капитал накапливается через способность «проводить» других к инструменту, а не через индивидуальное мастерство. Тем самым студенческое сообщество фактически создаёт параллельную инфраструктуру – кухню горизонтального обмена, обезвреживающую риски цифрового неравенства. Коллективность здесь не отменяет личной ответственности, но снижает порог вхождения новичков, что ускоряет диффузию технологии.

Снижение авторитета систем антиплагиата?

Появление ИИ-детекторов и расширенных модулей антиплагиата трансформирует представления о доказуемости авторства. Некоторые респонденты описывают процедуру проверки как игру «докажи, что ты не робот» и разрабатывают тактики обхода. Одна студентка подчёркивает успех адаптационной стратегии: *«Я так хорошо переписала, что у меня ничего не подсветилось»* (Жен., 4-й курс бакалавриата).

Однако респонденты упоминают, что даже тщательно переработанный текст может быть ошибочно маркирован как машинный. Эти эпизоды подрывают моральный авторитет систем проверки, смещая фокус с реального плагиата на технические артефакты алгоритма. Вместо абсолютного критерия «уникальности» вводится гибкий этос: важно, чтобы студент понимал и мог обосновать содержание, а не факт наличия машинного следа. В ответ формируются практики «камуфляжа» и двойного переписывания, закрепляющие новую норму интеллектуальной самозащиты.

Вместе с тем данные собранных интервью показывают, что представления о студенче-

ской среде как о пространстве «свободных нравов» в отношении авторства не совсем верны. Наоборот, есть явный запрос на контроль или координацию и формирование новых правил игры, которые соответствовали бы уровню развития технологий и социальных практик взаимодействия с ними. *«С развитием искусственного интеллекта появилось гораздо больше возможностей для того, чтобы как можно легче списать. Безусловно, надо это как-то контролировать, но в то же время контролировать разумно, чтобы не получалась ситуация, когда мы полностью отрицаем развитие технологий»* (Муж., 2-й курс бакалавриата).

Преподаватель: консультант или аудитор?

На институциональном уровне наблюдается расщепление ролей преподавателя между куратором и контролёром. Приверженцы модели кураторства поощряют использование ИИ при условии содержательного понимания продуцируемого материала: *«Единственное условие: чтобы мы понимали, что делает код»* (Жен., 3-й курс бакалавриата).

Более того, некоторые педагоги сами становятся медиаторами между студентом и машиной: в интервью описывается серия кейсов, когда семинаристы помогали студентам освоить новые для них модели. Одновременно сохраняется фракция «аудиторов», ориентированных на поиск следов автоматической генерации. Такая поляризация формирует новый баланс власти: педагог выступает либо помощником в освоении цифровых инструментов, либо арбитром их легитимности. Студенты, в свою очередь, адаптируют стратегии коммуникации: открыто демонстрируют процесс промтинга при дружественном наставнике и скрывают его при детектор-ориентированном. Переход от надзора к совместному производству знания остаётся незавершённым, создавая поле переговоров о правилах будущего академического труда.

В совокупности представленные результаты фиксируют переходную фазу форми-

рования сообществ практики вокруг генеративного ИИ в академической среде. На индивидуальном уровне технология функционирует как эмоциональный и когнитивный протез, снижающий фрустрацию и экономящий время; на коллективном – как повод для взаимной поддержки и обмена ресурсами. При этом борьба за признание человеческого авторства и многообразие педагогических позиционирований указывают на открытую, ещё не кодифицированную нормативную рамку. Очевидно, что именно через ежедневные микропрактики – от «заваривания кофе, пока пишется код» до совместных подписок – протаптывается дорожка к институционализации ИИ-грамотности как новой базовой компетенции высшего образования.

Выводы и приглашение к дискуссии

Проведённое исследование фиксирует зарождающуюся, но ещё не институционализированную модель «цифрового кентавра» – гибридного субъекта, совмещающего человеческое мышление и генерирующие возможности ИИ. Внутри этой модели уже просматриваются три устойчивых контура практик. Во-первых, формируется этическая концепция авторства, основанная на принципе «ответственность остаётся у человека». Студенты демонстрируют способность различать «каркас» и «содержательную доработку» текста, тем самым защищая свой интеллектуальный вклад и предлагая неформальную, но воспроизводимую схему атрибуции. Во-вторых, аккуратно настраивается операционная логика передачи рутины: кодирование, первичное резюмирование литературы и стилистическая шлифовка отдаются ИИ, в то время как интерпретация, синтез и критический анализ удерживаются за автором. В-третьих, в горизонтальных «кухнях практик» вырабатываются и циркулируют лайфхаки промтинга, коллективные подписки и методики обхода детекторов; тем самым закладывается инфраструктура накопления и трансфера ИИ-грамотности.

Однако эти практики пока живут в режиме микросистем. Горизонтальные команды числом 3–5 человек не тянут на «сообщество практики» в полном смысле слова: нет устойчивой повестки, регулярных площадок обмена и публично признаваемых правил. В результате позитивные кейсы остаются фрагментированными: отдельные студенты могут демонстрировать впечатляющий рост продуктивности, но университет как целостная организация пока не капитализирует этот эффект. Более того, взаимодействие «студент – преподаватель» по-прежнему часто табуирует сам факт использования ИИ. Страх обвинений в нечестности заставляет респондентов скрывать партнёрство с машиной, что обрушивает потенциал совместного обучения и нормотворчества. Несложно предвидеть, что при таком сценарии институциональное недоверие будет всё сильнее сталкиваться с фактической повсеместностью генеративных моделей, а стихийная «культура камуфляжа» лишь укрепится.

Парадоксально, но проблема неравенства доступа оказалась менее острой, чем ожидалось: практики коллективного шеринга подписок и обмена промтами временно сглаживают разницу в ресурсах. Тем не менее отсутствие общих стандартов и прозрачных процедур авторизации машинного вклада может обернуться новой волной неравенства – на этот раз нормативного. Если университеты не предложат единых и признанных правил, то выигрывать будут те, кто лучше владеет техниками скрытого применения ИИ, а не те, кто глубже понимает предмет. Таким образом, «кентавр» может так и не родиться: вместо симбиотической команды мы рискуем получить дисфункциональную триаду «студент – скрытый ИИ – подозревающий преподаватель».

Из сказанного вытекает несколько направлений для обсуждения и действия. Во-первых, необходимо институционально оформить принцип «человек – главный автор», введя механизмы декларирования степени машин-

ного участия (например, промт-логи и маркировку ИИ-сгенерированных фрагментов). Во-вторых, целесообразно поддерживать и масштабировать локальные кухни обмена, превращая их в открытые обучающие комьюнити с кураторством преподавателей-медиаторов. Это позволит превратить сейчас стихийное знание о промтинге в структурированные модули ИИ-грамотности. В-третьих, нужна рефлексивная площадка, где студенты, преподаватели и исследователи смогут совместно обсуждать нормы, кейсы и пределы автоматизации. И, наконец, важно пересмотреть критерии академической продуктивности: считать качественным не только «чистый» текст, но и способность быстро собирать, критически оценивать и интегрировать машинный материал.

Тем самым мы приглашаем коллег к междисциплинарному разговору о том, как конструируется честное, эффективное и инклюзивное партнёрство «человек + ИИ» в университете. Будет ли это «кентавр», способный превзойти отдельные компоненты, или останется «конвейер с оборванными ремнями» – решится в ближайшие годы, именно на уровне микропрактик и локальных политик. Чем раньше мы согласуем прозрачные правила авторства, обучения и оценивания, тем выше шанс, что симбиоз станет нормой, а не проблемой.

Литература

1. Dēmpere J., Modugu K., Hesham A., Ramasamy L.K. The impact of ChatGPT on higher education // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article no. 1206936. DOI: 10.3389/feduc.2023.1206936
2. Rasul T., Nair S., Kalendra D., Robin M., de Oliveira Santini F. et al. The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions // *Journal of Applied Learning and Teaching*. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 41–56. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.29
3. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. No 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22

4. *Benuyenab V.* Commentary: ChatGPT use in higher education assessment: Prospects and epistemic threats // *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 2023. Vol. 16. No. 1. P. 134–135. DOI: 10.1108/JRIT-03-2023-097
5. *Никольский В.С.* Коммуникативный искусственный интеллект: концептуализация новой реальности в образовании // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34. № 6. С. 152–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168
6. *Zhang R., Freeman G.Zb., McNeese N.J., Mursick G.* “An ideal human” expectations of AI teammates in human-AI teaming // *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2021. Vol. 4. No. CSCW3. Article no. 246. DOI: 10.1145/3432945
7. *Dellermann D., Ebel P., Söllner M., Leimeister J.M.* Hybrid intelligence // *Business & Information Systems Engineering*. 2019. Vol. 61. No. 5. P. 637–643. DOI: 10.1007/s12599-019-00595-2
8. *Zheng N., Liu Z., Ren P., Ma Y., Chen S. et al.* Hybrid-augmented intelligence: collaboration and cognition // *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*. 2017. Vol. 18. No. 2. P. 153–179. DOI: 10.1631/FITEE.1700053
9. *Zanzotto F.M.* Human-in-the-loop artificial intelligence // *Journal of Artificial Intelligence Research*. 2019. Vol. 64. P. 243–25. DOI: 10.1613/jair.1.11345
10. *Земцов Д.И.* Университетские сообщества технологических энтузиастов как субъект социокультурных изменений: диссертация на соискание учёной степени кандидата философских наук. Москва, 2024. 231 с. EDN: TMZLUI.
11. *Земцов Д.И.* Сообщества практик будущего в российских университетах: фаблабы, ЦМИ-Ты, кружки // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 5. С. 36–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-36-55
12. *Youwan D.* Centaur Intelligence: The Potential of Human-AI Symbiosis // *Preprint*. 2023. DOI: 10.13140/RG.2.2.17968.53764
13. *Toosi A., Bottino A., Saboury B., Siegel E.* A brief history of AI: how to prevent another winter (a critical review) // *PET clinics*. 2021. Vol. 16. No. 4. P. 449–469. DOI: 10.48550/arXiv.2109.01517
14. *Trim M.* Building a Kill Switch for the Terminator: A Case for Slow AI // *ACM SIGCAS Computers and Society*. 2023. Vol. 52. No. 1. P. 9–10. DOI: 10.1145/3625671.3625673
15. *Thiele L.P.* Rise of the Centaurs: The Internet of Things Intelligence Augmentation. // *Towards an International Political Economy of Artificial Intelligence*. 2021. Cham: Springer International Publishing. P. 39–61. DOI: 10.1007/978-3-030-74420-5_3
16. *Farban A.* The impact of artificial intelligence on human workers // *Journal of Communication Education*. 2023. Vol. 17. No. 2. P. 93–104. ISSN: 1978-6875.
17. *Sison A.J.G., Daza M.T., Gozalo-Brizuela R., Garrido-Merchán E.C.* ChatGPT: More than a “weapon of mass deception” ethical challenges and responses from the human-centered artificial intelligence (HCAI) perspective // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2024. Vol. 40. No. 17. P. 4853–4872. DOI: 10447318.2023.2225931
18. *Wang H., Zou J., Mozer M., Goyal A., Lamb A. et al.* Can AI be as creative as humans? // *arXiv preprint*. 2024. arXiv:2401.01623. DOI: 10.48550/arXiv.2401.01623
19. *Koutsikouri D., Hylving L., Bornemark J., Lindberg S.* Human judgment in the age of automated decision-making systems // *Research Handbook on Artificial Intelligence and Decision Making in Organizations*. 2024. Edward Elgar Publishing. P. 144–159. DOI: 10.4337/9781803926216.00017
20. *Baidoo-Anu D., Ansah L.O.* Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning // *Journal of AI*. 2023. Vol. 7. No 1. P. 52–62. DOI: 10.61969/jai.1337500
21. *Jeon J., Lee S., Choi S.* A systematic review of research on speech-recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models // *Interactive Learning Environments*. 2024. Vol. 32. No. 8. P. 4613–4631. DOI: 10.1080/10494820.2023.2204343
22. *Zirenko M., Machura I.A., Fabriz S., Schulze-Vorberg L., Horz H.* AI and Learning with AI: University Students’ Metaphorical Conceptualizations // *Journal of Interactive Media in Education*. 2025. Vol. 2025. No. 1. Article no. 13. DOI: 10.5334/jime.994
23. *Adams, D., Chuah, K.-M.* Artificial intelligence-based tools in research writing: Current trends and future potentials // *Artificial intelligence in higher education*. 2022. P. 169–184. DOI: 10.1201/9781003184157-9
24. *Shen Y.* Investigating Chinese learners’ use and perceptions of ChatGPT in EAP // *2024 12th In-*

- ternational Conference on Information and Education Technology (ICIET). IEEE. P. 248–252. DOI: 10.1109/ICIET60671.2024.10542734
25. Utami S.P.T., Andayani, Winarni R., Sumarwati. Utilization of artificial intelligence technology in an academic writing class: How do Indonesian students perceive? // Contemporary Educational Technology. 2023. Vol. 15. No. 4. Article no. ep450. DOI: 10.30935/cedtech/13419
 26. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т.34. № 6. С. 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35
 27. Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С., Хромова М.А., Демьянчук Р.В. и др. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 36–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57
 28. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. Внедрение инструментов искусственного интеллекта в сферу высшего образования: взгляд с позиций социально-институциональной парадигмы общения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 80–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-80-90
 29. Титова С.В., Чикризова К.В. Разработка и использование обучающих материалов на базе ИИ в вузах: правовые аспекты // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 91–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111
 30. Тихонова Н.В., Поморцева Н.П. Выпускная квалификационная работа в вузе в условиях распространения искусственного интеллекта: взгляд студентов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 112–135. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-112-135
 31. Карнеев Р.Р. Пересборка субъекта и субъектная мембрана: философское осмысление образования в эпоху нейросетей // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 136–151. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-136-151
 32. Никольский В.С. Коммуникативный искусственный интеллект: концептуализация новой реальности в образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 152–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168
 33. Lockmiller C.R. Conducting thematic analysis with qualitative data // The qualitative report. 2021. Vol. 26. No. 6. P. 2029–2044. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.5008
- Статья поступила в редакцию 28.08.2025
Принята к публикации 30.09.2025

References

1. Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., Ramasamy, L.K. (2023). The Impact of ChatGPT on Higher Education. *Frontiers in Education*. Vol. 8, article no. 1206936, doi: 10.3389/fed-uc.2023.1206936
2. Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F. et al. (2023). The Role of ChatGPT in Higher Education: Benefits, Challenges, and Future Research Directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*. Vol. 6, no. 1, pp. 41–56, doi: 10.37074/jalt.2023.6.1.29
3. Ivakhnenko, E.N., Nikolskiy, V.S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 4, pp. 9–22, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Benuyenah, V. (2023). Commentary: ChatGPT Use in Higher Education Assessment: Prospects and Epistemic Threats. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Vol. 16, no. 1, pp. 134–135, doi: 10.1108/JRIT-03-2023-097
5. Nikolskiy, V.S. (2025). Communicative Artificial Intelligence: Conceptualizing a New Reality in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 152–168, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zhang, R., Freeman, G.Zh., McNeese, N.J., Musick, G. (2021). “An Ideal Human” Expectations of AI Teammates in Human-AI Teaming. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. Vol. 4, no. CSCW3, article no. 246, doi: 10.1145/3432945

7. Dellermann, D. Ebel, P., Söllner, M., Leimeister, J.M. (2019). Hybrid Intelligence. *Business & Information Systems Engineering*. Vol. 61, no. 5, pp. 637-643, doi: 10.1007/s12599-019-00595-2
8. Zheng, N., Liu, Z., Ren, P., Ma, Y., Chen, S. (2017). Hybrid-Augmented Intelligence: Collaboration and Cognition. *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*. Vol. 18, no. 2, pp. 153-179, doi: 10.1631/FITEE.1700053
9. Zanzotto, F.M. (2019). Human-in-the-Loop Artificial Intelligence. *Journal of Artificial Intelligence Research*. Vol. 64, pp. 243-252, doi: 10.1613/jair.1.11345
10. Zemtsov, D.I. (2024). *Universitetskije soobshhestva tekhnologicheskix e'ntuziastov kak sub'ekt sociokul'turny'x izmenenij: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filosofskix nauk* [University Communities of Technology Enthusiasts as a Subject of Socio-Cultural Change: Cand. Sci. Diss. (Philosophy)]. Moscow, 231 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=74045135> (accessed 20.08.2025). (In Russ.).
11. Zemtsov, D.I. (2023). Communities of Practice of the Future in Russian Universities: Fablabs, Centers for Youth Innovative Creativity, Kruzhoks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 5, pp. 36-55, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-5-36-55 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Youvan, D. (2023). Centaur Intelligence: The Potential of Human-AI Symbiosis. Preprint. Doi: 10.13140/RG.2.2.17968.53764
13. Toosi, A., Bottino, A., Saboury, B., Siegel, E. (2021). A Brief History of AI: How to Prevent Another Winter (A Critical Review). *PET Clinics*. Vol. 16, no. 4, pp. 449-469, doi: 10.48550/arXiv.2109.01517
14. Trim, M. (2023). Building a Kill Switch for the Terminator: A Case for Slow AI. *ACM SIGCAS Computers and Society*. Vol. 52, no. 1, pp. 9-10, doi: 10.1145/3625671.3625673
15. Thiele, L.P. (2021). Rise of the Centaurs: The Internet of Things Intelligence Augmentation. *Towards an International Political Economy of Artificial Intelligence*. Cham: Springer International Publishing. Pp. 39-61, doi: 10.1007/978-3-030-74420-5_3
16. Farhan, A. (2023). The Impact of Artificial Intelligence on Human Workers. *Journal of Communication Education*. Vol. 17, no. 2, pp. 93-104. ISSN: 1978-6875.
17. Sison, A.J.G., Daza, M.T., Gozalo-Brizuela, R., Garrido-Merchán, E.C. (2024). ChatGPT: More Than a “Weapon of Mass Deception” Ethical Challenges and Responses from the Human-Centered Artificial Intelligence (HCAI) Perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*. Vol. 40, no. 17, pp. 4853-4872, doi: 10447318.2023.2225931
18. Wang, H., Zou, J., Mozer, M., Goyal, A., Lamb, A. et al. (2024). Can AI Be as Creative as Humans? *arXiv preprint*. arXiv: 2401.01623, doi: 10.48550/arXiv.2401.01623
19. Koutsikouri, D., Hylving, L., Bornemark, J., Lindberg, S. (2024). Human Judgment in the Age of Automated Decision-Making Systems. *Research Handbook on Artificial Intelligence and Decision Making in Organizations*. Edward Elgar Publishing. Pp. 144-159, doi: 10.4337/9781803926216.00017
20. Baidoo-Anu, D., Ansah, L.O. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*. Vol. 7, no. 1, pp. 52-62, doi: 10.61969/jai.1337500
21. Jeon, J., Lee, S., Choi, S. (2024). A Systematic Review of Research on Speech-Recognition Chatbots for Language Learning: Implications for Future Directions in the Era of Large Language Models. *Interactive Learning Environments*. Vol. 32, no. 8, pp. 4613-4631, doi: 10.1080/10494820.2023.2204343
22. Zirenko, M., Machura, I.A., Fabriz, S., Schulze-Vorberg, L., Horz, H. (2025). AI and Learning with AI: University Students' Metaphorical Conceptualizations. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 2025, no. 1, article no. 13, doi: 10.5334/jime.994

23. Adams, D., Chuah, K.-M. (2022). Artificial Intelligence-Based Tools in Research Writing: Current Trends and Future Potentials. *Artificial Intelligence in Higher Education*. Pp. 169-184, doi: 10.1201/9781003184157-9
24. Shen, Y. (2024). Investigating Chinese Learners' Use and Perceptions of ChatGPT in EAP. In: *2024 12th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*. IEEE. Pp. 248-252, doi: 10.1109/ICIET60671.2024.10542734
25. Utami, S.P.T., Andayani, Winarni, R., Sumarwati (2023). Utilization of Artificial Intelligence Technology in an Academic Writing Class: How Do Indonesian Students Perceive? *Contemporary Educational Technology*. Vol. 15, no. 4, article no. ep450, doi: 10.30935/cedtech/13419
26. Kuzminov, Ya., Kruchinskaia, E., Gruzdev, I., Naumov, A.. (2025). Falling Behind and Getting Ahead: Student Use of Generative AI in Education. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 9-35, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Koshkina, E., Bordovskaya, N., Gnedykh, D., Khromova, M., Demyanchuk, R. et al. (2025). Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Review of Theoretical Approaches and Application Practices. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 36-57, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Rezaev, A., Tregubova, N. (2025). AI Tools in Higher Education through the Lens of the Social-Institutional Paradigm of Social Intercourse. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 80-90, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-80-90 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Titova, S.V., Chikrizova, K.V. (2025). Design and Implementation of AI-Driven Educational Resources in Higher Education: A Legal Perspective. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 91-111, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Tikhonova, N., Pomortseva, N. (2025). Final Qualification Paper in University in the Context of Artificial Intelligence Proliferation: University Students' Perspective. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 112-135, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-112-135 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Karneev, R.R. (2025). Subject Reassembly and Subjective Membrane: Philosophical Reflection on Education in the Neural Network Era. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 136-151, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-136-151 (In Russ., abstract in Eng.).
32. Nikolskiy, V.S. (2025). Communicative Artificial Intelligence: Conceptualizing a New Reality in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 6, pp. 152-168, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168 (in Russ., abstract in Eng.).
33. Lochmiller, C.R. (2021). Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data. *The Qualitative Report*. Vol. 26, no. 6, pp. 2029-2044, doi: 10.46743/2160-3715/2021.5008

The paper was submitted 28.08.2025

Accepted for publication 30.09.2025

Стартап как диплом: от полевых испытаний к актуализации содержательных смыслов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-63-77

Рубин Юрий Борисович – д-р экон. наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, чл.-корр. РАО, ORCID: 0000-0002-1983-3526, Researcher ID: X-5824-2018, Scopus ID: 57207888477, yurubin@synergy.ru

Университет «Синергия», Москва, Россия

Адрес: 129090, г. Москва, ул. Мещанская, д. 9/14, стр. 1

***Аннотация.** Цель статьи – актуализация содержательных смыслов обучения российской молодёжи в формате «Стартап как диплом» в системе высшего образования в контексте повышения эффективности вовлечения молодёжи в предпринимательство для обеспечения роста конкурентоспособности российской экономики. Исследование методологически опирается на функциональную теорию предпринимательства и компетентностный подход в образовании. В статье раскрывается ядро профессиональной идентичности выпускников образовательных программ в формате «Стартап как диплом», даётся обоснование дидактического каркаса обучения будущих стартаперов – квалифицированных профессионалов в сфере предпринимательства, рассматриваются базовые особенности обеспечения формата «Стартап как диплом» в процессе подготовки и реализации программ высшего образования.*

***Ключевые слова:** обучение предпринимательству, программа «Стартап как диплом», теория предпринимательства, молодёжное предпринимательство, дидактика обучения предпринимательству, методы обучения предпринимательству, образовательные результаты в обучении предпринимательству*

***Для цитирования:** Рубин Ю.Б. Стартап как диплом: от полевых испытаний к актуализации содержательных смыслов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 63–77.*

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-63-77

Startup as a Diploma: From Field Tests to Contentual Relevance

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-63-77

Yuriy B. Rubin – Dr. Sci. (Economy), Prof., Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ORCID: 0000-0002-1983-3526, Researcher ID: X-5824-2018, Scopus ID: 57207888477, yurubin@synergy.ru

Moscow University “Synergy”, Moscow, Russian Federation

Address: 9/14, Meshchanskaya str., Moscow, 129090, Russian Federation

Abstract. The purpose of the article is to update the content of Russian youth’s education in the “Startup as a Diploma” format in the higher education system in order to increase the effectiveness of involving young people in entrepreneurship and ensure the competitiveness of the Russian economy. The study is based on the functional theory of entrepreneurship and the competence-based approach in education. The article reveals the core of the professional identity of graduates of educational programs in the format of “Startup as a Diploma”, provides a rationale for the didactic framework of training future start-up entrepreneurs – qualified professionals in the field of entrepreneurship, and discusses the basic features of ensuring the format of “Startup as a Diploma” in the process of preparation and implementation of higher education programs.

Keywords: entrepreneurship training, “Startup as a Diploma” program, entrepreneurship theory, youth entrepreneurship, entrepreneurship teaching methodology, entrepreneurship teaching methods, educational outcomes in entrepreneurship education

Cite as: Rubin, Yu.B. (2025). Startup as a Diploma: From Field Tests to Contentual Relevance. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 63-77, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-63-77 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Осознание необходимости вовлечения в предпринимательскую деятельность молодых людей, подготовленных к занятию ею на постоянной основе и обладающих приемлемым уровнем компетентности, профессионализма и конкурентоспособности, обусловило историческую значимость проекта Министерства науки и высшего образования РФ «Стартап как диплом». Он реализуется на практике с 2022 г., когда Минобрнауки выпустил «Методические рекомендации для образовательных организаций высшего образования по формированию экосистемы, направленной на развитие практик сопровождения обучающихся при подготовке и защите выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом»». В настоящее время данный проект вместе с проектом «Платформа технологического предпринимательства» закономерно воспринимается как стартовая точка включения предпринимательской тематики в орбиту деятельности российских университетов. В 2024 и 2025 гг. несколько сотен российских вузов имели возмож-

ность принять участие в конкурсе студенческих стартапов. Их практики реализации мероприятий, направленных на развитие молодёжного предпринимательства в рамках образовательного процесса и внеучебной деятельности, стали предметом обстоятельных научных дискуссий.

Вместе с тем несмотря на несомненную важность полевых испытаний и эмпирических обобщений добиться существенных продвижений в укоренении стартаперской проблематики в рамках образовательного процесса в системе российского высшего образования без тщательной проработки вопросов методологии обучения предпринимательству, предпринимательской дидактики и методов обучения, управления подготовкой и реализацией образовательных программ не представляется возможным.

Однако, хотя наличие определённого интереса к теме обучения предпринимательству наблюдается на страницах научных изданий [1–11], данная проблематика не обрела всё ещё постоянной прописки на дискуссионных площадках. Теоретических публикаций по теме обучения стартаперской деятельно-

сти, в том числе в формате «Стартап как диплом», пока ничтожно мало. В их отсутствие лакуна порой заполняется размышлениями о мнимых различиях стартаперской деятельности и предпринимательства, иллюзиями подготовки наёмных стартаперов или рассмотрением выпускников программ в формате «Стартап как диплом» как менеджеров по стартапам взамен полноценных предпринимателей-стартаперов.

Целью настоящей статьи является актуализация содержательных смыслов обучения российской молодёжи в формате «Стартап как диплом» в системе высшего образования для повышения эффективности вовлечения молодёжи в предпринимательство в контексте решения задачи обеспечения роста конкурентоспособности российской экономики.

Методологическими основами изложения является функциональный подход в теории предпринимательства, в рамках которого последнее определяется как особый вид профессиональной деятельности, объединяющий отраслевых, инновационных, социальных предпринимателей, а также компетентностный подход в образовании.

Задачи статьи – выявление ядра профессиональной идентичности выпускников образовательных программ в формате «Стартап как диплом», обоснование дидактического каркаса обучения будущих стартаперов – квалифицированных профессионалов в сфере предпринимательства, характеристика базовых особенностей обеспечения формата «Стартап как диплом» в процессе подготовки и реализации программ высшего образования.

Выпускники программы

«Стартап как диплом» – кто они?

Разработка и проведение стартапов новых собственных бизнес-проектов является одной из профессиональных функций субъектов предпринимательства наряду с функциями текущего ведения, развития и прекращения собственного дела¹. Исполнение этой функции – неотъемлемая часть деятельности всякого квалифицированного предпринимателя на начальной стадии жизни любого бизнес-проекта. Разновидностью стартаперской деятельности является разработка и проведение стартапов под ключ для последующей продажи. Такая деятельность объединяет так называемых профессиональных стартаперов, бизнес которых состоит в доведении стартапов собственных бизнес-проектов до состояния конкурентной устойчивости для последующей продажи их новым владельцам, которым переходят и полномочия по последующему текущему ведению, развитию и завершению бизнес-проектов.

Положительная внешняя оценка уровня компетентности выпускников образовательных программ в формате «Стартап как диплом» призвана свидетельствовать прежде всего о достижении выпускниками профессиональной предпринимательской идентичности – обладании знаниями и владении навыками предпринимательской деятельности и их квалифицированного применения в начальной фазе этой деятельности. Профессиональная самоидентификация выпускников состоит в осмыслении ими своих намерений добиться профессиональных успехов в предпринимательстве и сущности своих предпринимательских амбиций, ощущении

¹ Характеристика этих функций и разных уровней квалификации, необходимых для их исполнения, содержится в проекте профессионального стандарта «Предприниматель», который был разработан в соответствии с поручением Президента Российской Федерации (Протокол заседания Наблюдательного совета Автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» от 23 января 2025 г. № 1, п. 14). Данный проект поддерживается «Опорой России», Национальным советом по профессиональным квалификациям, Советом по профессиональным квалификациям финансового рынка, Научным советом по развитию предпринимательского образования Российской академии образования, специалистами ряда российских вузов (подробнее см. [12]).

и осознании принадлежности к «своему» – предпринимательскому – профессиональному сообществу. В таких обстоятельствах доказательства готовности обеспечивать эффективную, конкурентно устойчивую работу в профессии дают социуму основания идентифицировать выпускников как успешных молодых профессионалов, а им самим планировать долгосрочное участие в предпринимательской деятельности.

В ходе разработки и/или выполнения стартапов предприниматели вправе нанимать специалистов разного профиля, в том числе менеджеров по управлению стартапами, что не лишает их самих топовых стартаперских полномочий и командных высот в управлении своим бизнесом. Наём таких специалистов и управление ими является компонентом действий, совершаемых предпринимателями для успешного профессионального исполнения стартаперской функции.

Переход к обучению предпринимательству как виду профессиональной деятельности на основе выделения предпринимательства в отдельную образовательную область, внутри которой фиксировались бы общие и специальные квалификационные характеристики профессиональной деятельности, становится главной предпосылкой формирования качественных образовательных программ обучения будущих стартаперов.

Общие квалификационные характеристики профессиональной деятельности внутри этой области охватывали бы комплексный предпринимательский функционал, включая требования к компетентному исполнению функции разработки и проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов. Им было бы подчинено планирование предметных результатов обучения.

Метапредметные результаты обучения в формате «Стартап как диплом» свидетельствовали бы об уровне сформированности

выпускниками гражданской идентичности как идентичности ответственного служения «своему» гражданскому обществу, приверженности ценностям, которые признаются им приоритетными. В основе ответственного предпринимательского служения – социальная польза, которая делает предпринимателей, откликающихся на запросы социума, правомочными и равноправными акторами, обеспечивая им возможность поиска наилучших путей самостоятельной, на свой риск профессиональной самореализации и обосновывая справедливость и уместность предпринимательских доходов².

Личностные результаты обучения в формате «Стартап как диплом» свидетельствовали бы об уровне сформированности ценностных ориентиров начинающих стартаперов, направлений их целеполагания, персональной профессиональной мотивации, в том числе мотивации к профессиональному развитию, ответственности за участие в предпринимательской деятельности.

Специальные квалификационные характеристики профессиональной деятельности конкретизировали бы оценки вышеперечисленных результатов обучения для технологического, инновационного, социального предпринимательства, разных видов отраслевого предпринимательства сообразно особенностям видов экономической деятельности, в которых люди вправе заниматься предпринимательством.

Таким образом, формирование профессиональной идентичности выпускников сопрягалось бы с формированием их гражданской и личностной идентичности. Значимость профессиональной предпринимательской идентичности выпускников-стартаперов определяется тем, что лишь позиционирование себя как ответственных компетентных профессионалов даёт им шанс органично вписываться в социальную структуру социума, небескорыстно испол-

² Об актуальности отражения идеологии ответственного служения в системе результатов обучения свидетельствуют публикации журнала «Высшее образование в России» [13–19].

няя сообразно запросам последнего неповторимые деятельные функции. Именно это позволяет им находить достойное место в системе ответственного служения, укреплять конкурентные преимущества и обеспечивать конкурентную устойчивость своего государства в глобальном экономическом пространстве в обстановке междоусобицы.

Достижение перечисленных результатов обучения в формате «Стартап как диплом» трудно обеспечить без полнообъёмного целенаправленного обучения; его нельзя ограничивать внеучебной активностью, отдавать на откуп «инфоцыганам» или поставщикам коротких программ, локальных курсов, стартаперских ситуативных интенсивов или мотивационных семинаров. Требуется, как и в случаях обучения по другим специальностям/ направлениям подготовки, как принято почти во всех странах мира, кропотливое систематизированное многосеместровое обучение по широкому комплексу дисциплин с включением разнообразного учебно-методического, технологического сопровождения, кадровых, финансовых, инвестиционных и управленческих ресурсов.

Дидактический каркас обучения будущих стартаперов

Матрицы компетенций, формирующие дидактический каркас образовательных программ в формате «Стартап как диплом», призваны нацеливать выпускные компетенции на готовность выпускников к качественному исполнению в реальной конкурентной среде предпринимательских функций в системе ответственного профессионального служения, прежде всего в стартаперский период. Дидактические единицы программы концентрируются вокруг формирования профессионального предпринимательского функционала, который обеспечивал бы конкурентоспособность и конкурентную устойчивость выпускников в фактических обстоятельствах ответственного совершения предпринимательских действий.

Предусмотренные ФГОС высшего образования возможность и необходимость выделения блока профессиональных компетенций позволяет университетам формулировать состав компетенций предпринимательской профессии, которые определяли бы уровень готовности выпускников к исполнению предпринимательских функций на конкурентно устойчивом уровне, и – на этой основе – профессиональную дидактику в качестве ядра профессиональной идентичности будущих стартаперов.

Готовность должна быть выявлена в отношении полного предпринимательского функционала выпускников. Однако формат «Стартап как диплом» содержит необходимость сосредоточения на выделяемых из общего перечня профессиональных предпринимательских функций (создание собственного дела, его текущее ведение, развитие, прекращение) тех функций, исполнение которых более всего актуально в стартаперский период, а именно:

- функции создания собственного дела посредством разработки и проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов;
- функции текущего ведения предпринимательской деятельности по самостоятельному выполнению собственных бизнес-проектов.

Первая функция специфична для начальной стадии жизни любого бизнес-проекта в конкурентной среде предпринимательства, вторая имеет сквозное значение и исполняется на всех стадиях жизни бизнес-проектов, не только в стартаперский период.

Для квалифицированного совершения действий по исполнению первой функции требуется дидактическое наполнение процесса формирования набора умений/навыков и знаний/пониманий, приведённого в *таблице 1*.

Для квалифицированного совершения действий по исполнению второй функции требуется дидактическое наполнение процесса формирования набора умений/навыков и знаний/пониманий, представленного в *таблице 2*.

Таблица 1

Перечень умений/навыков и знаний/пониманий, необходимых для квалифицированного совершения действий первой функции по созданию собственного дела

Table 1

List of skills/abilities and knowledge/understanding required for a qualified performance of the first function of starting own business

| | |
|-------------------|--|
| Действия | Предстартовая подготовка к предпринимательской деятельности по выполнению собственных бизнес-проектов, включая подготовку документов и координацию процесса государственной регистрации в качестве предпринимателя |
| | Проведение стартапов новых собственных бизнес-проектов на рынке товаров, услуг, работ; ресурсное обеспечение их результативности и конкурентной устойчивости |
| | Применение властных и распорядительных полномочий как владельца бизнеса для разработки и проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов |
| Умения/ навыки | Разрабатывать актуальные, конкурентоспособные, выполнимые бизнес-идеи новых собственных бизнес-проектов, обосновывать выбор организационно-правовой формы предпринимательства для их выполнения, разрабатывать предстартовые бизнес-модели, бизнес-планы, дорожные карты решения предпринимательских задач в период проведения стартапов этих бизнес-проектов |
| | Привлекать подходящих партнёров в будущем общем бизнесе, сопоставлять и оценивать их и свои предпринимательские ресурсы, достигать предстартовых договорённостей с ними, принимать ответственные решения о выборе приемлемой организационно-правовой формы предпринимательства, о выборе способов участия в её деятельности и закреплении за собой соответствующих полномочий в выполнении собственных бизнес-проектов |
| | Осуществлять подготовку качественных учредительных документов для их подачи в государственные регистрирующие органы Российской Федерации, закреплять в них права и ответственность в выполнении собственных бизнес-проектов, координировать процесс своей государственной регистрации как предпринимателя |
| | Своевременно осуществлять качественное бизнес-моделирование и бизнес-планирование проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов, бизнес-аналитику стартапов данных бизнес-проектов |
| | Разрабатывать и тестировать минимально жизнеспособные продукты, формировать эффективные ценностные предложения и пользовательские сценарии, разрабатывать и реализовывать успешные модели монетизации стартапов новых собственных бизнес-проектов, финансовые модели стартапов, включающие способы уплаты налогов и иных обязательных платежей |
| | Обеспечивать наилучший доступ к ресурсам и инвестициям, необходимым для проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов, формировать трудовые коллективы стартапов, проектировать, оснащать рабочие места для нанимаемых работников и собственной деятельности, пользоваться ресурсами государственной и негосударственной поддержки стартапов новых бизнес-проектов |
| | Формировать узнаваемые бренды, обеспечивать позитивный имидж стартаперской деятельности и себя как её участника |
| | Прогнозировать, смягчать и преодолевать специфические риски проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов, обеспечивать приведение бизнес-процессов и бизнес-коммуникаций стартапов в состояние конкурентной устойчивости |
| | Проектировать и создавать подходящую организационную структуру подготовки и реализации бизнес-проекта, рационально регламентировать эту деятельность, включая закрепление за собой командных высот в управлении, рациональное делегирование полномочий и распределение ответственности; создавать нормативно-распорядительную документацию и схемы документооборота на бумажных и электронных носителях; контролировать и оценивать деятельность всех участников процесса, в том числе свою собственную, в период проведения стартапов; выявлять факторы благополучного и неблагополучного проведения и завершения стартапов |
| | Формировать и отстаивать внутрифирменную организационную культуру и психологический климат, благоприятствующие проведению стартапов новых собственных бизнес-проектов и консолидирующие команды стартапов |

Продолжение таблицы 1

| | |
|----------------------|--|
| Знания/ понимания | Законодательное определение перечня, особенностей организационно-правовых форм предпринимательства, включая объёмы полномочий их участников в Российской Федерации |
| | Нормы российского законодательства о государственной регистрации/перерегистрации субъектов предпринимательства; практика государственной регистрации/перерегистрации субъектов предпринимательства и ведения споров в случаях отказа в их регистрации/перерегистрации; перечень организаций, осуществляющих регистрационные и сопутствующие процедуры по отношению к предпринимателям в Российской Федерации |
| | Нормы российского законодательства в области проведения стартапов новых бизнес-проектов |
| | Теоретические и методические основы разработки и проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов; практика проведения стартапов новых бизнес-проектов |
| | Система мер и практика государственной и негосударственной поддержки стартапов новых бизнес-проектов |

Описанные действия, знания и умения конкретизируются для разных уровней профессиональной квалификации выпускников.

Так, для 6-го уровня квалификации (согласно рекомендациям Минтруда РФ, обеспечивается освоением образовательных программ бакалавриата/специалитета) можно предусмотреть наличие профессиональной компетентности в выполнении предпринимателями названных функций в процессе подготовки и проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов в составе участников юридического лица – субъекта малого/среднего предпринимательства на национальном/локальном российском рынке товаров, услуг, работ.

Для 7-го уровня квалификации (обеспечивается освоением образовательных программ магистратуры) можно предусмотреть наличие профессиональной компетентности в выполнении предпринимателями названных функций в процессе подготовки и проведения стартапов новых собственных бизнес-проектов:

- в составе участников юридического лица – субъекта крупного предпринимательства на национальном/локальном российском рынке товаров, услуг, работ;
- в составе участников любого по размерам юридического лица – субъекта российского инновационного предпринимательства на национальном/локальном российском рынке товаров, услуг, работ при

условии, что выполняемые бизнес-проекты имеют инновационную направленность;

- в составе участников любого юридического лица – субъекта международного предпринимательства, действующего на рынках товаров, услуг, работ в пределах или за пределами юрисдикции Российской Федерации;

- при условии сочетания перечисленных выше условий отнесения профессиональной компетентности предпринимателей к 7-му уровню профессиональной квалификации.

Формированием профессиональных предпринимательских компетенций с помощью профессиональной дидактики не исчерпывается перечень задач, актуальных для образовательных организаций высшего образования. На степень профессионализма выпускников в сфере ответственного исполнения предпринимательских функций влияет также дидактическое наполнение процесса формирования общепрофессиональных и универсальных компетенций.

Высокий уровень сформированности общепрофессиональных компетенций (управленческих, экономических, финансовых, информационных, коммуникационных, креативных, конкурентных, иных), образующих систему профессиональных *soft skills* современных предпринимателей, обогащает систему их профессиональных знаний и умений в сфере предпринимательства, в частности, в период разработки и прове-

Таблица 2

Перечень умений/навыков и знаний/пониманий, необходимых для квалифицированного совершения действий второй функции по текущему ведению предпринимательской деятельности

Table 2

List of skills/abilities and knowledge/understanding required for the qualified performance of the second function of current business activities

| | |
|----------------------|--|
| Действия | Комплексное ресурсное обеспечение (включая собственный трудовой ресурс) результативности, непрерывности, конкурентной устойчивости бизнес-процессов и бизнес-коммуникаций в ходе выполнения собственных бизнес-проектов |
| | Применение властных и распорядительных полномочий для достижения данным юридическим лицом конкурентоспособных результатов деятельности, преодоления им конкурентных недостатков, поддержания, укрепления им конкурентных преимуществ, смягчения рисков деятельности в ходе выполнения собственных бизнес-проектов |
| Умения/ навыки | Обеспечивать качественными ресурсами текущие производственные, закупочные, сбытовые, маркетинговые, информационные, финансовые, инвестиционные бизнес-процессы, бизнес-процессы по наполнению портфеля заказов, приобретению ресурсов и/или налаживанию доступа к ним, приёму на работу / увольнению работников и распределению трудовых ресурсов, формированию позитивного имиджа, запоминающихся и привлекательных брендов, участию в конкуренции, укреплению безопасности собственного бизнеса, его защиты от недобросовестной конкуренции, проведению санации своего бизнеса, уплате налогов и иных обязательных платежей, распределению доходов в ходе выполнения собственных бизнес-проектов |
| | Осуществлять эффективные бизнес-коммуникации с потребителями, поставщиками, нанимаемыми работниками, партнёрами по бизнесу, конкурентами, органами государственной власти и управления, PR-коммуникации сообразно своим законным интересам, а также с учётом законных интересов других участников бизнес-коммуникаций и необходимости исполнения обязательств перед ними в ходе выполнения бизнес-проектов |
| | Рационально применять властные и распорядительные полномочия, делегировать их в ходе выполнения собственных бизнес-проектов; поддерживать свои персональные рабочие места для текущего ведения предпринимательской деятельности |
| | Качественно применять личный трудовой ресурс, в том числе осуществлять самоорганизацию, самомотивацию, самоконтроль, планирование и аудит личного участия в предпринимательской деятельности в ходе выполнения собственных бизнес-проектов |
| | Обоснованно применять методы бизнес-моделирования, прогнозирования, планирования бизнес-проектов при текущем ведении предпринимательской деятельности |
| | Рационально распределять права и ответственность среди партнёров по бизнесу и сотрудников, обеспечивать участие нанятых работников в управлении юридическим лицом, поддерживать внутрифирменную организационную культуру, обеспечивать внутрифирменные цифровые технологии и документооборот на бумажных и электронных носителях в ходе выполнения бизнес-проектов |
| | Применять эффективные методы стимулирования, контроля, организации деятельности нанятых работников, бизнес-аналитики в процессе текущего ведения собственных бизнес-проектов |
| | |
| Знания/ понимания | Нормы российского законодательства в области текущего ведения бизнес-процессов и бизнес-коммуникаций, а также правоприменительная практика в отношении предпринимательской деятельности в Российской Федерации |
| | Теоретические и методические основы качественного текущего ведения собственных бизнес-проектов; практика текущего ведения предпринимательской деятельности и соблюдения субъектами предпринимательства законных интересов сторон отношений, возникающих в ходе выполнения бизнес-проектов |

дения стартапов собственных бизнес-проектов. Так, приобретаемые будущими стартаперами знания и навыки конкурентной деятельности помогают им взаимодействовать в предпринимательской среде, которая

всегда обладает конкурентными чертами (подробнее см. [7]).

Высокий уровень сформированности универсальных компетенций, включающих широкий диапазон социальных знаний и навы-

ков, позволяет выпускникам осуществлять профессиональную предпринимательскую самоидентификацию с осознанием систем взаимной ответственности сторон социума, приоритетных ценностей сторон, своей роли в целостном социальном ландшафте развития социума и преодоления противоречий последнего в контексте исторического времени. Этому способствует наполнение дидактического портфеля страницами истории российского, например, московского / иного локализованного предпринимательства, философией и социологией предпринимательства.

Важно подчеркнуть, что формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций может оказаться успешным в случае, когда образовательные организации действуют с учётом профессионализации выпускников в процессе обучения. Это тем более важно для предпринимательского образования, в котором удельный вес самостоятельности начинающих стартаперов критически значителен, а следовательно, значительны и риски фрагментации и дисгармонии между выпускными компетенциями обучающихся.

Обеспечение формата «Стартап как диплом» в процессе подготовки и реализации образовательных программ высшего образования

Рациональный смысл идеологии «стартап как диплом» состоит в демонстрации выпускниками уровня сформированности профессиональных, общепрофессиональных, универсальных компетенций выпускников-стартаперов в период прохождения итоговой аттестации. Положительная оценка означает, что выпускники обладают приемлемой степенью готовности к профессиональной предпринимательской деятельности в конкурентной среде на начальной стадии жизни своих новых бизнес-проектов.

В настоящее время обсуждаются два варианта применения рассматриваемого формата завершения обучения:

- презентация стартапа, разработанного и проведённого в период обучения вместо защиты письменной выпускной квалификационной работы;
- защита письменной выпускной квалификационной работы, содержащей анализ самостоятельно разработанного и проведённого стартапа нового собственного бизнес-проекта.

Вариант, при котором интегральным результатом обучения и основой диплома становится проект, не ставший де-факто предметом деловой инициативы (инженерный, дизайнерский, другой), вместо реализованного или реализуемого стартапа, не отвечает идеологии рассматриваемого формата обучения.

Важно, чтобы стартап был выполнен самостоятельно, дал результаты (лучше всего – позитивные) и стал интегральным результатом обучения в ходе освоения университетской образовательной программы. В данном случае комиссия по итоговой аттестации могла бы иметь веские основания для оценки уровня сформированности компетенций обучающегося как фактически состоявшегося / частично состоявшегося / несостоявшегося стартапера, а заодно – качества работы самого университета по подготовке и реализации элементов образовательной программы в формате «Стартап как диплом».

Для полноценного форматирования такого подхода внутривузовскому менеджменту следует сосредоточиться на системной координации процессов подготовки учебного процесса и его реализации таким образом, чтобы выпускники-стартаперы достигали бы по окончании обучения искомого уровня предпринимательской квалификации и демонстрировали профессиональную конкурентоспособность в среде деятельности.

В период подготовки учебного процесса такая координация включает:

- 1) гармонизации учебного контента, в том числе:
 - проектирование матриц компетенций, в которых были бы увязаны направления

формирования разных аспектов идентичности выпускников-стартаперов, дидактические единицы, призванные обеспечивать это, и учебные дисциплины, среди которых были бы распределены данные дидактические единицы на началах последовательности освоения контента;

- конструирование рабочих программ всех включаемых в матрицы учебных дисциплин, фонды оценочных средств, содержание которых призвано обеспечивать своевременную текущую, промежуточную и итоговую внешнюю оценку степени сформированности профессиональных, общепрофессиональных, универсальных компетенций выпускников-стартаперов;

- создание пула учебных, иных текстовых, презентационных, других материалов, пригодных для использования с учётом специфики форм и применяемых методик обучения;

2) разработку процессуальных регламентов, определяющих методики проведения аудиторных занятий, организацию самостоятельной работы, учебных и производственных практик, выполнение письменных работ, включая выпускные квалификационные работы;

3) регламентацию преподавательской деятельности разных типов педагогических работников, конструирование и развитие структуры научно-педагогического персонала, участвующего в обучении будущих квалифицированных стартаперов;

4) регламентацию проектирования и применения инфраструктуры обучения будущих выпускников;

5) проектирование вертикальных и горизонтальных управленческих контуров, которые обеспечивали бы успешную реализацию образовательных программ в формате «Стартап как диплом».

При составлении матриц компетенций, рабочих программ дисциплин и иных инструментов упорядочения контента образовательных программ следует исходить из того, что принцип системности при разра-

ботке образовательных программ включает правила разносторонности и последовательности в формировании компетенций.

Например, в Университете «Синергия» рядом с фундаментальными учебными дисциплинами профессионального и общепрофессионального блоков («Управление собственным бизнесом», «Маркетинг», «Конкуренция в предпринимательстве», «Управление человеческими ресурсами», «Финансовый менеджмент») программ бакалавриата/специалитета уживаются практико-ориентированные дисциплины («Генерирование бизнес-идей», «Трекинг стартапов», «Обеспечение конкурентной устойчивости стартапов», «Тренинг предпринимчивости», «Управление развитием бизнеса», «Внутреннее предпринимательство», «Тренинг продаж»). Первые формируют каркас профессиональных знаний в области ответственного исполнения предпринимательских функций и первичных навыков применения этих знаний, а также становятся фундаментом для изучения широкого перечня практико-ориентированных учебных дисциплин, главная задача которых – закрепление функциональных навыков по занятию предпринимательством, в том числе по разработке и проведению стартапов новых бизнес-проектов.

Сочетание фундаментальности и практической ориентации целесообразно обеспечивать также для освоения будущими стартаперами дидактики учебных дисциплин универсального блока. Эти дисциплины адресуются не всей массе студентов, а будущим выпускникам-стартаперам и призваны обеспечивать часть результатов обучения последних.

Процессуальные регламенты призваны упорядочивать методики донесения учебного контента до обучающихся – будущих стартаперов и аттестации последних. При их составлении необходимо обеспечивать баланс разных видов аудиторных занятий: лекций, многообразия практических занятий – семинаров, лабораторных и ситуационных

практикумов, тренингов, игровых и имитирующих мероприятий (стартап-песочницы, хакатоны, конкурсы, др.), мастер-классов по конкретным темам, познавательных экскурсий, таким образом, чтобы содержащиеся в меню программ учебные дисциплины фундаментального и практико-ориентированного типов могли бы наилучшим образом оправдывать своё предназначение.

Исключительно важно, к примеру, формирование обучающимися навыков самостоятельной работы, особенно в процессе освоения дисциплин «предпринимательского» профиля – ведь в недалёком будущем выпускникам придётся действовать самостоятельно в конкурентной среде, осознанно принимать на себя риски собственных инициатив, не имея возможности переложения этих рисков на других акторов.

Гармоничный монтаж самостоятельной работы предусматривает чёткое определение её содержания при изучении данных дисциплин. Так, представляется нецелесообразным сохранение в её арсенале такого очевидного анахронизма, как конспектирование статей и учебников при их освоении. Зато пространство самостоятельной работы может заполняться выполнением заданий, связанных с разработкой дорожных карт стартапов, поиском инвесторов, созданием бизнес-моделей стартапов, подготовкой учредительных документов для регистрации своего бизнеса, конструированием пользовательских сценариев, воронок продаж, ценностных предложений, работой с первыми клиентами, раскруткой новых бизнес-проектов, разработкой брендов, формированием репутации будущего бизнеса, PR- и GR-активностями.

Самостоятельное выполнение учебных заданий с перспективой их последующего контроля со стороны преподавателей может также приобрести групповой характер, обеспечивая возможность последующей «коллективизации» обучающимися бизнес-проектов в ходе их разработки и реализации. В этом случае создание и слаживание команд

стартап-проектов не производится параллельно учебному процессу и вне его рамок, а становится его неотъемлемой составной частью.

В сегменте самостоятельной (групповой) работы обучающихся в процессе освоения учебного контента и последовательного формирования выпускных компетенций особо выделяются практики. Нужно понимать, что их содержанием является закрепление профессиональных знаний и навыков деятельности в реальной, не имитационной или игровой конкурентной среде предпринимательства. Становясь, по сути, предпринимательскими практиками внутри учебного процесса, они придают самостоятельной (групповой) работе обучающихся комплексный характер. В определённом смысле это важнейший компонент обучения начинающих стартаперов.

Ключевое значение для регламентации их гармоничного включения в академическую экосистему университетского образования имеет, как нам представляется, рассмотрение учебных и производственных практик по предпринимательству как составных частей учебных дисциплин предпринимательского профиля. Для бакалавриата в университете «Синергия» в качестве таковых были определены «Управление собственным бизнесом» (учебно-ознакомительная практика), «Трекинг стартапов», «Обеспечение конкурентной устойчивости стартапов», «Управление развитием бизнеса» (производственные практики). Для обеспечения гармонии в процессе интеграции практик в учебный процесс регламенты университета предписывают:

- переход от организации производственных практик по окончании учебных семестров к включению их в учебный семестр в составе учебной дисциплины; практики становятся распределёнными и проводятся на протяжении семестров;
- установление, что рабочие места для студентов, осваивающих предпринимательский контент, создаются ими самими; этот

путь обеспечения полноценной подготовки к работе в профессии предпринимателя оправдан в связи с отсутствием в жизненных реалиях фигур работодателей для субъектов предпринимательства (исключение составляют так называемые внутренние предприниматели (интрапренёры) – работники, которым на оговорённое время делегируются предпринимательские полномочия).

Предоставление студентами самим себе мест для полноценного прохождения производственной практики становится возможным на 2-м курсе обучения в процессе освоения дисциплины «Трекинг стартапов» после представления документов, подтверждающих – в качестве успешно выполненного задания на практику – регистрацию в установленном порядке в статусе ИП или юридического лица.

Регламентация подготовки обучающимися письменных работ преследует цель отработки будущими стартаперами навыков критического анализа собственной деятельности в конкурентной среде. Не только выпускные, но и курсовые работы представляются актуальным инструментом обучения предпринимательству. Для обеспечения его действенности целесообразна синхронизация заданий на их написание с заданиями на практику и встраивание складывающегося симбиоза в процесс обучения по программе или отдельным дисциплинам.

Регламентация преподавательской деятельности позволяет обеспечивать надлежащий уровень готовности педагогических работников к обучению квалифицированных стартаперов. Реальность такова, что для качественного преподавания разных типов учебных дисциплин, в том числе относительно новых для российского образования, проведения разных видов аудиторных занятий, руководства самостоятельной (групповой) работой обучающихся и подготовкой последними письменных работ университетам приходится интегрировать в учебный процесс разные типы преподавателей – академических преподавателей, преподавате-

лей-тренеров, преподавателей-наставников (менторов в области предпринимательства), преподавателей-трекеров, инвент-преподавателей, преподавателей-игротехников (специалистов по геймификации) [20].

Регламентация проектирования и применения инфраструктуры обучения – оборудованных аудиторий для проведения разных типов занятий, информационно-коммуникационных возможностей, особенно в сфере организации самостоятельной и групповой работы вне аудиторий, наличия аффилированных к учебному процессу центров инвестиций, инкубаторов и бизнес-акселераторов, внешней среды профессионального предпринимательства – необходима для полноценной материализации вышеизложенных предпосылок подготовки квалифицированных выпускников-стартаперов.

Проектирование и последующее применение управленческих контуров разработки и реализации образовательных программ обеспечивает достижению образовательных результатов в формате «Стартап как диплом» прочную планово-организационную основу. Менеджмент этого формата по всем линиям взаимодействия деканатов, кафедр, стартап-студий и предпринимательских лабораторий, общеузовских подразделений становится гарантией надлежащего исполнения вышеперечисленных регламентов.

Заключение

Для превращения образовательного формата «Стартап как диплом» в действенный фактор вовлечения российской молодёжи в предпринимательство следует наделить его базовыми признаками, укоренёнными в других – традиционных – направлениях подготовки в системе высшего образования. Дальнейшее изучение вопросов методологии, дидактики и методов обучения, предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, идентификации обучающихся в процессе обучения и по его завершении имеют очевидную перспективу успешно закрепиться в академическом поле специальных

научных исследований и стать надёжной опорой развития предпринимательского профиля в российском высшем образовании.

Литература

1. Широкова Г.В., Беляева Т.В. Предпринимательские намерения студентов: концепция и основные подходы к исследованию // Современная конкуренция. 2015. Т. 9. № 2 (50). С. 5–31. EDN: TXOSRD.
2. Кукушкина Ю.М. Глобальные цепочки создания стоимости и корпоративные интересы транснациональных корпораций // Современная конкуренция. 2016. Т. 10. № 2 (56). С. 77–117. EDN: WEFKNF.
3. Рубин Ю.Б., Алексеева Е.В., Леднев М.В., Можжухин Д.П. Обучение предпринимательству: пути укоренения в вузовском сегменте российского образования // Современная конкуренция. 2017. Т. 11. № 1 (61). С. 30–56. EDN: YMFVTH.
4. Лукашенко М.А., Добровольская Т.Ю. Обучение предпринимательским коммуникациям на образовательных платформах: российская и зарубежная практика // Современная конкуренция. 2022. Т. 16. № 1 (85). С. 90–107. DOI: 10.37791/2687-0649-2022-16-1-90-107
5. Рубин Ю.Б. О проекте профессионального стандарта «Предприниматель (Специалист по решению предпринимательских задач)» // Современная конкуренция. 2022. Т. 16. № 1 (85). С. 5–28. DOI: 10.37791/2687-0657-2022-16-1-5-28
6. Рубин Ю.Б., Никольский В.С., Сорокин П.С., Морозова Е.В. и др. Предпринимательское образование как предмет научного исследования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 38–53. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53
7. Рубин Ю.Б. Конкурентная проблематика в теории стартапов и в содержании обучения начинающих предпринимателей // Современная конкуренция. 2024. Т. 18. № 4. С. 45–64. DOI: 10.37791/2687-0657-2024-18-4-45-64
8. Лукашенко М.А., Алексеева Е.В. Формирование гибких навыков у российских предпринимателей: роль и место вузов // Высшее образование в России. 2024. Т. 33 № 3. С. 126–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-126-140
9. Сорокин П.С., Егоров П.И. Университетские технологические предпринимательские проекты: факторы успеха // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 10. С. 126–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143
10. Омаров Э.З. Предпринимательские функции в контексте подготовки профессиональных предпринимателей // Современная конкуренция. 2025. Т. 19. № 1. С. 78–90. DOI: 10.37791/2687-0657-2025-19-1-78-90
11. Мирзоян А.Г., Синякова Е.А., Михайлова А.А., Суслова И.П. Предпринимательские намерения студентов: модулирующий эффект личностных характеристик // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 5. С. 119–140. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-119-140
12. Рубин Ю.Б. Актуальные вопросы профессиональной стандартизации в системе российского предпринимательства // Современная конкуренция. 2025. Т. 19. № 3. С. 5–29. DOI: 10.37791/2687-0657-2025-19-3-5-29
13. 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
14. Заякина Р.А. Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 73–88. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88
15. Никольский В.С., Амбарова П.А., Шаброва Н.В., Земцов Д.И., Метелев А.П. Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26
16. Асланов Я.А., Деточенко А.С., Летин А.П., Мартынова Е.В. Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83
17. Никольский В.С. «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 8-9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94
18. Руднева И.А., Козырева О.А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением

- // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 63–81. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81
19. Никольский В.С., Амбарова П.А., Шаброва Н.В. Просоциальные установки и поведение студенческой молодёжи: эффекты обучения служением // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-9-30
20. Можжухин Д.П. Кадровый фактор конкурентоспособности высших учебных заведений в сфере обучения предпринимательству // Современная конкуренция. 2024. Т. 18. № 4. С. 83–98. DOI: 10.37791/2687-0657-2024-18-4-83-98
- Статья поступила в редакцию 11.08.2025
Принята к публикации 15.09.2025

References

- Shirokova, G., Beliaeva, T. (2015). Students' Entrepreneurial Intentions: Concept and Main Research Approaches. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 9, no. 2 (50), pp. 5–31. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23651527_71556069.pdf (accessed 02.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
- Kukushkina, Yu. (2016). Global Value Chains and Corporate Interests of Multinational Corporations. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 10, no. 2 (56), pp. 77–117. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26331316_46582772.pdf (accessed 02.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
- Rubin, Yu., Alekseeva, E., Lednev, M., Mozhzhukhin, D. (2017). Entrepreneurship Education: The Way of Rooting in University Segment of Russian Education. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 12, no. 2 (68), pp. 30–56. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29073933_55691811.pdf (accessed 02.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
- Lukashenko, M., Dobrovolskaya, T. (2022). Teaching Entrepreneurial Communications Using Educational Platforms: Russian and Foreign Practices. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 16, no. 1 (85), pp. 90–107, doi: 10.37791/2687-0649-2022-16-1-90-107 (In Russ., abstract in Eng.).
- Rubin, Yu. (2022). About the Professional Standard Draft “Entrepreneur (Specialist in Solving Entrepreneurial Goals)”. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 16, no. 1 (85), pp. 5–28, doi: 10.37791/2687-0657-2022-16-1-5-28 (In Russ., abstract in Eng.).
- Rubin, Yu.B., Nikolsky, V.S., Sorokin, P.S., Morozova, E.B. et al. (2023). Entrepreneurship Education as a Subject of Research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 38–53, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-38-53 (In Russ., abstract in Eng.).
- Rubin, Yu. (2024). Competitive Issues in the Theory of Startups and the Content of Entrepreneurship Education. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 18, no. 4, pp. 45–64, doi: 10.37791/2687-0657-2024-18-4-45-64 (In Russ., abstract in Eng.).
- Lukashenko, M.A., Alekseeva, E.V. (2024). Soft Skills: Rankings in the Assessment of Entrepreneurs and the Participation of HEIs in Their Formation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 126–140, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-126-140 (In Russ., abstract in Eng.).
- Sorokin, P.S., Egorov, P.I. (2024). University Technological Entrepreneurship Projects: Factors of Success. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 10, pp. 126–143, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-126-143 (In Russ., abstract in Eng.).
- Omarov, E.Z. (2025). Entrepreneurial Functions in the Context of Training Professional Entrepreneurs. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 19, no. 1, pp. 78–90, doi: 10.37791/2687-0657-2025-19-1-78-90 (In Russ., abstract in Eng.).

11. Mirzoyan, A.G., Siniakova, E.A., Mikhailova, L.A., Suslova, I.P. (2025). Entrepreneurial Intentions of Students: Moderating Effect of Personal Characteristics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 5, pp. 119-140, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-5-119-140 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Rubin, Yu. (2025). Current Issues of Professional Standardization in the Russian Entrepreneurship System. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 19, no. 3, pp. 5-29, doi: 10.37791/2687-0657-2025-19-3-5-29 (In Russ., abstract in Eng.).
13. 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.).
14. Zayakina, R.A. (2024). Russian Student Readiness for Professional Service: from Actual to Desired. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 2, pp. 73-88, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V., Zemtsov, D.I., Metelev, A.P. (2024). Readiness of University Students for Public Service. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 9-26, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-9-26 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Aslanov, Ya.A., Detochenko, L.S., Lepin, A.P., Martynova, E.V. (2024). Determinants of Success and Risks of Implementing the "Service Learning" Approach in a Project-Oriented Learning Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 63-83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-63-83 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Nikolskiy, V.S. (2024). "Obuchenie Sluzheniem" or "Service Learning"? A Discussion on the Conceptual Foundations of the Pedagogical Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 8-9, pp. 84-94, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-8-9-84-94 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Rudneva, I.A., Kozyreva, O.A. (2025). Forming the Professional Identity of Future Teachers through Service-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 63-81, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81 (In Russ., abstract in Eng.).
19. Nikolskiy, V.S., Ambarova, P.A., Shabrova, N.V. (2025). Prosocial Attitudes and Behavior of Students: The Effects of Service Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 9-30, doi: 10.31992/0869-3617-2024-34-3-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Mozhzhukhin, D. (2024). The Personnel Factor of Higher Educational Institutions Competitiveness in the Field of Entrepreneurship Education. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 18, no. 4, pp. 83-98, doi: 10.37791/2687-0657-2024-18-4-83-98 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 11.08.2025

Accepted for publication 15.09.2025

Сохранится ли компетентностный подход к обучению в условиях изменений в организации высшего образования в России?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-78-102

Дружиловская Татьяна Юрьевна – д-р экон. наук, профессор кафедры бухгалтерского учёта, ORCID: 0000-0003-1345-9841, tdruzhilovskaya@yandex.ru

Дружиловская Эмилия Сергеевна – канд. экон. наук, доцент кафедры бухгалтерского учёта, ORCID: 0000-0003-2866-9825, druzhilovskaya@yandex.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

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

Аннотация. В связи с выходом России из Болонского процесса происходит пересмотр подходов к организации отечественного высшего образования. Но в основном это касается вопроса об уровне образования. Вместе с тем вхождение России в Болонский процесс обусловило внесение изменений не только в уровень высшего образования, но и в некоторые другие его аспекты. Одним из таких аспектов является компетентностный подход к обучению. В настоящей статье исследуется вопрос о том, подлежит ли пересмотру и он в связи с возможной будущей реорганизацией высшего образования в России. Для ответа на данный вопрос авторами осуществляется оценка современного состояния компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России. Эта оценка определяется на основе исследования современного уровня трактовки сущности компетентностного подхода и связанных с ним понятий в научной и нормативной литературе, степени разработанности систем компетенций, используемых в российских вузах, современного состояния применяемых критериев оценивания сформированности компетенций, а также восприятия компетентностного подхода обучающимися и преподавателями вузов. В результате проведённых исследований выявляются и систематизируются как позитивные, так и проблемные стороны применения компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России на современном этапе его развития. В статье обосновываются и выносятся на обсуждение три возможных сценария будущего использования компетентностного подхода в процессе дальнейшего развития высшего образования в России. Аргументируется мнение о наиболее, на взгляд авторов, целесообразном и вероятном из этих сценариев. Обосновываются рекомендации по реализации данного сценария. Настоящая статья может представлять интерес для организации высшего образования в вузах, а также для разработчиков стандартов высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, оценивание сформированности компетенций

Для цитирования: Дружиловская Т.Ю., Дружиловская Э.С. Сохранится ли компетентностный подход к обучению в условиях изменений в организации высшего образования в России? // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 78–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-78-102

Will the Competency-Based Approach to Education Be Preserved in the Context of Changes in the Organization of Higher Education in Russia?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-78-102

Tatyana U. Druzhilovskaya – Dr.Sci. (Economics), Professor, Department of Accounting, ORCID: 0000-0003-1345-9841, tdruzhilovskaya@yandex.ru

Emilia S. Druzhilovskaya – Ph.D. (Economics), Associate Professor, Department of Accounting, ORCID: 0000-0003-2866-9825, druzhilovskaya@yandex.ru

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Address: 23 Gagarina ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. In connection with Russia's withdrawal from the Bologna Process, approaches to the organization of domestic higher education are being revised. But this mainly concerns the issue of level-based education. At the same time, Russia's entry into the Bologna Process has led to changes not only in the levels of higher education, but also in some of its other aspects. One of these aspects is the competency-based approach to learning. This article examines the question of whether it is subject to revision in connection with a possible future reorganization of higher education in Russia. To answer this question, the authors assess the current state of the competency-based approach to learning in higher education in Russia. This assessment is determined on the basis of a study of the current level of interpretation of the essence of the competency-based approach and related concepts in scientific and regulatory literature, the degree of development of competency systems used in Russian universities, the current state of the criteria used to assess the formation of competencies, as well as the perception of the competency-based approach by students and university teachers. As a result of the conducted research, both positive and problematic aspects of the application of the competence-based approach to training in higher education in Russia at the current stage of its development are identified and systematized. The article substantiates and brings up for discussion three possible scenarios for the future use of the competence-based approach in the process of further development of higher education in Russia. The opinion on the most appropriate and probable of these scenarios is argued. Recommendations for the implementation of this scenario are substantiated. This article may be of interest to the organization of higher education in universities, as well as to developers of higher education standards.

Keywords: competency-based approach, competency, universal competencies, general professional competencies, professional competencies, assessment of the development of competencies

Cite as: Druzhilovskaya, T.U., Druzhilovskaya, E.S. (2025). Will the Competency-Based Approach to Education Be Preserved in the Context of Changes in the Organization of Higher Education in Russia? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 78-102, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-78-102 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Выход России из Болонского процесса обусловил пересмотр ряда подходов к обучению, принятых ранее в связи с вхождением нашей страны в этот процесс. В первую очередь это коснулось изменения подхода к уровневому высшему образованию. Вместе с тем вхождение России в Болонский процесс обусловило изменения не только в уровне образования. К таким изменениям относится и введение в российском высшем образовании компетентностного подхода к обучению. Данный подход вызывал и вызывает в настоящее время немало дискуссий. Поэтому представляется логичным задуматься о том, не должен ли быть пересмотрен в связи с выходом России из Болонского процесса и компетентностный подход, чему и посвящена настоящая статья. Нами были поставлены следующие исследовательские вопросы:

- Нужно ли сохранить компетентностный подход в связи с выходом России из Болонского процесса? Целесообразен ли он в условиях российской экономики? Или он взят на вооружение только ради присоединения к Болонскому процессу?
- Соответствует ли в настоящее время практика применения компетентностного подхода целям и сущности данного подхода? Или она соответствует им не в полной мере? Не применяется ли компетентностный подход лишь формально?
- Если в реальности компетентностный подход применяется лишь формально, то нужен ли он? Если компетентностный подход применяется не формально и целесообразно его сохранить, то следует ли что-либо менять в нём, и если следует, то как?

Ответы на эти вопросы будут представлены в нашей статье. Мы изучаем трактовку компетентностного подхода к обучению в российском высшем образовании, исследуем практику его применения в российских вузах, обосновываем оценку современного состояния использования компетентностного подхода в высшем образовании России, аргументируем предложения в отношении перспектив его применения в ходе дальнейшего совершенствования отечественного высшего образования.

Обзор литературы

Введение компетентностного подхода в высшем образовании России сразу же вызвало интенсивное обсуждение связанных с ним вопросов среди российских учёных. Наиболее ранние работы отечественных авторов, исследующие данные вопросы, датируются началом 2000-х годов [1–3]. Но и в более поздний период, вплоть до настоящего времени обсуждение компетентностного подхода к обучению вызывает большой интерес у российских учёных. При этом тематику данного обсуждения можно подразделить на следующие направления. В ряде работ анализируется сущность компетентностного подхода к обучению [4–7]. Некоторые труды посвящены общим методическим вопросам реализации компетентностного подхода в высшем образовании [8–12]. Также в ряде работ обосновываются рекомендации по использованию компетентностного подхода при обучении конкретным дисциплинам, например, финансовым [13], филологическим [14], информационным и математическим [15], связанным с химией [16] и многим другим. Есть работы,

посвящённые исследованию способов оценивания сформированности компетенций при использовании компетентностного подхода к обучению [17–19].

Вопросы использования компетентностного подхода к обучению активно обсуждаются не только в российской, но и в зарубежной научной литературе. Это не случайно, поскольку сам компетентностный подход к обучению родился задолго до начала Болонского процесса и ещё в 60–70-е годы был предложен в работах некоторых американских и европейских учёных. Одни из первых исследований в области компетентностного подхода связаны с такими именами, как Р. Уайт, Д. Хаймс, Н. Хомский, Дж. Равен и ряд других. С началом Болонского процесса компетентностный подход был взят на вооружение как основа для обеспечения сопоставимости результатов высшего образования, предоставляемого в странах – его участниках. Это обусловило активизацию обсуждения вопросов применения компетентностного подхода в странах – участниках Болонского процесса, а также в странах, не входящих в него, но использующих компетентностный подход в своём высшем образовании (например, в США и Канаде) [20–25]. Но и в тех странах (например, в некоторых странах Африки), которые не входят в Болонский процесс и не используют в полной мере компетентностный подход, иногда заимствуются некоторые элементы этого подхода, что обуславливает исследование вопросов его применения в научной литературе [26–29].

Введение компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России обусловило большое количество исследований вопросов о том, как сделать его оптимальным и действенным. В то же время далеко не все авторы оказались едины в том, насколько данный подход эффективен и целесообразен для российского высшего образования. Во многих работах данный подход оценивается позитивно [4; 8; 9; 12; 19]. Однако есть и немало трудов, в которых отмечаются существенные недостатки использования компе-

тентностного подхода к обучению в высшем образовании России [30–35].

Неоднозначность оценки ценности компетентностного подхода к обучению и целесообразности дальнейшего использования его в высшем образовании России побудили авторов данной статьи провести дополнительное исследование данного вопроса с учётом особенностей современного периода пересмотра подходов к организации российского высшего образования.

Методы исследования

Мы построили своё исследование на изучении современного состояния использования компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России в отношении следующих аспектов: 1) уровень трактовки сущности компетентностного подхода и связанных с ним понятий в современной научной и нормативной литературе; 2) степень разработанности систем компетенций, используемых в российских вузах; 3) современное состояние оценивания сформированности компетенций; 4) восприятие компетентностного подхода обучающимися и преподавателями вузов. Для изучения первого аспекта мы сопоставили определения и трактовку сущности понятий «компетенция» и «компетентностный подход» в различных источниках научной и нормативной литературы. Для исследования второго аспекта мы проанализировали системы компетенций, используемые в разных российских вузах, и соотношение данных систем с дисциплинами, формирующими входящие в эти системы компетенции. Данное исследование мы провели на основе использования информации рабочих программ ряда дисциплин, размещённых на официальных сайтах рассматриваемых нами вузов. Были исследованы 50 вузов, расположенных в разных городах России. В каждом из исследованных вузов были проанализированы по 10–20 рабочих программ различных дисциплин. Изучение третьего аспекта мы осуществили на основе анализа методик оценивания компетенций, приведённых в

рабочих программах различных дисциплин, используемых в исследованных нами российских вузах. Для исследования четвёртого аспекта мы проводили собственные опросы студентов и преподавателей по разработанным нами анкетам. Опрошены были 50 студентов и 30 преподавателей из разных вузов.

На основе проведённых исследований по перечисленным аспектам мы выявили и систематизировали как позитивные, так и проблемные стороны применения компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России на современном этапе его развития. Данная систематизация позволила нам обосновать возможные сценарии будущего использования компетентностного подхода в процессе дальнейшего развития высшего образования в России. Эти сценарии будут представлены ниже.

Результаты исследования. Оценка использования компетентностного подхода к обучению на современном этапе развития высшего образования в России

Трактовка определения и содержания понятий «компетенция» и «компетентностный подход» в научной и нормативной литературе

Компетентностный подход в российском высшем образовании применяется уже более 20 лет. Но сформировался ли за это время единый подход к трактовке сущности содержания таких базовых понятий этого подхода, как «компетенция» и сам «компетентностный подход»? В *таблице 1* приведены определения понятия «компетенция» в толковых словарях русского языка и в научной литературе, посвящённой вопросам образования.

Как видно из таблицы 1, во всех рассмотренных толковых словарях понятие «компетенция» определяется в двух значениях: как осведомлённость в каких-либо вопросах и как наличие полномочий в чём-либо. В научной литературе после введения в россий-

ском образовании компетентностного подхода произошло существенное изменение использования понятия «компетенция», в результате чего его значение вышло за пределы простой осведомлённости (то есть суммы знаний) или полномочий. При этом, однако, трактовка понятия «компетенция» в разных источниках научной литературы не стала полностью единой. Так, некоторые авторы научных публикаций включают в определение понятия «компетенция» личные качества человека (например, ответственность, способность руководить и общаться с разными людьми), но другие учёные такое включение не осуществляют. Одни учёные трактуют понятие «компетенция» как совокупность знаний, умений и навыков (владений), другие же акцентируют внимание на том, что под компетенцией понимается не простая сумма знаний, умений и навыков, а их целостная система и взаимосвязь. Некоторые авторы также включают в определение понятия «компетенция» цель получения знаний, умений, навыков и наличие нестандартной ситуации.

Рассмотренные точки зрения подтверждают, что, несмотря на достаточно длительное применение в российском образовании компетентностного подхода, в научной литературе не сложилось единое представление о том, что же всё-таки включает в себя понятие «компетенция». Причиной этого, на наш взгляд, в значительной степени является отсутствие определения понятия «компетенция» в нормативных документах, посвящённых вопросам образования. Так, в ФГОС ВО есть требование осуществления образовательного процесса на основе формирования компетенций, есть перечни ряда компетенций, однако определение понятия «компетенция» при этом не приводится. Не представлено определение понятия «компетенция» и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹, хотя это понятие фигурирует в данном законе.

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.06.2025).

Таблица 1

Определения понятия «компетенция» в толковых словарях и в научной литературе, посвящённой вопросам образования

Table 1

Definitions of the concept “competence” in explanatory dictionaries and in scientific literature devoted to education issues

| Определение понятия «компетенция» | Сущность | Источник |
|---|--|----------|
| 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав | Осведомлённость Полномочия | [36] |
| 1. Знания и опыт в определённой области, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён 2. Узаконенный круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица | Осведомлённость Полномочия | [37] |
| 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений | Осведомлённость Полномочия | [38] |
| Сумма умений, владений, знаний, которые помогают человеку решать определённые задачи | Сумма знаний, умений, владений | [8] |
| Способность человека применять имеющиеся знания на практике в нестандартной ситуации, акцентируя внимание на деятельностном её аспекте | Применение знаний в нестандартной ситуации | [9] |
| Совокупность взаимосвязанных качеств личности (новообразований, знаний, умений, навыков, способов деятельности); система ценностей и отношений, задаваемых по отношению к определённому кругу предметов, процессов и необходимых для создания ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов в нестандартных ситуациях | Личностные характеристики Сумма знаний, умений, навыков, способов Система ценностей и отношений Деятельность в нестандартной ситуации | [4] |
| Комплексная характеристика готовности обучающегося применять знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности | Готовность применять знания, умения, личные качества в нестандартной ситуации | [19] |
| 1. Ситуативная категория, выражающаяся в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях, в частности в личностно-ориентированной деятельности 2. Способность применять знания, умения и приобретённые навыки для успешной деятельности в определённой области 3. Компетенция – это не просто набор знаний и умений, а целая система, связывающая их воедино | Система (не просто сумма) знаний и умений Готовность к осуществлению деятельности Способность применять знания, умения, навыки | [12] |
| Умение применять знания, руководить коллективом, отстаивать свою точку зрения, общаться с людьми иных культур и т. д. | Умение применять знания Способность руководить коллективом Способность общаться с людьми | [11] |

Так, согласно статье 2 этого закона, образование включает в себя «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции», а квалификация представляет собой «уровень знаний, умений, навыков и компетенции». Обратим внимание, что термин «компетенция» приводится в данных

определениях через запятую после терминов «знания», «умения» и «навыки». Таким образом, получается, что ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» трактует понятие «компетенция» не как совокупность знаний, умений и навыков, а как нечто, отличающееся от них. С таким применением термина «компетенция» в данном законе не согласу-

Таблица 2

Описания и толкования понятия «компетентностный подход» в различных источниках научной литературы

Table 2

Descriptions and interpretations of the concept “competency-based approach” in various sources of scientific literature

| Описания и определения понятия «компетентностный подход» | Сущность | Источник |
|---|---|----------|
| «Компетентностный подход в образовании тесно связан с концепцией модернизации российского образования, которая ориентирована на готовность обучающихся использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» | Обеспечение использования знаний, умений и навыков для решения задач | [8] |
| «Компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности занятий»; «компетентностный подход признаётся одним из оснований обновления профессионального образования»; «именно с формированием компетентности будущего специалиста связывают сегодня качество профессионального образования»; «сегодня нужна не просто квалификация как умение выполнять те или иные операции, а компетентность как набор профессиональных и личностных качеств: квалификации, социального поведения, способности работать в группе, инициативности» | Обеспечение практической направленности Формирование не только умений, но и личностных качеств | [9] |
| «Компетентностный подход, вбирая в себя ценностно-мотивационную, знаниевую и деятельностно-операциональную составляющие, подразумевает готовность человека к активной деятельности в различных сферах жизни, формирует основу жизненной успешности и самореализации» | Формирование основы успешности деятельности | [4] |
| «Компетентностный подход ориентирован на овладение обучающимися не только знаниями и умениями, но и на готовность их использовать в профессиональной деятельности» | Обеспечение использования знаний и умений в профессиональной деятельности | [19] |
| «Умение решать как простые, так и сложные проблемы, опираясь на имеющийся опыт и знания, – так компетентностный подход рассматривает образование и образованность»; «овладение знаниями и умениями в комплексе является ещё одной особенностью компетентностного подхода»; «компетентностный подход – это подход, который реализует деятельностный характер образования, при котором учебный процесс ориентируется на практические результаты» | Комплексность овладения знаниями и умениями Ориентация образования на практические результаты | [12] |
| «Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе»; «компетентностный подход – подход в обучении, для которого характерны овладение учеником знаний и умений в комплексе и ориентация образования и воспитания на конечный практический результат» | Комплексность овладения знаниями и умениями Ориентация образования на практические результаты | [7] |

ются его определения в тех источниках научной литературы, в которых компетенция трактуется как сумма, совокупность или система знаний, умений и навыков.

Проанализируем данные *таблицы 2*, содержащие примеры описания и толкования в научной литературе понятия «компетентностный подход».

Сравнение описаний и толкований понятия «компетентностный подход» в различ-

ных источниках научной литературы также показывает отсутствие единства в формулировках. Однако несмотря на различия в трактовке сущности компетентностного подхода разными авторами больше сходства, чем в рассмотренных выше определениях понятия «компетенция». Практически во всех проанализированных определениях и описаниях компетентностного подхода акцентируется внимание на его практической

направленности, то есть на формировании у обучающегося способности к эффективной деятельности в его будущей профессии.

Зададимся вопросом, насколько нов такой подход в системе высшего образования России, и не было ли обучение в вузах и до его введения в российском высшем образовании направленным на то, чтобы сформировать у выпускников способность к эффективной творческой деятельности в их будущей профессии. Вспоминая высшее образование в России и в СССР, наверное, любой скажет о том, что это образование было одним из лучших в мире. Но тогда может возникнуть вопрос, зачем же менять систему образования, которая и так прекрасно выполняла положенные ей функции. Ответом на этот вопрос может стать утверждение о том, что многое изменилось в сферах практической деятельности и бизнеса. И поскольку ни один процесс не может стоять на месте, то и высшее образование должно меняться в ответ на запросы практики.

Рассмотрим вопрос о том, в чём принципиальное отличие нынешней системы высшего образования, опирающейся на компетентностный подход, от прежней, в которой он не использовался. Как было отмечено выше, компетентностный подход делает акцент на практической направленности образования. Это означает, что сначала выявляются те компетенции, которые необходимы выпускнику для эффективной практической деятельности, а затем подбираются такие дисциплины, которые обеспечивают формирование этих компетенций. Конечно, и раньше дисциплины, которыми были укомплектованы образовательные программы, выбирались не случайно. Конечно, и раньше интуитивно ставилась цель подбора этих дисциплин таким образом, чтобы они были необходимы для практической деятельности будущего выпускника. Но при компетентностном подходе данная цель ставится изначально более чётко, что позволяет исключить неэффективность тех или иных дисциплин с учётом актуальных требований бизнеса. Да и преподавание самих

дисциплин может измениться при компетентностном подходе, поскольку конечной целью дисциплины становится не простая передача той или иной информации обучающемуся, а формирование тех компетенций, на которые направлена эта дисциплина. Таким образом, можно прийти к выводу о том, что сам по себе компетентностный подход в высшем образовании является вполне целесообразным и полезным. Однако для того, чтобы он действительно обеспечивал высокое качество образования, необходимо разобраться в том, какие именно компетенции должны формироваться у обучающихся и как реально обеспечить их формирование в процессе обучения. Рассмотрим современное состояние решения данного вопроса.

Современные подходы к разработке системы компетенций в российских вузах

Зададимся вопросом: какие компетенции выпускников вузов нужны в современном обществе? Обучающимся нужны такие компетенции, которые смогут обеспечить им получение хорошей должности по окончании вуза и дальнейший карьерный рост. Работодателям нужны компетенции работников, обеспечивающие их профессионализм и комфортность взаимоотношений с ними. Пользователям же услуг организаций нужно, чтобы их работники хорошо осуществляли эти услуги: строители хорошо строили, учителя хорошо учили и т. д. При этом пользователям услуг совершенно безразлично, насколько успешной является карьера того или иного работника и насколько комфортно работодателю работать со своими работниками. В условиях же конкуренции и борьбы организаций за пользователей их услуг и для работодателя на первое место выйдут профессиональные качества работников, а не комфортность общения с ними.

В качестве иллюстрации этой мысли вспомним демонстрировавшийся в СССР фильм с Луи де Фюнесом «Ресторан господина Септима». Строгий владелец ресторана господин Септим беспощадно наказывает своих работников за малейшую провин-

ность, но и слово поперёк боится сказать своему главному повару, который ведёт себя порой не очень уважительно по отношению к своему хозяину. Почему так? Да потому, что именно благодаря главному повару готовятся те блюда, ради которых рестораны охотно посещают платёжеспособные клиенты.

Таким образом, получается, что какими бы ни были значимыми личностные качества работников, на первый план выходят всё-таки их профессиональные характеристики. В связи с этим мы исследовали вопрос о том, какая ситуация сложилась на сегодняшний день в российских вузах с введением тех компетенций, которые должны формироваться профильными дисциплинами, непосредственно связанными с будущей профессией выпускников. Данный вопрос мы рассмотрели на примере подготовки бакалавров, которые по окончании обучения смогут работать бухгалтерами. Это направление 38.03.01 «Экономика» и программы подготовки, включающие бухгалтерский учёт (например, «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит»). По этому направлению и программам подготовки мы проанализировали ряд рабочих программ дисциплин, связанных с бухгалтерским учётом, размещённых на официальных сайтах различных российских вузов. Всего нами было исследовано 50 вузов в разных городах России. В каждом из исследованных вузов мы проанализировали по 10–20 рабочих программ различных дисциплин, связанных с бухгалтерским учётом. Анализируя данные программы, мы задавались вопросом, какие компетенции выбираются разными вузами как итог освоения дисциплин, связанных с бухгалтерским учётом. В качестве иллюстрации результатов этого исследования в *таблице 3* приведены примеры компетенций, формируемых дисциплинами, связанными с бухгалтерским учётом, в некоторых из исследованных нами вузов.

Представленные в *таблице 3* примеры отражают общие закономерности, обнаруженные нами во всех исследованных вузах и во всех рассмотренных программах. В по-

давляющем большинстве представленных программ профильные дисциплины формируют профессиональные компетенции. Это не удивительно, поскольку именно этими дисциплинами обеспечивается обучение студентов их будущей профессии. Вместе с тем встречаются и такие программы, в которых некоторые профильные дисциплины призваны формировать универсальные и общепрофессиональные компетенции.

Перечень и содержание профессиональных компетенций, относящихся к идентичным бухгалтерским дисциплинам, в разных вузах существенно варьируются. В ряде представленных программ профессиональные компетенции, относящиеся к бухгалтерским дисциплинам, сформулированы очень обобщённо, например, ПК «Способен вести бухгалтерский учёт». Конечно, такая компетенция соответствует профессии бухгалтера, однако она ничего не добавляет к названию самой дисциплины. Ведь и так очевидно, что дисциплина «Бухгалтерский учёт» будет обучать бухгалтерскому учёту.

В некоторых программах профессиональные компетенции включают конкретные наборы бухгалтерских функций, однако эти наборы не охватывают все функции, относящиеся к бухгалтерской профессии, а представляют собой лишь выборочную очень ограниченную их часть. Так, например, в одной из рабочих программ дисциплина «Бухгалтерский финансовый учёт» призвана формировать всего лишь одну компетенцию: ПК «Способен принимать к учёту первичные учётные документы о фактах хозяйственной жизни экономического субъекта».

Есть рабочие программы бухгалтерских дисциплин, в которых профессиональные компетенции не конкретизированы функциями, непосредственно связанными с бухгалтерским учётом. Например, ПК «Способен на основе типовых методик собрать и проанализировать экономические данные, рассчитать и обосновать социально-экономические показатели, используя для решения задач современные технические средства и

Таблица 3

Примеры компетенций, формируемых дисциплинами, связанными с бухгалтерским учётом, в программах подготовки бухгалтеров, реализуемых различными российскими вузами

Table 3

Examples of competencies formed by disciplines related to accounting in the programs for training accountants implemented by various Russian universities

| Дисциплина | Компетенции, формируемые дисциплиной |
|--|--|
| Вуз 1 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт | ПК-1 Способен организовывать и осуществлять бухгалтерский учёт в организации, формировать её бухгалтерскую (финансовую) отчётность |
| Вуз 2 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский финансовый учёт | ПК-1 Способен принимать к учёту первичные учётные документы о фактах хозяйственной жизни экономического субъекта |
| Вуз 3 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит (для сельского хозяйства)» | |
| Бухгалтерский учёт в бюджетных организациях | ПК-14 Способен осуществлять документирование хозяйственных операций, проводить учёт денежных средств, разрабатывать рабочий план счетов бухгалтерского учёта организации и формировать на его основе бухгалтерские проводки ПК-15 Способен формировать бухгалтерские проводки по учёту источников и итогам инвентаризации и финансовых обязательств организации ПК-16 Способен оформлять платёжные документы и формировать бухгалтерские проводки по начислению и перечислению налогов и сборов в бюджеты различных уровней, страховых взносов во внебюджетные фонды |
| Вуз 4 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт в отраслях | ПК-3.1 Способен формировать документированную и систематизированную информацию о деятельности экономического субъекта, раскрываемую в бухгалтерской (финансовой) отчётности, и обеспечивать её представление с использованием современных технологий автоматизированной обработки информации в соответствии с требованиями действующего законодательства |
| Вуз 5 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт | ПКА-3 Способен обосновывать рекомендации по управлению финансовыми ресурсами организаций, анализировать и интерпретировать финансовую отчётность организаций, разрабатывать современные финансовые продукты и услуги ПКП-1 Способен подготовить информацию для отражения её в бухгалтерском учёте и отчётности по российским и международным стандартам |
| Вуз 6 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, экономический анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский финансовый учёт | ПК-3 Способен анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной финансовой, бухгалтерской и иной информации, выявлять тенденции изменения экономических и социально-экономических показателей и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений ПК-6 Способен на основе типовых методик собрать и проанализировать экономические данные, рассчитать и обосновать социально-экономические показатели, используя для решения задач современные технические средства и информационные технологии |
| Вуз 7 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт | УК-2 Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений ОПК-2 Способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач |
| Вуз 8 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт и отчётность | ОПК-4 Способен предлагать экономически и финансово обоснованные организационно-управленческие решения профессиональной деятельности |

Продолжение таблицы 3

| Дисциплина | Компетенции, формируемые дисциплиной |
|---|--|
| Вуз 9 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт | ПК-5 Способен анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчётности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т. д. и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений ПКД-1 Способен распознавать и классифицировать предмет и объекты бухгалтерского учёта, применять основные элементы метода бухгалтерского учёта в профессиональной деятельности |
| Вуз 10 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский учёт | ОПК-2 Способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач |
| Вуз 11 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский финансовый учёт и отчётность | ПК-1 Способен составлять бухгалтерскую (финансовую) отчётность ПК-2 Способен организовать внутренний контроль ведения бухгалтерского учёта и составления бухгалтерской (финансовой) отчётности |
| Вуз 12 Программа подготовки «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» | |
| Бухгалтерский (финансовый) учёт | ПК-1 Способен вести бухгалтерский учёт ПК-2 Способен осуществлять вспомогательные функции при выполнении аудиторского задания и оказании прочих услуг, связанных с аудиторской деятельностью |

информационные технологии». Исходя из данной формулировки нельзя сделать вывод о том, что формирование этой компетенции направлено на обучение именно бухгалтерской профессии.

Представленные результаты показывают, что в формировании профессиональных компетенций имеются серьёзные проблемы. ФГОС ВО регламентируют, что профессиональные компетенции должны определяться вузами на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Однако в профессиональных стандартах каждая трудовая функция раскрывается через большое количество трудовых действий, знаний и умений. Очевидно, что включение всего этого перечня в состав профессиональных компетенций приведёт к их перегрузке. Выборочное включение в состав профессиональных компетенций лишь части трудовых действий, знаний и умений не позволит обеспечить охват всех аспектов, необходимых для обучения соответствующей профессии. Использование для профессиональных ком-

петенций слишком обобщённых трудовых функций может привести к потере конкретности этих компетенций. Наиболее целесообразным было бы использование в формулировках профессиональных компетенций укрупнённых групп трудовых действий, знаний и умений. Однако реализация такого подхода связана с непростой задачей нахождения оптимального состава таких групп, который, с одной стороны, охватывал бы все аспекты, связанные с той или иной профессиональной деятельностью, а с другой стороны, не перегружал бы рабочие программы дисциплин и при этом включал бы вполне конкретные требования к соответствующим профессиям.

Использование для разработки профессиональных компетенций только профессиональных стандартов связано с ещё одной проблемой. Трудовые функции и действия в профессиональных стандартах, как правило, основываются на перечнях знаний и умений, которые необходимы для их реализации. Перенос этих знаний и умений в профессиональные стандарты означал бы, что послед-

ние будут представлять их простую сумму. В то же время, как было показано выше, большинство учёных считают, что компетенция должна представлять собой нечто большее, чем такую сумму. Полагаем, что вопрос о формировании профессиональных компетенций на сегодняшний день остаётся дискуссионным. Однако в отношении формирования профессиональных компетенций для обучения профессии бухгалтера у нас есть некоторые предложения.

Среди тех, кто не связан с бухгалтерским учётом, нередко бытует представление о профессии бухгалтера как о чём-то скучном и не творческом, как будто изо дня в день бедный бухгалтер только и занят тем, что переставляет цифры из одних бумаг в другие. И действительно, в советские времена при командно-административной экономике бухгалтерский учёт был очень жёстко регламентирован, и бухгалтеру нужно было только очень чётко и скрупулёзно выполнять каждую букву многочисленных инструкций. Однако с переходом России к рыночной экономике ситуация поменялась кардинально. Бухгалтерские стандарты стали содержать допускаемые варианты учёта, выбор одного из которых должен сделать сам бухгалтер, обеспечивая при этом максимальную объективность формируемой в учёте информации. В бухгалтерском учёте такой выбор называется применением профессионального суждения бухгалтера. Новый подход к регламентации бухгалтерского учёта принципиально изменил требования к профессиональным качествам бухгалтера. Если раньше такими требованиями были только усидчивость и внимательность, то теперь профессия бухгалтера требует творчества и креативности. В связи с изменением требований к профессиональным качествам бухгалтера одной из профессиональных компетенций могла бы стать ПК «Способен применять профессиональное суждение бухгалтера». Такая компетенция не представляет собой простую сумму знаний и умений и в то же время напрямую связана с бухгалтерской професси-

ей, причём отражает наиболее актуальные современные требования к ней.

Современное состояние оценивания сформированности компетенций

Для успешного внедрения компетентностного подхода к обучению важна не только разработка оптимальной системы компетенций, но и реализация их объективного оценивания. До введения компетентностного подхода оценивалось освоение той или иной дисциплины. Такое оценивание сохранилось и после введения этого подхода. Несмотря на то, что в рабочих программах дисциплин приводятся данные об оценочных средствах для оценки сформированности компетенций, в ведомости оценки выставляются за дисциплины в целом, а оценки за сформированность компетенций нигде не фиксируются. Даже в том случае, если по тому или иному виду работ (например, по практикам и курсовым работам) предполагается наличие отзыва преподавателя, в котором есть информация об оценке сформированности компетенций, эти оценки так и остаются только в данном отзыве, не попадая ни в ведомости, ни в диплом. Таким образом, хотя требование формирования компетенций и заявлено в рабочих программах дисциплин (практик), оценки за их сформированность не влияют на успеваемость студентов.

Если бы всё-таки на сегодняшний день было введено требование фиксации оценки за сформированность компетенций в учебных документах, то стала бы актуальной проблема соотношения оценок за сформированность компетенций и оценок за дисциплины. Дисциплина, как правило, формирует несколько компетенций, а компетенция формируется несколькими дисциплинами. При оценивании освоения дисциплины первоначально должна оцениваться сформированность входящих в неё компетенций. При этом возникают следующие вопросы. По какой формуле нужно выставлять оценку за дисциплину с учётом оценок за сформированность компетенций: по усреднённой формуле или с разными коэффициентами

(весами) по разным компетенциям? Если с коэффициентами, то с какими именно? Кто должен разработать формулы соотношения оценок по дисциплине и компетенциям: каждый преподаватель по своему предмету, или группы преподавателей, читающих одинаковые дисциплины, или этот вопрос должен решаться на кафедре, или он должен утверждаться на уровне факультета (института)? Когда оценки по всем компетенциям и всем дисциплинам в конце обучения студента будут выставлены, то возникнет вопрос о том, по каким формулам выводить итоговые оценки по каждой компетенции, сформированной в разных дисциплинах. Делать ли это путём усреднения оценок за каждую компетенцию по всем дисциплинам или учитывать оценки, выставленные за неё в разных дисциплинах, с коэффициентами (весами)? Если с коэффициентами, то с какими? Кто должен утверждать применяемые формулы: кафедра или факультет (институт)?

Поскольку на сегодняшний день оценки за формирование компетенций в учебные документы (ведомости, диплом) не выставляются, то перечисленные вопросы не стоят на повестке дня. И каждый преподаватель решает самостоятельно вопрос о соотношении оценки, выставляемой за дисциплину, с оценками за сформированность входящих в эту дисциплину компетенций. Это обуславливает высокую степень субъективности в выставляемых оценках за сформированность компетенций. Но поскольку оценки за сформированность компетенций на успеваемость студентов не влияют, то и эта субъективность не вносит диссонанса в учебный процесс. Итоговые же оценки за сформированность компетенций по итогам освоения всех дисциплин вообще не рассчитываются.

Ещё одним проблемным вопросом, связанным с оцениванием сформированности компетенций, является сложность (а иногда и невозможность) такого оценивания по некоторым компетенциям. Если компетенция предполагает способность обучающегося решать тот или иной тип задач, то соответ-

ствующей задачей можно проверить сформированность такой компетенции и оценить её. Но есть компетенции, возможность оценивания сформированности которых является не совсем ясной. Как, например, оценить сформированность такой компетенции, как УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»? Можно ли в процессе обучения какой-либо дисциплине, включающей эту компетенцию, достоверно оценить степень управления обучающимся своим временем и ещё в течение всей жизни? Вряд ли можно точно и объективно оценить и степень сформированности такого личного качества обучающегося, как способность «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (УК-3). Ведь то, как это качество проявляется у обучающегося во время учебного занятия (например, деловой игры), может существенно отличаться от того, как оно проявится в реальной жизни и реальных социальных взаимодействиях. Может быть непросто оценить сформированность и ряда других личностных качеств обучающихся, включённых в некоторые универсальные компетенции.

Проблема оценивания сформированности компетенций может быть связана и с большим количеством компетенций, приходящихся на одну дисциплину. Проведённое нами исследование рабочих программ дисциплин, представленных на официальных сайтах разных вузов, показало, что для большинства дисциплин количество формируемых ими компетенций не очень велико (чаще всего 2-3). Однако рабочие программы практик, госэкзаменов и защиты ВКР (дипломов), как правило, содержат большое количество формируемых компетенций. При этом госэкзамены и ВКР чаще всего по учебному плану должны формировать все имеющиеся компетенции (включая все универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции). И если на проверку отчё-

тов по практикам всё-таки отводится достаточно большое время, за которое можно оценить сформированность большого количества компетенций, то на госэкзамене и защите ВКР время общения экзаменационной комиссии с обучающимся очень невелико. И за это время реально оценить сформированность всех компетенций просто невозможно. Кроме проблемы с количеством компетенций, на госэкзамене и защите ВКР встаёт проблема невозможности оценивания некоторых компетенций на данном виде итоговых испытаний. Так, например, в составе универсальных компетенций есть компетенция УК-7 «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности». Но разве можно проверить сформированность этой компетенции на госэкзамене или защите ВКР в вузах, не связанных с физической культурой и спортом? Но если очевидно, что реальная оценка сформированности всего перечня компетенций за время госэкзамена и защиты ВКР невозможна, то возникает сомнение в целесообразности требования такой оценки в рабочих программах данных дисциплин.

Проблема оценивания сформированности компетенций может быть связана и с абстрактными формулировками некоторых компетенций, особенно универсальных и общепрофессиональных. Эти компетенции должны входить в определённые дисциплины, но из-за их абстрактности они не связаны напрямую с содержанием этих дисциплин. Это может обусловить противоречие между критериями выставления оценки за дисциплину и оценивания сформированности таких компетенций. Приведём пример. Рассмотренные нами выше бухгалтерские дисциплины, включённые в программы подготовки бухгалтеров, как правило, содержат профессиональные компетенции, связанные с бухгалтерским учётом. Но эти же бухгалтерские дисциплины, включённые в программы подготовки не бухгалтеров (а например, менеджеров, финансистов), как правило,

содержат общепрофессиональные (а иногда и универсальные) компетенции, которые непосредственно с бухгалтерским учётом не связаны. Если исходить из приоритета оценивания компетенций (как этого и требует компетентностный подход), то можно поставить высокие оценки студентам, демонстрирующим освоение таких компетенций, но совсем не знающим бухгалтерский учёт. Эта ситуация напомнила нам сцену из популярного фильма Л. Гайдая «Операция Ы». В одной из новелл этого фильма преподаватель выставляет оценку студенту, проявившему смекалку для получения подсказок (с помощью радиосвязи) по экзаменационному билету. Раскрыв замысел студента, преподаватель говорит, что за изобретение он ставит студенту «отлично», а по дисциплине «неудовлетворительно». Но тогда не было компетентностного подхода к обучению. А вот если бы в той дисциплине, которую пытался сдать предприимчивый студент, предполагались не конкретно связанные с дисциплиной компетенции, а абстрактные, предусматривающие креативность студента, способность изобретать нечто новое, то преподавателю пришлось бы поставить по дисциплине не «неудовлетворительно», а «отлично».

Взгляд на компетентностный подход глазами обучающихся и обучающихся

Требование применения компетентностного подхода к обучению в ФГОС ВО приводит к тому, что рабочие программы всех дисциплин содержат обширный материал о том, какие компетенции должны формировать эти дисциплины и как их сформированность должна оцениваться. Рабочие программы разрабатываются преподавателями и предназначены для использования как студентами, так и самими преподавателями. В связи с этим мы исследовали вопрос о том, как воспринимают студенты и преподаватели компетентностный подход к обучению. Для этого мы разработали небольшие анкеты, состоящие из вопросов студентам и преподавателям. Студентам задавались вопросы, приведённые в *таблице 4*. В этой же таблице

Таблица 4

Результаты опроса студентов о ценности компетентностного подхода к обучению

Table 4

Results of a student survey on the value of a competency-based approach to learning

| Заданные вопросы | Ответы студентов |
|---|--|
| Знаете ли Вы, что такое компетентностный подход к обучению? Если знаете, то откуда? | Да, знаю – 36 (72%) респондентов (из них: разъясняли преподаватели – 32 (64%) респондента; интересовался этим вопросом самостоятельно – 4 (8%) респондента). Нет, не знаю – 14 (28%) респондентов. |
| Обращали ли Вы внимание на компетенции, указанные в РПД? | Да, обращал(а) – 48 (96%) респондентов. Нет, не обращал(а) – 2 (4%) респондента. |
| Понятны ли Вам формулировки компетенций, указанных в РПД? | Понятны полностью – 6 (12%) респондентов. Понятны формулировки не всех компетенций – 33 (66%) респондента. Не понятны формулировки компетенций – 11 (22%) респондентов. |
| Когда Вы читаете РПД, то на что Вы больше обращаете внимания? | В большей степени на вопросы к экзамену (зачёту) и требования к выполнению практических заданий (требования к курсовым) – 48 (96%) респондентов. В большей степени на компетенции, указанные в РПД – 0 респондентов. В равной степени на вопросы к экзамену (зачёту) и требования к выполнению практических заданий (требования к курсовым) и на компетенции – 2 (4%) респондента. |
| Насколько внимательно Вы изучаете компетенции, указанные в РПД, и стремитесь ли овладеть ими? | Изучаю внимательно и стремлюсь овладеть этими компетенциями – 6 (12%) респондентов. Читаю материал, посвящённый компетенциям, но не задаюсь целью овладеть этими компетенциями, так как больше интересуюсь другими вопросами РПД – 26 (52%) респондентов. Пропускаю материал, посвящённый компетенциям, не вникая в него, так как считаю, что это мне не пригодится – 18 (36%) респондентов. |

представлены результаты опроса 50 студентов ряда известных вузов.

Данные опроса показывают, что большая часть студентов знакома с компетентностным подходом к обучению в основном за счёт разъяснения им сущности этого подхода преподавателями. При этом, однако, далеко не всем респондентам понятны формулировки компетенций, указанные в рабочих программах. Многие студенты не вникают в сущность компетенций и даже пропускают, не читая, материал рабочих программ дисциплин (РПД), посвящённый компетенциям, поскольку считают, что он не пригодится им. Подавляющее большинство студентов интересуется РПД лишь в плане изложения в них заданий и вопросов для текущего и итогового контроля, а не на предмет освоения представленных в них компетенций.

Причинами столь невысокого интереса обучающихся к реальному освоению компетенций, представленных в рабочих програм-

мах, могут быть указанные выше проблемы с формулировками компетенций и их большим количеством, а также в значительной степени особенности психологии человека. Среди многих жизненных проблем человек выбирает для решения те из них, которые кажутся ему наиболее значимыми. Но что наиболее важно для студента? Наверное, освоить конкретную дисциплину, научиться хорошо осуществлять ту деятельность, которая требуется данной дисциплиной. При этом немалое значение имеет то, что студенту необходимо сдать экзамен (зачёт) именно по дисциплине, а не получить оценку по компетенциям. К тому же некоторые компетенции, хотя и могут показаться студенту полезными, сформулированы так абстрактно, что студент может и не задумываться о том, как сформировать их за время учебного процесса.

30 преподавателей (являющихся разработчиками РПД, но не занимающихся компетентностным подходом как направлением

своей научной деятельности) ряда вузов мы попросили ответить на следующие вопросы:

- Знаете ли Вы причину использования компетентностного подхода к обучению?
- Изучали ли Вы научные статьи и иные публикации, посвящённые компетентностному подходу к обучению?
- Согласны ли Вы с формулировками компетенций, указанных в рабочих программах читаемых Вами дисциплин?
- Всегда ли просто подобрать оценочные материалы по Вашей дисциплине для оценки всех компетенций, которые требуется сформировать по этой дисциплине согласно учебному плану?
- Всегда ли Вы оцениваете каждую из компетенций, представленных в Вашей РПД, перед тем, как выставить итоговую оценку по дисциплине?

Результаты оказались следующими. 28 (93,3%) преподавателей связали применение компетентностного подхода с включением России в Болонский процесс; 2 (6,7%) преподавателя затруднились ответить на этот вопрос. 22 (73,3%) преподавателя используют тот компетентностный подход, который сложился в их вузе, и не изучают специальную научную литературу, посвящённую данному вопросу; 8 (26,7%) преподавателей изучали научную литературу по вопросам использования компетентностного подхода. 20 (66,6%) преподавателей считают сложными, слишком абстрактными и трудно оцениваемыми многие компетенции, представленные в их рабочих программах; 8 (26,7%) преподавателей согласны с формулировками всех компетенций, представленных в РПД; 2 (6,7%) преподавателя не задумывались над этим вопросом. 24 (80%) преподавателя отметили, что для ряда компетенций сложно найти подходящие оценочные средства по читаемым ими дисциплинам, что приводит к определённой степени формальности связывания компетенции с конкретным оценочным средством; 6 (20%) преподавателей ответили, что не имеют проблем с выбором оценочных средств для всех компетенций,

представленных в рабочих программах по их дисциплинам. 25 (83,3 %) преподавателей сказали, что всегда оценивают каждую компетенцию в отдельности, прежде чем выставить итоговую оценку по дисциплине (при этом 8 (26,6%) человек из их числа не указали формулу расчёта итоговой оценки по дисциплине на основании оценок, выставленных за освоение компетенций, 17 (56,7%) человек ответили, что определяют эту оценку путём усреднения оценок по компетенциям); 5 (16,7%) преподавателей признали, что проставляют оценки по компетенциям формально (если они требуются в отзыве) уже после того, как выставят итоговую оценку по дисциплине.

Полученные результаты показывают, что преподаватели хорошо владеют вопросами, связанными с компетентностным подходом к обучению, хотя далеко не всегда занимаются данным вопросом как научным направлением своей деятельности. Вместе с тем далеко не все преподаватели считают сложившийся на сегодняшний день компетентностный подход совершенным, и многие видят в нём существенные проблемные вопросы, затрудняющие возможность полностью избежать формализма в его использовании в учебном процессе.

Всё сказанное выше указывает на то, что вопросы применения компетентностного подхода требуют дополнительной дискуссии.

Обсуждение результатов. Будущее компетентностного подхода к обучению в высшем образовании в России

Итоги применения компетентностного подхода к обучению в российском высшем образовании: достижения, нерешённые проблемы и вопросы для обсуждения

Приведённые выше результаты исследования позволяют обобщить целесообразные и проблемные аспекты применения компетентностного подхода к обучению в современном высшем образовании России. Данное обобщение представлено в *таблице 5*.

Таблица 5

Итоги применения компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России

Table 5

Results of the application of the competence-based approach to teaching in higher education in Russia

| Аспект применения компетентностного подхода | Достижения | Проблемы и вопросы для обсуждения |
|---|--|--|
| Терминологическое пространство в области вопросов применения компетентностного подхода | Большое количество научных трудов, представляющих трактовку экономической сущности понятий «компетенция» и «компетентностный подход» | Существенные различия в трактовках понятия «компетенция» в различных научных источниках; отсутствие определения данного понятия в нормативной литературе |
| Разработанность теоретических и методических подходов к формированию компетенций | Большое количество научных трудов, предлагающих теоретические и методические подходы к формированию компетенций; разработки методических подходов к формированию компетенций в ФГОС ВО | Большое количество рекомендованных компетенций, большая степень абстрактности некоторых формулировок, дискуссионность возможности оценивания некоторых видов компетенций, которые усложняют реализацию компетентностного подхода на практике |
| Использование систем универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций на практике | Наличие разработок перечней универсальных и общепрофессиональных компетенций в ФГОС ВО; наличие профессиональных стандартов для разработки вузами профессиональных компетенций | Наличие случаев отсутствия полной согласованности между направленностью дисциплин и представленными в их рабочих программах компетенциями; наличие случаев несогласованности профессиональных компетенций и трудовых функций будущей профессии обучающихся; наличие случаев формального установления системы компетенций в разрабатываемых РПД |
| Использование оценочных средств для оценки сформированности компетенций | Наличие разработок методических и практических подходов к оцениванию компетенций | Отсутствие фиксации оценки сформированности компетенций в ведомостях и дипломах (выставление оценки за освоение не компетенций, а дисциплин); проблемность реальной оценки сформированности некоторых компетенций; сложная взаимосвязь между компетенциями и формирующими их дисциплинами, затрудняющая возможность реальной оценки сформированности компетенций |
| Оценка ценности компетентностного подхода студентами и преподавателями | Наличие положительных оценок студентами и преподавателями целесообразности компетентностного подхода к обучению | Наличие случаев формального отношения к компетентностному подходу; недостаточная заинтересованность студентов в реальном освоении компетенций; наличие практических трудностей для преподавателей в реальном формировании у обучающихся и оценивании некоторых компетенций |

Как видно из таблицы 5, сегодня многое сделано для разработки компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России, однако вряд ли можно сказать, что на сегодняшний день реализация этого подхода осуществляется в полном объёме. Итоговой оценке, как и прежде, до введения компетентностного подхода, подле-

жит не сформированность компетенций, а освоение дисциплины в целом. Нельзя не признать, что на сегодняшний день в применении компетентностного подхода имеется большая доля формализма. Это в определённой степени является причиной несколько скептического отношения к компетентностному подходу у некоторых студентов и пре-

подавателей. Вместе с тем нельзя не видеть и определённые достижения в использовании компетентностного подхода в российском высшем образовании. Эти достижения прежде всего связаны с упорядочиванием принятия решений о чётких формулировках целей обучения и об укомплектовании учебных планов. Произошёл пересмотр и содержания дисциплин, и методических подходов к их оцениванию.

Так следует ли сохранить компетентностный подход к обучению в высшем образовании несмотря на выход России из Болонского процесса? Если следует, то нужно ли что-то менять в нём? А если нужно менять, то что и как? Рассмотрим возможные ответы на эти вопросы в процессе дальнейшего развития высшего образования в России.

Перспективы развития компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России

Полагаем, что в перспективе возможны три сценария использования компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России. Представим эти сценарии.

Сценарий 1. Совершенствование компетентностного подхода к обучению, устранение имеющихся проблем и переход к полноценному его использованию в высшем образовании России.

Сценарий 2. Улучшение ряда аспектов, связанных с применением компетентностного подхода к обучению, но использование его на том же качественном уровне, на котором он находится на сегодняшний день.

Сценарий 3. Упразднение компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России.

Рассмотрим подробно каждый из представленных сценариев дальнейшего использования компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России.

Реализация сценария 1. При этом сценарии компетентностный подход совершенствуется настолько, что его использование становится полноценным. Что значит пол-

ноценным? Это значит, что компетенции не только изначально устанавливаются как цель осуществления образовательного процесса, но и становятся реальным завершающим этапом обучения. В свою очередь это означает, что конечным результатом становится оценивание сформированности компетенций. Оценки за эту сформированность фиксируются в вузовских документах, таких как ведомости экзаменов (зачётов) и диплом о высшем образовании. Возникает вопрос, как это реализовать, ведь выше мы писали о том, что на сегодняшний день в оценивании сформированности компетенций имеются существенные проблемы. Полагаем, что реализовать реальное оценивание сформированности компетенций можно следующим образом. В ведомость на экзамены и зачёты (защиты практик, курсовых, контрольные и т. д.) должны в обязательном порядке вноситься оценки за те компетенции, которые связаны со сдаваемой дисциплиной. Без обязательной фиксации этих оценок в документах они не будут иметь необходимый статус при подведении итогов образовательного процесса. При этом в ведомостях можно (а может, даже и нужно) выставлять и оценку по дисциплине. Нужно будет разработать и утвердить в вузах правила, определяющие соотношение итоговых оценок сформированности компетенций и оценок по дисциплинам. Итоговые оценки по всем компетенциям должны вноситься в диплом наравне с оценками за дисциплины.

При таком сценарии компетенции будут фигурировать не только на бумаге (в рабочих программах и фондах оценочных средств), а реально работать на результат обучения. Обязательность фиксации оценок за компетенции в документах обеспечит большую ответственность за их выставление и применение продуманных оценочных средств, позволяющих реально оценить сформированность компетенций. Конечно, при данном сценарии значительно возрастает работа, связанная с оцениванием итогов обучения студентов. Могут возникнуть и сложности

разработки формул для сведения воедино оценок по компетенциям, выставленным в разных дисциплинах. Однако при наличии современных средств автоматизации в образовательной деятельности технически осуществить необходимые расчёты всё-таки возможно.

Большой проблемой может быть сложность реального оценивания некоторых компетенций, включённых в те или иные дисциплины. Выше мы отметили, что далеко не всегда можно реально подобрать оценочные средства, приемлемые для дисциплины, которые могут позволить осуществить такое оценивание. Поэтому для выполнения рассматриваемого сценария, возможно, придётся пересмотреть те компетенции, которые сейчас включены в ФГОС ВО, а также используются в вузах. Безусловно, придётся отказаться от практики включения всех компетенций в рабочие программы госэкзаменов и защиты ВКР. Большая работа может потребоваться для уточнения соотношения дисциплин и входящих в них компетенций, поскольку итогом освоения каждой дисциплины станут оценки не только за саму дисциплину, но и за освоение предусмотренных ей компетенций.

Реализация сценария 2. При этом сценарии подход к фиксации оценок остаётся тем же, каким он является сейчас. В итоговые документы (ведомости, диплом) выставляются только оценки за дисциплины, оценки за освоение компетенций в них не фиксируются. Такой сценарий не позволит полноценно использовать идею компетентностного подхода, поскольку не покажет, насколько достигнута поставленная за счёт используемого перечня компетенций цель обучения. Вместе с тем сохранение компетентностного подхода всё-таки обусловит продумывание итогов обучения и увязку дисциплин, входящих в программу обучения, с целью этого обучения. При данном сценарии может продолжиться и работа по совершенствованию компетенций, в результате чего будет решён ряд проблем, имею-

щихся в компетентностном подходе на сегодняшний день.

Таким образом, рассматриваемый сценарий позволит не отказываться (по крайней мере в ближайшее время) от компетентностного подхода и совершенствовать его с тем, чтобы в более отдалённой перспективе можно было перейти к сценарию 1. Хотя не исключена и возможность перехода от сценария 2 к сценарию 3, а также сохранение самого сценария 2 в обозримом будущем.

Реализация сценария 3. При этом сценарии происходит отказ от компетентностного подхода в высшем образовании России. Мотивация при данном сценарии может быть следующей. Причиной введения в России компетентностного подхода к обучению было включение страны в Болонский процесс. Выход России из данного процесса приводит к возможности отказа от тех новшеств, которые в реальности не подходят для российского высшего образования. Если возникнет разочарование в целесообразности использования в российском высшем образовании компетентностного подхода, то ничто не мешает отказаться от него. При этом такой отказ будет очень несложным: достаточно просто исключить компетенции из рабочих программ дисциплин и оставить содержание этих программ без связи с компетенциями. Поэтому существенная реорганизация учебного процесса не потребует.

При сценарии 3 не потребуется дополнительных затрат на совершенствование применяемых компетенций, на разработку новых версий ФГОС ВО, на пересмотр рабочих программ и фондов оценочных средств. С одной стороны, это приведёт к упрощению учебного процесса. С другой стороны, данный сценарий лишит вузы возможности гибко реагировать на изменения, происходящие в бизнесе и в обществе. И ведь в любом случае учебные планы формируются не случайным образом, а на основе продумывания того, что ставится целью обучения по этому плану. Компетенции же как раз и указывают на эту цель.

Представив различные сценарии возможных перспектив использования компетентностного подхода, задумаемся над тем, какой из них является наиболее вероятным. Конечно, невозможно точно угадать, как в реальности будут реализованы эти перспективы. Поэтому мы выскажем лишь предположение о том, какими они могут быть. Представляется, что наиболее вероятным является всё-таки сценарий 2. Сценарий 1 предполагает значительные изменения как в системе компетенций, предусмотренных в ФГОС ВО, так и в учебном процессе вузов. Моментально, очевидно, достаточно сложно осуществить все эти изменения. Сценарий 3 перечеркнёт всё, что сделано для реализации компетентностного подхода на сегодняшний день. А сделано немало. Кроме того, такой сценарий – это шаг назад, а перспективы должны быть направлены в будущее. Сценарий 2 наиболее вероятен, потому, что он позволяет не отказываться от достигнутого и в то же время даёт возможность совершенствования высшего образования в будущем. Именно поэтому мы думаем, что перспективы развития компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России связаны именно со сценарием 2. А это значит, что наши вузы ждёт дальнейшая работа по улучшению и совершенствованию компетентностного подхода к обучению студентов.

Заключение

Проведённое исследование показало, что в современном состоянии компетентностного подхода к обучению в российском высшем образовании есть как позитивные, так и проблемные аспекты. С момента введения в российском высшем образовании компетентностного подхода прошло уже более 20 лет. За это время неоднократно пересматривался и совершенствовался перечень компетенций в государственных образовательных стандартах. Компетентностный подход активно обсуждался в научной литературе. Наличие разработок методических подходов к фор-

мированию компетенций в ФГОС ВО и рекомендаций по применению компетентностного подхода в научной литературе являются безусловными достижениями в отношении реализации этого подхода.

Вместе с тем современное состояние использования компетентностного подхода к обучению нельзя назвать идеальным. К наиболее существенным проблемным аспектам этого использования относятся отсутствие определения понятия «компетенция» в нормативной литературе и отсутствие единства данного определения в научной литературе; большая степень абстрактности формулировок некоторых компетенций; проблемность оценивания некоторых видов компетенций; наличие неполной согласованности между компетенциями и направленностью дисциплин, призванных формировать эти компетенции; отсутствие полной согласованности профессиональных компетенций и трудовых функций будущей профессии обучающихся; отсутствие фиксации оценки сформированности компетенций в ведомостях и дипломах; наличие определённой степени формального отношения к компетентностному подходу на практике.

Выход России из Болонского процесса обусловил возможность отказа от тех введённых в связи с ним новаций в высшее образование, которые не являются целесообразными в российских условиях. В связи с этим возможны три сценария дальнейшего использования компетентностного подхода в высшем образовании России: 1) признание его целесообразным для российского высшего образования, устранение всех проблем его применения и доведение до уровня полноценного использования; 2) сохранение в целом современного уровня использования компетентностного подхода с улучшением ряда аспектов его применения; 3) отказ от использования компетентностного подхода в российском высшем образовании. Наиболее вероятным в ближайшем будущем нам представляется сценарий 2, развития компетентностного подхода в

российском высшем образовании с возможностью в более отдалённом будущем перехода к сценарию 1.

Наиболее целесообразными изменениями, которые могут быть внесены в компетентностный подход при сценарии 2, являются исключение из перечня применяемых компетенций тех, которые являются проблемными с точки зрения возможности их формирования и оценивания, устранение чрезмерного количества компетенций, включаемых в некоторые дисциплины, увеличение степени соответствия компетенций и формирующих их дисциплин, улучшение соответствия между профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Данные рекомендации позволят улучшить современное состояние использования компетентностного подхода к обучению в высшем образовании России и приблизить перспективу его полного и полноценного применения.

Литература

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2 (1325). С. 58–64. EDN: SGUKTL.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 22–27. EDN: SMMBFV.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30. EDN: IBLFYR.
4. Стащенко С.И. Компетентностный подход как способ реализации опережающей функции образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. 2019. № 36 (55). С. 9–17. EDN: PSMXNQ.
5. Батыралиев А., Таиматова Д.А., Абдуллаева Ж.Д. Сущность процесса воспитания, толерантность и компетентностный подход в обучении // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8. № 1. С. 225–229. DOI: 10.33619/2414-2948/74/32
6. Дружиловская Т.Ю., Дружиловская Э.С. Динамика высшего бухгалтерского образования в России: достижения, проблемы и поиск перспектив // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 139–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-139-166
7. Хачатурова К.Р., Павлова Е.В., Хаустова Е.В., Касимова Э.М. Компетентностный подход в образовании // Рефлексия. 2024. № 5. С. 44–47. EDN: RHQGPR.
8. Мионов И.П., Белозерова Т.А. Применение компетентностного подхода в образовании бакалавров технического вуза в рамках реализации профориентационного проекта // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2018. Т. 9. № 4. С. 17–26. DOI: 10.15593/2224-9826/2018.4.02
9. Киевцева С.В. Компетентностный подход в образовании как способ достижения нового качества образования. Кейс-метод как механизм реализации компетентностного подхода // Преемственность в образовании. 2019. № 22 (06). С. 749–757. EDN: SARYRO.
10. Дружиловская Т.Ю. Проблемы применения компетентностного подхода в бухгалтерской профессии // Международный бухгалтерский учёт. 2019. Т. 22. № 7 (457). С. 726–747. DOI: 10.24891/ia.22.7.726
11. Кукулина А.И. К вопросу о применении компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 3-5 (61). С. 347–350. EDN: IAIAZG.
12. Артамонова Т.Ф. К вопросу о компетентностном подходе в системе высшего образования // Казанская наука. 2021. № 3. С. 53–55. EDN: NYSFLE.
13. Кондрашова Н.Г. Управление проектом с применением компетентностного подхода к обучению студентов высшей школы по финансово-контрольным дисциплинам // Успехи гуманитарных наук. 2021. № 1. С. 16–22. EDN: JVPXTJ.
14. Абиева Н.М. Реализация компетентностного подхода в обучении на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях дистанционного обучения // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 1. С. 244–248. EDN: PBYKYX.
15. Пригодина А.Г., Архитова А.И., Пичуренко Е.А. Синтез герменевтического и компетентностного подходов в процессе создания цифровых технологий обучения математике // Проблемы современного педагогического

- образования. 2022. № 76-1. С. 258–263. EDN: LGUNRJ.
16. *Файзуллоева М., Бобизода Г.М.* Результаты реализации компетентного подхода при обучении химии // Вестник педагогического университета. 2021. № 1-2 (9-10). С. 231–240. EDN: BQWPLW.
 17. *Голуб Г.В., Фишман А.И.* Проблемы оценки качества результатов обучения в рамках реализации компетентного подхода // Вестник университета. 2010. № 3-1. С. 75–82. EDN: VWKUCT.
 18. *Абдалиева П.К.* Оценивание результатов обучения для вуза: компетентный подход // Проблемы науки. 2020. № 3 (51). С. 36–40. EDN: KYPEMZ.
 19. *Гонина О.О.* Моделирование результатов образования по основной образовательной программе высшего образования на основе компетентного подхода // Бизнес и дизайн ревю. 2021. № 1 (21). С. 15. EDN: ZZUOTV.
 20. *Horton S.* Introduction: The Competency Movement: Its Origins and Impact on the Public Sector // The International Journal of Public Sector Management. 2000. No. 13 (4). P. 306–318. DOI: 10.1108/09513550010350283
 21. *Hoge M.A., Tondora J., Marrelli A.F.* The Fundamentals of Workforce Competency: Implications for Behavioral Health. // Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research. 2005. No. 32 (5/6). P. 509–531. DOI: 10.1007/s10488-005-3263-1
 22. *Rivenbark W.C., Jacobson W.S.* Three Principles of Competency-Based Learning: Mission, Mission, Mission // Journal of Public Affairs Education. 2014. No. 20 (2). P. 181–192. DOI: 10.1080/15236803.2014.12001781
 23. *Gervais J.* The operational definition of competency-based education // The Journal of Competency-Based Education. 2016. No. 1 (2). P. 98–106. DOI: 10.1002/cbe2.1011
 24. *Michailidis S., Despotaki E.* Competency-based approach in development of higher education system // Education. Quality Assurance. 2018. No. 1 (10). P. 32–36. EDN: YJVGS.
 25. *Maliqi M., Hyseni A.* The effect of competency-based curricula on the promotion of social values and civic education in the pre-university education: case of Kosovo // Journal of Educational and Social Research. 2022. Vol. 12. No. 2. P. 334–345. DOI: 10.36941/jesr-2022-0056
 26. *Kafyulilo A.C.* Professional Development through Teacher Collaboration: An Approach to Enhance Teaching and Learning in Science and Mathematics in Tanzania // Africa Education Review. 2013. Vol. 10. No. 4. URL: <https://library.au.int/professional-development-through-teacher-collaboration-approach-enhance-teaching-and-learning-4> (дата обращения: 11.06.2025).
 27. *Osipov G.V., Strikbanov M.N., Sheregi F.E.* Competency-based education of engineers-innovators // Indian Journal of Science and Technology. 2015. Vol. 8. Special issue no. 10. Article no. 85850. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/85850
 28. *Jangali S.G., Gaitonde V.N.* Attaining competencies in Programme Outcomes through Open-Ended Experiments // Africa Education Review. 2020. Vol. 17. No. 1. DOI: 10.1080/18146627.2018.1481757
 29. *Csajbok-Tivrefou I.* Competency-based education at the tertiary level: foreign language teaching in the University of Ghana // Issues of Applied Linguistics. 2022. No. 46. P. 118–141. DOI: 10.25076/vpl.46.05
 30. *Лукьяненко В.П.* Компетентный подход: оценка эффективности с позиций методологического анализа // Народное образование. 2016. № 1 (1454). С. 18–27. EDN: UDLWKG.
 31. *Мишин И.Н.* Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 66–75. EDN: YWRMFL.
 32. *Севостьянов Д.А.* Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 57–65. EDN: YWRMFC.
 33. *Чернышов П.С.* Недостатки компетентного подхода в высшем образовании // Современное педагогическое образование. 2019. № 7. С. 28–29. EDN: KMLHAU.
 34. *Поляруш А.А.* Причины несовершенства компетентного подхода в высшем образовании // Эпоха науки. 2021. № 25. С. 232–235. DOI: 10.24412/2409-3203-2021-25-232-235
 35. *Сенашенко В.С., Стручкова Е.П.* Особенности сопряжения высшего образования и сферы труда в условиях структурных преобразований отечественной системы высшего образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 3. С. 51–31. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-31-51

36. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издание 3-е, стер. М.: Издательство: Аз. 1996. 928 с. ISBN: 5-86532-008-8.
 37. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006. 3500 с. ISBN: 5-17-029521-9.
 38. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. М.: Дом Славянской книги. 2008. 959 с. ISBN: 978-5-93642-345-1.
- Статья поступила в редакцию 14.07.2025
Принята к публикации 02.09.2025

References

1. Khutorskoy, A.V. (2003). Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented Paradigm of Education. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*. No. 2 (1325), pp. 58-64. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21956022> (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
2. Zimnyaya, I.A. (2003). Key Competencies – A New Paradigm of Educational Results. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 5. pp. 22-27. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696541> (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
3. Zeer, E.F., Symanyuk, E.E. (2005). Competency-Based Approach to the Modernization of Professional Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 23-30. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_9570534_65102975.pdf (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
4. Stashenko, S.I. (2019). Competence-Based Approach as a Way to Implement the Advanced Function of Education. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.G. i N.G. Stoletoyev = Bulletin of the Vladimir State University Named after A.G. and N.G. Stoletovs*. No. 36 (55), pp. 9-17. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39216703_54648110.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ.).
5. Batyraliev, A., Tashmatova, D.A., Abdullaeva, Zh.D. (2022). The Essence of the Educational Process, Tolerance and Competence-Based Approach in Training. *Byulleten' nauki i praktiki = Bulletin of Science and Practice*. Vol. 8, no. 1, pp. 225-229, doi: 10.33619/2414-2948/74/32 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Druzhilovskaya, T.Yu. Druzhilovskaya, E.S. (2023). Dynamics of Higher Accounting Education in Russia: Achievements, Problems and Search for Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 139-166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-139-166 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Khachaturova, K.R., Pavlova, E.V., Khaustova, E.V., Kasimova, E.M. (2024). Competence-Based Approach in Education. *Refleksy = Reflection*. No. 5, pp. 44-47. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_82499203_21934945.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Mironov, I.P., Belozerova, T.A. (2018). Application of Competence-Based Approach in Education of Bachelors of a Technical University within the Framework of the Implementation of a Career Guidance Project. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta = Bulletin of Perm National Research Polytechnic University*. Vol. 9, no. 4, pp. 17-26, doi: 10.15593/2224-9826/2018.4.02 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Kievseva, S.V. (2019). Competence-Based Approach in Education as a Way to Achieve a New Quality of Education. Case Method as a Mechanism for Implementing The Competence-Based Approach. *Preemstvennost' v obrazovanii = Continuity in Education*. No. 22 (06), pp. 749-757. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_38487096_79709298.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Druzhilovskaya, T.Yu. (2019). Problems of Applying the Competence-Based Approach in the Accounting Profession. *Mezhdunarodnyy bukhgalterskiy uchbet = International Accounting*. Vol. 22, no. 7 (457), pp. 726-747, doi: 10.24891/ia.22.7.726. (In Russ.).
11. Kuklina, A.I. (2020). On the Issue of Applying the Competence-Based Approach in Higher Professional Education. *Evrasijskoe Nauchnoe Ob'edinenie = Eurasian Scientific Association*.

- No. 3-5 (61), pp. 347-350. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42734279_13360116.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ.).
12. Artamonova, T.F. (2021). On the Issue of Competence-Based Approach in the System of Higher Education. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*. No. 3, pp. 53-55. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_45634972_93013741.pdf (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
 13. Kondrashova, N.G. (2021). Project Management Using a Competence-Based Approach to Teaching Higher Education Students in Financial Control Disciplines. *Uspekhi gumanitarnykh nauk = Successes in the Humanities*. No. 1, pp. 16-22. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49308189> (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
 14. Abieva, N.M. (2022). Implementation of a Competency-Based Approach in Teaching in Classes on Russian as a Foreign Language in the Context of Distance Learning. *Uspekhi gumanitarnykh nauk = Successes in the Humanities*. No. 1, pp. 244-248. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_47577580_92618234.pdf (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
 15. Prigodina, A.G., Arkhipova, A.I., Pichkurenko, E.A. (2022). Synthesis of Hermeneutic and Competence-Based Approaches in the Process of Creating Digital Technologies for Teaching Mathematics. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. No. 76-1, pp. 258-263. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49469813_17501962.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Fayzulloeva, M., Bobizoda, G.M. (2021). Results of the Implementation of the Competence-Based Approach in Teaching Chemistry. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Pedagogical University*. No. 1-2 (9-10), pp. 231-240. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44474608_37554757.pdf (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
 17. Golub, G.V., Fishman, L.I. (2010). Problems of Assessing the Quality of Learning Outcomes in the Framework of the Implementation of the Competence-Based Approach. *Vestnik universiteta = Bulletin of the University*. No. 3-1, pp. 75-82. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25975172> (accessed 11.06.2025). (In Russ.).
 18. Abdaliev, P.K. (2020). Assessment of Learning Outcomes for a University: Competence-Based Approach. *Vestnik universiteta = Problems of Science*. No. 3 (51), pp. 36-40. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_42602814_91736581.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ.).
 19. Gonina, O.O. (2021). Modeling Educational Outcomes in the Main Educational Program of Higher Education Based on the Competence-Based Approach. *Biznes i dizajn revyu = Business and Design Review*. No. 1 (21), p. 15. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44821581_61329171.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
 20. Horton, S. (2000). Introduction: The Competency Movement: Its Origins and Impact on the Public Sector. *The International Journal of Public Sector Management*. No. 13 (4), pp. 306-318, doi: 10.1108/09513550010350283
 21. Hoge, M.A., Tondora, J., Marrelli, A.F. (2005). The Fundamentals of Workforce Competency: Implications for Behavioral Health. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. No. 32 (5/6), pp. 509-531, doi: 10.1007/s10488-005-3263-1
 22. Rivenbark, W.C., Jacobson, W.S. (2014). Three Principles of Competency-Based Learning: Mission, Mission. Mission. *Journal of Public Affairs Education*. No. 20 (2), pp. 181-192, doi: 10.1080/15236803.2014.12001781
 23. Gervais, J. (2016). The Operational Definition of Competency-Based Education. *The Journal of Competency-Based Education*. No. 1 (2), pp. 98-106, doi: 10.1002/cbe.21011
 24. Michailidis, S., Despotaki, E. (2018). Competency-Based Approach in Development of Higher Education System. *Education. Quality Assurance*. No. 1 (10), pp. 32-36. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_47213460_87784249.pdf (accessed 11.06.2025).
 25. Maliqi, M., Hyseni, A. (2022). The Effect of Competency-Based Curriculum on the Promotion of Social Values and Civic Education in the Pre-University Education: The Case of Kosovo. *Journal of Educational and Social Research*. Vol. 12, no. 2, p. 334-345, doi: 10.36941/jesr-2022-0056

26. Kafyulilo, A.S. (2013). Professional Development through Teacher Collaboration: An Approach to Enhance Teaching and Learning in Science and Mathematics in Tanzania. *Africa Education Review*. Vol. 10, no. 4. Available at: <https://library.au.int/professional-development-through-teacher-collaboration-approach-enhance-teaching-and-learning-4> (accessed 11.06.2025).
27. Osipov, G.V., Strikhanov, M.N., Sheregi, F.E. (2015). Competency-Based Education of Engineer-Innovators. *Indian Journal of Science and Technology*. Vol. 8, Special issue no. 10, article no. 85850, doi: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/85850
28. Jangali, S.G., Gaitonde, V.N. (2020). Attaining Competencies in Program Outcomes through Open-Ended Experiments. *Africa Education Review*. Vol. 17, no. 1, doi: 10.1080/18146627.2018.1481757
29. Csajbok-Twerefou, I. (2022). Competency-Based Education at the Tertiary Level: Foreign Language Teaching in the University of Ghana. *Issues of Applied Linguistics*. No. 46, pp. 118-141, doi: 10.25076/vpl.46.05
30. Lukyanenko, V.P. (2016). Competence-Based Approach: Assessment of Effectiveness from the Standpoint of Methodological Analysis. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*. No. 1 (1454), pp. 18-27. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26578547_92383401.pdf (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
31. Mishin, I.N. (2018). Critical Assessment of the Formation of the List of Competencies in the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 66-75. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32834838_93497140.pdf (accessed 10.06.2025). (In Russ.).
32. Sevostyanov, D.A. (2018). Educational Standards and the Crisis of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 57-65. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32834837_74527871.pdf (accessed 11.06.2025). (In Russ.).
33. Chernyshov, P.S. (2019). Disadvantages of the Competence-Based Approach in Higher Education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. No. 7, pp. 28-29. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39243937> (accessed 11.06.2025). (In Russ.).
34. Polyarush, A.A. (2021). Reasons for the Imperfection of the Competence-Based Approach in Higher Education. *Epoha nauki = The Age of Science*. No. 25, pp. 232-235, doi: 10.24412/2409-3203-2021-25-232-235 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2025). Features of the Conjugation of Higher Education and the World of Labor in the Context of Structural Transformations of the Domestic Higher Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 3, pp. 51-31, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-31-51 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Ozhegov, S.I.; Shvedova, N.Yu. (1996). *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Izdanie 3-e, ster.* [Explanatory Dictionary of the Russian Language. 3rd edition, reprinted]. Moscow. Publishing house: Az. 928 p. ISBN: 5-86532-008-8. (In Russ.).
37. Efremova, T.F. (2006). *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka. V 3 t.* [Modern Explanatory Dictionary of the Russian Language. In 3 volumes]. Moscow. AST, Astrel, Harvest, 3500 p. ISBN: 5-17-029521-9. (In Russ.).
38. Ushakov, D.N. (2008). *Bol'shoj tolkovyy slovar' russkogo yazyka: sovremennaya redakciya.* [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language: Modern Edition]. Moscow: House of Slavic Books, 959 p. ISBN: 978-5-93642-345-1. (In Russ.).

*The paper was submitted 14.07.2025
Accepted for publication 02.09.2025*

Инвестиционная модель финансирования НИОКР вуза: теоретическая конструкция и практические решения

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-103-130

Константинова Лариса Владимировна – д-р социол. наук, профессор, директор Научно-исследовательского института развития образования, ORCID: 0000-0002-7969-5356, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru

Петров Антон Маркович – канд. экон. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института развития образования, ORCID: 0000-0003-4582-8066, Scopus ID: 57197858076, Researcher ID: T-5756-2018, petrov-am2000@yandex.ru

Штыкно Дмитрий Александрович – канд. экон. наук, доцент, проректор, ORCID: 0000-0002-2397-1059, Scopus ID: 35184145100, Researcher ID: Q-8967-2016, Shtykhno.DA@rea.ru
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Российская Федерация
Адрес: 109992, Москва, Стремянный пер., д. 36

***Аннотация.** В настоящее время российские вузы активно включаются в реализацию национальной цели, связанной с обеспечением технологического лидерства, путём внедрения новых подходов к организации и финансированию научно-исследовательской деятельности. Стимулируемая государством переориентация университетов на разработку инновационных продуктов, имеющих потенциал для коммерческого внедрения, требует изменения парадигмы оценки результативности их научной деятельности в части повышения эффективности финансовых затрат на НИОКР. В ведущих отечественных вузах происходит переход от затратной модели финансирования научных исследований и разработок к инвестиционной модели, предполагающей оценку реализуемых проектов с точки зрения возможной коммерциализации их результатов и рентабельности затрат. Однако комплексное видение такой модели в научной литературе представлено пока не в полной мере. Целью настоящего исследования является концептуализация инвестиционной модели финансирования НИОКР вуза через выстраивание её теоретической конструкции и обобщение передовых практических решений. На основе комплекса взаимодополняющих методов, включая теоретическое конструирование, системный анализ, а также анализ государственных документов и документов, отражающих практики российских университетов, рассматривается процесс трансформации модели финансирования НИОКР вуза от затратной к инвестиционной. Делается вывод, что инвестиционная модель предполагает активную роль университета как инвестора, нацеленного на получение прибыли от коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности и привлечение внебюджетных средств на НИОКР от индустриальных партнёров. В работе представлена теоретическая кон-*

струкция данной модели, включающая её основные характеристики и этапы реализации. На основе анализа практик ведущих российских вузов выделяется шесть ключевых трендов её формирования с иллюстрациями конкретного опыта университетов. В целом в статье осуществляется попытка систематизации содержания и практик реализации инвестиционной модели финансирования НИОКР вуза, что вносит вклад в теоретическое осмысление трансформации финансирования вузовской науки в России в современных условиях.

Ключевые слова: университеты, НИОКР вузов, инвестиционная стратегия, инвестиционная модель финансирования, внебюджетное финансирование НИОКР, результаты интеллектуальной деятельности, коммерциализация РИД

Для цитирования: Константинова Л.В., Петров А.М., Штыхно Д.А. Инвестиционная модель финансирования НИОКР вуза: теоретическая конструкция и практические решения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 103–130. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-103-130

An Investment Model for University R&D Financing: Theoretical Framework and Practical Solutions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-103-130

Larisa V. Konstantinova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Director of the Scientific Research Institute “Education Development”, ORCID: 0000-0002-7969-5356, Scopus ID: 57207940572, Researcher ID: M-7126-2018, kostkas@yandex.ru

Anton M. Petrov – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Leading Researcher of the Scientific research institute “Education development”, ORCID: 0000-0003-4582-8066, Scopus ID: 57197858076, Researcher ID: T-5756-2018, petrov-am2000@yandex.ru

Dmitry A. Shtykhno – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor, Vice-Rector, ORCID: 0000-0002-2397-1059, Scopus ID: 35184145100, Researcher ID: Q-8967-2016, Shtykhno.DA@rea.ru
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 36, Stremyanny lane, Moscow, 109992, Russian Federation

Abstract. Russian universities are increasingly involved in pursuing the national objective of technological leadership by adopting new approaches to the organisation and financing of research and development (R&D). The state-driven shift toward the creation of innovative products with commercialisation potential calls for a new paradigm in assessing research performance – one that prioritises the efficiency of R&D expenditures. Leading institutions are moving from a cost-based R&D funding model to an investment model, in which projects are evaluated according to their prospective commercial value and return on investment. A comprehensive description of this model is still largely absent from the academic literature. The present study seeks to conceptualise an investment model of university R&D funding by building its theoretical framework and aggregating advanced practical solutions. Employing a set of complementary methods – namely theoretical modelling, systems analysis, and the examination of government policy papers and university documents – the study traces the transformation of university R&D funding from a cost-oriented to an investment-oriented approach. It concludes that the investment model assigns the university the active role of

an investor focused on generating profit from the commercialisation of intellectual property assets and on attracting extrabudgetary R&D funding from industrial partners. The paper proposes a theoretical construct of the model, outlining its principal characteristics and stages of implementation. Based on an analysis of practices at leading Russian universities, six key trends in the model's formation are identified and illustrated with concrete institutional examples. Overall, the article attempts to systematise both the content and the practices associated with the investment model of university R&D funding, thereby contributing to the theoretical understanding of how research financing in Russian higher education is being transformed under contemporary conditions.

Keywords: universities, university R&D, investment strategy, investment funding model, extrabudgetary R&D financing, intellectual property assets, commercialisation of intellectual property

Cite as: Konstantinova, L.V., Petrov A.M., Shtykhno, D.A. (2025). An Investment Model for University R&D Financing: Theoretical Framework and Practical Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 103-130, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-103-130 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В условиях модернизации системы высшего образования и интенсификации научно-исследовательской деятельности в Российской Федерации повышается значимость исследований новых подходов к повышению эффективности финансирования НИОКР в высших учебных заведениях. Традиционные модели финансирования НИОКР вузов ориентированы на увеличение доходов образовательных организаций за счёт привлечения бюджетных и внебюджетных финансовых средств на выполнение научных исследований и разработок в рамках государственного задания, грантов, заказов от организаций и предприятий. При этом данные средства рассматриваются в большей степени в качестве источника обеспечения затрат на проведение исследований. Однако переориентация научной деятельности университетов на разработку инновационных продуктов, имеющих потенциал для дальнейшего коммерческого внедрения и использования, требует изменения парадигмы оценки её эффективности и результативности, в том числе в части оценки эффективности финансовых затрат на НИОКР. Во многих ведущих отечественных вузах происходит переориентация с затратной модели финансирования научных исследований и разработок на

инвестиционную, предполагающую оценку реализуемых проектов с точки зрения возможной коммерциализации их результатов и рентабельности затрат. Поэтому исследование инвестиционной модели финансирования НИОКР с точки зрения её основных характеристик, наиболее эффективных практик и механизмов реализации приобретает особую актуальность. Это особенно важно в контексте необходимости повышения инновационного потенциала и обеспечения технологического суверенитета страны, а также роста конкурентоспособности российского высшего образования и научной сферы.

Целью представленного в данной работе исследования является концептуализация инвестиционной модели финансирования НИОКР вузов на уровне выстраивания её теоретической конструкции и обобщения опыта практических решений.

В задачи исследования входило: рассмотрение процесса трансформации подходов к финансированию НИОКР вузов в постсоветский период; теоретическое конструирование комплексного видения инвестиционной модели финансирования НИОКР вузов путём выделения её основных характеристик и этапов реализации; выявление трендов и передовых практик ведущих российских вузов

по формированию инвестиционной модели финансирования НИОКР.

В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих научных методов, включающий: исторический метод; метод теоретического конструирования; системный анализ, позволяющий рассматривать модель финансирования НИОКР как целостную систему взаимосвязанных элементов; метод анализа документов, направленный на изучение содержания программных, отчётных и иных документов ведущих отечественных университетов, научных публикаций, экспертных мнений и государственных стратегически значимых документов в сфере поддержки вузов и их научной деятельности; методы научного обобщения и классификации, способствующие синтезу и структурной интерпретации эмпирических данных.

Обзор литературы

В научной литературе представлены публикации, в которых анализируются различные организационно-управленческие аспекты реализации в вузах научных исследований. Рассматриваются источники финансирования вузовских НИОКР, система управления научно-исследовательской деятельностью вуза, формируемая под неё бизнес-модель и др. Так, Г.А. Красновой и Э.Р. Бурангуловым отмечается, что экстенсивный рост вузовской науки в России в последние десятилетия происходит благодаря государственной поддержке, бюджетным средствам, которые идут на фундаментальные, прикладные и поисковые исследования, на социально значимые исследования и разработки, на капитальные вложения и др., причём преимущественно эти средства сосредоточены в ведущих университетах страны [1]. В.К. Николаевым и А.А. Скворцовым отмечается роль Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в контексте интеграции высших учебных заведений России в производственно-экономический сектор. Данная программа, по мнению авторов, призвана

инициировать у вузов-участников ускоренную функциональную трансформацию всей инфраструктуры генерации и воспроизводства человеческого капитала, позиционируя университеты как ключевых акторов в архитектуре инновационной экосистемы. Реализация программных мероприятий предполагает дуальное развитие вузов: сохранение их фундаментальной исследовательской функции как генераторов интеллектуальной собственности и разработчиков наукоёмкой продукции при одновременной имплементации бизнес-ориентированных моделей функционирования, обеспечивающих эффективную коммерциализацию и масштабирование инновационных разработок в условиях высококонкурентной рыночной среды. Особое внимание уделяется созданию механизмов оперативного трансфера технологий и встраиванию университетов в цепочки создания добавленной стоимости в реальном секторе экономики [2]. В свою очередь, М.О. Демидов, П.С. Савельев, И.А. Ходачек и Д.Е. Мерешкин проводят критический анализ доступности финансовых ресурсов широкому кругу вузов, более молодым вузам, в том числе через национальные научные фонды как ещё один значимый источник финансирования университетской науки. Авторы выявляют структурное ограничение, заключающееся в том, что механизмы конкурсного распределения средств национальных фондов (как и соответствующих программ государственной поддержки) характеризуются зачастую высокими квалификационными и иными барьерами, интенсивной конкуренцией, что приводит к ярко выраженному проявлению «эффекта Матфея» – феномена, при котором университеты, обладающие уже значительными ресурсами и известные, привлекают больше средств, усиливая тем самым существующее неравенство в научно-образовательной среде, т. е. постоянно увеличивая разрыв между сильными и слабыми вузами [3]. И этот феномен характерен не только для России. Как показали результаты эмпирического исследования о работе Наци-

онального фонда естественных наук Китая (NSFC) за 2006–2010 годы, с одной стороны, растущая концентрация научного финансирования организаций продемонстрировала «эффект Матфея», а, с другой стороны, этот эффект не привёл к пропорциональному росту научной продуктивности, напротив, способствовал выстраиванию модели «перевёрнутой U-образной кривой» с убывающей отдачей от масштаба [4].

В работе И.Г. Дежиной «Трансформационные исследования: новый приоритет государств после пандемии» отмечается, что современные тенденции научного развития характеризуются изменением баланса между фундаментальными исследованиями и другими типами научной деятельности (прикладными, поисковыми, трансляционными и т. д.), что проявляется в усилении внимания к трансформационным исследованиям. Концепция трансформационных исследований, или *HIBAR (Highly Integrative Basic And Responsive) Research*, объединяющая фундаментальные и прикладные исследования, направлена на поиск закономерностей, ориентированных на практические нужды, что отвечает общественному запросу на повышение очевидной пользы от науки. Пандемия ускорила переход к этой модели, продемонстрировав необходимость не только проведения поисковых исследований, но и их оперативной трансформации в практико-ориентированные результаты [5]. Университеты, которые сегодня стремятся найти баланс между коммерческими и академическими целями, определить для себя наиболее перспективные прикладные проблемно-ориентированные исследования и обеспечить коммерциализацию их результатов, решают задачи не только по увеличению финансирования НИОКР, но и по расширению его источников, включая поиск и внедрение новых инвестиционных стратегий [6].

В ряде работ рассматриваются и предлагаются отдельные элементы и практики формирования новых механизмов финансирования и управления НИОКР вузов. Так, М.О.

Демидов, П.С. Савельев, И.А. Ходачек и Д.Е. Мерешкин предлагают стратегию развития «внутренних фондов поддержки исследований» [3] – специализированных финансовых инструментов университетского уровня, формируемых из внебюджетных источников и направленных на целевую поддержку приоритетных научных направлений и исследовательских коллективов. Развитие таких фондов, по мнению авторов, может включать создание диверсифицированных программ грантовой поддержки с различными уровнями входных требований, интеграцию с программами академической мобильности и механизмы софинансирования крупных исследовательских проектов. Говоря об эффективной бизнес-модели развития научно-исследовательской деятельности (НИД) университетов, Н.А. Димитриади и О.Н. Воронкова отмечают, что она базируется на многоуровневой системе управления, включающей администрирование организации в целом, координацию научных проектов, руководство научным персоналом и рациональное использование лабораторного оборудования. Ключевыми факторами успеха становятся диверсификация источников финансирования научных разработок, где немаловажную роль играют внебюджетные средства, а также ориентация на прикладные междисциплинарные исследования с потенциалом коммерциализации. Процесс трансформации университетской науки в экономически рентабельную деятельность предполагает поэтапное наращивание ценности: от создания фундаментальных достижений с минимальными финансовыми затратами к их практической адаптации с привлечением дополнительных ресурсов и расширением партнёрской сети, и далее к полной коммерциализации инноваций через организацию производственных процессов. Данная парадигма обуславливает необходимость интеграции в систему управления НИД вуза современных бизнес-моделей, воплощающих логику формирования ценности для всех участников научно-исследователь-

ского процесса [7]. Согласно исследованиям З.К. Тавбулатовой и Х.Г. Чаплаева, модернизация бизнес-модели университета базируется на четырёх фундаментальных компонентах: студентоцентричной образовательной среде, исследовательской деятельности с многоуровневым воздействием (на различные заинтересованные стороны, сферы, отрасли), позиционировании вуза как центрального элемента территориальной системы экономики знаний и организации процессов, обеспечивающих в том числе его финансовую устойчивость и операционную эффективность [8]. При этом под бизнес-моделью понимается комплекс организационно-экономических элементов, включающих продуктовый портфель, технологические особенности производства, целевой рынок, рыночную нишу и каналы продаж, которые в совокупности определяют стратегическое развитие организации [9]. При управлении научно-исследовательской деятельностью вуза применение концепции бизнес-модели позволяет формировать стратегический подход к отбору научных проектов, где приоритет отдаётся инициативам, способным усилить конкурентные позиции университета на рынке образовательных и исследовательских услуг [10; 11].

В исследованиях, посвящённых трансформации миссии высшей школы в современных условиях [12; 13], в том числе опирающихся на концепцию Университета 3.0, акцентируется внимание на том, что социально-экономический контекст современного развития общества детерминирует переориентацию университетов с традиционных образовательной и исследовательской функций на предпринимательскую/инновационную миссию как приоритетную составляющую их деятельности. Данная трансформация отражает объективную необходимость адаптации университетов к требованиям инвестиционной модели финансирования, при которой коммерциализация результатов НИОКР и генерация инновационных продуктов становятся критическими факторами обеспечения

финансовой устойчивости и конкурентоспособности вуза. Таким образом, предпринимательская миссия из дополнительной функции эволюционирует в системообразующий элемент университетской деятельности, определяющий не только административные, финансово-хозяйственные процессы вуза, а также его основные финансовые потоки, но и стратегические приоритеты развития образовательных программ и исследовательских проектов. При этом отличительной характеристикой предпринимательского университета становится формирование полного инновационного цикла, включающего создание бизнес-инкубаторов, технопарков, дочерних фирм и т. д., а также системное вовлечение студентов и преподавателей в предпринимательскую деятельность. Научная деятельность в предпринимательском университете приобретает специфический характер, ориентируясь на проведение НИОКР с последующим трансфером результатов через выстраивание различных механизмов коммерциализации. Это позволяет университету формировать новые подходы к подготовке специалистов-инноваторов и одновременно получать наукоёмкие технологии для различных отраслей экономики, становясь драйвером экономического развития и центром формирования кластеров.

Таким образом, представленные исследования отражают идущие процессы трансформации подходов к организации и финансированию НИОКР вузов, характеризующиеся, по мнению многих авторов, усилением коммерческой составляющей и формированием так называемого «академического капитализма» [7; 12–16]. При этом отсутствует комплексное видение формирующейся в российской системе высшего образования инвестиционной модели финансирования НИОКР вузов, включающее её предпосылки и современные характеристики, а также обобщение имеющегося практического опыта. Существующие научные работы отражают лишь отдельные стороны данной модели и носят преимущественно фрагментарный характер.

**Трансформация подходов
к финансированию НИОКР вузов
в постсоветский период**

В первые годы после распада СССР основные меры государственного регулирования развития науки в российских вузах были направлены преимущественно на разного рода организационные оптимизации путём слияний и присоединений, а также на поощрение кооперации научных секторов. В первое постсоветское десятилетие наиболее заметной была федеральная целевая программа «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 годы»¹, которая впоследствии стала своего рода триггером развития концепции «исследовательского университета» в РФ [17].

До 2005 года система государственной поддержки научной деятельности в России, в том числе в вузах, основывалась на сметном принципе, при котором объём базового финансирования определялся исходя из численности персонала и затрат предшествующего периода, что совершенно не стимулировало научную продуктивность и конкуренцию. Ключевым поворотным моментом, инициировавшим системные изменения, стала реформа бюджетной классификации 2005 года, которая была направлена на установление прямой корре-

ляции между целями государственной научно-технической политики и фактическими направлениями расходования средств. Это привело к кардинальному сдвигу парадигмы финансирования от инерционного базового к программно-целевому, в результате чего доля средств, распределяемых через федеральные целевые программы (ФЦП)² министерства, отвечающего за образование и науку, достигла порядка 75%. Одновременно с этим произошла структурная оптимизация и консолидация самих ФЦП, при этом для вузов и научных организаций было введено принципиально новое требование по обязательному привлечению внебюджетного софинансирования для реализации проектов НИОКР. Данные трансформации механизмов финансирования стали неотъемлемой частью более масштабной реформы государственного сектора науки, в рамках которой с 2006 года начала активно реализовываться концепция создания инновационного типа вузов в виде федеральных университетов как новых центров компетенций. К 2007 году был осуществлён стратегический переход к модели финансирования, ориентированной на результат, что заложило основы для развития проектного и грантового подходов, призванных стимулировать наиболее конкурентоспособные научные коллективы и исследования в российской высшей школе [18].

¹ Принята Постановлением Правительства РФ от 09.09.1996 № 1062. Программа была направлена на углубление и расширение взаимодействия академической и вузовской науки, повышение качества образования с целью сохранения и развития научно-технического потенциала страны. Программа представляла собой совокупность независимых проектов. Основным источником ресурсного обеспечения Программы было бюджетное финансирование. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=237754&dst=100010&field=134&rnd=RmV99g#wcxY AoUuUqVhfnfZ1> (дата обращения: 09.06.2025).

² К примеру, ФЦП развития образования на 2006–2010 годы (утверждена Постановлением Правительства РФ от 23.12.2005 № 803) была направлена в том числе на обеспечение оптимального соотношения затрат и качества в сферах образования и науки, на развитие и внедрение новых моделей интеграции образования и науки. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_86175/ (дата обращения: 09.06.2025); ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 28.07.2008 № 568) была направлена в том числе на развитие сети национальных исследовательских университетов, а также на обеспечение за счёт госзаказов, грантов и субсидий проведения поисковых научных исследований с привлечением молодёжи. URL: <https://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2013/259/> (дата обращения: 09.06.2025)

Укрепление вузовской науки началось с 2008 года. В частности, в октябре 2008 года Президентом Российской Федерации был подписан Указ «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов» (от 7 октября 2008 г. № 1448), в результате чего почти три десятка университетов получили такой статус. Им было выделено дополнительное государственное финансирование на следующие пять лет, благодаря чему бюджеты университетов фактически удвоились. В результате именно в национальных исследовательских университетах (НИУ) был сформирован и аккумулирован необходимый задел для дальнейшего развития вузовской науки.

За период 2008–2018 годов российская научная политика ознаменовалась усилением государственного патернализма, что выразилось в доминировании бюджетного финансирования научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и реализации стратегии концентрированной поддержки ограниченного числа элитных научно-образовательных центров. Ключевым инструментом реализации данной финансовой стратегии выступил запущенный в 2013 году Проект 5-100, первоначально нацеленный на амбициозную задачу интеграции как минимум пяти отечественных университетов в первую сотню ведущих мировых рейтингов вузов к 2020 году. Впоследствии, несмотря на смещение фокуса с общих рейтингов на более достижимые предметные, финансирование данной инициативы было продлено, а число участников в целом в проекте составило 21 вуз, что фактически закрепило и продолжило практику целевой финансовой поддержки уже существующих лидеров, обладавших статусами исследовательских и федеральных университетов. Такая модель селективного государственного финансирования обострила конкуренцию за ресурсы

не только между университетами, но и между вузовским и академическим секторами науки.

Хотя избранный подход государственной поддержки лидеров представлялся рациональным в условиях ограниченности ресурсов, ожидаемого эффекта он в полной мере не принёс, что потребовало дальнейшей коррекции государственной политики и поиска механизмов активного вовлечения бизнес-сектора в финансирование и использование результатов вузовских исследований. Кроме того, несмотря на создание инфраструктурных и нормативно-правовых предпосылок для коммерциализации результатов НИР, в том числе вузами, включая технопарки, бизнес-инкубаторы, малые инновационные предприятия при вузах³, создание высокотехнологичных производств в кооперации с государственными научными учреждениями и организациями реального сектора экономики⁴ и др., данное направление также не показало достаточно высокой позитивной динамики [17; 19], достаточного стимула для масштабного партнёрства с промышленностью, а следовательно, и значимого роста объёмов привлечения внебюджетных средств [17].

Следует обратить внимание, что в ходе изменений, которые происходили в этот период в высшей школе страны, рядом ведущих российских вузов активно осваивается концепция предпринимательского университета. Среди данных вузов можно отметить Университет ИТМО, Московский физико-технический институт (МФТИ НИУ), Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [13]. Эти

³ Установлено Федеральным законом от 02.08.2009 № 217-ФЗ (ред. от 29.12.2012) // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90201/ (дата обращения: 20.06.2025).

⁴ Установлено Постановлением Правительства РФ от 09.04.2010 № 218 (ред. от 28.09.2023) // Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/12174931/> (дата обращения: 20.06.2025).

университеты демонстрируют комплексный подход к реализации предпринимательской модели, развивая инновационную инфраструктуру, формируя устойчивые системы стратегического партнёрства с государством, промышленностью и бизнесом, а также создавая механизмы стимулирования интеграции академических ценностей и предпринимательской культуры среди всех участников своего университетского сообщества. При этом одним из векторов развития вузов становится поиск и формирование эффективных каналов коммерциализации результатов НИОКР, роста прикладных исследований по заказам конечных потребителей и развитие компетенций в области управления интеллектуальной собственностью.

Государственная научно-техническая политика с 2019 года, обусловленная задачами Национального проекта «Наука» (в дальнейшем ставшего НП «Наука и университеты»), демонстрирует явное смещение акцентов от базовой поддержки к проектному финансированию. Одним из инструментов реализации данного подхода стало форсированное создание в стране научно-образовательных центров мирового уровня (НОЦ), предполагающих сложную модель консолидации финансовых и административных ресурсов федерального центра, региональных властей и реального сектора экономики⁵. НОЦ создавались в качестве современной модели для проведения исследований и разработок, основанной на научно-образовательной и производственной кооперации в цепочке «наука – университеты – бизнес»⁶.

Государственный курс с 2020 года, последовательно трансформировавшийся от антикризисного реагирования к парадигме технологического суверенитета и далее к мобилизационной модели достижения лидерства, декларировал высочайшую значимость науки для развития страны.

В рамках этого курса были запущены масштабные инструменты государственного стимулирования вузовской научной деятельности, такие как программа «Приоритет-2030», федеральные и иные государственные проекты по созданию в вузах Передовых инженерных школ, по формированию Центров трансфера технологий, по созданию сети НОЦ мирового уровня, по формированию эффективной системы коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности вузов, а также увеличения инвестиционной привлекательности сферы исследований и разработок вузов за счёт запуска Платформы университетского технологического предпринимательства. Данные программы и проекты были призваны активизировать прикладные исследования в университетах в кооперации с реальным сектором экономики. В их рамках государство инициировало сдвиги в показателях вузовской отчётности, вводя количественные индикаторы финансовой эффективности НИОКР и создавая правовые механизмы для привлечения внебюджетных средств и коммерциализации интеллектуальной собственности, что стало важным шагом к диверсификации источников доходов вузов. В результате в последние годы началось постепенное оживление спроса на вузовские НИОКР со стороны бизнеса, что формирует для университетов потенциальный, хотя пока и несистемный, канал привлечения внебюджетных средств.

Анализ практик ведущих отечественных российских вузов показывает, что в настоящее время в них проходит системная трансформация организации научной деятельности, включая механизмы трансфера её результатов: внедряются обновлённые модели управления наукой и результатами интеллектуальной деятельности; осуществляется переориентация на междисциплинарные и

⁵ Российская экономика в 2019 году. Тенденции и перспективы. (Вып. 41). Москва: 2020. 632 с. URL: https://www.iep.ru/files/text/trends/2019/2019_2.pdf (дата обращения: 20.06.2025).

⁶ Что такое НОЦ? // Научно-образовательные центры мирового уровня. URL: <https://ноц.рф/about> (дата обращения: 20.06.2025).

прикладные исследования в соответствии с технологическими вызовами; осуществляется цифровизация научной деятельности за счёт ввода различных сервисов, баз данных и т. п.; расширяются и приобретают долгосрочный характер партнёрские связи с научными учреждениями, предприятиями, организациями и др. Несмотря на внешние ограничения, университеты – участники программы «Приоритет-2030» демонстрируют рост привлечения внебюджетных средств на исследования и разработки с фокусом на критические и сквозные технологии, что позволяет говорить об имеющемся потенциале отечественных вузов для развития научного знания и решения задач социально-экономического развития [20; 21].

Таким образом, можно видеть, что подходы к финансированию вузовской науки в постсоветский период находились в состоянии постоянной трансформации, связанной с изменяющимися условиями государственной политики, а также с усилением необходимости вузам адаптироваться к высокой конкуренции и активнее выстраивать финансовые взаимоотношения с промышленными партнёрами⁷.

В целом, эволюция моделей финансирования научно-исследовательской деятельности российских университетов за последние 35 лет демонстрирует качественный переход от инерционной системы, основанной на формальном освоении резко сократившегося бюджетного финансирования, к более сложным гибридным конструкциям. На современном этапе доминирует парадигма технологического предпринимательства, при которой государственное финансирование, в том числе через масштабные программы/

проекты развития, играет роль стратегического катализатора для привлечения частных инвестиций от промышленных партнёров. Идёт сдвиг от затратной модели финансирования НИОКР вузов к инвестиционной модели, где финансовый успех университета напрямую увязывается с его способностью генерировать экономическую добавленную стоимость от вложений в научные исследования, привлекать на НИОКР средства из различных источников, увеличивая объём внебюджетных ресурсов, коммерциализировать результаты интеллектуальной деятельности и одновременно выступать драйвером технологического развития страны.

Основные характеристики инвестиционной модели финансирования НИОКР вуза (теоретическая конструкция)

Инвестиционная модель финансирования научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ вуза может быть определена как система целенаправленного использования финансовых ресурсов (собственных, привлечённых) для реализации научно-исследовательских, научно-технологических проектов, основанная на принципах возвратности и доходности. Данная модель предполагает, что университет, вкладывая средства и ресурсы в НИОКР, рассчитывает не только на возврат вложений, но и на получение положительного финансового результата (разницы между доходами и расходами)/прибыли от коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности (РИД). Поэтому реализация такой модели базируется на активном взаимодействии вузов с реальным сектором экономики с целью привлечения внебюджетного финанси-

⁷ Российская экономика в 2020 году. Тенденции и перспективы. (Вып. 42). Москва: 2021. 712 с. URL: <https://www.iep.ru/files/text/trends/2020/Book.pdf>; Российская экономика в 2021 году. Тенденции и перспективы. (Вып. 43). Москва: 2022. 604 с. URL: <https://www.iep.ru/files/text/trends/2021/book.pdf>; Российская экономика в 2022 году. Тенденции и перспективы. (Вып. 44). Москва: 2023. 556 с. URL: <https://www.iep.ru/files/text/trends/2022/book.pdf>; Российская экономика в 2023 году. Тенденции и перспективы. (Вып. 45). Москва: 2024. 456 с. URL: <https://www.iep.ru/files/text/trends/2023/book.pdf>; Российская экономика в 2024 году. Тенденции и перспективы. (Вып. 46). Москва: 2025. 504 с. URL: https://www.iep.ru/files/text/trends/2025/RosEcon_2024.pdf (дата обращения: 20.06.2025).

ния. Она предполагает обеспечение возмещения инвестиций⁸ в НИОКР вуза и создаёт дополнительные экономические преимущества в виде материальных активов (рост доходов, роялти и др.) и нематериальных выгод (укрепление деловой репутации, расширение партнёрской сети и др.).

В законченном виде реализация указанной модели предполагает, что университет при организации НИОКР выстраивает *инвестиционную стратегию развития*, которая представляет собой комплексную систему долгосрочных целей, задач и инструментов реализации инвестиционной деятельности, обеспечивающую последовательное формирование базы для устойчивого развития посредством определения приоритетных направлений, типов инвестиций, этапов и критериев оценки эффективности. В этом случае при выборе проектов для инвестирования руководству университета необходимо учитывать многофакторную систему параметров, включающую ожидаемую норму прибыли, соответствие имеющимся ресурсам, риск-профиль проекта в рамках концепции «риск – доходность», уровень менеджмента проекта, а также релевантные макроэкономические и иные детерминанты, оказывающие потенциальное влияние на результативность проекта (к примеру, уровень спроса на продукцию), а следовательно, и на инвестиционного решения [22].

В числе *основных принципов*, на основе которых возможно формирование инвестиционной модели финансирования НИОКР в вузе, могут быть названы:

- ориентация на результат, где на первое место ставятся потенциальная коммерческая выгода от проводимых исследований и их вклад в развитие отраслей экономики, т. е. вузовские научно-исследовательские проекты осуществляются с учётом значимости и востребованности их результатов для хозяйствующих субъектов;

- объединение усилий университетов и компаний в совместном управлении научно-исследовательскими проектами. Такое сотрудничество не только увеличивает вероятность внедрения инноваций в производство, но и способствует возврату инвестиций через коммерциализацию технологий.

Инвестиционная модель предполагает, что финансовые средства вуза (собственные или привлечённые) выделяются под конкретные исследовательские проекты с понятными измеримыми целями, задачами и этапами исполнения, оформленными в виде дорожной карты / плана работ. При этом инвесторами могут выступать как внешние партнёры, так и сам вуз и аффилированные с ним структуры. Инвесторы анализируют исследовательские проекты с позиций возможных рисков и потенциальной прибыли, что требует от научных коллективов разработки детальных бизнес-планов, включающих оценку рыночного потенциала и стратегии коммерциализации. Внешние инвесторы, помимо финансовой поддержки, зачастую становятся стратегическими партнёрами университетов, задействуют свои экспертные знания и индустриальные связи, что существенно повышает конкурентоспособность и эффективность научных исследований.

Существенным компонентом инвестиционной модели финансирования НИОКР вуза является механизм привлечения внебюджетного финансирования со стороны индустриальных и академических партнёров. Данный механизм реализуется посредством заключения соглашений/договоров на проведение НИОКР, направленных на решение конкретных актуальных отраслевых и межотраслевых задач. Результаты таких НИОКР сразу ориентированы на получение новых технологий, технических и иных решений, которые требуются предприятиям, апробируются и внедряются ими по итогам проведённых научных исследований и разработок. Важно отметить, что такое вза-

⁸ Внебюджетные средства в НИОКР вуза, полученные от индустриальных партнёров, а также внебюджетные средства самого вуза от его хозяйственной деятельности.

имодействие между вузами и научными центрами или предприятиями не ограничивается только прикладными исследованиями и может включать получение фундаментальных результатов в ходе проведённых НИОКР, также имеющих потенциал применения в различных сферах хозяйственной деятельности.

В связи с этим развитие инвестиционной модели финансирования НИОКР вузов предполагает *формирование квалифицированного и заинтересованного заказчика*, который играет ключевую роль в научных исследованиях вузов, так как он обеспечивает целенаправленное финансирование и поддержку проектов, что позволяет максимально эффективно использовать ресурсы и направлять усилия исследователей в наиболее перспективные и востребованные области.

Кроме этого, инвестиционная модель предполагает *переход к продуктивно-инвестиционной логике финансирования научных проектов* с формированием сетевых партнёрств и внедрением элементов систематизированного проектного управления⁹. Такой переход характеризуется комплексными изменениями организационной структуры и корпоративной культуры вузов, которые направлены на повышение операционной гибкости и адаптивности, что позволяет университетам более эффективно взаимодействовать с внешними партнёрами.

Важным компонентом инвестиционной модели финансирования НИОКР вуза может служить механизм распределения собственных (внебюджетных) средств университета, осуществляемый на основе *инвестиционной логики*. Она предполагает, что принятие ре-

шений о вложении финансовых средств вуза в проект основывается на комплексной оценке потенциальной доходности, рисков, сроков окупаемости и стратегической ценности планируемых инвестиций с учётом альтернативных издержек и долгосрочных перспектив развития проекта в контексте общей научно-исследовательской политики и стратегии развития университета, а также на тщательном анализе потенциала коммерциализации результатов научных проектов. Для этого в вузах могут создаваться специальные инвестиционные комиссии с целью анализа проектов, формироваться научно-исследовательские советы с участием промышленных партнёров, к анализу проектов привлекаться внешние эксперты-практики из различных отраслей экономики и т. п. При этом при оценке проектов учитываются такие критерии, как потенциальная коммерциализуемость результатов исследований, соответствие национальным приоритетам развития науки и технологий, наличие заинтересованных потребителей-заказчиков на результаты НИОКР, а также возможность масштабирования разработок. Данный подход позволяет оптимизировать портфель научных проектов и максимизировать отдачу от инвестированных средств.

Процесс реализации НИОКР в рамках инвестиционной модели с акцентом на юридические и экономические аспекты управления результатами интеллектуальной деятельности носит комплексный характер и требует структурированного подхода на каждой стадии. Данный процесс может условно быть разбит на несколько этапов¹⁰, при этом в зависимости от конкретной ситу-

⁹ Сборник лучших практик университетов программы «Приоритет-2030» // Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: https://priority2030.ru/upload/iblock/4e2/nkr6n8xm51zwq753cx7uh9aql42evfav/Sbornik-luchshikh-praktik-universitetov-programmy-_Prioritet-2030_.pdf (дата обращения: 01.05.2025).

¹⁰ Этапы сформулированы авторами с использованием материалов выступления А.В. Поповой «Успешный опыт сопровождения мероприятий по введению в хозяйственный оборот результатов интеллектуальной деятельности в НИИ и вузах. Практика оценки стоимости разработки для коммерциализации в гражданский сектор» (в рамках семинара и круглого стола «Сделка с интеллектом: успешные кейсы коммерциализации разработок». URL: <https://rutube.ru/video/cc7785dedaef9ce4b205f54710c0984/> (дата обращения: 10.04.2025)).

| | |
|------------------|---|
| Этап 1 ↓ | ► Генерация и формализация исследовательской идеи. Учёные вуза в ходе анализа современного состояния передовых исследований в соответствующих их интересам областях знаний, изучения потребностей рынка и/или индустриальных партнёров вуза осуществляют генерацию научных идей, которые формализуются согласно действующему в вузе регламенту посредством подготовки заявочной документации на получение финансирования НИОКР с обоснованием потенциала достижения научных и коммерческих результатов, а также приложением бизнес-проекта, демонстрирующего возможности трансфера полученных РИД и получения от этого прибыли, превышающей вложенные инвестиции в исследования и разработки. |
| ↑ Этап 2 ↓ | ► Инвестиционное обеспечение НИОКР. Вуз определяет источники финансирования НИОКР: собственные средства, ресурсы заказчика, совместное финансирование, венчурные и иные фонды. При совместном финансировании с заказчиком договорно закрепляется распределение исключительных прав между участниками проекта с целью минимизации возникновения споров. |
| Этап 3 ↓ | ► Отбор проектов НИОКР на основе внутренней экспертной оценки заявочной документации на целесообразность инвестирования. Компетентная экспертная структура вуза (может быть представлена не только внутренними экспертами вуза, но и приглашёнными экспертами из различных сфер и отраслей) проводит комплексную оценку представленной заявки по критериям обоснованности бюджета, научной новизны и коммерческих перспектив с применением инвестиционной и продуктовой логики и принимает решение о целесообразности инвестирования в проект. |
| Этап 4 ↓ | ► Проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. Учёные вуза проводят исследования, выполняют разработки с обязательным документированием финальных и сопутствующих охраноспособных результатов, потенциально защищаемых в том числе и как ноу-хау. |
| Этап 5 ↓ | ► Инвентаризация и идентификация результатов интеллектуальной деятельности. Специальное структурное подразделение вуза проводит анализ документации по проведённым НИОКР, полученных РИД и потенциально возможных к использованию сопутствующих результатов, устанавливает (при необходимости) правообладателей, формирует рекомендации по охране и коммерциализации РИД, включая режим коммерческой тайны. |
| Этап 6 ↓ | ► Обеспечение правовой охраны РИД. Специальное структурное подразделение вуза осуществляет юридически значимые меры для формального закрепления прав на РИД за вузом. |
| Этап 7 ↓ | ► Учёт и оценка РИД. Вуз проводит документально обоснованное определение первоначальной стоимости и рыночной оценки права использования РИД для корректного бухгалтерского учёта и ценообразования по лицензионным операциям (данный процесс может предполагать привлечение независимых оценочных компаний). |
| Этап 8 ► | ► Коммерциализация и использование РИД. Вуз осуществляет непосредственное извлечение экономической выгоды от полученных и охраняемых РИД: через один, несколько или более вариантов: собственное применение для получения продукции для реализации и/или оказания платных услуг; отчуждение; заключение лицензионного договора; внесение прав, к примеру, в уставной капитал; использование как научно-технического задела для новых коммерчески более перспективах РИД. |
| Этап 9 | ► Генерация прибыли и реинвестирование. Полученную прибыль от использования и реализации результатов НИОКР вуз направляет как на проведение новых актуальных исследований, так и на решения иных важных задач: правовую защиту РИД, дополнительное стимулирование авторов РИД, развитие научной инфраструктуры и т. д. |

Рис. 1. Основные этапы реализации НИОКР в рамках инвестиционной модели с акцентом на юридические и экономические аспекты управления РИД

Fig. 1. The main stages of implementing R&D within the investment model, with an emphasis on the legal and economic aspects of intellectual property management

Таблица 1

Критерии коммерческой перспективности и реализуемости университетского НИОКР-проекта вуза
Table 1

Criteria for the Commercial Prospects and Feasibility of a University R&D Project

| Коммерческая перспективность | Реализуемость проекта |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Востребованность на рынке</i>: проект должен решать актуальную проблему или удовлетворять существующий спрос на рынке. • <i>Конкурентоспособность</i>: разрабатываемое решение должно иметь конкурентные преимущества перед аналогами (более низкая стоимость, улучшенные характеристики, новые функции). • <i>Объём рынка и потенциал роста</i>: важно оценить размер целевого рынка и потенциал его роста, чтобы прогнозировать возможную прибыль от коммерциализации. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Квалификация команды</i>: проект должен реализовываться командой специалистов с необходимыми компетенциями и опытом работы. • <i>Доступность ресурсов</i>: необходимо оценить наличие материально-технической базы, оборудования, программного обеспечения, а также возможность привлечения дополнительных ресурсов. • <i>Сроки реализации</i>: важно оценить реалистичность сроков выполнения проекта, чтобы прогнозировать время выхода на рынок и окупаемость вложенных финансовых средств. |

ации в определённом вузе первый и второй этапы могут меняться местами (Рис. 1).

Внедрение инвестиционной модели финансирования НИОКР предполагает *трансформацию организации научной деятельности в университете*.

Во-первых, предполагается организация в вузе *процедуры конкурсного отбора научных проектов для финансирования*, что обеспечивается наличием чётких критериев и порядка отбора администрацией или экспертами (внутренними или внешними) научных проектов с целью их поддержания. Это обеспечивает прозрачность и эффективность распределения ресурсов вуза с акцентом на результат. Вуз осуществляет финансирование конкретных научных проектов с высоким потенциалом коммерциализации при наличии потенциальных заказчиков, в том числе среди индустриальных партнёров, и планированием конкретных механизмов коммерциализации результатов НИОКР, к примеру, через заключение лицензионных договоров, продажи патента, создание спин-офф компаний и др. При этом критерии отбора проектов включают не только научную новизну, но и востребованность результатов исследований на рынке (Табл. 1), наличие потенциальных потребителей, объём целевого рынка, конкурентоспособность разработок.

Распределение финансирования между научными проектами при инвестиционной модели – это сложная задача, требующая баланса между потенциалом доходности, рисками, научной значимостью и стратегическими целями университета. Могут применяться несколько подходов к распределению средств вуза на финансирование НИОКР:

1) *Портфельный подход*: формирование портфеля проектов с разным уровнем риска и потенциальной доходности (высокорисковые, но при этом высокодоходные проекты; среднерисковые проекты, с более предсказуемым, но меньшим потенциалом прибыли; низкорисковые, т.е. с высокой вероятностью успешной реализации, но и с меньшей доходностью);

2) *Ранжирование проектов на основе определённых критериев оценки*: разработка системы внутривузовской оценки проектов, учитывающей критерии научной значимости, коммерческой перспективности, реализуемости, соответствия стратегическим целям университета. Ранжирование проектов может осуществляться, к примеру, на основании полученных при оценке проектов баллов, а распределение финансирования, соответственно, в порядке убывания приоритета;

3) *Использование оценки внешних экспертов*: привлечение экспертов из бизнес-

среды, венчурных фондов, акселераторов для оценки коммерческого потенциала проектов, консультирования по вопросам коммерциализации, помощи в поиске инвесторов.

Во-вторых, требуется создание и развитие вузом *инфраструктурных механизмов для реализации инвестиционной модели*, которые могут включать: венчурные (инвестиционные) фонды, создаваемые с целью финансирования инновационных стартапов университета, разработанных обучающимися и/или сотрудниками вуза; структуры для реализации инновационных проектов и создания компаний, в том числе МИПов, (технопарки, бизнес-инкубаторы, стартап-студии, акселераторы и т. п.), а также структуры для трансфера вузовских результатов НИОКР (центры трансфера, осуществляющие широкий перечень работ, начиная от регистрации прав вуза на РИД и заканчивая предоставлением за плату пользователям прав на использование РИД вуза); предприятия, в том числе совместные с бизнесом, предполагающие объединение ресурсов университета и бизнеса для вывода на рынок новых продуктов; и т. п.

Примерная архитектура обеспечения трансформации разнородных источников капитала в устойчивый поток инноваций с положительной обратной отдачей, формирующая экосистему инвестиционной модели университета, представлена на *рисунке 2*.

Следует обратить внимание, что, инвестиционная модель финансирования НИОКР в университетах ведёт к принципиально иному взаимодействию с партнёрами (компаниями). Данная модель предполагает не просто проведение контрактных исследований, где университет фактически продаёт свои компетенции по фиксированной цене и (или) совместное выполнение исследовательских проектов, а разделение рисков и доходов между академическим и промышленным партнёрами, создание механизма возвратного финансирования с участием в будущих доходах от коммерциализации результатов, где университет

выступает как полноценный инвестиционный партнёр, в том числе за счёт сохранения прав на интеллектуальную собственность, получения доли в создаваемых на базе РИД технологических компаний.

Стратегия коммерциализации в рамках описываемой модели не ограничивается традиционным заключением лицензионных соглашений, которое приносит университетам в большинстве случаев относительно скромные доходы (в среднем 2-3% от общего исследовательского бюджета даже в ведущих университетах России, что демонстрируют показатели Мониторинга эффективности высших учебных заведений), а предполагает комплексный подход, включающий создание спин-офф компаний, формирование технологических консорциумов с промышленными партнёрами, развитие модели долгосрочного участия в капитале создаваемых компаний (к примеру, малой технологической компании). При этом финансово-экономическая структура такой модели предполагает диверсификацию источников дохода: краткосрочные поступления от контрактных НИОКР с промышленными партнёрами и от исследований по различным соглашениям с организациями/учреждениями (условно 35–45%), среднесрочные от заключения лицензионных договоров (условно 10–15%) и долгосрочные от участия в капитале успешных стартапов (условно 40–55%). При этом последний компонент, несмотря на высокие риски, может обеспечить кратный возврат инвестиций при успешном выходе на рынок даже одной компании из портфеля вуза. Кроме того, оформление прав на РИД в данном контексте следует рассматривать как необходимый юридический инструмент для структурирования долгосрочных инвестиционных отношений и защиты интересов всех участников инвестиционно-инновационного процесса.

Предлагаемая теоретическая конструкция модели финансирования НИОКР предполагает, что университет выступает как интегратор различных форм научно-тех-

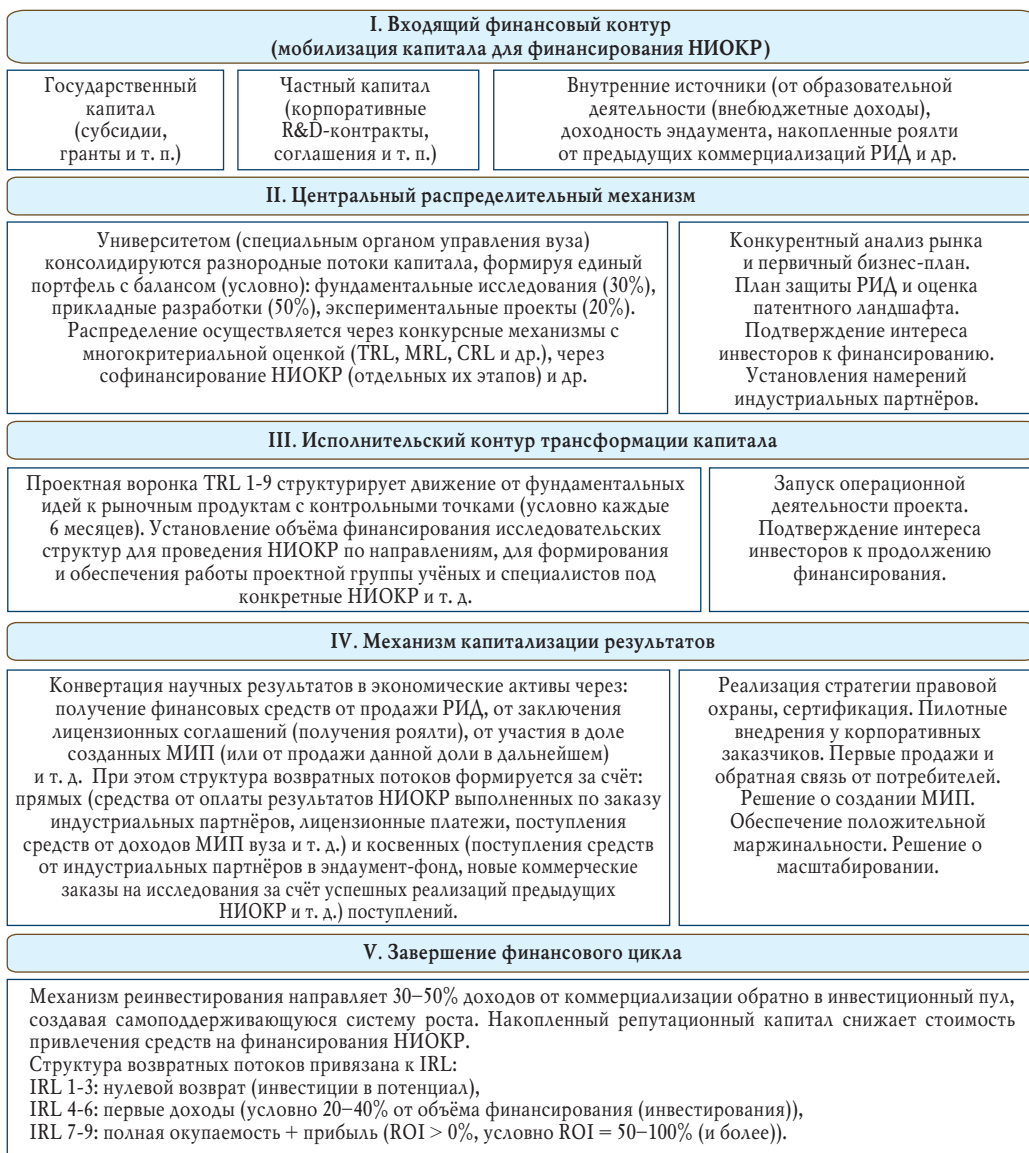


Рис. 2. Условная финансово-экономическая структуру потоков средств в рамках инвестиционной модели финансирования НИОКР вуза

Fig. 2. Conceptual financial and economic structure of fund flows within the university R&D investment model

Примечания: TRL – уровень готовности технологий; MRL – уровень производственной готовности; CRL – уровень рыночной готовности; IRL – уровень инвестиционной готовности; ROI – показатель окупаемости инвестиций, который измеряет эффективность вложений и показывает, какую прибыль или убыток принесла инвестиция относительно её стоимости.

Note: TRL – technology readiness level; MRL – manufacturing readiness level; CRL – commercialization readiness level; IRL – investment readiness level; ROI (return on investment) – performance metric that measures the efficiency of an investment and demonstrates how much profit or loss an investment has generated relative to its cost.

нологической кооперации, создавая многоуровневую систему взаимодействия с индустрией: от выполнения краткосрочных НИОКР по заказу компаний до совместного создания технологических платформ и участия в капитале высокотехнологичных стартапов. Ключевым отличием предлагаемой модели является формирование при университете полноценной инвестиционной инфраструктуры (венчурные фонды, акселераторы, центры трансфера технологий), которая позволяет не просто передавать разработки в промышленность для коммерциализации, а активно участвовать в создании добавленной стоимости на всех этапах инновационного цикла. Такая экосистемная модель обеспечивает синергетический эффект между различными формами коммерциализации: стартапы становятся драйверами спроса на новые исследования, крупные промышленные партнёры предоставляют ресурсы и экспертизу для масштабирования, а университет выступает как центр генерации и валидации технологий, получая доходы не только от непосредственной исследовательской деятельности, но и от долгосрочного участия в создаваемой стоимости/активах.

В целом переход вуза к инвестиционной модели финансирования НИОКР является сложным и долгосрочным процессом. Он требует от университетов изменения организационной структуры, формирования новых компетенций, развития форм взаимодействия с бизнесом. При переходе к инвестиционной модели финансирования НИОКР университету необходимо перестроить внутреннюю систему организации научной деятельности, сместив фокус с исключительно научной ценности на потенциал коммерциализации. Внедрение инвестиционной модели требует от университета серьёзной трансформации, но

именно такой подход позволяет полнее раскрывать его инновационный потенциал и обеспечивать устойчивое развитие в долгосрочной перспективе.

Тренды и передовые практики ведущих российских вузов по формированию инвестиционной модели финансирования НИОКР

В условиях необходимости обеспечения технологического суверенитета, возрастающего спроса на отечественные разработки и одновременной ограниченности ресурсов перед отечественными университетами встаёт задача поиска эффективных механизмов финансирования научных исследований. Отвечая на этот вызов, ведущие университеты страны активно развивают новые подходы к финансированию НИОКР, постепенно выстраивая основные контуры инвестиционной модели.

Анализ практик ведущих российских вузов¹¹ и их обобщение позволили выделить шесть основных трендов в области формирования инвестиционной модели финансирования НИОКР в современных условиях.

Тренд 1. Создание университетами венчурных, целевых и иных фондов как инструментов финансирования исследований, разработок и стартапов. Университеты целенаправленно развивают инструментарий финансовой поддержки инновационных проектов, включая создание и использование специализированных фондов различной природы, предназначенных для инвестирования в перспективные разработки на различных стадиях их жизненного цикла.

Пионером университетского венчурного инвестирования является Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ). «Посевной фонд ТГУ» был создан в 2017 году как инвестиционное товарищество ТГУ с ФПИ РВК под управле-

¹¹ Анализ проводился на основе изучения стратегических и отчётных документов, материалов, размещённых на сайтах 40 ведущих российских университетов, являющихся участниками программ «Приоритет-2030» за 2024–2025 годы.

нием *DI-Group*¹². Этот фонд представляет собой уникальный венчурный инструмент, предназначенный для поддержки стартапов и инновационных проектов, принадлежащих как университету, так и внешним участникам¹³. Благодаря Фонду целевого капитала (эндаумент-фонду) ТГУ студенты и молодые учёные вуза получают дополнительные стипендии, а сотрудники университета – материальную поддержку для своей профессиональной деятельности¹⁴. Сейчас вузом сформировано девять целевых капиталов. В начале 2025 года были сформированы такие целевые капиталы как «Потенциал» и «Энергия знаний», которые созданы на пожертвования Группы компаний «Элемент» – промышленного партнёра вуза. Оба они направлены на развитие физики, микроэлектроники, радиофизики и фундаментальной физической науки¹⁵.

В Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ) за счёт собственных средств и Эндаумент-фонда ДВФУ финансируются проекты на ранних стадиях (УГТ 4-6) создания высокотехнологичного продукта. В 2024 году финансирование составило порядка 100 млн рублей¹⁶.

Тренд 2. Внедрение конкурсных механизмов отбора научных проектов и разработок для финансовой поддержки на основе оценки их научной результативности и экономической эффективности. Институционализация инвестиционной логики в университете приводит к появлению комплексной финансовой архитектуры, сочетающей прямые

внутренние инвестиции за счёт разных инструментов, а также софинансирование со стороны реального сектора. Она предполагает формирование регламентов, устанавливающих приоритетность технологически значимых проектов, требование доказательной экономической эффективности и лимиты на срок окупаемости, а также многоуровневую систему мониторинга рисков на стадиях от фундаментальной идеи до рыночного MVP (минимально жизнеспособный продукт).

Так, в Первом Московском государственном медицинском университете имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) разработан уникальный подход к поддержке научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, направленный на проведение фундаментальных исследований, на создание продуктов, приносящих доход как авторским коллективам, так и университету. Данный подход предусматривает обновление механизма финансирования исследований и включает в себя, в том числе, фокусировку на проекты продуктовой логики. Такой проект должен иметь заказчика и/или инвестора, должен быть направлен на развитие инфраструктуры и иметь готовность не ниже наличия макетного образца. Итогом его работы должны стать продукты или технологии. Участники получают дополнительное финансирование на доработку продукта до стадии первых продаж

¹² Программа развития ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» на 2025–2036 годы. URL: <https://priority2030.tsu.ru/upload/medialibrary/9eb/n2tf4bjp0tk1mzlh9arpgp81lx044h6g5.pdf> (дата обращения: 22.04.2025).

¹³ Венчурный фонд ТГУ // Сайт Томского государственного университета. URL: https://tsu.ru/science/vench_fond.php (дата обращения: 22.04.2025).

¹⁴ Программа развития ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» на 2025–2036 годы. URL: <https://priority2030.tsu.ru/upload/medialibrary/9eb/n2tf4bjp0tk1mzlh9arpgp81lx044h6g5.pdf> (дата обращения: 22.04.2025).

¹⁵ Люди, доверие, идеи: Эндаумент-фонд ТГУ отмечает 15-летие // Сайт Эндаумент-фонда Томского государственного университета. URL: <https://fond.tsu.ru/?p=4345> (дата обращения: 07.05.2025).

¹⁶ Ежегодный отчёт о реализации программы развития ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году. URL: https://2030.dvfu.ru/wp-content/uploads/2025/04/report_2024_compressed.pdf (дата обращения: 12.04.2025).

и авторское вознаграждение. Вузом будут поддерживаться также и перспективные фундаментальные исследования. Здесь критериями отбора являются привлечённые гранты, международное партнёрство и участие обучающихся. Проектная команда получит шанс на создание научной школы, финансовую поддержку на развитие инфраструктуры и кадровый резерв из молодых талантливых исследователей¹⁷.

Немаловажным аспектом развития научной деятельности в Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова (РЭУ им. Г.В. Плеханова) является финансирование научных исследований и разработок вуза не только за счёт бюджетных средств, средств организаций предпринимательского сектора, грантов РНФ и др., но и за счёт собственных средств. В 2024 году было реализовано 113 научно-исследовательских работ, поддержанных в рамках двух конкурсов на получение «внутренних грантов» для различных категорий исследователей, в том числе молодых учёных, аспирантов и студентов РЭУ: ежегодный конкурс на выполнение НИР; ежегодный Конкурс «Шаг в науку» на выполнение НИР студентами и аспирантами¹⁸. Согласно действующим в вузе регламентам по проведению данных конкурсов, результаты НИР должны быть в дальнейшем использованы их исполнителями при подаче заявок на участие в конкурсах на выполнение НИР или получение грантов, организуемых российскими или зарубежными

фондами, осуществляющими финансовую поддержку научных исследований.

Тренд 3. Создание в вузах инвестиционных комитетов для оценки инвестиционной привлекательности проектов в сфере НИОКР. В новых условиях вузы формируют технологические и экспертные консорциумы, выстраивают цепочки доведения разработок до высоких уровней технологической готовности, а также интегрируются в национальные и региональные проекты поддержки технологического лидерства. Соответственно трансформируется и управленческая архитектура университетов. Кроме специализированных инженерно-исследовательских институтов, продуктовых научных подразделений, центров трансфера технологий, появляются инвестиционные комитеты, как коллегиальные механизмы корпоративной оценки проектов и их рыночной готовности.

К примеру, важным элементом развития системы управления в сфере НИОКР Ставропольского государственного аграрного университета (СтГАУ) выступает развитие механизма научно-технологической экспертизы проектов, построенного по модели «инвестиционного комитета». Данный подход предполагает привлечение как внутренних, так и внешних авторитетных экспертов для проведения объективной и всесторонней оценки технологического потенциала и инвестиционной целесообразности предлагаемых инициатив, что обеспечивает обоснованность управленческих решений в области финансирования науки и инноваций¹⁹.

¹⁷ Приоритетная задача – поддержать НИОКР: учёный совет Сеченовского Университета обсудил новые принципы финансирования исследований и разработок // Сайт Сеченовского университета. URL: <https://www.sechenov.ru/pressroom/news/prioritnaya-zadacha-podderzhat-niokr-uchenyy-sovet-sechenovskogo-universiteta-obsudil-novye-prints/> (дата обращения: 22.04.2025).

¹⁸ Отчёт о самообследовании ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (за 2024 год). URL: <https://www.rea.ru/mnt/sveden/document/reportEduDocLink/Отчёт%20о%20самообследовании%20за%202024%20год.pdf> (дата обращения: 22.04.2025); Научные достижения РЭУ – 2024: результаты и проекты // Сайт Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. URL: <https://www.rea.ru/news/51602-nauchnyie-dostizheniya-reu--2024-rezultatyi-i-proektyi> (дата обращения: 06.05.2025).

¹⁹ Программа развития ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет» на 2025–2036 годы. URL: https://old.stgau.ru/prioritet2030/prog_razv/docs/02.pdf (дата обращения: 22.04.2025).

Так, в 2024 году в СтГАУ была расширена система внешней экспертизы проектов вуза: в состав научно-технического совета вошли 10 внешних экспертов, представляющих крупнейшие агрохолдинги, фонды поддержки научных проектов, органы государственной власти и научно-образовательные организации²⁰.

В рамках проведения ключевых институциональных преобразований в Первом Московском государственном медицинском университете имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) создан и приступил к работе Инвестиционный комитет Сеченовского Университета, деятельность которого направлена на поддержание проектных инициатив по продуктовым направлениям: цифровые продукты; фарма; медицинские изделия; образовательные продукты; медицинские услуги. Это является важным шагом в формировании инвестиционной политики университета. Инвестиционный комитет стал точкой принятия решений для проектов развития в продуктовой логике, и все проектные инициативы будут проходить оценку инвестиционной привлекательности, а также процедуры рыночной, клинической, научной и технологической экспертиз с привлечением внешних экспертов из индустрии. Для осуществления политики развития вуза в сфере инноваций и коммерциализации разработок ведётся активное взаимодействие с индустриальными партнёрами в части подготовки инвестиционных презентаций и их наполнения для дальнейшей защиты перед Инвестиционным комитетом²¹.

Тренд 4. Изменение подходов к управлению трансфером и коммерциализацией результатов интеллектуальной деятельности. Трансформация управления РИД в вузах сопровождается стандартизацией процедур оценки нематериальных активов, гибкой лицензионной политикой и развитием университетских экосистем, ориентированных на ускорение пути технологии к рынку и снижение транзакционных издержек сторон. В совокупности данные меры формируют спрос-ориентированную модель, в которой коммерциализация РИД становится не побочным продуктом исследовательской деятельности, а стратегическим драйвером финансовой устойчивости вуза и источником его доходов. При этом формируется алгоритм научной деятельности вуза «идея – РИД – продукт – доход», в котором эффективность измеряется не количеством охранных документов, а приростом капитализации и долей доходов от НИОКР в совокупном бюджете образовательных организаций.

К примеру, целевая модель Московского физико-технического института (национальный исследовательский университет) (МФТИ) предусматривает доведение показателей результативности политики в области управления РИД до уровня лучших мировых практик за счёт систематизации подходов к управлению, параметрам сделок по предоставлению прав на созданные РИД, в том числе с учётом специфики партнёров. При этом в зависимости от формы собственности сторон сделки, существенным образом различаются подходы к оценке стоимости РИД, требования к формам предоставления прав на РИД. За 2024 год объём

²⁰ Ежегодный отчёт о реализации программы развития ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет» в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году. URL: https://stgau.ru/files/prioritet2030/other_realiz/2024_1.pdf (дата обращения: 22.04.2025).

²¹ Ежегодный отчёт о реализации программы развития ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет)» в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году // Сайт Сеченовского университета. URL: <https://www.sechenov.ru/univers/prioritet-2030/> (дата обращения: 22.04.2025).

поступивших средств от использования результатов интеллектуальной деятельности вуза составил более 140 млн рублей. Программой развития вуза предполагается расширение коммерциализации РИД, в частности повышение эффективности использования результатов интеллектуальной деятельности (лицензии, дивиденды, продажа долей) за счёт внедрения оптимальных моделей коммерциализации²².

Национальным исследовательским университетом ИТМО (Университете ИТМО) в 2024 году было заключено 43 договора о распоряжении исключительными правами на РИД и получен доход от такого распоряжения в размере 4 540 000 рублей. Университет ИТМО распоряжается принадлежащими вузу исключительными правами на результаты интеллектуальной деятельности (РИД), в том числе посредством заключения лицензионных договоров. Результатом реализации политики в области инноваций и коммерциализации в 2024 году в Университете ИТМО стали следующие ключевые изменения. Во-первых, повышение привлекательности участия в инвестиционном сценарии трансфера технологий для авторов и иных партнёров университета. Для повышения привлекательности инвестиционного сценария коммерциализации РИД авторам предложен подход по увеличению в нём доли авторов за счёт уменьшения доли университета. Во-вторых, разработка и принятие критериев и правил оценки эффективности расходов на поддержание в силе принадлежащих универси-

тету патентов. В-третьих, запуск цифровой трансформации сквозного процесса управления правами университета на РИД²³.

Тренд 5. Создание внедренческих бизнесов и формирование «пояса» стратегических партнёров. Нарастающая концентрация сопряжённых компаний (дочерние проектные компании, малые инновационные предприятия и др.) и отраслевых партнёров вокруг университетских кампусов образует «пояс» стратегических союзников, задающий критическую массу для промышленного внедрения прорывных технологий. Такая «кластерная конфигурация» помогает университетам трансформироваться в центры генерации экономической стоимости, способные масштабировать влияние от локальных исследований до формирования новых рынков и отраслей, одновременно повышая собственную финансовую автономию и конкурентоспособность.

Так, в рамках развития студенческого технологического предпринимательства в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) проводятся акселерационные программы, а на основании студенческих проектов созданы с участием «Стартап студии УрФУ» 12 малых технологических компаний²⁴. Ключевым приоритетом в 2025–2030 годах для университета является задача по созданию расширенной модели НИОКР, ориентированной на достижение совместных результатов в рамках научно-производственных объединений, дочерних и совместных предприятий при оценке вклада

²² Программа развития ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)» на 2025–2036 годы. URL: https://dafe.mipt.ru/upload/Приоритет-2030/Программа_развития_МФТИ_на_2025–2036_годы.pdf (дата обращения: 28.04.2025).

²³ Ежегодный отчёт о реализации программы развития ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО» в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году // Сайт Университета ИТМО. URL: <https://2030.itmo.ru/> (дата обращения: 25.04.2025).

²⁴ Ежегодный отчёт о реализации программы развития ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году // Сайт Уральского федерального университета. URL: <https://2030.urfu.ru/#documents> (дата обращения: 05.05.2025).

в национальные проекты технологического лидерства. К 2030 году объём выручки от инжиниринговых и производственных услуг должен достигнуть не менее 2,5 млрд рублей в год, к 2036 году – не менее 3,5 млрд рублей. Отдельный приоритет вуза – развитие «пояса» партнёрских инжиниринговых компаний, в том числе по модели «спин-офф», налаживание партнёрств с инжиниринговыми центрами компаний отраслевых лидеров и государственных корпораций. Также приоритетами для УрФУ является развитие механизмов поддержки и развития малых технологических компаний, созданных с участием университета, бизнес-партнёров и инвесторов на базе ООО «Стартап-студия УрФУ» и Фонда развития инноваций УрФУ (инвестиционное товарищество со стопроцентным участием вуза, которое осуществляет финансирование стартапов как собственными средствами, так и с помощью грантов²⁵, формирование и управление портфелем активов университета в виде долей в МТК с целью увеличения доходов УрФУ²⁶).

Формирование и развитие экосистемы технологического предпринимательства является важным стратегическим направлением развитии Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). Оно предполагает создание «пояса» инновационных компаний в контуре университета для привлечения инвестиционных средств, кадровых и других ресурсов в целях быстрой проверки рыночных и продуктовых гипотез, запуска пилотных проектов, выстраивания технологических цепочек. Ключевым субъ-

ектом экосистемы технологического предпринимательства в НГТУ является стартап-центр *Reactor*²⁷.

Тренд 6. Внедрение механизмов повышения эффективности взаимодействия вузов с индустриальными партнёрами. Преодоление разрыва между академической наукой и индустрией осуществляется сегодня ведущими российскими вузами через переход к модели долгосрочных, комплексных программ взаимодействия с индустриальными партнёрами, развитие формата «партнёр – партнёр», интеграции научно-инновационной деятельности университета в долгосрочные стратегические планы предприятий, в том числе в части финансирования и создания новых технологий, наукоёмкой продукции. Российские университеты формируют в ходе взаимодействия с партнёрами механизмы «конвейера инноваций», позволяющие синхронизировать фронтальные исследования с высокими уровнями технологической готовности с потребностями реального сектора экономики, а также ускорять процесс «знание – продукт» до горизонта пяти лет (или ещё меньше) и тем самым обеспечивать экспорт технологических решений в реальный сектор экономики.

Например, национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ) в ходе реализации программы развития предполагает формирование вместе с партнёрами механизмов, обеспечивающих кратное сокращение периода (с 15 до 5 лет) перехода полученного нового знания в продукты и технологии²⁸.

²⁵ Фонд развития инноваций УрФУ // Сайт Уральского федерального университета. URL: <https://inno.urfu.ru/project/fond/> (дата обращения: 05.05.2025).

²⁶ Программа развития ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» на 2025–2036 годы // Сайт Уральского федерального университета. URL: <https://2030.urfu.ru/#documents> (дата обращения: 05.05.2025).

²⁷ Программа развития ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» на 2025–2036 годы. URL: https://www.nstu.ru/static_files/82868/Program_2025_2036.pdf (дата обращения: 12.05.2025).

²⁸ Программа развития ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» на 2025–2036 годы. URL: <https://priority2030.tsu.ru/upload/medialibrary/9eb/n2tf4bjp0tk1mzlh9apgp81lx044hg65.pdf> (дата обращения: 22.05.2025).

Согласно программе развития Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва (МГУ им. Н.П. Огарёва), основой диверсификации источников финансирования научной деятельности станет модель «потребности рынка и индустриальных партнёров как определяющий фактор направлений научных исследований»²⁹. Данная модель будет основана на поиске и привлечении индустриальных партнёров, готовых ставить сложные междисциплинарные задачи, финансировать их решение и внедрять разработки в собственные производственные цепочки. В качестве одного из основных направлений развития вуза выделяется обеспечение комплексного научного сопровождения проектов социально-экономического развития региона в качестве ключевого центра трансфера технологий территории. Предполагается, что доля университета на региональном рынке НИОКР составит до 50%.

В целом проведённый анализ показал, что ведущие российские вузы активно начинают внедрять практики инвестиционной модели финансирования НИОКР. Университеты формируют комплексные механизмы привлечения и распределения внебюджетных средств, включающие создание посевных фондов в формате инвестиционного товарищества, развитие внутренних фондов для внебюджетного финансирования стратегических инициатив и перспективных направлений исследований и разработок, усиливают фокусировку на проектах с высоким потенциалом коммерциализации, внедряют элементы продуктовой логики. Происходит существенная трансформация взаимодействия между российскими корпорациями и высшими учебными заведениями, характеризующаяся интенсификацией научно-технологического сотрудничества. Данные изменения обусловили переориентацию на-

учных исследований вузов в сторону исследований прикладного характера, наращивание технологических компетенций, а также формирование более эффективных механизмов партнёрства между промышленным сектором и академическим сообществом.

Однако пока сложно выделить университеты, где бы инвестиционная стратегия развития и инвестиционная модель финансирования НИОКР в её рамках были полностью сформированы, скорее присутствуют лишь её отдельные элементы. Рано говорить и о том, что формирование такой модели стало массовой практикой, однако тренд в этом направлении очевиден. Его реализация способствует усилению взаимодействия между вузовской наукой и реальным сектором экономики и обеспечивает создание востребованных рынком инновационных решений с высокой вероятностью возврата инвестиций университета, индустриальных партнёров, венчурных фондов.

Заключение

Трансформация модели финансирования научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в высших учебных заведениях неизбежно влечёт за собой пересмотр подходов к управлению финансовыми ресурсами, модернизацию научно-инновационной экосистемы, адаптацию финансовой модели университета и перестройку механизмов взаимодействия с бизнес-структурами и партнёрами.

Предложенная теоретическая конструкция инвестиционной модели финансирования НИОКР вузов включает характеристику форм и принципов трансформации организации научной деятельности в университете, разработку основных этапов реализации НИОКР в рамках инвестиционной модели, определение критериев для установления коммерческой перспектив-

²⁹ Программа развития ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва» на 2025–2036 годы. URL: https://mrsu.ru/upload/iblock/a79/4zat3iy1hc2g0vwuq1bv59h6epay5ylv/Programma-razvitiya-2025_2036.pdf (дата обращения: 12.05.2025).

ности и реализуемости университетского НИОКР-проекта, выделение подходов к распределению ресурсов вуза на финансирование НИОКР, представление условной структуры потоков финансовых средств, а также определение особенностей стратегии коммерциализации и взаимодействия с индустриальными партнёрами. С учётом этой конструкции могут быть определены перспективы трансформации механизмов финансовой поддержки научных исследований и проектов в вузах на основе баланса академических интересов, рыночных механизмов и стратегических целей долгосрочного развития университета.

Переориентация подходов университетов к финансированию НИОКР, в том числе из собственных средств, на инвестиционную логику предполагает не только поддержку перспективных научных исследований и разработок, но и обеспечение возврата вложенных ресурсов вместе с прибылью, полученной от коммерциализации результатов. Подобная практика может стать важным механизмом укрепления финансовой устойчивости университетов, способствовать повышению их конкурентоспособности и создавать дополнительные стимулы для исследователей генерировать инновационные идеи и проекты. При этом аккумуляция вузом в научные проекты сразу нескольких источников финансирования, включая собственные средства, средства партнёров, венчурных и иных фондов и т. д., может дополнительно усиливать результативность инвестиционной модели университета. В долгосрочной перспективе такая модель позволит вузу сформировать репутацию эффективного инвестора, поддерживающего инновации и способного разумно управлять вложениями. В результате университет может не только диверсифицировать свои финансовые потоки, но и повышать научную, технологическую и образовательную конкурентоспособность.

Принципиальными элементами инновационной модели финансирования НИОКР вуза являются механизмы оценки инвести-

ционной привлекательности и потенциального коммерческого эффекта предполагаемого к финансированию проекта, что предусматривает внедрение системы аудита проектов университетов для конвертации финансирования в материальные и нематериальные активы вуза и оценки коммерческого потенциала РИД.

Обобщение практик ведущих российских вузов позволяет сделать вывод о наличии важных изменений в управлении научно-инновационной деятельностью университетов в направлении формирования инвестиционной модели финансирования НИОКР и выявить основные тренды данного процесса. Идёт целенаправленная трансформация организационно-управленческой системы в вузах, в их структуре появляются специализированные коллегиальные органы, функционирующие по принципам инвестиционного комитета и осуществляющие разностороннюю экспертизу, ранжирование и отбор перспективных научно-технологических проектов для дальнейшего финансирования. Усиливается стратегическая связка вузов с индустриальными партнёрами при расширении их перечня для коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности. Происходит целенаправленная ориентация вузов на создание малых инновационных предприятий и поддержку стартапов с их выходом на рынок не только с целью коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности, но и для формирования потенциальных партнёров, заказчиков НИР и соинвесторов в совместной реализации перспективных инновационных проектов. Выстраивается и реализуется инструментарий для дифференциации финансирования научных исследований и разработок, в том числе наращивания внебюджетного финансирования НИОКР, включая финансирование за счёт собственных средств вузов (внутривузовских грантов, фондов вузов и т. п.). Такая совокупность мер обеспечивает рост и диверсификацию инвестиционных потоков, снижая зависимость вузов от прямых бюджетных ассигнований,

а также повышает отдачу от использования РИД за счёт более гибкого распределения рисков и доходов между участниками инновационного процесса.

Таким образом, университеты переходят от пассивного получения бюджетных финансовых средств к активной роли инвестора и соинвестора в университетские НИОКР, инновационные стартапы для последующего выхода на рынок с готовыми продуктами или с пулом разнообразных технологических проектов разной степени готовности и сферы применения для активного привлечения внешнего финансирования от индустрии (через заказные НИР, приобретения по лицензионным соглашениям прав на РИД и т. п.).

Несмотря на это пока сложно выделить университеты, где бы инвестиционная модель финансирования НИОКР была сформирована в полном объёме. Рано говорить и о том, что её формирование стало массовой практикой. Однако имеющийся на сегодняшний день опыт ряда ведущих отечественных вузов в совокупности свидетельствует о формировании в национальной системе высшего образования модели реального предпринимательского университета с элементами полноценного инвестиционного менеджмента.

Литература

1. Краснова Г.А., Бурангулов Э.Р. Анализ принципов, моделей и механизмов финансирования вузовской науки в России // Управление наукой и наукометрия. 2022. Т. 17. № 1. С. 108–135. DOI: 10.33873/2686-6706.20221.17.1.108-135
2. Николаев В.К., Скворцов А.А. Модель предпринимательского университета в контексте регионального развития: опыт Московского Политеха // Terra Economicus. 2023. Т. 21. № 1. С. 108–121. DOI: 10.18522/2073-6606-2023-21-1-108-121
3. Демидов М.О., Савельев П.С., Ходачек И.А., Мерешкин Д.Е. Современные инструменты развития научного потенциала университета // Университетское управление: практика и анализ. 2022 Т. 26. № 1. С. 92–101. DOI: 10.15826/umpa.2022.01.007
4. Zhi Q., Meng T. Funding allocation, inequality, and scientific research output: an empirical study based on the life science sector of Natural Science Foundation of China // Scientometrics. 2016. Vol. 106. P. 603–628. DOI: 10.1007/s11192-015-1773-5
5. Дежина И.Г. Трансформационные исследования: новый приоритет государств после пандемии: монография. Москва: Издательство Института Гайдара. 2020. 116 с. ISBN: 978-5-93255-604-7. EDN: EKIODW.
6. Ерёмченко О.А., Кураков Ф.А. Инвестиционные стратегии и инструменты зарубежных и российских университетов // Экономика науки. 2021. Т. 7. № 2. С. 88–110. DOI: 10.22394/2410-132X-2020-7-2-88-110
7. Димитриади Н.А., Воронкова О.Н. К вопросу о построении бизнес-модели развития научно-исследовательской деятельности вуза // Финансовые исследования. 2023. Т. 24. № 1 (78). С. 62–71. DOI: 10.54220/finis.1991-0525.2023.78.1.006
8. Тавбулатова З.К., Чаплаев Х.Г. Становление новой бизнес-модели современного российского регионального университета // Вестник Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. 2023. № 2 (50). С. 23–28. DOI: 10.36684/chesu-2023-50-2-23-28
9. Коляда А.А. Обзор научных работ по инновации бизнес-модели, гипотеза мультиуровневости бизнес-модели // Вестник евразийской науки. 2024. Т. 16. № 3. DOI: 10.15862/38ECVN324
10. Кугель С.А., Блок М., Хватова Т.Ю. К вопросу о применении бизнес-модели в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2014. № 10. С. 106–116. EDN: STFCNR.
11. Сандлер Д.Г., Данилова К.А., Мальцева Ю.А. Конкурентоспособность и характер экономической модели вуза: эмпирические закономерности реализации программы «Приоритет-2030» // Экономика. Налоги. Право. 2024. Т. 17. № 4. С. 17–30. DOI: 10.26794/1999-849X-2024-17-4-17-30
12. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н., Смирнова Е.А., Никонова О.Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // Высшее об-

- разование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 27–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47
13. Родачин В.М. Эволюция миссии вузов и вузовской науки: история и современность // *Universum: Общественные науки*. 2017. № 4 (34). С. 25–30. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29001378_67966287.pdf (дата обращения: 29.08.2025).
 14. Богданова М.И., Терзиев В.К. Академический капитализм и новая бизнес-модель университетов // *Инновационная наука*. 2019. № 9. С. 32–39. EDN: RBXOMP.
 15. Slaughter S., Leslie L. *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 1997. 276 p. ISBN: 0-8018-5549-7. URL: https://openlibrary.org/books/OL1009902M/Academic_capitalism (дата обращения: 26.05.2025).
 16. Rboades G., Slaughter S. *Academic Capitalism, Managed Professionals, and Supply-Side Higher Education* // *Social Text*. 1997. No. 51. P. 9–38. DOI: 10.2307/466645
 17. Дежина И.Г. Государственная политика по развитию науки в российских вузах: уроки 90-х // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 10. С. 76–90. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-76-90
 18. Аневалова Е., Абрамов А., Воловик Н., Дамбровски М., Дробышев П. и др. Экономика переходного периода. Очерки экономической политики посткоммунистической России. Экономический рост 2000–2007: коллективная монография. Москва: Издательство «Дело» АНХ, 2008. 1328 с. ISBN: 978-5-7749-0544-7. URL: <https://www.iep.ru/ru/doc/36048/ekonomika-perekhodnogo-perioda-ocherki-ekonomicheskoy-politiki-postkommunisticheskoy-rossii-ekonomicheskii-rost-2000-2007.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).
 19. Абрамов А., Абрамова Е., Барбацкова Н., Белёв С., Бобылев Ю. и др. Экономическая политика России. Турбулентное десятилетие 2008–2018: коллективная монография. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 760 с. ISBN: 978-5-85006-204-0. URL: <https://www.iep.ru/ru/doc/36050/ekonomicheskaya-politika-rossii-turbulentnoe-desyatiletie-2008-2018.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).
 20. Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ показателей эффективности университетов-участников исследовательского трека программы «Приоритет-2030» // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 3. С. 49–63. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63
 21. Константинова Л.В., Титова Е.С., Петров А.М., Штыхно Д.А. О некоторых позитивных тенденциях развития вузовской науки в России на современном этапе // *Высшее образование в России*. 2024. Т. 33. № 4. С. 101–122. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-101-122
 22. Гаврилова Э.Н. Инвестиционная стратегия организации: понятие, специфика разработки и методика оценки // *Экономика и безопасность*. 2024. № 5. С. 18–29. EDN: NRTKKA.
- Статья поступила в редакцию 24.06.2025
Принята к публикации 08.09.2025

References

1. Krasnova, G.A., Burangulov, E.R. (2022). Analysis of the Principles, Models and Mechanisms of Financing of University Science in Russia. *Upravlenie naukoj i naukometriya = Science Governance and Scientometrics*. Vol. 17, no. 1, pp. 108–135, doi: 10.33873/2686-6706.20221.17-1.108-135 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Nikolaev, V.K., Skvortsov, A.A. (2023). Entrepreneurial University Model in the Context of Regional Development: The case of Moscow Polytechnic University. *Terra Economicus*. Vol. 21, no. 1, pp. 108–121, doi: 10.18522/2073-6606-2023-21-1-108-121 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Demidov, M.O., Savelyev, P.S., Khodachek, I.A., Mereshkin, D.E. (2022). Modern Tools for Developing the Scientific Potential of the University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 26, no. 1, pp. 92–101, doi: 10.15826/umpa.2022.01.007 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Zhi, Q., Meng, T. (2016). Funding Allocation, Inequality, and Scientific Research Output: An Empirical Study Based on the Life Science Sector of Natural Science Foundation of China. *Scientometrics*. Vol. 106, pp. 603–628, doi: 10.1007/s11192-015-1773-5

5. Dezhina I.G. (2020). *Transformational Research: New Priority of the State after the Pandemic*. Moscow: Gaidar Institute Press, 116 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44544604_88175637.pdf (accessed 20.05.2025). (In Russ.).
6. Eremchenko, O.A., Kurakov, F.A. (2021). Investment Strategies and Tools of Foreign and Russian Universities. *Ekonomika nauki = The Economics of Science*. Vol. 7, no. 2, pp. 88-110, doi: 10.22394/2410-132X-2020-7-2-88-110 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Dimitriadi, N.A., Voronkova, O.N. (2023). Regarding University Research Activities Business Model. *Finansovye issledovaniya = Financial Research*. Vol. 24, no. 1 (78), pp. 62-71, doi: 10.54220/finis.1991-0525.2023.78.1.006 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Tavbulatova, Z.K., Chaplaev, H.G. (2023). Formation of a New Business Model of a Modern Russian Regional University. *Vestnik Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.A. Kadyrova = Bulletin of Kadyrov Chechen State University*. No. 2 (50), pp. 23-28, doi: 10.36684/chesu-2023-50-2-23-28 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Kolyada, A.A. (2024). A Review of Scientific Papers on Business Model Innovation, Multi-level Business Model Hypothesis. *Vestnik Evraziiskoi nauki = The Eurasian Scientific Journal*. Vol. 16, no. 3, doi: 10.15862/38ECVN324 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kugel, S.A., Blok, M., Khvatova, T.Yu. (2014). On Applying a Business Model Approach to Higher Education. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological Studies*. No. 10, pp. 106-116. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_22263690_91722848.pdf (accessed 25.05.2025). (In Russ.).
11. Sandler, D.G., Danilova, K.A., Maltseva, Yu.A. (2024). Competitiveness and the Nature of the Economic Model of the University: Empirical Patterns of the Implementation of the Priority 2030 Program. *Ekonomika. Nalogi. Pravo = Economics, Taxes & Law*. Vol. 17, no. 4, pp. 17-30, doi: 10.26794/1999-849X-2024-17-4-17-30 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Shtykhno, D.A., Konstantinova, L.V., Gagiev, N.N., Smirnova, E.A., Nikonova, O.D. (2022). Transformation of University Models: Analysis of the Development Strategies of Universities in the World. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 6, pp. 27-47, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Rodachin, V.M. (2017). Evolution of the Mission of Universities and University Science: History and Modernity. *Universum: Obshchestvennye nauki = Universum: Social Sciences*. No. 4 (34), pp. 25-30. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_29001378_67966287.pdf (accessed 29.08.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Bogdanova, M.Y., Terziev, V.K. (2019). Academic Capitalism and the New Business Model of Universities. *Innovatsionnaya nauka = Innovative Science*. No. 9, pp. 32-39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39386835_50433480.pdf (accessed 15.05.2025). (In Russ.).
15. Slaughter, S., Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 276 p. Available at: https://openlibrary.org/books/OL1009902M/Academic_capitalism (accessed 26.05.2025).
16. Rhoades, G., Slaughter, S. (1997). Academic Capitalism, Managed Professionals, and Supply-Side Higher Education. *Social Text*. No. 51, pp. 9-38, doi: 10.2307/466645
17. Dezhina, I.G. (2023). Russia's State Policy on the Development of Science at Universities: Lessons from the 90s. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 76-90, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-76-90 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Apevalova, E., Abramov, A., Volovik, N., Dambrovski, M., Drobyshev, P. et al. (2008). *Ekonomika perekhodnogo perioda. Ocherki ekonomicheskoi politiki postkommunisticheskoi Rossii. Ekonomicheskii rost 2000–2007: kollektivnaya monografiya* [Economics of the Transition Period. Essays on the Economic Policy of Post-Communist Russia. Economic

- Growth 2000–2007. A Collective Monograph]. Moscow: “Delo” Publishing House, ANKh, 1328 p. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44544604_88175637.pdf (accessed 20.05.2025). (In Russ.).
19. Abramov, A., Avraamova, E., Barbashova, N., Belyo, S., Bobylev, Yu. et al. (2020). *Ekonomicheskaya politika Rossii. Turbulentnoe desyatiletie 2008–2018: kollektivnaya monografiya*. [Economic Policy of Russia: The Turbulent Decade 2008–2018. A Collective Monograph]. Moscow: “Delo” Publishing House, RANEPa, 760 p. Available at: <https://www.iep.ru/ru/doc/36050/ekonomicheskaya-politika-rossii-turbulentnoe-desyatiletie-2008-2018.pdf> (accessed 20.05.2025). (In Russ.).
 20. Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V. (2024). Performance Indicators Analysis of Universities Participating in the Priority 2030 Program Research Track. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 3, pp. 49–63, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-49-63 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Konstantinova, L.V., Titova, E.S., Petrov, A.M., Shtykhno, D.A. (2024). Some Positive Trends in the Development of University Science in Russia at the Present Time. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 4, pp. 101–122, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-101-122 (In Russ., abstract In Eng.).
 22. Gavrilova, E.N. (2024). Investment Strategy of the Organization: Concept, Specifics of Development and Assessment Methods. *Ekonomika i bezopasnost' = Economy and Security*. No. 5, pp. 18–29. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_71127845_90102364.pdf (accessed 20.05.2025). (In Russ., abstract In Eng.).

The paper was submitted 24.06.2025

Accepted for publication 08.09.2025



Science Index РИНЦ-2024

Тематика «Народное образование»

| | |
|--|--------------|
| ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ | 9,277 |
| ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ | 8,803 |
| ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, НОВАЯ ЭКОНОМИКА | 8,332 |
| ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА | 7,955 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ | 7,738 |
| РУСИСТИКА | 7,320 |
| ЯЗЫК И КУЛЬТУРА | 6,834 |
| TRAINING, LANGUAGE AND CULTURE | 6,773 |
| ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | 6,554 |
| УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ | 6,491 |

Горизонты планирования будущего в оценках российских студентов в условиях цивилизационного противостояния России и Запада

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-131-146

Домбровская Анна Юрьевна – д-р социол. наук, главный научный сотрудник, директор Центра политических исследований Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, профессор Кафедры политологии, ORCID: 0000-0002-2015-2349, aydombrovskaya@fa.ru

Давыдова Мария Александровна – младший научный сотрудник Центра политических исследований Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, ассистент Кафедры политологии, ORCID: 0000-0003-3377-7679, madavydova@fa.ru

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 125167, г. Москва, Ленинградский пр-кт, 49/2

***Аннотация.** Статья представляет результаты социологического опроса российских студентов об их взглядах на индивидуальное будущее и будущее российского общества. Исследованы следующие показатели сформированного в сознании российских студентов образа индивидуального и коллективного будущего: динамика социального самочувствия, представлений о настоящей и будущей геополитической роли России, оценка развития социальной и политической систем, миграционный потенциал студенческой молодёжи, ценностный профиль её представителей, их представления о своём месте в системе общественных отношений России будущего. Выявлено доминирование среди российского студенчества позитивных и конструктивных оценок текущего положения дел и стратегии развития страны. Наряду с преобладанием осознания студентами ведущей роли России в решении глобальных проблем как одного из геополитических центров установлено понимание студенческой молодёжью абсолютного приоритета суверенитета и независимости государства, даже в ущерб некоторым показателям социально-экономического развития. Вместе с тем микросоциальность, ориентированность на интересы ближайшего окружения остаются преобладающим фокусом в сравнении с общественным благом. Существенное отличие в смысловом наполнении горизонта планирования будущего демонстрируют студенты разных профилей отношения к геополитической роли страны. Студенты, считающие Россию ведущим геополитическим игроком, имеют наиболее ответственную и конструктивную позицию в процессе планирования горизонтов будущего, своего места в достижении желаемого будущего. Профилем с существенными лимитами в формировании конвенциональной стратегии построения будущего в системе общественных отношений*

следует признать сегмент студенчества, в котором Россию ограничивают ролью лидера постсоветского пространства и не считают, что страна влияет на мировые процессы. В работе с этими студентами вузам важно учитывать стратегию их информационного поведения, формировать компетенции грамотного анализа современных цифровых ресурсов, а также навыки понимания текущих геополитических вызовов и интерпретации стратегии внешних сетевых акторов в связи с усиливающимися цивилизационным противостоянием. Новизна исследования определяется оригинальной структурной операционализацией стратегии планирования будущего российской молодёжью, включающей переменные национально-государственной идентичности, ценностного профиля, эмиграционного потенциала, социального самочувствия, информационного поведения студенческой молодёжи, в сегментировании данных стратегий на основании авторского эмпирического анализа.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, образ будущего, социальное самочувствие студентов, национально-государственная идентичность молодёжи, ценностные приоритеты студенческой молодёжи, информационное поведение студентов

Для цитирования: Домбровская А.Ю., Давыдова М.А. Горизонты планирования будущего в оценках российских студентов в условиях цивилизационного противостояния России и Запада // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 131–146. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-131-146

Horizons of Future Planning in the Assessments of Russian Students in the Conditions of Civilizational Confrontation Between Russia and the West

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-131-146

Anna Yu. Dombrovskaya – Dr. Sci. (Sociology), Chief Researcher, Director of the Center for Political Studies at the Institute for Humanitarian Technologies and Social Engineering, Professor of the Department of Political Science, ORCID: 0000-0002-2015-2349, aydombrovskaya@fa.ru

Maria A. Davydova – Junior Researcher at the Center for Political Studies at the Institute for Humanitarian Technologies and Social Engineering, Assistant of the Department of Political Science, ORCID: 0000-0003-3377-7679, madavydova@fa.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
Address: 49/2, Leningradsky ave., Moscow, 125167, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of a sociological survey of Russian students about their views on the individual future and the future of Russian society. The following indicators of the image of the individual and collective future formed in the minds of Russian students were studied: the dynamics of social well-being, ideas about the present and future geopolitical role of Russia, assessment of the development of social and political systems, emigration potential of student youth, value profile of its representatives, their ideas about their place in the system of social relations of Russia of the future. The dominance of positive and constructive assessments of the current state of affairs and the country's development strategy among Russian students was revealed. Along with the predominance of students' awareness of the leading role of Russia in solving global problems as

one of the geopolitical centers, student youth understood the absolute priority of sovereignty and independence of the state, even to the detriment of some indicators of socio-economic development. At the same time, microsociality and focus on the interests of the immediate environment remain the prevailing focus in comparison with the public good. Students with different profiles of attitudes to the geopolitical role of the country demonstrate a significant difference in the semantic content of the horizon of planning the future. Those who consider Russia to be a leading geopolitical player have the most responsible and constructive position in the process of planning the horizons of the future, their place in achieving the desired future. The segment of students who limit Russia to the role of the leader of the post-Soviet space and do not believe that the country influences world processes should be recognized as a profile with significant limits in the formation of a conventional strategy for building the future in the system of public relations. In working with these students, it is important for universities to consider the strategy of their information behavior, to develop competencies in the competent analysis of modern digital resources, as well as the skills of understanding current geopolitical challenges and interpreting the strategy of external network actors in connection with the intensifying civilizational confrontation.

Keywords: student youth, image of the future, social well-being of students, national and state identity of youth, value priorities of student youth, information behavior of students

Cite as: Dombrovskaya, A.Yu. Davadova, M.A. (2025). Horizons of Future Planning in the Assessments of Russian Students in the Conditions of Civilizational Confrontation Between Russia and the West. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 131-146, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-131-146 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В условиях интенсификации геополитических конфликтов и цивилизационного противостояния между Россией и Западом особую значимость приобретают исследования, нацеленные на анализ перспектив и ориентиров будущего для российской молодёжи, большую часть которой составляет студенческая молодёжь. Начало специальной военной операции, усиление антироссийской политики и риторики со стороны западных стран и многие другие взаимосвязанные геополитические события в условиях активного вовлечения молодёжи в современные интернет-коммуникации, в том числе включающей в себя и внешние деструктивные информационные потоки, способствуют росту рисков, связанных с формированием у молодых россиян образа будущего страны в негативной тональности. Следствием данных процессов может стать развитие депрессивных и упаднических настроений в связи с попытками недружественных государств изолировать экономику и социокультурное пространство страны, факти-

чески «отменяя» национальную идентичность и само государство как структуру.

В таких условиях возникает необходимость разработки своевременных и системных мер по моделированию позитивного образа будущего страны в сознании студенческой молодёжи, а также создания условий для формирования конструктивных сценариев развития России. Так, в условиях турбулентности в международных отношениях, усиленного внешнего информационного давления, основанного на деструктивных манипуляционных стратегиях, активности неконвенциональных акторов становится необходим глубокий системный анализ формирующихся представлений российских студентов о будущем страны.

В данном контексте особенно актуальным представляется определение индивидуального образа будущего и образа будущего для российского общества в целом среди студенческой молодёжи: динамика их социального самочувствия, их представления о настоящей и будущей геополитической роли

России, оценка ими динамики развития её социальной и политической систем, эмиграционный потенциал студенческой молодёжи, ценностный профиль её представителей, их представления о своём месте в системе общественных отношений России будущего. При этом актуальность исследования базируется на изучении текущих политических и социально-политических ожиданий молодёжи, формулирующихся в текущий момент времени в имеющемся информационном и событийном поле. Новизна исследования определяется оригинальной структурной операционализацией стратегии планирования будущего российской молодёжью, включающей переменные национально-государственной идентичности, ценностного профиля, эмиграционного потенциала, социального самочувствия, информационного поведения студенческой молодёжи, в сегментировании данных стратегий на основании авторского эмпирического анализа.

Обзор современных исследований

В современных российских исследованиях сосредоточены различные подходы и методики к определению образа будущего России в представлениях молодёжи. Исследователи используют разнообразные варианты методов для диагностики образов будущего для определённых групп. Опросные методы были и остаются одними из базовых методов для решения подобных задач, что отражают работы Е.Б. Шестопал, Н.Н. Рогач [1], А.А. Вилкова [2], Е.Ю. Щегольковой, А.А. Эндрюшко [3] и др. При этом важно подчеркнуть, что в современной реальности активно реализуются исследования представлений молодёжи посредством комплексных, междисциплинарных методик. Так, В.С. Комаровский и его соавторы используют гибридную стратегию исследования, включающую базовые опросные методы, контент-анализ молодёжных эссе и нормативных правовых актов (НПА) о стратегиях развития России, а также анализ цифровых следов представлений молодёжи о буду-

щем [4]. Близкую методику реализовал другой коллектив авторов под руководством О.Ф. Шаброва [5]. Отдельно стоит выделить исследования, базирующиеся на политико-психологическом анализе, Н.В. Смулькиной и Н.Н. Рогач [6]. Ещё одним важным вектором в исследованиях молодёжных политических ожиданий являются проективные методики, включающие метафорическое ассоциативное моделирование, песочное игровое моделирование. Так, А.Ю. Домбровская и А.С. Огнев посредством этого пула методик реализовали исследования модели будущего России с возможностью корректировки данных образов [7].

Отечественные учёные в своих работах фокусируются на различных аспектах ожиданий молодёжи: от личных до государственных. О прагматичных представлениях относительно будущего со стороны российской молодёжи пишут Ю.А. Зубок и Н.А. Селиверстова. Молодёжь, по словам авторов, отмечает высокую значимость для них доступной медицины, комфортной среды, доступности работы и материального благополучия [8]. Высокий уровень прагматичности в представлениях о будущем демонстрирует лонгитюдное исследование Р.В. Петухова, который отмечает наибольшую востребованность образа будущего, связанного с образом экономически развитого государства, имеющего влияние на международной арене. Этот образ демонстрирует актуальность на протяжении последнего десятилетия [9].

Исследователи отмечают важную тенденцию относительно образов будущего для российской молодёжи, которая выражается в когнитивной простоте относительно представлений о будущем [10]. Основанием для развития подобного феномена являются размытые представления молодого поколения о будущем страны. Подобные результаты подтверждают результаты исследования Р.Б. Шайхисламова и коллег, которые отмечают особый социальный фон в рамках новых социальных вызовов и возможностей,

в которой формируется общероссийская идентичность молодёжи [11]. «Невнятный» образ будущего у молодого поколения формирует риски, ведущие к снижению уверенности в завтрашнем дне, чувства защищённости, а также существенным образом влияет на личностные стратегии [12].

Отдельно стоит сказать о направлении исследований, занимающихся изучением представлений российской молодёжи о будущем, которые предлагают учитывать исторический и социокультурный контекст, влияющие на образы будущего и развития страны. З.Р. Усманова исследует образ будущего для российской молодёжи с учётом форсайта, основанного на образах прошлого. Автор отмечает наличие некоторого уровня неопределённости в данных представлениях, а также наличие позитивных и негативных сценариев в представлениях [13].

Современные исследования подчёркивают важность гражданской идентичности для вектора образа будущего. Так, россияне с низким уровнем гражданской идентификации имеют скорее негативное восприятие образа будущего, где фигурируют установки о вымирании и массовом оттоке населения в более развитые страны и т. д. При этом россияне с чувством гражданской общности демонстрируют оптимизм, заключающийся в укреплении позиций государства на мировой арене и внутри страны, возвращении к традициям, моральным ценностям россиян [14]. А.А. Токарев, изучая образ будущего в массовом сознании российской молодёжи, отмечает тренды на социализацию в рамках западной культуры, патерналистские устремления, показательную аполитичность при наличии желания мирного будущего с ведущей ролью России на международной арене [15].

Одним из важнейших результатов современных исследований является утверждение о том, что радикальные и негативные сценарии относительно будущего демонстрируются в установках молодёжи достаточно редко. В ядро российского образа будущего

попадают представления о социальном государстве, которое заботится о гражданах и обеспечивает достойный уровень жизни, характеризуется технологической развитостью и перспективностью [16].

Часть исследований образа будущего концентрируется на изучении региональной специфики. Так, коллектив авторов под руководством И.А. Батаниной отмечает существенный разброс позиций относительно образов будущего в разрезе регионов России [17]. Запрос на преодоление регионального неравенства также фигурирует в образах будущего российской молодёжи [18].

Немаловажным аспектом изучения образа будущего современной российской молодёжи является анализ влияния информационных потоков и цифровых агентов на его формирование и развитие. Исследовательская группа Е.В. Бродовской акцентирует внимание на интенсификации в российском интернет-пространстве системной деятельности внешних сетевых акторов под влиянием актуальных геополитических событий, одной из задач которой, является информационное воздействие на молодёжь [19]. Отмечается, что особой «мишенью» внешнего давления является именно учащаяся, студенческая молодёжь, проявляющая наибольшую активность в сети.

Исходя из этого, существует целый блок методов, который применяется различными исследователями и исследовательскими группами для изучения образов будущего российской молодёжи. Нужно заметить, что согласно проанализированным работам, с одной стороны, молодёжь формулирует практично и чётко образы будущего страны, в условиях выражения достаточно высокого уровня лояльности тому политическому вектору, который реализуется на данный момент, с другой стороны, существуют так называемые молодёжные группы риска, имеющие сложности с интериоризацией актуальной ценностной повестки российского общества и характеризующиеся когнитивной неопределённостью в от-

ношении горизонтов планирования персонального будущего.

Явный дефицит наблюдается в сфере таких исследований образа будущего в сознании студенческой молодёжи, которые операционализируют этот предмет с помощью переменных национально-государственной идентичности, гражданской позиции, социального самочувствия, ценностного профиля, специфики информационного поведения и миграционного потенциала студентов. Фактически отсутствуют исследования, в которых осуществлён многомерный анализ базы данных. Настоящее исследование направлено на компенсацию данных обстоятельств, достижение новизны обуславливается авторской интерпретацией структурной операционализации стратегии планирования будущего российскими студентами и оригинальной моделью анализа данных, основанной на сегментировании данных стратегий.

Методология и методика исследования

Разработка инструментария исследования основывалась на парадигме понимающей социологии (М. Вебер) [20], предполагающей значимость объяснения целей и мотивов социального поведения, выраженных в смысловых конструкциях нарративов индивидов. Для аккумуляции данных смыслов и значений сформирован опросный лист, включающий следующие группы переменных, отражающих специфику формирования горизонта планирования будущего в представлениях российской студенческой молодёжи:

- оценка динамики социального самочувствия (данный блок вопросов включает самооценку студентами своего материального положения в срезовой и динамической измерениях, их мнение о наиболее острых социальных проблемах российского общества, видение своего места в развитии российского общества);
- представления студентов о модальности развития социальной и политической

систем российского общества (оценка студенческой молодёжью характеристик политического порядка: предсказуемость, эффективность, устойчивость и т. д.);

- определение геополитического статуса Российской Федерации в настоящем и будущем, роли России в решении глобальных проблем (мнение студентов о масштабе геополитического влияния РФ: глобальном, континентальном, региональном, их позиция о потенциале России решить проблемы сохранения мира, борьбы с терроризмом, продуктового кризиса и т. д.);

- ценностные приоритеты российских студентов, понимание своего места в формировании желаемого индивидуального будущего и будущего российского общества (выбор ценностей индивидуального, микро-социального, макросоциального уровней, предпочтение материальных или духовных приоритетов, ценностей развития или выживания), специфика информационного поведения (предпочтительные типы медиа по характеру предоставляемой информации: формальная, неформальная, лоялистская, оппозиционная, о российском обществе, о международной жизни).

Опрошено 397 студентов из 5 российских вузов, имеющих общефедеральную сеть: МГИМО МИД России, РАНХиГС при Президенте РФ, Финансовый университет при Правительстве РФ, Российский новый университет, Университет социальных технологий. Обеспечена необходимая репрезентация по полу, году обучения, представленности всех федеральных округов в выборочной совокупности (ЦФО – 39%, СЗФО – 21%, ПФО – 18%, ЮФО, СКФО, УФО, СФО, ДВФО – 22% совокупно). Опрос проведён в марте – апреле 2025 года.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов опроса российской студенческой молодёжи следует начать со значений, отражающих распределение ответов респондентов на вопрос о представля-

емом ими образе будущего России. Важно отметить, что почти семь процентов опрошенных (6,8%) продемонстрировали неготовность выразить какую-либо позитивную ассоциацию в связи с образом будущего российского общества. Эта цифра фактически совпадает с долей той молодёжи, которая ориентирована на эмиграцию из России (6,5%). Перекрёстные связи между значениями этих показателей свидетельствуют об их существенном сопряжении. Молодые россияне, не ориентированные на тот или иной позитивный образ России будущего, – наиболее вероятные кандидаты на релокацию. Исходя из этого, следует признать важность специально организованной работы с российской молодёжью в образовательных учреждениях, организациях негосударственного сектора, социальных медиа по формированию устойчивого и положительного образа будущего и чёткого видения своей позиции в развитии российского общества в будущем.

Наибольшей части опрошенной молодёжи характерно позитивное и конструктивное представление о настоящем страны и её будущем. Оценка молодыми россиянами ситуации в стране показывает, что суммарно почти две трети (65,9%) респондентов безусловно или скорее довольны текущим положением дел. Вместе с тем около трети (29,5%) опрошенных выражают ту или иную степень недовольства курсом российского государства, остальные пребывают в затруднении осуществить такую оценку. На вопрос о том, улучшается, остаётся без изменения или ухудшается ситуация в России, совокупно чаще чем каждый третий респондент (68,5%) заявил о безусловном или относительном улучшении положения дел в стране. При этом 12,9% уверены в ухудшении ситуации, и 16,5% считают, что положение дел в РФ не изменяется.

Индикативным для определения профиля респондента в отношении образа будущего служит вопрос о геополитическом статусе России в краткосрочной перспективе. Пред-

почтения в этом вопросе обуславливают корреляции, отражающие взаимосвязь видения России геополитическим игроком или маловлиятельным государством с оценкой характеристик различных сфер российского общества. Большинство молодых россиян – граждан, считающих, что РФ закрепит свои позиции / станет в будущем геополитическим актором, существенно влияющим на расстановку сил в мире и воздействующим на мировые политические процессы (71,2%), придерживаются наиболее высоких оценок политической и социальной систем российского общества. Молодёжь, присвоившая России в настоящем и в будущем статус континентального игрока, определяющего политику евразийского мирового региона, чуть менее оптимистична в оценке различных сфер российского общества (18,9%). И, наконец, наиболее пессимистичные респонденты (9,1%) видят Россию исключительно государством постсоветского пространства с возможностями влияния, не выходящими за пределы этого пространства. Оценки общественных сфер страны этими участниками опроса и вовсе ниже срединного значения 10-балльной шкалы. Указанные взаимосвязи имеют следующие значения коэффициентов корреляции по Пирсону. Чем более респонденты склонны считать Россию глобальным и влиятельным игроком, тем более высокие оценки ими выставляются следующим характеристикам российского общества:

- соответствие России нормам международного права (0,354^{**});
- соответствие российского государства и общества либеральным ценностям (0,316^{**});
- признание политического порядка в российском государстве справедливым (0,359^{**}).

Наряду с этими зависимостями актуальным представляется измерение и интерпретация средних величин, отражающих общую по всей выборочной совокупности респондентов ситуацию с оценкой различных сфер жизни российского государства и общества.

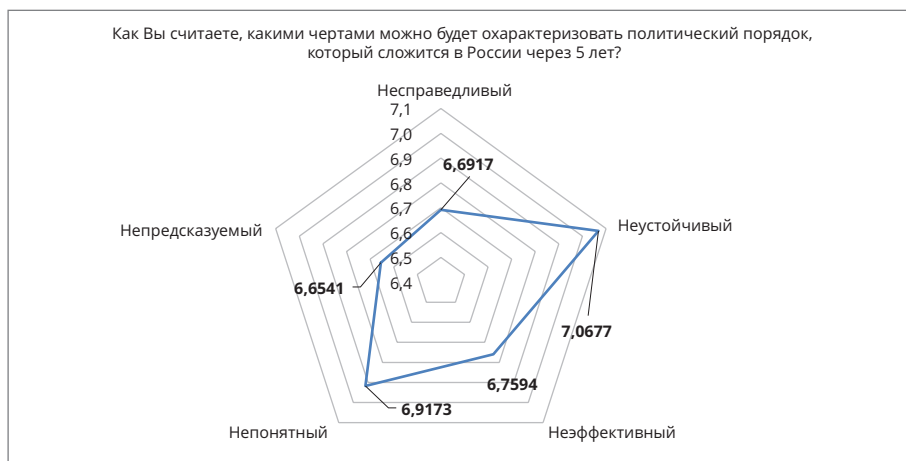


Рис. 1. Срединные значения оценки респондентами различных характеристик социальной и политической систем России, в баллах (макс. 10 баллов)

Fig. 1. Median values of respondents' assessments of various characteristics of the social and political systems of Russia, in points (max. 10 points)

Абсолютные лидеры оценок респондентов – следование российским государством принципам защиты традиционных ценностей (8,3 балла) и принципам единства, суверенитета и территориальной целостности России (8,2 балла). На третьем месте – оценка опрошенными степени устойчивости политического порядка российского государства (7,1 балла), далее – насколько политический порядок понятен (6,9 балла), в какой степени он эффективен (6,8 баллов), справедлив и предсказуем (по 6,7 баллов). Ниже всех значений оказался срединный показатель оценки степени соответствия будущей России либеральным ценностям (5,9 балла). Ценности либерализма традиционно составляют проблемное поле отношения молодёжи к политической системе государства. Свобода личности, её права признаются значительной частью молодого поколения важными условиями комфортной жизни в стране. Вместе с тем даже эта типично проблемная характеристика имеет срединное значение выше среднего по шкале (выше 5 баллов) (Рис. 1).

Методом семантического дифференциала были выявлены ценностные приоритеты

опрошенных (Рис. 2). Наиболее показательные результаты связаны с двумя парами противоположных высказываний: 1) «Ради экономического благополучия граждан руководство страны может отказаться от суверенитета» или «Суверенитет и независимость страны – абсолютная ценность вне зависимости от каких-либо условий» и 2) «Интересы отдельной личности должны быть в приоритете у государства» или «Общественные интересы должны быть в приоритете у государства». Среднее значение в 7,38, характеризующее выбор респондентов, свидетельствует о том, студенческая молодёжь осознаёт значимость суверенитета как абсолютного приоритета, даже ценой экономического благополучия граждан, а также то, что общественные интересы нации важнее и приоритетнее индивидуальных нужд и потребностей. Примечателен тот факт, что для респондентов более значимым служит социально-экономическая ситуация в российском обществе в целом (ситуация на общефедеральном уровне), нежели на региональном уровне. Среднее значение этого выбора в 6,8 баллов показывает высокий уровень общенациональной идентичности и осознания российскими студентами значи-

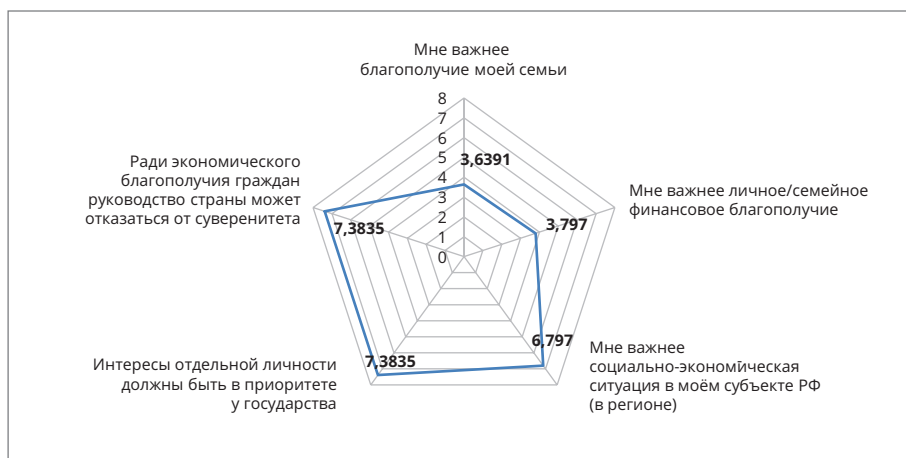


Рис. 2. Ценностные приоритеты российского студенчества, в баллах (макс. 10 баллов)

Fig. 2. Value priorities of Russian students, in points (max. 10 points)

мости единства страны, благополучия её социально-экономической сферы.

Вместе с тем, рассуждая о том, что приоритетнее, благополучие семьи или благополучие общества, среднее значение в 3,6 и 3,8 балла по выборам опрошенных говорит о преобладании позиции важности семейного благополучия, в том числе материального его измерения, в сравнении с «благополучием всего общества» и «успешным развитием экономики страны».

Эти, на первый взгляд, противоречивые результаты, можно объяснить следующим. Делая выбор о приоритете суверенитета государства или материального благополучия населения, молодые россияне размышляют с позиций геополитического вызова «Мы – Они» (в современных условиях это «РФ – коллективный Запад»), суверенитет в этом смысле означает стойкость, независимость российского общества в ситуации цивилизационного противостояния с Западом. Делая же выбор между семейным и общественным благополучием, опрошенные проявляют довольно распространённую среди молодёжи микросоциальность, ориентированность на интересы семьи, сосредоточенность на семейных приоритетах.

Важной составляющей горизонтов планирования будущего в представлениях рос-

сийского студенчества служит их социально-политическое самочувствие, включающее установки на встраивание в российскую социальную систему, доверие действующей власти, оценку текущего курса и провозглашённой цели российского государства.

На рисунке 3 показано среднее значение показателей степени согласия респондентов с высказываниями о восприятии своего места в стране, отношении к власти и к курсу государства (максимальный уровень согласия – 10 баллов). Наивысшее среднее значение получило утверждение «Я доверяю действующей власти в отношении стратегии развития российского государства» (6,6 балла); при этом высказывание «Я чётко вижу себя в системе развития российского государства в ближайшие 5 лет» получило наименьший показатель согласия (5,9 балла); с утверждением «Мне понятна, близка и привлекательна цель развития российского государства на ближайшие 5 лет» опрошенные согласились в среднем на 6,2 балла. Отметим, что такие значения, хотя и ближе к максимальному показателю (10 баллов), чем к минимальному (0 баллов), вместе с тем не являются абсолютно убедительными в отношении позитивной оценки своего места в обществе и восприятии курса страны. Серьёзным вопросом остаётся создание условий рос-

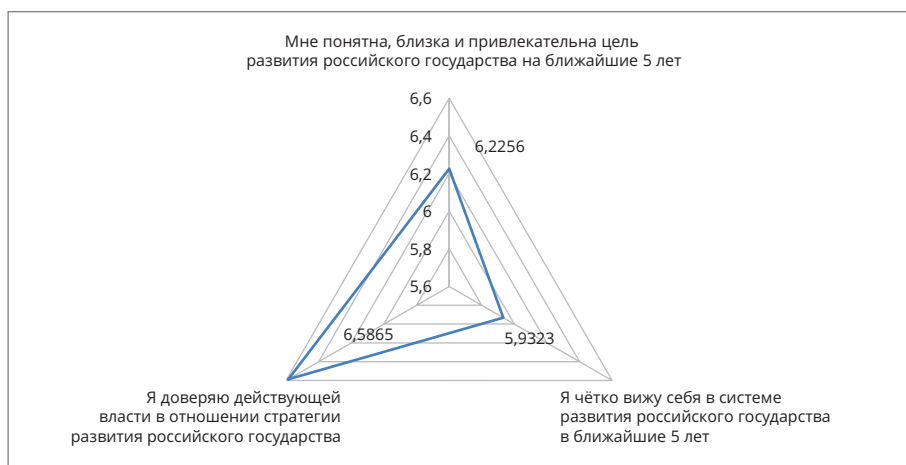


Рис. 3. Срединные значения оценки респондентами своего места в системе развития российского государства, в баллах (макс. 10 баллов)

Fig. 3. Median values of respondents' assessment of their place in the development system of the Russian state, in points (max. 10 points)

сийской молодёжи для их конструктивного, комфортного и продуктивного встраивания в российское общество после получения образования. Не менее значимой по-прежнему является проблема продвижения среди молодёжи, донесения до её представителей целей российского государства, обсуждения их релевантности национальным интересам, достижению благополучия и устойчивого развития российского общества.

Как было отмечено выше, базовой группировкой для анализа специфики восприятия российского общества в будущем считаем распределение долей опрошенных по их мнению о геополитическом статусе России сейчас и в будущем. Это сегментирование в сочетании с множественным сопряжением всех основных признаков позволит классифицировать опрошенную молодёжь по профилям их отношения к будущему своей страны, своему месту в нём, социальному самочувствию, ценностному типу, характеру информационного поведения и уровню эмиграционного потенциала. На рисунке 4 представлен вес каждой группы респондентов.

Согласно рисунку 4, *первый, наиболее весомый тип респондентов* представлен студентами, убеждёнными в том, что в среднесроч-

ной перспективе Россия останется глобальным геополитическим игроком или укрепит свой статус такового (71,2% от численности опрошенных). Для этого профиля характерны довольно позитивные и оптимистичные мнения о практически всех параметрах развития российского общества. Данная конструктивность проявляется в следующих параметрах: уверенности в том, что ситуация в стране в целом улучшается (70,7% от численности данного профиля), равно как и улучшается ситуация индивидуально для опрошенных (74,5% от численности данного профиля); абсолютное большинство представителей данного сегмента видят себя исключительно в России (94,7% от численности данного профиля) и не демонстрируют эмиграционных настроений.

Расшифровывая свою убеждённость в том, что Россия является и останется влиятельным геополитическим центром, данные респонденты дают в среднем высокую оценку таким параметрам, как роль РФ в разрешении международных конфликтов, сдерживании распространения ядерного оружия, борьбе с международным терроризмом, противодействии мировому нарко-трафику, решении глобальных экологических проблем, отстаивании норм междуна-

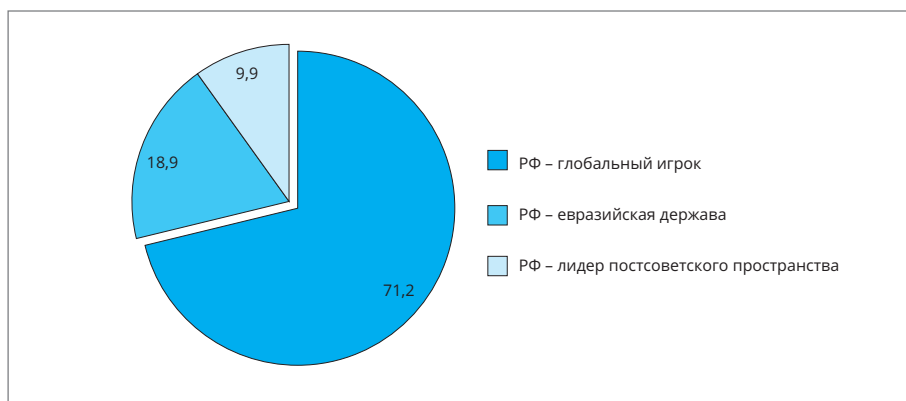


Рис. 4. Распределение респондентов по профилю горизонта планирования своего будущего в российском обществе, в %

Fig. 4. Distribution of respondents by the profile of the planning horizon for their future in Russian society, in %

родного права, создании интеграционных международных проектов.

Представители анализируемого профиля заявляют о том, что видят политический порядок России устойчивым, понятным, эффективным, справедливым и предсказуемым. В выборе ценностных приоритетов эта группа опрошенных балансирует между индивидуальным и общественным благополучием, не отдавая явное преимущество одному из этих крайних вариантов, а в выборе между материальным благополучием страны, но отказом от независимости и абсолютным приоритетом суверенитета, но с риском социально-экономических проблем выбирают безусловную ценность независимости государства. Социальное самочувствие представителей этого профиля имеет довольно высокие значения по ряду признаков: 93,6% респондентов данного типа оценивают своё материальное положение не ниже среднего, 75,5% доверяют текущему курсу власти и чётко видят своё место в российском обществе.

Второй тип – респонденты, считающие, что геополитический статус РФ не выше уровня державы евразийского континента. Их оценка различных сфер российского общества достаточно умеренная. Отметим, что 80% представителей этого сегмента ориен-

тированы на семейные ценности в большей степени, чем на общественные, при этом данный профиль в 96% случаев сфокусирован на большей ценности общественных интересов в сравнении с интересами личностными. У этого типа опрошенных нет единства мнений в отношении близости и приемлемости цели российского государства (52% скорее не разделяют убеждение о её значимости и 48% в той или иной степени склонны считать провозглашённую цель развития российского общества близкой и понятной). Также этот профиль выражает опасения в отношении возможности России следовать принципам защиты прав и свобод личности.

Третий тип опрошенных представляет собой группу молодёжи, подверженную рискам негативной национально-государственной идентичности и формированию негативного образа будущего. Данному сегменту респондентов присуща сфокусированность на социально-экономических проблемах российского общества: рост цен, качество образования, здравоохранения, социальное неравенство, негативное влияние геополитических вызовов на экономику государства. 66,7% представителей данного сегмента воздерживаются от позитивной оценки текущего положения дел в стране, а 45,5% убеждены в том, что ситуация в госу-

дарстве развивается не в сторону улучшения. Характерно, что более половины респондентов, принадлежащих этому профилю (58,3%), в процессе выбора между суверенитетом и экономическим благополучием государства предпочитают финансовые интересы приоритету независимости страны, а 75% представителей этого типа не могут чётко вписать себя в российское общество, не видят ясно своё место в системе развития российского государства. Ожидаемо при этом, что четверть опрошенных, причисленных к анализируемому сегменту, имеют эмиграционные аттитюды, сфокусированы на возможностях переезда в другую страну. Важной характеристикой стратегии информационного поведения представителей этого профиля служит их ориентированность на иностранные СМИ, СМИ иноагентов как на более «достоверные и объективные» медиа, по мнению 83,3% опрошенных данного типа.

Сопоставляя данные о социальном самочувствии, материальном положении, ценностных приоритетах, эмиграционных установках и информационных предпочтениях представителей разных стратегий планирования студенческой молодёжью будущего, отметим, что среди наиболее существенных факторов формирования той или иной стратегии следует признать психосоциальную диспозицию личности студентов, направленности локуса контроля, определяющую конструктивную или деструктивную, позитивную или негативную, конвенциональную или неконвенциональную позицию в отношении выстраивания своего жизнеосуществления в обществе, готовности нести социальную ответственность за своё будущее и будущее общества. Достижительные, позитивные ценности, формируемые конструктивным микросоциальным окружением, сопряжены с положительной национально-государственной идентичностью, оптимистичной оценкой российского государства в отношении его геополитической роли, возможностью выстроить стратегию включения себя в структуру общества и чёткого видения сво-

его места в развитии российского социума. Ценности, сопряжённые в внешнем локусом контроля, заикленность части студентов на признании внешних факторов и обстоятельств ответственными за события, происходящие в их жизни и в горизонте планирования будущего, коррелируют с такой стратегией, которая предполагает низкую оценку социального и политического порядка, сложившегося в российской обществе, пессимизм в отношении геополитической роли РФ, как и в отношении вектора развития российского общества. Этот внешний локус контроля во многом может predispose также и формирование у этой студенческой молодёжи эмиграционных интенций как результата обвинения типа социально-политической системы, порядка российского социума в тех обстоятельствах жизни, которые являются для её представителей нежелательными, проблемными. Этот критический, обвинительный настрой во многом сопрягается с предпочтением неформальных, оппозиционно ориентированных медиа.

Заключение

Проведённое исследование показало индикативность такого показателя, как мнение респондентов о геополитической роли РФ, в определении профиля образа будущего в представлениях российской студенческой молодёжи. Наиболее позитивная и конструктивная стратегия формирования горизонта планирования будущего в сознании российских студентов представлена профилем убеждённых в том, что Россия является и останется в будущем глобальным игроком, влияющим на мировые политические процессы. Эта группа респондентов обнаруживает позитивные оценки настоящего и предполагаемого будущего развития российского общества, а также характеризуется демонстрацией уверенности в положительной динамике своих представлений о своём будущем в России и будущем самой страны. Конструктивная оценка геополитической роли РФ коррелирует с высокой

оценкой различных сторон социально-экономической и политической сфер российского общества, позитивной национально-государственной идентичностью, чётким встраиванием себя в систему общественного развития, интериоризацией российских духовно-нравственных ценностей: осознанием важности суверенитета страны как абсолютного приоритета, превалированием общественного над индивидуальным, приоритетностью социальных обязательств над индивидуальными потребностями, доверием текущему курсу государства, признанием ведущей роли России в решении глобальных проблем в настоящем и будущем.

Несколько более сдержанные оценки индивидуального и общественного будущего содержатся в представлениях студентов, считающих Россию державой континентального, но не мирового уровня. Эта позиция предопределяет более скромные оценки политического порядка и социального устройства российского государства, менее весомую роль, отводимую России в преодолении мировых вызовов, а также существование некоторых лимитов в национально-государственной идентичности, самоопределении в структуре российского общества и принятии официальной консолидированной позиции российского общества в отношении ценностных приоритетов.

Наибольшие риски для формирования позитивной и конструктивной стратегии планирования будущего представляет позиция, согласно которой роль России ограничивается статусом лидера постсоветского пространства. Эта наиболее низкая из всех трёх типов оценок геополитической роли России сопрягается с преимущественно негативной национально-государственной идентичностью респондентов, высоким эмиграционным потенциалом и неготовностью принять ценности и цели российского государства.

Отметим, что существенное доминирование среди опрошенных такого профиля студентов, который отводит российскому государству ведущую геополитическую роль,

обуславливает в целом оптимистический горизонт планирования индивидуального и общественного будущего в представлениях опрошенной студенческой молодёжи. Однако необходимо учитывать существование рискованных факторов в процессе формирования образа будущего в сознании студенческой молодёжи. Тревожными сигналами является существование сегмента молодёжи, сфокусированного на негативном образе будущего для России и подверженного деструктивному влиянию внешних акторов, оппозиционных структур, а также иноагентов. Всё это обуславливает необходимость продолжения и интенсификации применения образовательных, гуманитарных технологий развития конструктивной, осознанной, деятельной, ответственной и позитивной стратегии восприятия своего места в российском обществе, развития внутреннего локуса контроля, понимания возможностей встраивания в систему общественных отношений, успешного поиска перспектив своего потенциального вклада в формирование желаемого будущего России.

Результаты данного исследования могут использоваться со стороны законодательных и исполнительных органов власти, реализующих молодёжную политику в РФ для определения наиболее приоритетных векторов, корректировок программ по взаимодействию с молодёжью, в первую очередь тех программ, которые нацелены на работу с критически настроенной молодёжью.

Одним из перспективных направлений данного исследования является организация мониторинга молодёжных установок и ожиданий от будущего для определения их динамики, влияния на них молодёжной политики, а также различных социально-политических процессов, происходящих в российском обществе. Кроме того, результаты исследования могут быть дополнены данными, полученными с помощью качественных методик, раскрывающих отдельные, персональные стратегии формирования горизонта будущего среди российской молодёжи.

Литература

1. *Шестопал Е.Б., Рогач Н.Н.* Образы настоящего и будущего России в политическом сознании её граждан // *Общественные науки и современность*. 2022. № 6. С. 45–61. DOI: 10.31857/S0869049922060041
2. *Вилков А.А.* Образы будущего в политологическом и публичном дискурсах современной России // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: социология. Политология. 2020. № 1. С. 64–68. DOI: 10.18500/1818-9601-2020-20-1-64-68
3. *Щеголькова Е.Ю., Эндрюшко А.А.* Ключевые консолидаторы российской идентичности / Содержательные основы российской идентичности. Региональный и этнокультурный контексты. М.: ФНИСЦ РАН, 2021. 288 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-374-4.2021
4. *Комаровский В.С., Беляков А.А., Бориско О.А., Екшина М.Д., Ильичева Л.Е. и др.* Образ будущего России глазами молодёжи / под ред. В.С. Комаровского. М.: Аспект Пресс, 2021. 224 с. ISBN: 978-5-7567-1113-4.
5. *Шабров О.Ф., Комлева В.В., Володенков С.В., Гаджиев Х.А., Гулиев И.А.* Устойчивость и стабильность государств в цифровую эпоху // *Россия и мир: научный диалог*. 2022. № 2 (4). С. 204–223. DOI: 10.53658/RW2022-2-2(4)-204-223
6. *Смулькина Н.В., Рогач Н.Н.* Образы прошлого, настоящего и будущего России: символическое измерение // *Контурсы глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2022. № 5. С. 89–106. DOI: 10.31249/kgt/2022.05.05
7. *Домбровская А.Ю., Огнев А.С.* Возможности проективного эксперимента в формировании стратегии информационного сопровождения политики будущего // *Среднерусский вестник общественных наук*. 2025. № 1. С. 108–123. DOI: 10.22394/2071-2367-2025-20-1-108-123
8. *Зубок Ю.А., Селиверстова Н.А.* Смысловые компоненты образа будущего страны в представлениях молодёжи // *Наука. Культура. Общество*. 2022. № 4. С. 56–74. DOI: 10.19181/pko.2022.28.4.5
9. *Петухов Р.В.* Образы и представления о будущем в динамике массового сознания россиян в 2014–2023 гг. // *Социологическая наука и социальная практика*. 2025. № 1. С. 7–24. DOI: 10.19181/snsp.2025.13.1.1
10. *Палитай И.С.* Образ настоящего и будущего России в сознании студенческой молодёжи Москвы // *Abyss (Вопросы философии, политологии и социальной антропологии)*. 2022. № 2 (20). С. 12–18. EDN: MNCUFG.
11. *Шайхисламов Р.Б., Асадуллина Г.Р., Садретдинова Г.Р.* Образ России настоящего и будущего в представлениях юношества: смыслогемы в условиях новых вызовов и возможностей // *Society and Security Insights*. 2023. № 1. С. 13–31. DOI: 10.14258/SSI(2023)1-01
12. *Лаврикова А.А., Шумилова О.Е.* Образ будущего страны в восприятии различных групп российского общества // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2022. № 3. С. 39–49. DOI: 10.24412/2071-6141-2022-3-39-49
13. *Маленков В.В., Фарахутдинов Ш.Ф.* Будущее России в представлениях постсоветской молодёжи // *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2019. № 3. С. 107–118. EDN: PCVKCR.
14. *Усманова З.Р., Смулькина Н.В.* Актуализация образов прошлого в представлениях граждан о будущем России // *Политическая наука*. 2023. № 2. С. 254–272. DOI: 10.31249/poln/2023.02.11
15. *Щеглова Д.К., Максимова С.Г., Ноянзина О.Е., Великжанина К.А.* Образ будущего России с позиций гражданской идентификации населения приграничных регионов // *Виртуальная коммуникация и социальные сети*. 2024. № 2 (10). С. 169–183. DOI: 10.21603/2782-4799-2024-3-2-169-183.
16. *Токарев А.А.* Массовое сознание российской молодёжи: образ будущего // *Полис. Политические исследования*. 2024. № 6. С. 154–169. DOI: 10.17976/jpps/2024.06.11
17. *Воронин Г.А., Голубин Р.В., Коротышев А.П., Мурзина И.А., Ретинская В.Н. и др.* Образ будущего российского государства в сознании современной молодёжи: политическая теория и практика. Н.Н.: Нижегородский государственный университет им Н.И. Лобачевского, 2024. 193 с. EDN: NANSRR.
18. *Батанина И.А., Лаврикова А.А., Шумилова О.Е.* Образ будущего в восприятии молодёжи как показатель социальной интеграции общества // *Известия Тульского государственного университета. Науки о земле*. 2025. № 1. С. 880–888. EDN: VDJUNK.
19. *Бродовская Е.В., Лукушин В.А.* Роль внешних сетевых акторов в формировании протест-

ных установок российских пользователей социальных медиа // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2024. № 2. С. 94–113. DOI: 10.55959/MSU0868-4871-12-2024-2-2-94-113

20. Вебер М. Понимающая социология. М.: АСТ, 2021. 480 с. ISBN: 978-5-17-135706-1.

Благодарности. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-28-01225¹.

Статья поступила в редакцию 04.06.2025

Принята к публикации 06.07.2025

References

1. Shestopal, E.B., Rogach, N.N. (2022). Images of Russia's Present and Future in the Political Consciousness of Its Citizens. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Modernity*. No. 6, pp. 45–61, doi: 10.31857/S0869049922060041 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Vilkov, A.A. (2020). Images of the Future in Political Science and Public Discourses of Modern Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: sotsiologiya. Politologiya = Proceedings of the Saratov University. A New Series. Series: Sociology. Political Science*. No. 1, pp. 64–68, doi: 10.18500/1818-9601-2020-20-1-64-68 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Shchegol'kova, E.Yu., Endryushko, A.A. (2021). [Key Consolidators of Russian Identity]. In: *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: sotsiologiya. Politologiya* [Substantial Foundations of Russian Identity. Regional and Ethnocultural Contexts]. Moscow: FNISTS RAN. 288 p., doi: 10.19181/monogr.978-5-89697-374-4.2021 (In Russ.).
4. Komarovskiy, V.S., Belyakov, A.A., Borisko, O.A., Ekshina, M.D., Il'icheva, L.E., et al. (2021). *Obraz budushchego Rossii glazami molodezhi* [The Image of the Future of Russia Through the Eyes of Youth]. Moscow: Aspect Press. 224 p. ISBN: 978-5-7567-1113-4. (In Russ.).
5. Shabrov, O.F., Komleva, V.V., Volodenkov, S.V., Gadzhiev, Kh.A., Guliev, I.A. (2022). Stability and Stability of States in the Digital Age. *Rossiya i mir: nauchnyi dialog = Russia and the World: Scientific Dialogue*. No. 2 (4), pp. 204–223, doi: 10.53658/RW2022-2-2(4)-204-223 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Smul'kina, N.V., Rogach, N.N. (2022). Images of Russia's Past, Present, and Future: The Symbolic Dimension. *Kontury global'nykh transformatsii: politika, ekonomika, pravo = Contours of Global Transformations: Politics, Economics, Law*. No. 5, pp. 89–106, doi: 10.31249/kgf/2022.05.05 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Dombrovskaya, A.Yu., Ognev, A.S. (2025). The Possibilities of a Projective Experiment in Forming a Strategy for Information Support of Future Policy. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk = Central Russian Bulletin of Social Sciences*. No. 1, pp. 108–123, doi: 10.22394/2071-2367-2025-20-1-108-123 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zubok, Yu.A., Seliverstova, N.A. (2022). Semantic Components of the Image of the Future of the Country in the Representations of Youth. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo = Science. Culture. Society*. No. 4, pp. 56–74, doi: 10.19181/nko.2022.28.4.5 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Petukhov, R.V. (2025). Images and Ideas about the Future in the Dynamics of Mass Consciousness of Russians in 2014–2023. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika = Sociological Science and Social Practice*. No. 1, pp. 7–24, doi: 10.19181/snsp.2025.13.1.1 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Palitai, I.S. (2022). The Image of the Present and Future of Russia in the Minds of Moscow Students. *Abyss (Voprosy filosofii, politologii i sotsial'noi antropologii) = Abyss (Issues of Philosophy, Political Science and Social Anthropology)*. No. 2 (20), pp. 12–18. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_49018898_18074624.pdf (accessed 17.05.25). (In Russ., abstract in Eng.).

¹ Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-28-01225/> (дата обращения: 01.06.2025).

11. Shaikhislamov, R.B., Asadullina, G.R., Sadretdinova, G.R. (2023). The Image of Russia of the Present and the Future in the Representations of Youth: Semantic Themes in the Context of New Challenges and Opportunities. *Society and Security Insights*. No. 1, pp. 13-31, doi: 10.14258/SSI(2023)1-01 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Lavrikova, A.A., Shumilova, O.E. (2022). The Image of the Country's Future in the Perception of Various Groups of Russian Society. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Proceedings of Tula State University. Humanities*. No. 3, pp. 39-49, doi: 10.24412/2071-6141-2022-3-39-49 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Malenkov, V.V., Farakhutdinov, S.F. (2019). The Future of Russia in the Views of Post-Soviet Youth. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika = News of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Politics*. No. 3, pp. 107-118. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=40645600> (accessed 17.05.25). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Usmanova, Z.R., Smulкина, N.V. (2023). Actualization of Images of the Past in the Ideas of Citizens about the Future of Russia. *Politicheskaya nauka = Political Science*. No. 2, pp. 254-272, doi: 10.31249/poln/2023.02.11 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Shcheglova, D.K., Maksimova, S.G., Noyanzina, O.E., Velikzhanina, K.A. (2024). The Image of the Future of Russia from the Perspective of Civil Identification of the Population of Border Regions. *Virtual'naya kommunikatsiya i sotsial'nye seti = Virtual Communication and Social Networks*. No. 2 (10), pp. 169-183, doi: 10.21603/2782-4799-2024-3-2-169-183 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Tokarev, A.A. (2024). The Mass Consciousness of Russian Youth: The Image of the Future. *Polis. Politicheskie issledovaniya = Polis. Political Research*. No. 6, pp. 154-169, doi: 10.17976/jpps/2024.06.11 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Voronin, G.L., Golubin, R.V., Korotyshev, A.P., Murzina, I.A., Retinskaya, V.N., et al. (2024). *Obraz budushchego rossiiskogo gosudarstva v soznanii sovremennoi molodezhi: politicheskaya teoriya i praktika* [The Image of the Future Russian State in the Minds of Modern Youth: Political Theory and Practice]. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. 193 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_73076437_60833413.pdf (accessed 15.05.25). (In Russ.).
18. Batanina, I.A., Lavrikova, A.A., Shumilova, O.E. (2025). The Image of the Future in the Perception of Youth as an Indicator of Social Integration of Society. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Nauki o zemle = Proceedings of Tula State University. Earth Sciences*. No. 1, pp. 880-888. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_80524066_33835885.pdf (accessed 15.05.25). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Brodovskaja, E.V., Lukushin, V.A. (2024). The Role of External Network Actors in the Formation of Protest Attitudes of Social Media Users in Russia. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12: Politicheskie nauki = Moscow University Bulletin. Series 12. Political Science*. No. 2, pp. 94-113, doi: 10.55959/MSU0868-4871-12-2024-2-2-94-113 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Veber, M. (2021). *Ponimajushhaja sociologiya* [Understanding Sociology]. Moscow: AST. 480 p. ISBN: 978-5-17-135706-1. (In Russ.).

Acknowledgement. The study was supported by the Russian Science Foundation grant no. 25-28-01225².

The paper was submitted 04.06.2025

Accepted for publication 06.07.2025

² Сайт Российского научного фонда. URL: <https://rscf.ru/project/25-28-01225/> (дата обращения: 01.06.2025).

Потенциал гуманитарных дисциплин в профессиональной среде: взгляд практикующих психологов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-147-168

Иливицкая Лариса Геннадьевна – д-р филос. наук, доцент, доцент кафедры философии и биоэтики, SPIN-код: 2202-9317, ORCID: 0000-0003-3339-9946, l.g.ilivitskaya@samsmu.ru

Кузовенкова Юлия Александровна – канд. культурологии, доцент, доцент кафедры философии и биоэтики, SPIN-код: 5893-2395, ORCID: 0000-0002-0085-6103, Researcher ID: ABG-6686-2021, yu.a.kuzovenkova@samsmu.ru

Самарский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Самара, Россия

Адрес: 443099, г. Самара, ул. Чапаевская, 89

Аннотация. Статья посвящена изучению оценки гуманитарных дисциплин в рамках подготовки специалистов. Амбивалентное отношение к гуманитарному знанию в профессиональном образовании требует прояснения позиций всех «держателей интереса», в том числе практикующих специалистов. В работе описаны различные позиции по отношению к гуманитарным дисциплинам в системе высшего образования и рассмотрены основные причины неудовлетворённости ими. Определена востребованность гуманитарного знания в процессе профессиональной деятельности с точки зрения практикующих психологов и психотерапевтов. Выявлены наиболее актуальные гуманитарные дисциплины, необходимые в ходе подготовки специалистов психологического профиля, а также установлены факторы, оказывающие наибольшее влияние на их выбор. В рамках качественного исследования были опрошены 22 практикующих специалиста (14 психологов, 6 психотерапевтов, 2 специалиста, работающих как психологами, так и психотерапевтами), которые опираются на разные терапевтические традиции. Сбор данных проводился методом полуструктурированного интервью. Работа с результатами строилась на основе дедуктивного качественного анализа, для оценивания транскрибированных интервью использован метод тематического анализа. Исследование показало значимость гуманитарного знания для респондентов. Анализ конкретных гуманитарных дисциплин, названных опрошенными, позволяет утверждать, что в первую очередь актуальными для них являются дисциплины, которые связаны с развитием умения работать с феноменами внутреннего мира человека через символические формы и с развитием мыслительных операций и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: гуманитарные знания, гуманитарные дисциплины, психология, психотерапия, образовательная программа, общепрофессиональные компетенции, психика, субъективная реальность

Для цитирования: Илвицкая Л.Г., Кузовенкова Ю.А. Потенциал гуманитарных дисциплин в профессиональной среде: взгляд практикующих психологов // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 10. С. 147–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-147-168

The Potential of the Humanities in the Professional Education: A Perspective of Practicing Psychologists

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-147-168

Larisa G. Ilivitskaya – Dr. Sci. (Philosophy), Associate professor of the department of philosophy and bioethics, SPIN-code: 2202-9317, ORCID ID: 0000-0003-3339-9946, l.g.ilivitskaya@samsmu.ru

Yuliya A. Kuzovenkova – Cand. Sci. (Cultural studies), Associate professor of the department of philosophy and bioethics, SPIN-code: 5893-2395, ORCID: 0000-0002-0085-6103, Researcher ID: ABG-6686-2021, yu.a.kuzovenkova@samsmu.ru
Samara State Medical University, Samara, Russian Federation
Address: 89, Chapaevskaya str., Samara, 443099, Russian Federation

Abstract. The article examines the importance of the humanities in the educational professional program from the point of view of practicing specialists. The ambivalent attitude toward the humanities in professional education requires clarification of the positions of all “stakeholders”, including practicing specialists. The paper describes various positions regarding the inclusion of humanities in non-humanities professional education and examines the main reasons for dissatisfaction with them. It investigates the relevance of humanities to professional practice as viewed by practicing psychologists and psychotherapists and identifies the most relevant disciplines within this domain. In addition, it analyses the factors that most significantly influence their selection. For this qualitative study, 22 interviews were conducted (14 psychologists, 6 psychotherapists, 2 specialists working as both psychologists and psychotherapists). The specialists represent different therapeutic traditions. Data were collected through semi-structured interviews. The work with the interview results was based on deductive qualitative analysis; thematic analysis was used to evaluate the transcribed interviews. The findings underscore the importance of humanities for the respondents. An analysis of disciplines mentioned by respondents indicates that the most relevant humanities subjects are those that enhance the ability to work with phenomena of a person’s inner world through symbolic forms, as well as those that support the development of mental operations and communication skills.

Keywords: humanities, psychology, psychotherapy, educational program, generic professional competencies, human psyche, subjective reality

Cite as: Ilivitskaya, L.G., Kuzovenkova, Yu.A. (2025). The Potential of the Humanities in the Professional Education: A Perspective of Practicing Psychologists. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 10, pp. 147-168, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-147-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время необходимость гуманитарных дисциплин в образовательных программах негуманитарных специальностей, с одной стороны, не вызывает сомнений. Прямым свидетельством этого является их обязательное присутствие согласно ФГОС ВО в подготовке студентов любого направления. Значимость гуманитарного знания утверждается в многочисленных научных публикациях. Подчеркивается их безусловная роль в формировании социально ответственной и всесторонне развитой личности [1], в развитии критического [2] и творческого [3] мышления, а также коммуникативных навыков [4], в понимании социокультурных процессов [5] и многое другое. Подтверждением важности гуманитарных дисциплин выступают высказывания авторитетных мыслителей: в частности, достаточно известная цитата К. Леви-Стросса о том, что «XXI век будет веком гуманитарных наук, или его не будет вовсе» [6, с. 77] и прогноз Дж. Нэсбитта и П. Эбурдина, сделанный в начале 1990-х годов, о том, что в XXI веке одной из ключевых мировых мегатенденций станет значительное усиление роли гуманитарной культуры в общественной жизни [7].

Не менее убедительными являются результаты исследований, свидетельствующие о высокой оценке компетенции, формируемых гуманитарными дисциплинами. Так, например, согласно данным, полученным в рамках проекта *Oxygen*¹, реализуемого Google с 2008 года, среди восьми ключевых качеств лучших сотрудников компании профессиональные навыки в области STEM (естественные науки, технологии, инженерия, математика) занимают последнее место. При этом семь первых позиций в спи-

ске отданы навыкам взаимодействия, таким как: эффективное наставничество, умение общаться и слушать, понимание взглядов и ценностей других людей, эмпатия и поддержка коллег, развитое критическое мышление, а также способность решать задачи и выявлять внутренние связи между сложными идеями². Данные других исследований фиксируют наличие положительной корреляции между признанием в качестве ценностей таких качеств, как честность, помощь другим, готовность внести вклад в развитие страны, и мотивацией к изучению гуманитарных наук [8].

С другой стороны, всё тот же XXI век характеризуется как кризисный для гуманитарного знания. М. Эпштейн в книге «От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир» с горечью констатирует: «В последние десятилетия гуманитарные науки перестают быть тем, чем были и призваны быть, – самосознанием и самотворением человечества... Это отступление гуманитарных наук с переднего края истории и общества, утрата реформаторского посыла оборачивается потерями не только для гуманитарных факультетов, которые превращаются в “тихую гавань” для наименее инициативного и креативного – “архивного” юношества. Это становится потерей и для человечества, которое утрачивает смысл своего бытия в истории, культуре, технике, в процессах коммуникации» [9, с. 19].

Статистические данные свидетельствуют о том, что интерес к гуманитарным специальностям падает. Так, глава Минобрнауки РФ Валерий Фальков отметил, что желающих поступить на эти специальности в 2024 году сократилось почти на 9 тыс. человек, или на 2,8%, по сравнению с 2022 годом.

¹ Проект *Oxygen* – это масштабное исследование Google по изучению факторов эффективности сотрудников, ставшее предметом тщательного анализа в академических и бизнес-публикациях как успешный пример внедрения аналитики в HR и развития управленческих компетенций.

² Strauss V. The surprising thing Google learned about its employees – and what it means for today's students // The Washington Post. 2017. December, 20. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/> (дата обращения: 16.06.2025).

По направлению «Политология» снижение составило около 11%, по «Лингвистике» – почти 10%, а по «Международным отношениям» – больше чем 5%³. В 2026 году планируется возможное сокращение набора на такие гуманитарные специальности, как политология, медиакоммуникации, журналистика, а также экономика и юриспруденция⁴.

В 2022 году Министерство просвещения России объявило о переходе педагогических вузов на новые образовательные программы, в которых социально-гуманитарный модуль сохранил философию, историю, экономику и право, но полностью исключил такие дисциплины, как социология, культурология, мировая художественная культура и политология⁵.

В целом ряде публикаций отмечается, что последние годы сокращение часов на гуманитарные дисциплины в российских вузах становится скорее правилом, чем исключением [10–13].

Следует подчеркнуть, что такое отношение к гуманитарным специальностям и предметам не является спецификой российского образования и отражает общемировую тенденцию. Так, Т. Иглтон отмечает, что британское государство выделяет университетские гранты прежде всего на такие направления, как точные науки, медицина, инженерия и т. п., однако финансирова-

ние гуманитарных дисциплин практически полностью прекращено. Он отмечает: «Нет сомнений, что если ситуация не изменится, в ближайшие годы будут закрыты целые гуманитарные факультеты» [14, с. 110]. В Японии в июле 2015 года министр образования Хакубун Шимомура направил письмо в 86 государственных университетов с требованием сосредоточиться на областях знаний, более соответствующих потребностям общества, что означало сокращение или отмену программ по гуманитарным и социальным наукам. Несмотря на то, что ведущие университеты страны – Токийский и Киотский⁶ – отказались выполнять этот указ, 17 вузов объявили о закрытии гуманитарных программ, а ещё девять – об их сокращении⁷.

Таким образом, сегодня остро стоит вопрос о судьбе гуманитарных дисциплин в профессиональном образовании различной направленности как в России, так и в мире. Данная ситуация стала объектом пристального исследования учёных, которые, с одной стороны, пытаются выявить причины её возникновения, а с другой – найти пути выхода из неё.

Обзор литературы

Прежде чем говорить о причинах «неуверенного» положения гуманитарных дисциплин в системе подготовки специалистов

³ Минобрнауки отметило сокращение приёма на социально-экономические и гуманитарные направления // Учительская Россия. 14 января 2025 года. URL: <https://uchitelskaiarossiya.ru/minobrnauki-otmetilo-sokrashhenie-priema-na-sotsialno-ekonomicheskie-i-gumanitarnye-napravleniya/> (дата обращения: 16.06.2025).

⁴ В пользу точных: в вузах станет меньше юристов, журналистов и менеджеров // Известия. 15 февраля 2025 года. URL: <https://iz.ru/1838606/dmitrii-alekseev/v-polzu-tocnyh-v-vuzah-stanet-mense-uristov-zurnalistov-i-menedzerov> (дата обращения: 16.06.2025).

⁵ Гаджинский Э. Беседы о сложном. Гуманитарные науки: зачем они нужны сегодня? // Новости Томского государственного университета. 31 января 2023 года. URL: <https://news.tsu.ru/projects/word-to-the-rector/besedy-o-slozhnom-gumanitarnye-nauki-zachem-oni-nuzhny-segodnya-chast-1/> (дата обращения: 16.06.2025).

⁶ Можно предположить, что такая позиция обусловлена образовательной политикой вузов, считающих необходимым создавать и передавать знания о природе, человеке и обществе и рассматривающих гуманитарное образование как важный фактор создания интеллектуальной и культурной среды общества.

⁷ Япония отменила гуманитарные науки. Почему это важно? // Langust. 21 сентября 2015 года. URL: https://www.langust.ru/news/21_09_15.shtml (дата обращения: 16.06.2025).

негуманитарных специальностей, хотелось бы пояснить значение слова «гуманитарное», используемое в данной статье. Признавая отличие гуманитарных (философия, культурология, филология, история и др.) и социальных (социология, политология, правоведение, экономика и др.) дисциплин, в настоящем исследовании мы используем это понятие скорее как «зонтичное», следуя, с одной стороны, классическому разделению наук, предложенному В. Дильтеем (науки о духе и науки о природе), а с другой – присоединяясь к уже сложившейся в научных публикациях, посвящённых роли гуманитарного знания в системе высшего образования, традиции использовать его как обобщающее.

Теперь обратимся к причинам. Как уже отмечалось выше, одна из них связана с кризисом самих гуманитарных наук, выход из которого видится, прежде всего, в переосмыслении ими своих целей, в переходе от описания и объяснения фактов «к конструктивному самопознанию человека и задачам его духовного обновления» [9, с. 8]. Кроме того, как отечественные, так и зарубежные специалисты утверждают, что на гуманитаристику существенное влияние оказывает изменение социальных приоритетов современного этапа развития общества и культуры. Ч. Веллмон и П. Райтер, опираясь на историков интеллектуальной мысли Б. Шмидта, С. Коллини и на свои наблюдения, отмечают, что вызовы, обусловленные новой социокультурной ситуацией, изменили положение гуманитарных дисциплин в западной системе образования [15]. Об этом говорят специалисты из США, Австралии и ряда европейских стран [16; 17]. В качестве одного из главных факторов, снижающих значимость гуманитарного образования [18] и формирующих пренебрежительное отношение к гуманитарным дисциплинам [19], называют доминирование технократического мировоззрения. Нацеленность последнего на эффективность, стандартизацию и технические достижения неизбежно ставит вопрос об оценке результативности гумани-

тарного знания. Однако проблема заключается в том, что оно не может быть измерено с помощью экономических показателей и с трудом поддаётся монетизации. На практике, по мнению экспертов, это приводит к тому, что, во-первых, власти стремятся финансировать преимущественно те образовательные программы, которые имеют понятную экономическую отдачу, а во-вторых, студенты хотят получать хорошо оплачиваемые профессии [16].

Свой вклад в эту ситуацию вносит узко-профессиональная ориентированность студентов, которая отражается в их заинтересованности исключительно или в большей степени дисциплинами, относящимися к профильной сфере. С точки зрения будущей профессии гуманитарные знания обладают для них невысокой практической ценностью. Так, согласно опросам, достаточно значительная доля студентов негуманитарных специальностей не видят необходимости в изучении гуманитарных дисциплин [20; 21]. По другим данным только 2,5% студентов разделяют мнение о том, что гуманитарные знания могут быть полезны для профессиональной деятельности [22]. Если говорить о значении конкретных дисциплин, то ценностью для них обладают только те предметы, которые могут им пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Результаты одних отечественных исследований показывают, что наибольший интерес студенты проявляют в отношении русского (для грамотного письма) и иностранного языков (для коммуникации с иностранными коллегами и работы с информацией), а также психологии (для понимания людей и улучшения коммуникации) [23]. В других исследованиях утверждается, что наиболее значимыми для себя студенты считают иностранный язык, а также экономику и право. Самыми бесполезными и их точки зрения являются философия, политология и социология [24].

Сомнения относительно необходимости присутствия гуманитарных дисциплин в программах подготовки специалистов вы-

сказываются не только студентами. По мнению ряда отечественных исследователей, такая точка зрения существует и в вузовской среде. Среди преподавателей профильных предметов есть те, кто считает, что изучение гуманитарных дисциплин может мешать процессу подготовки квалифицированных инженеров, медиков и других представителей негуманитарных профессий [25; 26]. Эти же идеи можно найти и в зарубежных работах. Так, Э. Вудс, рассуждая о гуманитаризации медицинского образования, выражает опасение, что она «заставит студентов в будущем столкнуться с возможной эмпатической неудачей в отношениях с пациентом, а также пропустить диагноз» [27]. Б. Ротфилд, в свою очередь, отмечает, что «истинная роль искусства заключается в том, чтобы провоцировать мысль и не более того. Поэтому изучение искусств неуместно в медицинской учебной программе, где целью является прежде всего овладение ремеслом» [28].

Свою роль в «непризнанности» гуманитарных дисциплин играет также их недостаточная интеграция в профильное образование. Так, в настоящее время специалисты выделяют, по крайней мере, три модели отношений, которые складываются между гуманитарным и профессиональным знанием в современной системе образования⁸.

Согласно первой модели, гуманитарные предметы выступают лишь дополнением к профессиональным дисциплинам. Их роль и значение слабо понимаются студентами. В лучшем случае они воспринимаются как образовательный контент, направленный на расширение кругозора и саморазвития. В худшем – оцениваются как пустая трата времени.

Вторая модель инициирована, прежде всего, представителями гуманитарных кафедр, которые разрабатывают темы, соединяющие потенциал гуманитарного знания с профессиональной проблематикой. Они выстраивают междисциплинарное взаимо-

действие, исследуя различные феномены с учётом их социокультурного контекста, выявляя и проявляя философские и гуманитарные аспекты тех или иных специализированных концепций. Однако такое сближение носит односторонний характер: профессиональная среда, к сожалению, отстранённо относится к исследованиям подобного рода.

Третья модель представляет собой результат сотрудничества специалистов профильной области и гуманитарного знания. Тематика, разрабатываемая в данном случае, актуальна для обеих сторон и предполагает совместную координацию усилий, а также возможность перевода языка одной науки на язык другой. Безусловно, подобного рода интеграции сложны в исполнении, но именно они в большей степени позволяют продемонстрировать ценность гуманитарного знания в системе профессионального образования.

В настоящее время в российском образовании преобладает скорее первый вариант. Но это не исключает весьма удачных реализаций второй и третьей моделей, которые позволяют вписать собственно профессиональную тематику в более широкий контекст, рассмотреть её с философской, исторической, социологической, антропологической, культурологической и искусствоведческой точек зрения.

Следует отметить, что такое дисциплинарное сотрудничество, по сути, является отражением общей для науки тенденции переформатирования отношений между гуманитарной и технической/естественнонаучными сферами, за которой стоит насущная потребность не в противопоставлении данных научных областей, а в их взаимопроникновении. Результатом этого процесса является возникновение новых интегративных исследовательских пространств. В качестве примера можно привести медицинские гуманитарные науки. Данное понятие было

⁸ *Дориа К.* Медицина. Гуманность. Человечность // Новости ТюмГУ. 23 апреля 2021 года. URL: <https://www.utmn.ru/news/opinions/1046083/> (дата обращения: 16.06.2025).

предложено бельгийским химиком Дж. Сартонем ещё в 1948 году. Оно должно было подчеркнуть необходимость гуманитарного взгляда для понимания таких медицинских феноменов, как здоровье и болезнь. Другими примерами успешных интеграций могут выступать, в частности, нарративная медицина и гуманитарная инженерия. Следует упомянуть и о гуманитарной экспертизе, которую всё чаще рассматривают в качестве необходимой составляющей любого сложного проекта.

Поиск выхода из сложившейся ситуации в отношении гуманитарного знания предполагает, в том числе, обращение к «обратной связи», позволяющей увидеть проблему со стороны тех, кого можно назвать потребителями. Чаще всего, как было показано выше, в этой роли выступают студенты. Однако не менее важным является мнение бывшего студента, а ныне практикующего специалиста. Такое смещение акцентов, по нашему мнению, позволяет получить более точное представление о значимости гуманитарного знания в подготовке специалистов. Ведь своё отношение в данном случае высказывает тот, кто уже имеет непосредственный опыт работы в профессиональной сфере и способен *post factum* оценить полезность и применимость той или иной области знания в профессиональной деятельности. Это выгодно отличает специалистов от студентов, которые могут опираться лишь на свои представления о будущей профессии. Иными словами, апелляция к отсроченному эффекту, позволяющему получить информацию не непосредственно в момент обучения, а позже, когда результат подготовки будет осмыслен системно и комплексно, обеспечивает большую объективность в изучаемом вопросе.

В данном исследовании наше внимание было сосредоточено на практикующих психологах и психотерапевтах. Данный выбор не случаен, так как вопрос о роли и значении гуманитарных дисциплин в формировании профессиональных компетенций особенно важен для тех специалистов, чьим объек-

том воздействия является человек. В силу того, что психологические науки по своей сути являются интегративными, их тесное сотрудничество с гуманитарными дисциплинами не просто желательно, а необходимо. Тот факт, что они имеют дело с психикой (нематериальной сущностью), постоянно актуализирует для профессиональной методологии главный кантовский вопрос «Что есть человек?» и заставляет проводить ревизию своего профессионального инструментария. Современная ситуация в научном поле психологии продолжает ставить перед теоретиками и практиками серьёзные вопросы. Рассматривать ли психологию, следуя предложению, выдвинутому Американской психологической ассоциацией, как науку, относящуюся к системе *STEM* [29]? Считать ли её дисциплиной, которая в своих исследованиях должна опираться, прежде всего, на объективные и экспериментальные методы естественных наук (тренд, больше характерный для психиатрии [30])? Или же трактовать психологию в гуманитарном ключе, так, как это делают, в частности, представители гуманистической психологии?

На сегодняшний день критика психологии, ориентирующейся только на образцы естественных наук, исходит прежде всего из самой психологии. Специалисты указывают на присущую ей искусственность, которая приводит к тому, что используемые конструкции плохо применимы для анализа повседневных проблем [31–33]. Отмечается, что «естественнонаучная парадигма» редуцирует человека до уровня «вещи», оставляя его ценностно-смысловую сферу, способность к самодетерминации и проблемы экзистенциального выбора «за кадром» [29; 34; 35]. Обосновывается мнение, что её ценностные регулятивы и нормы не отвечают ожиданиям современной социокультурной ситуации [36].

Выход, позволяющий преодолеть возникшие проблемы, видится в объединении естественных наук с комплексом гуманитарных дисциплин, что будет способствовать более глубокому пониманию человека, его мышле-

ния и поведения, расширению интерпретативного инструментария, повышению культурной отзывчивости [37].

Какие же гуманитарные знания необходимы психологу? Авторы сборника «Гуманитарный подход к психологии личности» считают, что психология нуждается в опоре на искусство, литературу, историю и социальные науки [38]. Отечественная образовательная практика свидетельствует о том, что в программах подготовки специалистов психологического профиля чаще всего присутствуют такие дисциплины, как философия, история, социология, педагогика, культурология, риторика. Перспективная модель знаний и умений, которыми должны обладать выпускники психологических факультетов, была предложена Д. Кренни, Д.С. Данн и их соавторами [39]. В неё входят универсальные компетенции «Ценности и этика», «Критическое мышление» и «Коммуникация», которые, как отмечают авторы, «являются не только ожидаемыми способностями большинства студентов бакалавриата, но и влияют на ключевые дисциплинарные способности» [39]. Самостоятельным компонентом определяется культурная отзывчивость, под которой понимается «способность проявлять постоянную критическую рефлексивность в стремлении к уважительным отношениям с индивидуумами и группами из разных культур и слоёв общества» [39]. На необходимость культурной отзывчивости для психолога указывают и другие специалисты [40]. По словам авторов, «культурная отзывчивость объединяет все остальные способности» [39]. Таким образом, мы видим, что модель знаний и умений для студентов-психологов, согласно Д. Кренни и Д.С. Данн с соавторами, включает в себя две группы гуманитарных дисциплин, выделенных на основе функционального подхода.

В этой связи нами были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1) Осознают ли практикующие психологи и психотерапевты потребность в гуманитарном знании?

2) Каковы наиболее актуальные гуманитарные дисциплины, необходимые в процессе подготовки специалистов психологического профиля?

3) Каковы факторы, влияющие на выбор тех или иных гуманитарных дисциплин для включения в программу подготовки специалистов психологического направления?

Материалы и методы

В рамках нашего исследования для сбора данных применялся метод полуструктурированного интервью. В ходе качественного исследования было опрошено 22 практикующих специалиста (14 психологов, 6 психотерапевтов, 2 специалиста, работающих как психологами, так и психотерапевтами), использующих в своей работе различные терапевтические подходы: психоаналитический, коммуникативный, телесно-ориентированную терапию, когнитивно-поведенческую терапию, интегративную психотерапию, системную семейную психотерапию, гештальт-психологию, экзистенциальную психологию, нейропсихологический подход с учётом биологических и социальных факторов. Стаж работы в профессии варьировался от 2 до 34 лет. Информация по каждому респонденту представлена в *Приложении*.

Респондентам задавались такие вопросы, как «Диагностируя клиента, влияние каких факторов на него Вы учитываете?»; «Проводя терапию, какой инструментарий Вы используете?»; «Обращаетесь ли Вы в своей профессиональной деятельности к гуманитарным исследованиям/работам?»; «Есть ли у Вас профессиональная потребность наращивать/поддерживать компетенции в областях гуманитарного знания?»; «Какие гуманитарные дисциплины, на Ваш взгляд, было бы желательно включить в профессиональную подготовку психологов/психиатров или в курсы повышения квалификации?».

Далее, следуя принципам дедуктивного качественного анализа, была проведена аналитическая работа с собранными данными, основанная на предложенном Д. Кренни и

Д.С. Данн с соавторами способе выделения гуманитарного знания как части модели знаний и умений, которыми должны обладать выпускники психологических факультетов, описанном выше (группировка по функциональному признаку). Транскрипция была сделана дословно, а авторы анализировали транскрибированные интервью методом тематического анализа. Обсуждение продолжалось до достижения консенсуса относительно интерпретации данных. Для эмпирической иллюстрации изложенных в статье позиций были выбраны соответствующие цитаты.

Результаты

Отвечая на вопрос, какие факторы учитываются при диагностике клиента, информанты указывали на социальные связи (семью, иное ближайшее окружение), ситуацию на работе, представление клиента о себе самом, историю его жизни, текущие жизненные обстоятельства, ценностные и смысловые установки, тип и уровень организации личности. Наиболее частым был ответ о том, что учитывается триада биопсихосоциальных факторов. Один из типичных ответов: *«...мы рассматриваем и семью как структуру. Конечно же, социум, в котором находится клиент, его внутренние какие-то ощущения, его физиологию»* (Инф. 2). На процесс диагностики накладывает свой отпечаток и предшествующий медицинский профессиональный опыт, имеющийся у большинства опрошенных: *«...но, как врач бывший, я смотрю на симптомы. По мне ... клиническая диагностика и психоаналитическая диагностика, они вместе работают»* (Инф. 6).

Основным инструментом как у психологов, так и у психотерапевтов является беседа. Кроме того, интервьюируемые указывали, что в работе они используют различные творческие методы, например, *«арт-терапия, кукла-терапия, музыкальная терапия, театральная»* (Инф. 3). Часто в своих ответах респонденты подчёркивали ключевую роль

аналитической работы с информацией, к которой должны быть способны как специалист, так и клиент: *«...это когнитивные техники с реструктуризацией мыслей, с работой непосредственно с мыслительными процессами, скажем так»* (Инф. 12); *«... надо будет вначале дорастить [пациента] до аналитической функции, а потом уже проводить анализ»* (Инф. 6).

При обсуждении важности гуманитарного знания для работы специалистов психологического профиля мнения респондентов разделились. Большинство, 20 респондентов, признали значимость такого рода знаний. Своё отношение к гуманитарным дисциплинам они выражали напрямую, например: *«Мне кажется, для нашей работы, ну, невозможно не поддерживать, расширять компетенции в области гуманитарных наук. Постоянно наращивать компетенции и в области гуманитарных наук, и в культурных там, и прочих»* (Инф. 4); *«Это всегда неожиданно выручает. Потому что, всё равно, чем больше ты знаешь, тем больше неожиданных инструментов ты можешь для себя найти в работе»* (Инф. 5). Однако двое респондентов ответили, что в своей психологической консультативной практике не используют знания, заимствованные из гуманитарных областей: *«Я не думала об этом. Пока нет. Пока того, что есть, инструментов достаточно»* (Инф. 10). Но, даже несмотря на то, что эти специалисты, по их мнению, в своей практике не используют знания из гуманитарных дисциплин, утверждений о том, что данные предметы не нужны в образовательной программе, они не высказывали.

Анализ паттернов в материалах интервью, посвящённых гуманитарным дисциплинам в образовательной программе, позволил выделить четыре темы, связанные между собой двумя типами связей. Три из них представляют собой различные функциональные группы дисциплин гуманитарного блока. Они выстроены в порядке, определённом смысловой компоновкой.

Таблица 1

Результаты анализа материала по теме «Работа с феноменами внутреннего мира
через символические формы»

Table 1

Results of the analysis of the material on the topic “The work with phenomena of the inner
world through symbolic forms”

| Гуманитарные дисциплины | Первичный код (открытый) | Обобщающий код |
|---|--|--|
| Культурология (культурная антропология) | Понимание представлений различных культур (9); Инструментарий работы со смыслами (30) | Компетентность в культурных кодах (светских/религиозных). Вошли первичные коды: 9, 4, 10. |
| Религиоведение (религиозная антропология) | Понимание различных религиозных учений (4); Понимание эзотерических религиозных представлений (10); Инструментарий для работы с неосознанными потребностями (21); Понимание исторических корней современного мировоззрения (22); Понимание особенностей религиозного мировоззрения (26); Инструментарий работы со смыслами (30) | |
| История искусств | Инструмент внутренних преобразований (20); Инструментарий работы со смыслами (30) | Объективация ФВМ, работа с ФВМ. Вошли первичные коды: 22, 26, 3, 19, 23. Работа с ФВМ. Вошли первичные коды: 21, 20, 7, 25. Работа со смыслами. Вошёл первичный код: 30. |
| Литературоведение | Знакомство с историей ментальности (3); Представление психических феноменов (19); Инструмент для внутренних изменений (20); Хранит следы устройства психики человека (23); Инструментарий работы со смыслами (30) | |
| Филология | Работа с языком (7) | |
| Лингвистика | Работа с языком (7); Понимание связи языка и психических процессов (25) | |
| Философия | Инструментарий работы со смыслами (30) | |

Первая и вторая темы объединяют коды, ассоциированные нами с информационной составляющей в работе психолога и психотерапевта. Третья тема включает в себя коды иного рода: они отсылают к технологической составляющей работы и связаны с качеством организации процесса. Четвёртая тема выполняет пояснительную функцию по отношению к первым трём: она констатирует различия в восприятии гуманитарных дисциплин во время обучения в университете и на текущий момент, а также объясняет причины этих различий.

Первая тема – работа с феноменами внутреннего мира (ФВМ) через символические формы (Табл. 1). Под символическими формами мы понимаем этническую и национальную культуры, религию, различные виды искусств, литературу, язык, философию, что

отсылает к концепции Э. Кассирера, трактующей человека как *animal symbolicum*.

Респонденты отмечали, что обращение к гуманитарным дисциплинам позволяет им понимать логику мышления и поступков носителей различных культурных кодов (как светских, так и религиозных), что важно в ситуации мультикультурализма: «Культурология, да, да, да... нужна эта дисциплина. С учётом тенденций вообще» (Инф. 7) (здесь информант делает отсылку к возрастающей мультикультурности современного общества); «...сейчас у нас многополярный мир, исламизация. Тоже нужно понимать эту культуру, религию» (Инф. 3).

Кроме того, отмечалось, что не всегда достаточно профессиональной литературы или опыта, чтобы иметь полное представление о различных феноменах внутреннего мира. В

Таблица 2

Результаты анализа материала по теме «Работа с социально-историческим контекстом существования человека»

Table 2

Results of the analysis of the material on the topic “The work with the socio-historical context of human existence”

| Гуманитарные дисциплины | Первичный код (открытый) | Обобщающий код |
|-------------------------|---|------------------|
| История | Понимание влияния общества на личность (11); Понимание влияния исторических условий существования на менталитет (24) | Социум и индивид |
| Политология | Понимание влияния общества на личность (11) | |
| Социология | Понимание влияния общества на личность (11) | |
| Обществознание | Понимание влияния общества на личность (11) | |

таких случаях помогает опора на религию, искусство и изучающие их дисциплины. Эти области являются источниками как теоретических, так и практических представлений: *«Достоевского иногда намного полезнее читать, чем психоаналитические книги, потому что... там весь внутренний мир у него наружу вывернут»* (Инф. 18); *«...во-первых, это для расширения собственных представлений. Мы далеко не все встречаем феномены психические, психологические. Вот, то есть, с одной стороны, это для кругозора, для более широкого представления таких как-то феноменов. Второе, понимание динамики процессов психических. Третье, сейчас же очень тоже распространена кинотерапия, библиотерапия, поэзиотерапия. То есть фактически это как инструмент для внутренних изменений тоже может использоваться»* (Инф. 10); *«Я думаю, что вот такого рода методичка [по религиозной антропологии] нужна и психиатрам, и психотерапевтам, но не с целью перевербовывать, а с целью понимать различные течения и отличия. Потому что они довольно интересны, они помогают понять некие особые, не вполне сознательные потребности человека, которые представители религиозной конфессии... они с ними на основании вот этих древних священных текстов давно разобрались, к ним выработана целенаправленная система, как справиться с теми или иными человеческими трудностями»* (Инф. 11).

Также литература рассматривается как аккумулятор культурно-исторических смыслов, составляющих контекст формирования внутреннего мира человека конкретной эпохи. Предлагается использовать её для понимания того, под влиянием каких настроений и веяний – всего того, что трудно уловить объективным инструментарием науки, – формировались феномены психической жизни человека: *«Это тоже очень важно. Даже посмотреть исторически, опять мы говорим о том, что литература XIX века может нам показать образ женщины того времени, и что изменилось, и что сделать сейчас нам как психологам, чтобы женщина чувствовала себя лучше и ей было хорошо в этом мире»* (Инф. 2).

Вторая выделенная нами тема – работа с социально-историческим контекстом существования человека (Табл. 2).

Науки, входящие в эту тему, позволяют раскрыть содержание тех процессов и событий, которые оказывают существенное влияние на общественное сознание, в рамках которого формируется индивидуальное сознание. Отмечается, что личность человека является продуктом не только индивидуальной, но и коллективной жизни: *«...когда пытаются вот западные установки нам привязать, а они не привязываются, они так очень криво, косо, например, у нас работают, потому что у нас исторически по-другому, да, менталитет складывается. Это очень*

Таблица 3

Результаты анализа материала по теме «Работа над общепрофессиональными компетенциями»

Table 3

Results of the analysis of the material on the topic “The work on general professional competencies”

| Гуманитарные дисциплины | Первичный код (открытый) | Обобщающий код |
|-------------------------|---|--|
| Философия | Развитие умения размышлять (1); Умение излагать мысли (2); Расширение кругозора (5); Самопознание (17); Умение работать с убеждениями пациентов (18); Развитие системного взгляда на предмет (27); Понимание того, как устроено мышление (28) | Техника мышления. Вошли первичные коды: 1, 18, 27, 29, 8. Устройство мышления. Вошёл первичный код: 28. |
| Логика | Формирование умения эффективно работать с материалом (29) | Профессиональная гигиена. Вошёл первичный код: 13. |
| Культурология | Расширение кругозора (5); Развитие мыслительных операций (8) | |
| Литература | Развитие умения размышлять (1) | Коммуникативные навыки. Вошли первичные коды: 2, 14. |
| Культура речи | Умение излагать мысли (2) | |
| Искусствоведение | Профилактика синдрома профессионального выгорания (13); Средство обхода острых тем, сохранение нейтральности (14) | Саморазвитие. Вошли первичные коды: 5, 6, 17, 12, 15. |
| Музыка | Профилактика синдрома профессионального выгорания (13); Средство личностного роста (12) Средство обхода острых тем, сохранение нейтральности (14) | |
| История | Средство личностного развития (15); Возможность поддержать тему, интересную клиенту (16) | |
| Социология | Средство личностного развития (15); Возможность поддержать тему, интересную клиенту (16) | |

важно, знать, исторически как складывается менталитет. И то же самое, важно знать западную историю... когда мы читаем исследования западные, они очень сильно будут отличаться от наших российских, то, что исследования проведены на Западе, на западных людях... у нас вообще могут быть противоположные решения» (Инф. 13); «...здесь, мне кажется, можно было бы включить историю с точки зрения, ну, вот, социальных изменений... может быть, это история и обществознание, то есть о влиянии во взаимоотношениях общества и индивида и о влиянии, собственно говоря, социальных каких-то аспектов на личную жизнь человека... Потому что многое меняется, полоролевые отношения, там разные задачи на человека, нагрузки» (Инф. 8).

Третья тема, выделенная в ходе интервью, – работа над общепрофессиональными компетенциями (Табл. 3).

В данном случае выделенные дисциплины направлены преимущественно на формирование *soft skills* – развитие умения эффективно пользоваться мыслительными операциями, поддержание профессионального долголетия, обеспечение продуктивности коммуникативных навыков и саморазвития: «...склад мышления такой структурирован, логически выстроенный – это очень ценный инструмент в работе психолога. Да, то есть, слышать, видеть, феноменологически воспринимать материал, который выдаёт человек, интерпретировать его, анализировать его, то есть, вот это качество очень важное. Поэтому здесь логика очень важна» (Инф. 15)»; «...во время университетского образования и позже, когда уже самостоятельно изучал, я что-то взял... вот про мышление, про то, как работает мышление, про то, как работает логика и устроено, в принципе, мышление

Таблица 4

Результаты анализа материала по теме «Причины различий в восприятии гуманитарных дисциплин во время обучения в университете и в настоящий момент»

Table 4

Results of the analysis of the material on the topic "Reasons for the differences in the perception of the humanities during university studies and at the current moment"

| Первичный код (открытый) | Обобщающий код |
|--|---|
| Несвоевременность преподавания (31); Неподходящая форма преподавания (32); Ощущение бесполезности знания (33); Недостаток междисциплинарных связей (34) | Неудовлетворённость учебной дисциплиной |

человека» (Инф. 14) (респондент высказывался о философии); «...литература – это такая важная вещь, которая будет мышление подготавливать, это важно для психотерапии» (Инф. 17); «...искусство – это как для профилактики своего выгорания и как тренировка мышления в плане метафоры, сохранения нейтральности» (Инф. 8).

В материалах некоторых интервью встречается также ещё одна, четвёртая тема (Табл. 4), в которую входит объяснение разницы в восприятии гуманитарных дисциплин во время обучения в университете и на текущий момент: «Я могу сказать, что, например, та философия, которую нам читали, ну, в студенческие годы, например, это как-то все мимо проходит. Наверное, всё-таки, в 20 лет сложно постичь философию. И вот только сейчас уже, когда за 40 и ты уже сложившийся там, какой-то практикующий специалист, ты понимаешь, насколько это необходимо для понимания каких-то вещей. И у нас вот многие специалисты вот уже в зрелом возрасте обращаются, ну, там, все по-разному. Там получается дополнительное образование, кто-то просто там самостоятельно что-то читает, слушает» (Инф. 4).

Часть специалистов полагает, что гуманитарное знание нужно осваивать не в рамках образовательной программы университета, а после того, как накопится некоторый профессиональный опыт, и, исходя из возникших профессиональных потребностей, начинать набирать гуманитарные знания: «Но дело в том, что они как-то там не ко

времени, что ли, я бы сказала» (Инф. 9); «Я, может быть, думаю про своих студентов, для которых такие дисциплины будут довольно-таки сложны на старте. Но к ним они могут прийти, осознавая, анализируя собственную практику, и, может быть, на какие-то границы натываясь того, что она, эта наука, например, психологическая, не может объяснить» (Инф. 19).

Также респонденты указывали на необходимость иной формы преподавания гуманитарных дисциплин: «Можно найти форму какую-то, чтобы так, но это, наверное, зависит от преподавателей. Не так уж много таких преподавателей, которые могут простым доступным языком объяснять вот эти все вещи, интересным, но они есть» (Инф. 4); на недостаток междисциплинарных связей: «Потому что когда учился я, всё было очень однобоко во многих дисциплинах и вот этой вот связанности, междисциплинарности крайне не хватало, потому что многие предметы преподаются с позиции данности, того, что вот вам текст и сидите его изучайте, а какие-то контекстуальные истории, и то, что иногда происходит между строк, то, что происходит в плане общих закономерностей у социального, биологического и психического, как будто бы большой связки особо-то и не было» (Инф. 12); ощущение бесполезности гуманитарных дисциплин во время обучения: «Вы мне покажите, как слушать, вы мне покажите, как делать уколы, вы мне расскажите, какие лекарства есть и как распознавать болезнь.

Какая там философия, я вас умоляю... То есть, когда ты сидишь, лучше бы ты занялась чем-нибудь полезным» (Инф. 9).

Однако присутствие гуманитарных дисциплин в учебной программе медицинских вузов респондентами всё же оправдывается: *«Вот точно так же, конечно, они должны быть включены, потому что, если их не будет включено в систему образования, мы никогда к ним не вернёмся... Но, если я не знаю, никогда не сталкивалась с философией, я вряд ли бы подумала о том, что сейчас бы мне философия помогла» (Инф. 9).*

Обсуждение

Никто из респондентов не высказал мысль о ненужности гуманитарных предметов в процессе подготовки психологов/психотерапевтов. Однако были выявлены сомнения относительно того, как и когда целесообразно вводить эти дисциплины в профессиональное поле. Часть опрошенных полагает, что это следует делать во время получения профессии, даже несмотря на то, что польза от изучения гуманитарных дисциплин не всегда ясна студентам. Другая часть придерживается мнения, что обращаться к гуманитарному знанию будет полезно лишь тогда, когда эту потребность сформирует профессиональная практика. В такой ситуации возможны две стратегии – самообразование и посещение специализированных обучающих курсов.

Наличие этих позиций, с нашей точки зрения, во многом связано с тем, что в процессе обучения в вузах гуманитарные предметы преподавались так, что их связь с будущей профессией была не всегда очевидна, поскольку отсутствовали междисциплинарные связи. Ощущения бесполезности и неинтересности гуманитарных предметов у некоторых действующих специалистов возникали из-за того, что, будучи студентами, они воспринимали эти дисциплины в отрыве от своей будущей профессии. На основе этого можно сделать вывод, что среди специалистов есть запрос на описанную выше модель преподавания гуманитарных дисциплин,

которая представляет собой результат сотрудничества специалистов профильной области и социогуманитарного знания. Предполагается, что такая модель способна снять претензии и сомнения в отношении гуманитарного знания в рамках психологического образования.

Как показали результаты исследования, потребность в гуманитарном знании не проявляется на этапе диагностики, в рамках которой специалист выявляет запрос и проясняет индивидуальную ситуацию клиента. Одной из причин такого положения, на наш взгляд, является то, что диагностика осуществляется согласно стандартизированному списку вопросов. И, хотя человек трактуется согласно задаваемым вопросам как биопсихосоциальное существо, формализация данной процедуры не требует подключения дополнительных знаний.

Гуманитарное знание для психологов и психотерапевтов становится актуальным на этапе коррекционной работы с клиентом. Об этом свидетельствуют первые три темы, выделенные на материалах интервью. Первую тему можно отождествить с инструментами, которые используют специалисты, работая с внутренним миром человека, вторую – с широким социально-историческим контекстом, в котором протекает жизнь клиента, а третья тема связана с умением использовать потенциал первой и второй тем в работе с клиентом. Четвёртая тема связана с различием в восприятии респондентами гуманитарных дисциплин во время обучения в университете и в настоящий момент.

Исходя из функционального подхода, тему «Работа с феноменами внутреннего мира через символические формы» можно представить первым блоком гуманитарных дисциплин в модели образовательной программы для психологов и психотерапевтов. В этот блок входят религиоведение, литература, культурология, культурная антропология, история искусств и вариативно филология, лингвистика (их называли редко). Символическое (искусство, литература, ре-

лигия, язык и пр.), выражающее, озвучивающее, обслуживающее потребности человека позволяет специалисту лучше понять содержание внутреннего мира человека, мотивы его поступков, даёт инструментарий для воздействия на его субъективную реальность.

Фактор субъективной реальности представляется нам главной причиной, побуждающей психологов и психотерапевтов обращаться к гуманитарным предметам. Дело в том, что на данный момент естественные науки, например нейрофизиология, не способны работать с субъективной реальностью, поскольку, во-первых, не создана научная теория, включающая сознание в естественнوناучную картину мира (связь сознания и мозговых процессов), а во-вторых, существует методологическая проблема: «Явления социальной реальности описываются в категориях интенциональности, смысла, ценности, цели, воли, а мозговые процессы – в категориях массы, энергии, электрохимических процессов, пространственных отношений. Возникает задача соотнесения и интеграции в единой концептуальной структуре двух языков описания и объяснения, которые не имеют между собой прямых логических связей» [41, с. 208]. В такой ситуации гуманитарное знание становится инструментом, позволяющим работать с субъективной реальностью через символические формы.

Также материалы интервью показали, что специалисты нуждаются в социологических знаниях, что хорошо видно во второй теме – «Работе с социально-историческим контекстом существования человека». На её основе можно выделить второй блок гуманитарных дисциплин – «социально-исторический», в который включены следующие науки: социология, обществознание, история и вариативно политология (так как она упоминалась только один раз). Традиция учитывать социальные факты в работе психолога существует в рамках разных направлений, например, феноменологического подхода, который утверждает, что необходимо учитывать

не только биологические, но и социальные контексты нашего мышления, являющиеся необходимыми условиями его существования и причинами нашего поведения [29].

Основным инструментом работы психолога/психотерапевта, согласно высказываниям респондентов, является беседа. Это обстоятельство объясняет возникновение в материалах интервью третьей темы, «Работа над общепрофессиональными компетенциями», связанной с *soft skills*, умением совершать мыслительные операции и владением эффективными коммуникативными навыками. Таким образом, третьим блоком гуманитарных дисциплин может стать блок, включающий философию, логику, культурологию, литературу, культуру речи, искусствоведение, музыку, историю, социологию. Этот набор предметов продиктован тем, что психолог должен уметь проводить глубокий анализ, сравнивать, интерпретировать, структурировать материал и видеть в ситуации клиента больше, чем способен увидеть сам клиент: *«Моя задача слушать, выявлять какие-то закономерности, связи, которых он не видит, и возвращать ему на том языке, который он использует»* (Инф. 9). На важность этих навыков указывает и количество учебных предметов, которые были предложены для их развития.

Таким образом, опираясь на частоту упоминания дисциплин, можно сделать вывод, что респонденты преимущественно выбирают те гуманитарные дисциплины, которые связаны с развитием умения работать с феноменами внутреннего мира человека через символические формы, а также с развитием мыслительных операций и коммуникативных навыков. Можно говорить о том, что первый и третий выделенные нами блоки являются для практикующих психологов и психотерапевтов наиболее востребованными.

Заключение

Исследование показало, что психологи и психотерапевты обращаются к знаниям гуманитарных дисциплин как к дополнитель-

ному инструментарию в своей помогающей работе, позволяющему решить те вопросы, в которых психологическая теория обнаруживает свою ограниченность.

Сравнение профессионального стажа респондентов, высказавших своё мнение о причинах, по которым значение гуманитарных дисциплин не всегда обнаруживается в университетские годы, позволяет утверждать, что рассматриваемая нами проблема не является отличительной чертой современной системы образования. Она имеет серьёзную временную отсылку.

Материалы интервью свидетельствуют, что у каждого специалиста свой набор необходимых, с его точки зрения, гуманитарных дисциплин. Это может указывать на то, что потребность в конкретных гуманитарных знаниях зависит как от самой практики (конкретных клиентов с конкретными проблемами), о чём неоднократно говорили сами респонденты, так и от методологической традиции, в рамках которой работают специалисты. Если первое обстоятельство крайне вариабельно и фактически не поддаётся учёту, то второе, в силу своей константности, может быть положено в основу анализа. Мы полагаем, что исследование, проведённое в группах, объединённых по принципу методологической традиции, позволило бы выявить разную степень потребности в гуманитарном знании у психологов и психотерапевтов и свои специфические наборы дисциплин в зависимости от практикуемого метода. Такое исследование могло бы снять ограничения, которые существуют в данной работе на текущий момент.

Не менее важным является вопрос о том, какова должна быть глубина знакомства с гуманитарными дисциплинами. Существует ли необходимость и в чём заключается целесообразность серьёзного погружения в предмет? Или достаточно ограничиться общими представлениями, позволяющими специалисту в дальнейшем самостоятельно ориентироваться в пространстве гумани-

тарного знания и выбирать из него то, что требует его профессиональная практика здесь и сейчас? В первом случае актуализируется проблема поиска точек тематического соприкосновения гуманитарных и профессиональных кафедр, позволяющего выстроить междисциплинарные связи, демонстрирующие студентам место гуманитарных знаний в профессиональной деятельности. В противном случае большой объём гуманитарного материала может вызвать его отторжение и непринятие. Во втором случае инициируется запрос не только на самообразование, но и на обучающие курсы для специалистов в рамках последипломного образования.

Следует отметить, что, отвечая на вопросы, респонденты руководствовались своим ситуативным опытом, а их высказывания носили преимущественно реактивный характер. В связи с этим выявляется ещё одно ограничение данной работы, которое может стать поводом для дальнейших исследований. В частности, речь идёт об отсутствии в исследовании системных предложений от практикующих специалистов по стратегическому проектированию гуманитарного компонента в образовательной программе по психологическому направлению подготовки. Учитывая специфику этого вопроса, мы полагаем форсайт-сессию в данном случае более эффективным инструментарием по сравнению с интервью, что обуславливает отличный от данного профиль исследования.

В целом же в решении проблем, связанных с гуманитарным образованием, «голос» практикующих специалистов, на наш взгляд, представляется крайне важным, поскольку позволяет уменьшить разрыв между знаниями, получаемыми в вузах, и знаниями, востребованными в профессиональной деятельности. Описанный метод выявления потенциала гуманитарных дисциплин может быть использован при изучении мнений представителей разных специальностей.

Литература

1. *Сураева М.Н.* О соотношении понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 3. С. 8–21. DOI: 10.57769/2227-8591.11.3.01
2. *Козлова Е.А.* Необходимость гуманитарного знания для креативного образования // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 1. С. 188–198. DOI: 10.51955/2312-1327_2021_1_188
3. *Подосинникова А.В.* Интерактивные методы формирования творческого мышления у молодежи // Педагогические исследования. 2024. № 2. С. 50–63. EDN: VAAVIM.
4. *Фролова Н.А., Алецанова И.В.* Формирование коммуникативной компетенции в рамках дисциплин гуманитарного блока // Primo Aspectu. 2024. № 3 (59). С. 44–49. DOI: 10.35211/2500-2635-2024-3-59-44-49
5. *Дианов С.А., Дианова Ю.В.* Гуманитарное образование и политическое просвещение в негуманитарном вузе: взгляд педагога высшей школы // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 1–9. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.2.39827
6. *Иванов В.В.* Человек и природа в структурном анализе // Природа. 1978. № 1. С. 77–89.
7. *Нэббитт Дж., Эбурдин П.* Что ждёт нас в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000. М.: «Республика», 1992. 416 с. ISBN: 5-250-01734-7.
8. *Davidovitch N.* Are the Humanities No Longer Relevant in the 21st Century? The case of Israel – Supply and demand for the humanities in Israel’s academic institutions: Between academic policy and “market forces” // Social Sciences, Education, Sociology, Adult Education. 2020. No. 2. P. 17–38. DOI: 10.15503/jecs2020.2.17.38
9. *Эпштейн М.Н.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с. ISBN: 978-5-98712-601-1.
10. *Чумаков В.И.* Задачи гуманитарных дисциплин в подготовке студентов медицинского высшего учебного заведения (на примере исторических дисциплин) // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2023. Т. 22. № S2. С. 49–56. DOI: 10.15829/1728-88002023-3612
11. *Закирьянов К.З.* В защиту гуманитарного образования // Вестник Башкирского университета. 2022. Т. 27. № 1. С. 208–216. DOI: 10.33184/bulletin-bsu-2022.1.37
12. *Полонников А.А.* О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 79–91. DOI: 10.31992/0869-36172022-31-4-79-91
13. *Марков Е.А.* О значении преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2024. № 4 (121). С. 171–182. DOI: 10.23859/1994-0637-2024-4-121-15
14. *Иглтон Т.* Медленная смерть университета // Alma mater. Вестник высшей школы. 2016. № 2. С. 109–112. EDN: VLJXKZ.
15. *Wellmon C., Reitter P.* Permanent crisis: The humanities in a disenchanted age. Chicago: The University Chicago Press, 2021. 320 p. ISBN: 9780226738062.
16. *The Changing Face of Higher Education: Is there an International Crisis in the Humanities / D.A. Ahlburg (Ed.).* New York: Routledge, 2019. 272 p. ISBN: 9781138244856.
17. *Moran J.* The Humanities and the University: A Brief History of the Present Crisis // Critical Quarterly. 2020. Vol. 64. No. 3. P. 5–28. DOI: 10.1111/crqi.12679
18. *Schlozman S.C.* Why Psychiatric Education Needs the Humanities // Academic Psychiatry. 2017. No. 41. P. 703–706. DOI: 10.1007/s40596-017-0820-3
19. *Комаров С.В., Поросенков С.В.* Социальное значение недоверия к гуманитарному знанию // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 1 (471). С. 22–33. DOI: 10.47475/19942796-2023-10103
20. *Цыгулева М.В., Федорова М.А.* Формирование рефлексивной среды инженерного вуза как условие становления «гуманитарного инженера» // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 143–149. EDN: VXJHJV.
21. *Азашикова Ф.Я., Азашиков Г.Х.* Роль и качество преподавания гуманитарных дисциплин на технических и медицинских специальностях МГТУ // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 2 (41) С. 32–40. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-12003
22. *Рыбакова М.В., Зернова А.П., Матраева А.Д.* Гуманитарные дисциплины как средство формирования общекультурных компетенций сту-

- дентов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2014. № 37. С. 34–49. EDN: SEFVUL.
23. Лазорак О.В. Гуманитарная направленность в образовании студентов технических специальностей: экзистенциальный аспект // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–8. С. 1801–1805. EDN: RKPTJJ.
 24. Василькаранова Д.С., Смирнова О.Г. Гуманитарное образование в представлениях студентов инженерно-технических специальностей высшего образования // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2023. С. 11–18. ISBN: 978-5-907688-91-9.
 25. Соколов А.С., Южакова Л.В. Некоторые проблемы гуманитарного образования инженера // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 90–93. EDN: KAJMIZ.
 26. Болтенков Н.В., Гринько А.А. Положение преподавателя-гуманитария в отечественном вузе: тенденции и особенности // Концепт. 2023. № 6. С. 150–165. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11054
 27. Woods A. The limits of narrative: provocations for the medical humanities // Medical Humanities. 2011. Vol. 37. No. 2. P. 73–78. DOI: 10.1136/medhum-2011-010045
 28. Rothfeld B. The problem with the medical humanities // Hyperallergic. 2015. No. 23. URL: <https://hyperallergic.com/177969/the-problem-with-the-medical-humanities> (дата обращения: 27.05.2025).
 29. Romanyszyn R.D. The Necessity for the Humanities in Psychology. The Psychologist and His/Her Shadow // The Humanistic Psychologist. 2012. No. 40. P. 234–245. DOI: 10.1080/08873267.2012.696504
 30. Холмогорова А.Б. Обострение борьбы парадигм в науках о психическом здоровье: в поисках выхода // Социальная и клиническая психиатрия. 2014, Т. 24. № 4. С. 53–61. EDN: UIPAYR.
 31. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с. ISBN: 5-89357-144-4.
 32. Бусыгина Н.П. Философские основания гуманитарной психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2007. Т. 15. № 4. С. 26–46. EDN: KAUFDV.
 33. Held B. Taking the Humanities Seriously // Review of General Psychology. 2020. № 25 (2). P. 119–133. DOI: 10.1177/1089268020975024
 34. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 9–17. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/906/906009.htm> (дата обращения: 27.05.2025).
 35. Воробьева Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 149–158. EDN: WHEBRN.
 36. Джерджен К.Дж. Социальная психология как социальное конструирование: становление взгляда // Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск: Изд-во БГУ, 2003. С. 31–47.
 37. Мелик-Пашаев А.А. О возможном будущем гуманитарной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 133–142. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-133-142
 38. A Humanities Approach to the Psychology of Personhood / J. Sugarman, J. Martino (Eds.). London, New York : Routledge, 2024. 132 p. ISBN: 9781032839561.
 39. Cranney J., Dunn D.S., Hulme J.A., Nolan S.A., Morris S., Norris K. Psychological Literacy and Undergraduate Psychology Education: An International Provocation // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. Article no. 790600. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.790600/full> (дата обращения: 27.05.2025).
 40. Dudgeon P., Darlaston-Jones D., Bray A. Teaching indigenous psychology: A conscientisation, de-colonisation and psychological literacy approach to curriculum // Teaching critical psychology: International perspectives / C. Newnes, L. Golding (Eds.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group US, 2018. P. 123–147. DOI: 10.4324/9781315209319-7
 41. Дубровский Д.И. Сознание как предмет нейрофизиологического исследования (эпистемологические и методологические вопросы) // Философия науки. 2010. Т. 15: Эпистемология: актуальные проблемы. № 1. С. 194–213. EDN: TPCOSL.

Статья поступила в редакцию 25.06.2025

Принята к публикации 21.09.2025

References

1. Siraeva, M.N. (2022). Correlation of “Humanization” and “Humanitarization” Concepts in the Sphere of Education. *Voprosi metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*. Vol. 11, no. 3, pp. 8-21, doi: 10.57769/2227-8591.11.3.01 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kozlova, E.A. (2021). The Need of Humanitarian Knowledge for Creative Education. *Crede Experto: transport, obschestvo, obrazovanie, yazyk = Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*. No. 1, pp. 188–198, doi: 10.51955/2312-1327_2021_1_188 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Podosinnikova, A.V. (2024). Interactive Methods for Developing Creative Thinking in Youth. *Pedagogicheskie issledovaniya = Pedagogical Research*. No. 2, pp. 50-63. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67950488_12435891.pdf (accessed 27.05.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Frolova, N.A., Aleshchanova, I.V. (2024). Formation of Communicative Competence Within the Disciplines of the Humanities Block. *Primo Aspectu = Primo Aspectu*. No. 3 (59), pp. 44-49, doi: 10.35211/2500-2635-2024-3-59-44-49 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Dianov, S.A., Dianova, Yu.V. (2023). [Humanitarian Education and Political Education in a Non-humanitarian University: the View of a Higher School Teacher]. *Pedagogika i prosveshchenie [Pedagogy and Education]*. No. 2, pp. 1-9, doi: 10.7256/2454-0676.2023.2.39827 (In Russ.).
6. Ivanov, V.V. (1978). [Man and Nature in Structural Analysis]. *Priroda [Nature]*. No. 1, pp. 77-89 (In Russ.).
7. Naisbitt, J., Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000. Ten New Directions for the 1990's*. New York: William Morrow and Company, Inc., 384 p. ISBN: 0-688-07224-0. (Russian Translation: Moscow: “Respublica”, 1992, 416 p. ISBN: 5-250-01734-7.)
8. Davidovitch, N. (2020). Are the Humanities No Longer Relevant in the 21st Century? The Case of Israel – Supply and Demand for the Humanities in Israel’s Academic Institutions: Between Academic Policy and “Market Forces”. *Social Sciences, Education, Sociology, Adult Education*. No. 2, pp. 17-38, doi: 10.15503/jecs2020.2.17.38
9. Epshtejn, M.N. (2016). *Ot znaniya – k tvorchestvu. Kak gumanitarnye nauki mogut izmenyat’ mir [From Knowledge to Creativity: How the Humanities Can Change the World]*. Moscow; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 480 p. (In Russ.).
10. Chumakov, V.I. (2023). The Aims of Humanities in the Training of Medical Students on the Example of History Subjects. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika = Cardiovascular Therapy and Prevention*. Vol. 22, no. S2, pp. 49-56, doi: 10.15829/1728-88002023-3612 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Zakiryanov, K.Z. (2022). In Defense of Liberal Arts Education. *Vestnik Bashkirskogo universiteta = Bulletin of the Bashkir University*. Vol. 27, no. 1, pp. 208-216, doi: 10.33184/bulletin-bsu-2022.1.37 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Polonnikov, A.A. (2022). On the Mission of Humanitarian Education in Higher Technical School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 79-91, doi: 10.31992/0869-36172022-31-4-79-91 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Markov, E.A. (2024). On the Importance of Teaching the Humanities in Higher Education. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta = Cherepovets State University Bulletin*. No. 4 (121), pp. 171-182, doi: 10.23859/1994-0637-2024-4-121-15 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Eagleton, T. (2015). The Slow Death of the University. *The Chronicle of Higher Education*, April 7. Available at: <https://adjunctiverse.wordpress.com/2016/03/27/terry-eagleton-the-slow-death-of-the-university-2015/> (accessed 27.05.2025). (Russian translation: *Alma mater. Vestnik vysshejskoly [Alma mater. Higher School Herald]*. 2016, no. 2, pp. 109-112. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25470965> (accessed 27.05.2025)).

15. Wellmon, C., Reitter, P. (2021). *Permanent Crisis: The Humanities in a Disenchanted Age*. Chicago: The University Chicago Press, 320 p. ISBN: 9780226738062.
16. Ahlburg, D.A. (Ed.) (2019). *The Changing Face of Higher Education: Is there an International Crisis in the Humanities*. New York: Routledge, 272 p. ISBN: 9781138244856.
17. Moran, J. (2020). The Humanities and the University: A Brief History of the Present Crisis. *Critical Quarterly*. Vol. 64, no. 3, pp. 5-28, doi: 10.1111/criq.12679
18. Schlozman, S.C. (2017). Why Psychiatric Education Needs the Humanities. *Academic Psychiatry*. No. 41, pp. 703-706, doi: 10.1007/s40596-017-0820-3
19. Komarov, S.V., Porosenkov, S.V. (2023). The Social Significance of Distrust of Humanitarian Knowledge. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. No. 1 (471), pp. 22-33, doi: 10.47475/19942796-2023-10103 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Tsyguleva, M.V., Fedorova, M.A. (2016). Development of Reflexive Environment at Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (201), pp. 143-149. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26018275_57772347.pdf (accessed 27.05.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Azashikova, F.Y., Azashikov, G.Kh. (2019). The Role and Quality of Teaching Humanitarian Disciplines in Technical and Medical Specialties of MSTU. *Vestnik majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta = Bulletin of Maikop State Technological University*. Iss. 2 (41), pp. 32-40, doi: 10.24411/2078-1024-2019-12003 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Rybacova, M.V., Zernova, L.P., Matraeva, A.D. (2014). Humanities as Means of Forming Common Cultural Competences of Students. *Aktual'nye voprosy obshchestvennykh nauk: sociologiya, politologiya, filosofiya, istoriya = Current Issues in Social Sciences: Sociology, Political Science, Philosophy, History*. No. 37, pp. 34-49. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21579528_62284982.pdf (accessed 27.05.2025) (In Russ., abstract in Eng.).
23. Lazorak, O.V. (2013). Humanitarian Orientation in the Education of Students of Technical Specialties: Existential Aspect. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 10, pp. 1801-1805. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_20682988_10849740.pdf (accessed 27.05.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
24. Vasilkaranova, D.S., Smirnova, O.G. (2023). [Humanitarian Education in the Views of Students of Engineering and Technical Specialties of Higher Education]. In: *Tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetencij: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Technopark of Universal Pedagogical Competencies: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Cheboksary : Publishing House "Sreda", 2023]. Cheboksary, pp. 11-18 (In Russ.).
25. Sokolov, A.S., Yuzhakova, L.V. (2009). Problems of Humanitarian Education of Future Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 90-93. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11898029_52367074.pdf (accessed 27.05.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Boltenev, N.V., Grinko, A.A. (2023). The Position of the Humanities Teacher in a Domestic University: Trends and Specific Features. *Kontsept = Concept*. No. 6, pp. 150-165, doi: 10.24412/2304-120X-2023-11054 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Woods, A. (2011). The Limits of Narrative: Provocations for the Medical Humanities. *Medical Humanities*. No. 37 (2), pp. 73-78, doi: 10.1136/medhum-2011-010045
28. Rothfeld, B. (2015). The Problem with the Medical Humanities. *Hyperallergic*. No. 23. Available at: <https://hyperallergic.com/177969/the-problem-with-the-medical-humanities> (accessed: 27.05.2025).

29. Romanyshyn, R.D. (2012). The Necessity for the Humanities in Psychology. The Psychologist and His/Her Shadow. *The Humanistic Psychologist*. No. 40, pp. 234-245, doi: 10.1080/08873267.2012.696504
30. Kholmogorova, A.B. (2014). Clash of Paradigms in Mental Health Sciences: In Search of a Way Out. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya = Social and Clinical Psychiatry*. Vol. 24, no. 4, pp. 53-61. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24154761_76314523.pdf (accessed: 27.05.2025). (In Russ., abstract in Eng.).
31. Vasilyuk, F.E. (2003). *Metodologicheskij analiz v psibologii* [Methodological Analysis in Psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl, 240 p. ISBN: 5-89357-144-4. (In Russ.).
32. Busygina, N.P. (2007). [Philosophical Foundations of Humanistic Psychology]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal]. Vol. 15, no. 4, pp. 26-46. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11916876_12452371.pdf (accessed: 27.05.2025). (In Russ.).
33. Held, B. (2020). Taking the Humanities Seriously. *Review of General Psychology*. No. 25 (2), pp. 119-133, doi: 10.1177/1089268020975024
34. Bratus, B.S. (1990). [An Attempt to Substantiate Humanitarian Psychology]. *Voprosy psichologii* [Psychology Issues]. No. 6, pp. 9-17. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/906/906009.htm> (accessed: 27.05.2025). (In Russ.).
35. Vorobyeva, L.I. (2004). [Subject and/or Author (on the Categories of Humanitarian Psychology)]. *Voprosy psichologii* [Psychology Issues]. No. 2, pp. 149-158. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26466054> (accessed: 27.05.2025). (In Russ.).
36. Gergen, K.J. (1997). Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision. In: McCarty, C., Haslam, A. (Eds.). *The Message of Social Psychology: Perspectives on Mind in Society*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd., pp. 113-128 (Russian translation: Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision. In: *Social'nyj konstrukcionizm: znanie i praktika* [Social Construction: Knowledge and Practice]. Minsk: Isd-vo BGU, 2003. Pp. 31-47).
37. Melik-Pashaev, A.A. (2022). About the Possible Future of Humanitarian Psychology. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. No. 3 (15), pp. 133-142, doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-133-142 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Sugarman, J., Martino, J. (Eds.) (2024). *A Humanities Approach to the Psychology of Personhood*. London, New York: Routledge, 132 p. ISBN: 9781032839561.
39. Cranney, J., Dunn, D.S., Hulme, J.A., Nolan, S.A., Morris, S., Norris, K. (2022). Psychological Literacy and Undergraduate Psychology Education: An International Provocation. *Frontiers in Education*. Vol. 7, article no. 790600. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.790600/full> (accessed: 27.05.2025).
40. Dudgeon, P., Darlaston-Jones, D., Bray, A. (2018). Teaching Indigenous Psychology: A Conscientisation, De-colonisation and Psychological Literacy Approach to Curriculum. In: Newnes, C., Golding, L. (Eds.). *Teaching Critical Psychology: International Perspectives*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group US, pp. 123-147, doi: 10.4324/9781315209319-7
41. Dubrovsky, D.I. (2010). [Consciousness as a Subject of Neurophysiological Research (Epistemological and Methodological Issues)]. *Filosofiya nauki* [Philosophy of Science]. Vol. 15, no. 1, pp. 194-213. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23264588_30156838.pdf (accessed: 27.05.2025). (In Russ.).

The paper was submitted 25.06.2025

Accepted for publication 21.09.2025

Информанты

| Информанты | Пол | Специальность | Методологическая традиция | Стаж |
|------------|---------|-------------------------|---|---------|
| Инф. 1 | мужской | психолог | коммуникативный подход, интегративная, системная психотерапия | 24 года |
| Инф. 2 | женский | психолог | эkleктичный подход, в том числе телесно-ориентированная терапия и когнитивно-поведенческая терапия | 19 лет |
| Инф. 3 | женский | психолог | психоаналитическое направление, телесно-ориентированная терапия, арт-терапия, аналитическая терапия | 15 лет |
| Инф. 4 | женский | психолог | психоаналитическое направление | 22 года |
| Инф. 5 | женский | психолог | когнитивно-поведенческое направление, гештальт-психология, экзистенциальная терапия | 2 года |
| Инф. 6 | мужской | психолог, психотерапевт | психоаналитическое направление | 26 лет |
| Инф. 7 | мужской | психолог, психотерапевт | психоаналитическое направление | 11 лет |
| Инф. 8 | женский | психотерапевт | эkleктичный подход, в том числе когнитивно-поведенческая терапия, системная терапия, семейная терапия | 20 лет |
| Инф. 9 | женский | психолог | психоаналитическое направление | 16 лет |
| Инф. 10 | женский | психотерапевт | естественно-научное направление, культурно-историческая школа | 25 лет |
| Инф. 11 | мужской | психотерапевт | психоаналитическое направление | 12 лет |
| Инф. 12 | мужской | психолог | схема-терапия, когнитивно-поведенческая терапия | 4 года |
| Инф. 13 | женский | психолог | нейропсихология, деятельностный подход | 8 лет |
| Инф. 14 | мужской | психолог | когнитивно-поведенческая терапия | 25 лет |
| Инф. 15 | мужской | психолог | экзистенциальная терапия, логотерапия | 11 лет |
| Инф. 16 | женский | психолог | психоаналитическое направление | 19 лет |
| Инф. 17 | женский | психотерапевт | интегративный подход, психоаналитическое направление | 11 лет |
| Инф. 18 | мужской | психотерапевт | личноcтно-ориентированный подход, психоаналитическое направление | 18 лет |
| Инф. 19 | женский | психолог | системный подход, семейная психология | 34 года |
| Инф. 20 | мужской | психотерапевт | коммуникативная парадигма | 30 лет |
| Инф. 21 | женский | психолог | психоаналитическое направление | 25 лет |
| Инф. 22 | женский | психолог | когнитивно-поведенческая терапия | 22 года |



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её 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 учёные, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели учёной 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).

Открытые студенческие международные интернет-олимпиады



olymp.i-exam.ru



8 (8362) 64-16-76



nii.mko@yandex.ru

**I тур
отборочный**
(вузовский)

**II тур
заключительный**
(региональный, международный)

**III тур
финальный очный**
(международный)
по математике

по статистике и анализу данных

Включены в Проект «Перечень олимпиад и
иных интеллектуальных и (или) творческих
конкурсов, мероприятий...
на 2025/26 учебный год

Электронные
сертификаты участникам
заключительных туров

Медали и дипломы
победителям
заключительных и очных
финальных туров

Позиция в перечне
рассматриваемых
состязаний при расчете
критерия «Количество
призеров студенческих
олимпиад» в рейтинге
лучших вузов России RAEX

**Междисциплинарная
интернет-олимпиада
инновационного характера
«Информационные
технологии
в сложных системах»**

**Сложные системы
в архитектуре и строительстве**

Сложные биоэкологические системы

Сложные социально-экономические системы

Сложные технические системы