

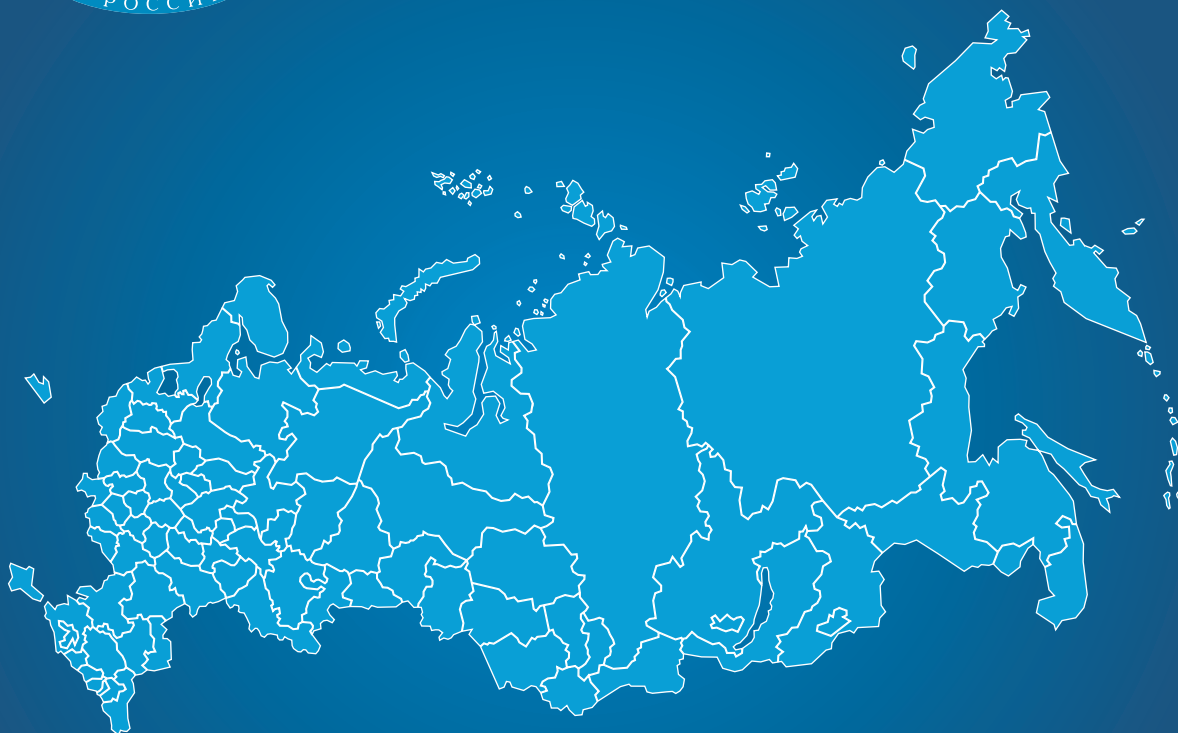
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

3 / 2021

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

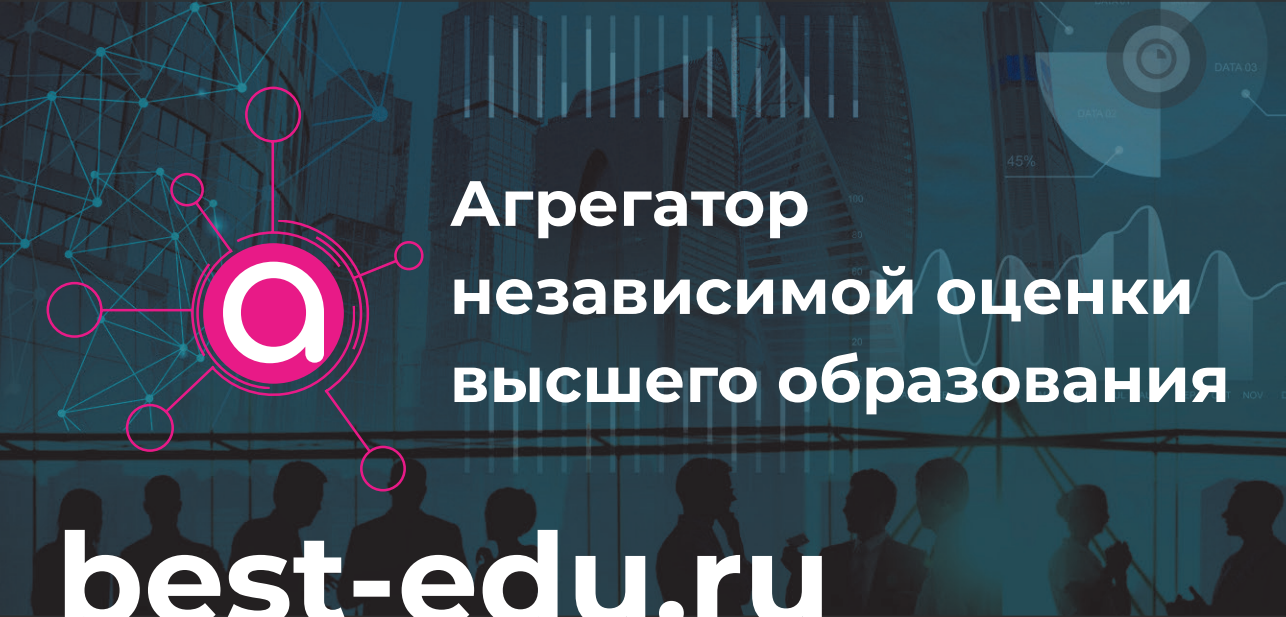
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Роспечать» индекс: 73060, 79380
«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года

Все что нужно знать **о рейтингах** в образовании



Агрегатор независимой оценки высшего образования

best-edu.ru

- Национальный агрегированный рейтинг
- Глобальный агрегированный рейтинг
- Российские вузы в глобальных предметных рейтингах
- Агентства по независимой оценке качества образования



best-edu.ru

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

3 / 2021

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

Содержание

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

Направления модернизации высшего образования

В.А. БОЛОТОВ, Г.Н. МОТОВА, В.Г. НАВОДНОВ. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след	9
--	---

Ю.Б. РУБИН, Э.Ю. СОБОЛЕВА. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии	26
--	----

Высшее образование: критический дискурс

М.А. TCHOSHANOV. Learning Sciences Perspective on Engineering of Distance Learning. Part 2	43
--	----

М.А. ГОЛОВЧИН. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования	59
---	----

Педагогика высшей школы

В. BALAKRISHNAN, F. TOCHINAI, H. KANEMITSU, M.F.W. ABDULLAH, S. INDARTONO. Belief and Intention towards Design Ethics among Design Undergraduates in Malaysian Higher Education Institutions	76
--	----

В.П. ИГНАТЬЕВ. Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности	87
---	----



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
М.Б. Сапунов

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

Редакторы:
О.Ю. Миронова
Н.Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А

Тел.: (495)-223-05-23,
доб. 4141, 4142, 4078
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

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

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

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

Подписано в печать с
оригинал-макета 28.02.2021
Выход в свет 25.03.2021.
Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

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

© «Высшее образование
в России»

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

В.А. НЕМТИНОВ, А.Б. БОРИСЕНКО, В.В. МОРОЗОВ,
Ю.В. НЕМТИНОВА. Повышение уровня
профессиональных компетенций с использованием
виртуальной образовательной среды.104

Социология высшего образования

М.К. ШНАРБЕКОВА. Роль высшего образования
в воспроизводстве социального неравенства
на рынке труда Казахстана.114

Н.А. СЕЛИВЕРСТОВА, М.Г. СОЛНЫШКИНА.
Заочное обучение как образовательный
тренд высшей школы.128

Философия науки и образования

Е.И. НАУМОВА, Е.Г. СОКОЛОВ.
Дискурс университета: знание в эпоху
современных форм развития капитализма.142

С.А. ШЕЙПАК. Опубликовать научную статью:
диалог автора и журнала.151

«Высшее образование в России» – 30 лет!



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА

LIBRARY.RU

Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2019, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	2,423
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,004
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,707
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,359
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,240
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,985
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,865
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,838
ПЕДАГОГИКА	0,666
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,452
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,268
ALMA MATER	0,266

Contents

Areas of Higher Education Modernization

- V.A. BOLOTOV, G.N. MOTOVA, V.G. NAVODNOV.
Global Aggregated Ranking of HEIs: Russian Footprint.
Pp. 9-25
- Yu.B. RUBIN, E.Yu. SOBOLEVA. Independence of Higher
Education Quality Assurance: Criteria, Principles, Realities.
Pp. 26-42

Higher Education: Critical Discourse

- M.A. TCHOSHANOV. Learning Sciences Perspective on
Engineering of Distance Learning. Part 2. Pp. 43-58
- M.A. GOLOVCHIN. Institutional Traps of Digitalization
of Russian Higher Education. Pp. 59-75

Higher Education Pedagogy

- B. BALAKRISHNAN, F. TOCHINAI, H. KANEMITSU,
M.F.W. ABDULLAH, S. INDARTONO. Belief and Intention
towards Design Ethics among Design Undergraduates in Malaysian
Higher Education Institutions. Pp. 76-86
- V.P. IGNATIEV. Oppositions and Antinomies of Modern
Educational Reality. Pp. 87-103
- V.A. NEMTINOV, A.B. BORISENKO, V.V. MOROZOV,
Yu.V. NEMTINOVA. Increasing the Level of Professional
Competence Using a Virtual Educational Environment.
Pp. 104-113

Sociology of Higher Education

- M.K. SHNARBKOVA. The Role of Higher Education
in Reproduction of Social Inequality in the Labor Market
of Kazakhstan. Pp. 114-127
- N.A. SELIVERSTOVA, M.G. SOLNYSHKINA. Distance Learning
as an Educational Trend in Higher Education. Pp. 128-141

Philosophy of Science and Education

- E.I., NAUMOVA, E.G. SOKOLOV. Discourse of University:
Knowledge in the Era of Contemporary Forms of Capitalism
Development. Pp. 142-150
- S.A. SHEYPAK. Publishing a Research Article: A Dialogue
between the Author and the Journal. Pp. 151-168



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

Editor-in-Chief:
M.B. Sapunov

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

Executive secretary:
D.V. Davydova

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

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation
tel. +7 (495)-223-05-23,
extension 4078
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)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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»); **ГРИБОВ Л.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **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.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (проф., Московский Политех); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ Л.К.** (проф., МГИМО); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В. М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

(Higher Education in Russia)

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

Lev A. GRIBOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, gribov@geokhi.ru

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

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

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

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, 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. NIKOLSKIY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Moscow Polytechnic University, 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

Mikhail B. SAPUNOV – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal "Vysshee Obrazovanie v Rossii", mbsapunov@mail.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

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

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

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

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, 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., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, 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., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraff@plan.aau.dk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; 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, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25

Болотов Виктор Александрович – д-р пед. наук, академик РАО, научный руководитель Центра мониторинга качества образования, vbolotov@hse.ru

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

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20

Мотова Галина Николаевна – д-р пед. наук, зам. директора, g.motova@ncsra.ru

Наводнов Владимир Григорьевич – д-р. техн. наук, директор, director@ncsra.ru

Национальный центр профессионально-общественной аккредитации, Россия, г. Йошкар-Ола

Адрес: 424006, г. Йошкар-Ола, ул. Волкова, 206А

***Аннотация.** В работе предложен новый подход к оценке деятельности университетов страны и мира на основе агрегирования результатов десяти глобальных рейтингов и Базы данных результатов аккредитации DEQAR. Используемая методика МетАЛиг (Метод анализа лиг) позволяет объединить разные результаты ранжирования и оценки независимо от существенных различий методик их расчёта и показателей и сформировать Глобальный агрегированный рейтинг. Представлен анализ глобальных рейтингов и позиционирования в них российских вузов, а также анализ позиционирования российских вузов и стран (по числу вузов, входящих в глобальные рейтинги) в Глобальном агрегированном рейтинге. Результаты исследования, по мнению авторов, могут способствовать продвижению ведущих отечественных вузов на более высокие позиции в мировом образовательном пространстве.*

***Ключевые слова:** ранжирование вузов, рейтинг, таблица лиг, методика МетАЛиг, процедуры свёртки, независимая оценка деятельности вузов, риск-ориентированный подход, международная аккредитация, европейская база данных результатов аккредитации (DEQAR)*

***Для цитирования:** Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 9-25. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25*

Global Aggregated Ranking of HEIs: Russian Footprint

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25

Victor A. Bolotov – Dr. Sci. (Education), Research Advisor of the Centre for Education Quality Monitoring, vbolotov@hse.ru

Higher School of Economics, Russia, Moscow

Address: 20, Myasnitskaya str., Moscow 101000, Russian Federation

Galina N. Motova – Dr. Sci. (Education), Deputy Director, g.motova@ncpa.ru

Vladimir G. Navodnov – Dr. Sci. (Engineering.), Prof., Director, director@ncpa.ru

National Centre for Public Accreditation, Yoshkar-Ola, Russia

Address: 206a, Volkov str., Yoshkar-Ola, 424006, Russian Federation

Abstract. The paper suggests a new approach to performance evaluation of universities in Russia and worldwide based on aggregation of the results of ten global rankings and the Database of External Quality Assurance Results (DEQAR). The method of league analysis (MetALeague) allows the authors to integrate the diverse results of ranking and evaluation regardless of considerable variations in ranking methodology and indicators. As a result of MetALeague integration, the Global Aggregated Ranking of higher education institutions has been made. The paper analyses the global rankings and the position of Russian HEIs in these rankings. The authors have also analyzed the positions of countries based on the number of HEIs included in the Global Aggregated Ranking. The due consideration of research results, according to the authors, can propel the leading Russian universities to higher positions in the global educational environment.

Keywords: HEIs' performance, ranking, league table, MetALeague methodology, convolution procedure, independent assessment of HEIs' performance, risk-based approach, international accreditation, Database of External Quality Assurance Results (DEQAR)

Cite as: Bolotov, V.A., Motova, G.N., Navodnov, V.G. (2021). Global Aggregated Ranking of HEIs: Russian Footprint. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 9-25, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Начинается очередной этап реформирования структуры высшего образования. Он должен переформатировать существующую иерархию высших учебных заведений страны¹: МГУ и СПбГУ – Федеральные университеты (10) – Национальные исследовательские университеты (29) – опорные вузы (33). Статус Национального исследовательского университета как категория университета

присваивается на конкурсной основе на десять лет. Его университеты получили в 2009 и 2010 гг., сейчас самое время для подведения итогов их эффективности. В 2020 г. заканчивается также программа поддержки опорных вузов [1]. Именно эта категория вузов получит значительное развитие: предполагается ввести статус «национального опорного вуза», который будет приравниваться к «национальному исследовательскому университету»². Претендовать на такой

¹ Здесь и далее в качестве «высших учебных заведений», «вузов» рассматриваются образовательные организации высшего образования.

² Валерий Фальков представил дизайн Программы стратегического академического лидерства.

статус сможет любой вуз независимо от ведомственной принадлежности и организационно-правовой формы³.

Необходимым условием для вуза-кандидата получить особый статус является его присутствие в глобальных рейтингах: Quacquarelli Symonds (QS), Times Higher Education (THE) и Academic Ranking of World Universities (ARWU)⁴. Стимулировать отечественные университеты к повышению конкурентоспособности на международном уровне и высокому позиционированию в мировых рейтингах – само по себе неплохо [2]. Но почему только в этих трёх рейтингах? И почему только в рейтингах? Ответ очевиден: рейтинги являются наиболее понятной и легкоинтерпретируемой формой оценки деятельности университета, в том числе с целью принятия управленческих решений [3]. Мода на рейтинги стимулировала рост их числа, конкуренцию между университетами и даже между странами по числу вузов страны, входящих в мировые рейтинги.

Возможно, это стало одной из причин запуска в 2014 г. Проекта «5-100», основной целью которого было попадание не менее пяти университетов в сотню лучших по версии трёх международных рейтингов (THE, QS, ARWU). Однако, несмотря на явное усиление позиций университетов-участников проекта в научно-образовательной и публикационной деятельности [4] и на немалые средства, потраченные на эти цели (80 млрд. рублей) [5], к дате завершения проекта (2020 г.) ни один из участников проекта не занял места в первой сотне (МГУ, входящий в первую сотню QS и ARWU, не является участником проекта). Усиление позиций ве-

дущих российских вузов происходит за счёт расширения их сферы активности в других рейтингах, например, предметных или специальных. Но если в одном рейтинге университет занимает лидирующие позиции, а в другом находится в аутсайдерах, возникает вопрос о доверии к таким рейтингам и критериям их выбора. Ещё один вопрос: какой из рейтингов более авторитетен и престижен? Не пора ли составлять рейтинг рейтингов?

Ещё одна проблема состоит в том, что до настоящего времени термин «мировой рейтинг» не имеет чёткого определения. Тем не менее он активно используется в различных документах (например, в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599: «вхождение в первую сотню ведущих *мировых университетов* согласно *мировому рейтингу*⁵ университетов») и обычно смешивается с понятиями «международный рейтинг» и «глобальный рейтинг». Нет также чёткого определения понятия «мировой университет» (все университеты имеют национальную принадлежность), и в данном случае чаще всего имеется в виду устоявшееся понятие «университеты мирового класса» [6; 7]. Под международными рейтингами, как правило, понимаются рейтинги, объектом анализа в которых являются университеты разных стран. В силу отсутствия мировой (наднациональной) организации для проведения сравнительных исследований университетов всего мира субъектами проводимых рейтингов являются организации, также имеющие национальную идентичность и вполне очевидно продвигающие свои национальные интересы⁶.

Попробуем определить более широкую выборку институциональных академических мировых рейтингов, в которых представлены

URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21507 (дата обращения: 10.02.2021).

³ URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2875.

⁴ Фальков В.Н. Программа стратегического академического лидерства. М., 2020. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Program_strategy_leadership.pdf (дата обращения: 10.02.2021).

⁵ Выделено нами.

⁶ России нужны собственные национальные рейтинги вузов, заявил Путин // РИА. Новости. 2020.25.06. URL: https://ria.ru/20200625/1573469323.html?fbclid=IwAR0vCmuE-0rkFPbedLgWgFEgAOC5JgM7xNinnZoX-MH2YF-HrPVATDVJTjr0_ (дата обращения: 10.02.2021).

российские вузы, объединить данные отдельных рейтингов в единый глобальный агрегированный рейтинг и получить «средневзвешенную» картину достижений российского высшего образования на мировом уровне.

Краткая история глобальных рейтингов

По данным Международной ассоциации по ранжированию организаций и университетов (IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence)⁷, которая была создана в 2004 г. Европейским центром по высшему образованию ЮНЕСКО (UNESCO-CEPES, г. Бухарест, Румыния) и Институтом политики в области высшего образования (г. Вашингтон, США), сегодня в мире насчитывается более 100 академических рейтингов – международных, региональных, национальных. Первый национальный университетский рейтинг появился в США в 1983 г., его появление было вызвано очевидно имиджевыми и экономическими причинами. Первым глобальным рейтингом считается рейтинг, разработанный Шанхайским университетом Цзяо Тун. Он получил название The Academic Ranking of World Universities (ARWU), или «Шанхайский рейтинг». В данном случае перед создателями была поставлена задача выделить лучшие мировые практики в сфере высшего образования с целью их изучения и применения на национальном уровне, для того чтобы поднять уровень качества и конкурентоспособности образовательной системы Китая [8]. Выступая в роли догоняющего, Китай использовал бенчмаркинг больше в политических целях, поднимая имидж страны в целом на международном уровне. Таким же путём идут сегодня развивающиеся страны (ОАЭ, Турция и др.) [9], в том числе и Россия, и начинают строить свои глобальные рейтинги, включая в них не только элитарные американские и европейские университеты, но и университеты развивающихся стран.

В листинге IREG сегодня представлено 23 глобальных университетских рейтинга (Global University Rankings⁸), которые разрабатываются и сопровождаются различными организациями (чаще всего специализированными лабораториями университетов) из 12 стран, исключая международные корпорации. Три рейтинга родом из США (US News&World Report, Reuters-100, Colleges and University-Alexa), три – из Великобритании (QS, THE, The Economist Masters in Management Ranking). Два рейтинга создаются в Испании (WoM, Scimago), ещё два – в России (MosIUR «Три миссии университетов» и RUR). По одному рейтингу представили Австралия (uniRank), Индия (Youth Incorporated), Индонезия (UI Green Metric World University Ranking), Китай (ARWU), Нидерланды (CWTS), ОАЭ (CWUR), Тайвань (NTU), Турция (URAP). Международными корпорациями составляются рейтинги U-multirank, NatureIndex (от издательской компании Springer Nature), BoF Global Graduate Business Ranking. Значительная часть других глобальных рейтингов носит региональный, предметный или специализированный характер (рейтинги сайтов, бизнес-школ, школ моды и т.п.).

Для исследования позиционирования российских университетов в мировых рейтингах в листинге IREG были отобраны десять, которые носят институциональный, глобальный, академический и/или научный характер. Основные критерии выбора: стабильность (деятельность не менее трёх лет); публичность и регулярность (информация о результатах регулярно размещается в широком доступе); массовость (не менее 800 университетов из всех регионов мира). Рейтинги, соответствующие таким критериям, представлены в *таблице 1* и отсортированы по году их создания.

⁷ URL: <https://ireg-observatory.org/en/> (дата обращения: 10.02.2021).

⁸ IREG Inventory of International Rankings. URL: <https://ireg-observatory.org/en/initiatives/ireg-inventory-of-international-rankings/> (дата обращения: 10.02.2021).

Справка о глобальных рейтингах (данные за 2019 г.)

Таблица 1

Table 1

Global rankings statistics for 2019

Рейтинг (система оценивания)	Год первой публикации	Количество вузов в рейтинге	Количество российских вузов в рейтинге	Составители	Сайт рейтинга
ARWU (The Academic Ranking of World Universities)	2003	1000	11	Шанхайский университет Цзяо Тун Shanghai Ranking Consultancy	http://www.shanghai-ranking.com/arwu2019.html
THE (Times Higher Education World University Rankings)	2004	1258	35	Британское издательство Times Higher Education	https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking
CWTS (Centre for Science and Tech- nology Studies)	2006	963	3	Центр научных и технологических исследований Лейденского университета в Нидерландах	https://www.leidenranking.com/ranking/2019/list
NTU HEEACT (National Taiwan University)	2007	835	5	Национальный университет Тайваня	http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/ranking/Overall-Ranking/
SIR (Scopus SCImago Institu- tions Rankings)	2009	3471	112	Scimago Lab	https://www.scimagoir.com/rankings.php?year=2013&sector=Higher%20educ
QS	2010	1000	27	Составитель – Quacquarelli Symonds	https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019
URAP University Ranking by Academic Performance	2010	2500	33	Институт информатики Ближневосточного технического университета (ОАЭ)	https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/world-2019
RUR (Round Uni- versity Ranking)	2010	834	74	Рейтинговое агентство RUR Rankings, Москва, Россия	https://roundranking.com/ranking/world-university-rankings.htm-#world-2019
CWUR	2012	2000	19	Центр всемирного рейтинга университетов	https://cwur.org/2019-2020.php
US NEWS	2014	1503	17	US NEWS	https://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings
Московский рейтинг «Три миссии»	2017	1200	74	Российский союз ректоров, Ассоциация составителей рейтингов (АСР). Россия	https://mosiur.org/ranking/

Шанхайский рейтинг ARWU (КНР). Первоначально составлен Шанхайским университетом Цзяо Тун, сегодня сопровождается независимой компанией Shanghai Ranking Consultancy. Для расчёта рейтинга используется информация по 1800 вузам, но ранжируется только 1000 из них. В 2019 г. в рейтинг ARWU вошли 11 российских вузов, всего 1,1% от числа университетов, вошедших в рейтинг. Вместе с тем китайских вузов в рейтинге – 132 (или 13,2%). Оценивание проходит по шести показателям, основной акцент сделан на научных достижениях преподавателей и выпускников университетов (престижные премии, публикационная активность и высокая цитируемость научных работ).

THE – Times Higher Education World University Rankings (Великобритания). Для расчёта результатов самостоятельно формирует репутационную базу данных Academic Reputation Survey, опрашивая более 10 000 респондентов из 135 стран, а также использует статистические данные из наукометрической базы данных Elsevier's Scopus. Расчёт включает несколько групп показателей, состоящих из 13 индикаторов, и весовые коэффициенты по каждой группе: преподавание (teaching) – 30%, исследования (research) – 30%, цитирование (citation) – 30%, международная деятельность – 7,5%, связь с промышленностью – 2,5%. В 2019 г. в рейтинг THE вошли 1258 вузов (из отобранных 1400). Из 35 российских вузов, вошедших в рейтинг, лучший результат у Московского государственного университета – 199-е место. В рейтинг вошли 98 вузов Великобритании (всего в стране 248 вузов).

CWTS – Лейденский рейтинг (Нидерланды). Разрабатывается междисциплинарным институтом Centre for Science and Technical Studies (CWTS) в составе Лейденского университета. Для составления рейтинга он использует базу данных Web of Science от компании Clarivate Analytics. В 2019 г. в рейтинг вошли 963 вуза, в том числе три российских (в 2020 г. – семь российских университетов).

Лучший результат у МГУ – 266-е место. А из 70 голландских вузов в рейтинг вошли 13.

NTU – Performance Ranking of Scientific Papers for World University, или Тайваньский рейтинг. Формируется Национальным университетом Тайваня (National Taiwan University) в сотрудничестве с аккредитационным агентством Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT). Рейтинг рассчитывается только по публикациям в Web of Science, включает всего три группы показателей, состоящие из 11 индикаторов: результативность исследований (research productivity) – 25%, влияние исследований (research impact) – 35%, превосходство (research excellence) – 40%. В него вошли 835 университетов, из них пять российских и 13 тайваньских из 142 вузов, действующих в Тайване.

Scimago Institutions Rankings (SIR). Разрабатывается с 2009 г. испанской компанией Scimago Lab, ассоциированной с рядом испанских университетов. Рейтинг рассчитывается на основе базы данных научных публикаций Scopus и базы данных патентов PATSTAT. SIR включает 7026 организаций, ведущих научную деятельность и публикующих свои результаты, индексируемые в базах данных. В число таких организаций входят также государственные исследовательские учреждения, медицинские компании, некоммерческие организации. В числе образовательных организаций – 3471 институт, включая университеты и медицинские школы. В рейтинг SIR вошли 112 российских вузов: от МГУ (220-е место) до Кабардино-Балкарского государственного университета (879-е место). Испанских вузов – 65 из 112, т.е. больше половины действующих в стране вузов представлены в рейтинге. Основным критерием включения в рейтинг является наличие не менее 100 публикаций за год, индексируемых в базе данных Scopus. В целом для расчёта используются три основные группы индикаторов: научные результаты (research performance) – 50%, инновационные «продукты», включая патенты

(innovation outputs) – 30%, социальное влияние (societal impact) – 20%.

RUR – Round University Ranking (Россия). Представляет результаты ранжирования с 2010 г. (дата открытия компании в Москве – 2013 г.). RUR рассматривает 1100 университетов из 82 стран, (но в рейтинг входят 829 университетов разных стран) по 20 индикаторам, объединённым в четыре группы: преподавание (40%), научные исследования (40%), международная деятельность (10%) и финансовая устойчивость (10%). В рейтинге используются статистические данные (такие, как число студентов, академический штат и др.) и репутационные данные от компании Thompson Reuters, собранные в рамках проекта GIPP – Global Institutional Profiles Project. Компания Thompson Reuters ежегодно проводит опрос 10 000 респондентов. Также используются библиометрические данные из базы Web of Science Core Collection. В рейтинге RUR представлено 834 вуза, из них 74 российских вуза, или 8,9% от общего числа вузов, входящих в этот рейтинг.

QS World University Rankings (Великобритания). Рейтинговая компания, с 2004 по 2009 гг. работавшая совместно с ТНЕ, последние десять лет публикует рейтинги самостоятельно, постоянно расширяя сферу своих интересов. Наряду с общими институциональными глобальными рейтингами, она рассчитывает региональные, предметные и специализированные рейтинги. Важным инструментом для включения вуза в рейтинги является широкий опрос общественности. Для оценки индикатора академической репутации ежегодно опрашиваются 75 тыс. респондентов из числа академической общественности из 140 стран, для оценки работодателей опрашивают 40 тыс. респондентов из 130 стран. В рейтинг входят 1000 вузов, из них 76 вузов Великобритании (из 248) и 27 российских университетов.

CWUR – The Center for World University Rankings (ОАЭ). Консалтинговая компания, оказывающая услуги правительственным органам и университетам. В расчёте рейтин-

га CWUR используется семь индикаторов, четыре из которых имеют отношение к научным результатам, публикационной активности вуза и цитируемости (всего 40%), ещё два – к выпускникам (их достижения и карьерный рост – 50%) и к преподавателям, имеющим выдающиеся достижения (10%). В 2019 г. в рейтинг вошли 2000 вузов, в их числе 19 российских (0,9% от представленных в рейтинге), и только четыре арабских (0,2%).

Best Global University Ranking (США). Издательская компания US News & World Report публикует рейтинг с 2014 г. Для расчёта используются 13 показателей, основное внимание уделено научной репутации в мировом и региональном масштабе, публикационной активности преподавателей. В расчёте рейтинга используются репутационные данные от уже упомянутой компании Clarivate analytics, полученным в ходе опроса об академической репутации вуза (Academic Reputation Survey). Библиометрические данные берутся из базы данных Web of Science. В прошлом году в рейтинг были включены 1503 университета из 81 страны. Из 17 российских вузов лучший результат у МГУ (266-е место). Американских вузов в рейтинге 261, это 17,3% от общего числа вузов в этом рейтинге.

MosIUR – «Три миссии университета», или Московский международный рейтинг (Россия). Самый молодой из представленных, но быстро набирающий популярность. Создан по инициативе Российского союза ректоров. Разработчиком является НКО АСР («Ассоциация составителей рейтингов»). В 2019 г. в расчёт включены 1200 университетов, в их числе 74 российских вуза (6,2% от общего числа университетов, представленных в рейтинге). Сам МГУ в этом рейтинге находится на 22-м месте.

Спецификой рейтинга является полное исключение репутационных опросов. Источники данных – компании Clarivate analytics (поставщик данных и метрик из In Cites и GIPP – Global Institutional Profiles Project), Elsevier (владелец Scopus), Alexa – один из мировых

лидеров в области веб-аналитики, веб-сайты научных премий из списка IREG (List of International Academic Awards), веб-порталы международных олимпиад студентов и др.

Анализ

глобальных систем оценивания

Краткий обзор десяти наиболее авторитетных академических рейтингов, которые отвечают установленным критериям отбора, позволяет сделать несколько выводов.

Формирование глобальных рейтингов учреждений высшего образования – это относительно молодой тренд в мировых процессах глобализации и интернационализации высшего образования, насчитывающий чуть более 15 лет. И с повышением внимания самой широкой общественности к этой теме число глобальных рейтингов будет увеличиваться (в первую очередь – за счёт создания новых рейтингов развивающимися странами), а деятельность действующих рейтинговых агентств будет расширяться, ранжируя всё большее количество вузов.

Наряду с экономической и имиджевой целями составления рейтингов, всё больше усиливается политическая цель – повысить конкурентоспособность и привлекательность национальной системы образования в целом, а не только отдельных вузов [10]. Соответственно, чем больше вузов страны входит в глобальный рейтинг, тем более конкурентоспособна национальная образовательная система. Это объясняет, почему государственные органы управления образованием отдельных стран (особенно развивающихся) поддерживают свои вузы для участия в рейтингах [11].

Анализ числа и доли национальных университетов, находящихся на территории месторасположения рейтингового агентства, явно показывает некоторый акцент на национальных интересах. Возможно, это может быть следствием недостаточной информированности или заинтересованности самих университетов к участию в рейтингах, создаваемых другими странами.

В рейтингах используется статистическая информация из баз данных и экспертная оценка репутации вуза [12]. И то, и другое требует от рейтинговых агентств достаточных финансовых и человеческих ресурсов. Анализ показал, что эти агентства, как правило, не являются государственными организациями, финансируются издательскими компаниями или университетами, в том числе за счёт оказания дополнительных консалтинговых услуг. Вместе с тем пример ARWU с явной политической и финансовой поддержкой Правительства КНР, а также пример MosIUR (Московского рейтинга) показывают, насколько быстро и масштабно осуществлён запуск нового глобального рейтинга.

Большинство действующих рейтинговых компаний, которые учитывают наукометрические данные (почти все, кроме ARWU), фактически используют одну из двух баз данных: Web of Science (WoS), собственником и разработчиком которой в настоящее время является компания Clarivate Analytics (до 2016 г. – Thompson Reuters), либо Scopus, собственником и разработчиком которой является издательская корпорация Elsevier. WoS преимущественно использует англоязычные тексты и в основном по биологии, психологии, медицине, физике, астрономии, экономике, в меньшей степени – по юриспруденции, политологии, математике и компьютерным наукам. Число российских журналов, представленных в этой базе, очень незначительно. Библиографическая и реферативная база данных Scopus начала разрабатываться с 2004 г. на базе платформы Science Direct от издательской корпорации Elsevier (основана в 1880 г. в Амстердаме), одного из четырёх системообразующих научных издательств мира (вместе с Springer, Wiley, Informa). Оно выпускает около четверти всех научных журналов, и российские журналы в ней представлены лучше.

Таким образом, академические рейтинги сосредотачивают своё внимание прежде всего на научной деятельности вузов, оценивая научные результаты (публикации, их

цитируемость, патенты), выдающиеся достижения преподавателей и выпускников [12]. Существенно меньше внимание уделено третьей миссии (служению обществу), и чаще всего – через призму влияния научных исследований на региональные (национальные, международные) рынки труда и отрасли экономики. Практически отсутствует оценка качества образования, например, результатов сравнительных исследований достижений студентов (олимпиады, конкурсы, гранты и т.д.) в связи с явной недостаточностью таких исследований на мировом уровне, малым числом стран-участниц и отсутствием баз данных по результатам оценки достижений. Вместе с тем именно качество образования должно быть основным показателем эффективности и качества работы вуза (не дипломы на стене в кабинете тренера футбольной команды, а число забитых футболистами голов).

Рейтинговые агентства очень скупо раскрывают информацию о своей деятельности, в частности организационной и финансовой, а также информацию о методиках расчёта используемых показателей и индикаторов. Чаще всего в расчётах используются весовые коэффициенты для показателей и индикаторов, субъективно устанавливаемые агентствами. Вывод очевиден: при некоторых общих подходах к оценке репутации и деятельности вуза методики расчёта в различных рейтингах не идентичны, и потому результаты рейтингов для конкретного вуза также могут значительно различаться. Именно поэтому один и тот же университет может иметь совершенно разные позиции в разных рейтингах [13]. Однако стоит отметить, что в большинстве глобальных рейтингов, как правило, присутствуют одни и те же университеты, число которых составляет не более 10% от всех действующих сегодня в мире [14]. И не только потому, что они лучшие, но и потому, что более активные.

Ещё одно важное критическое замечание в отношении существующих рейтингов состоит в том, что в таких системах оценивания отсутствует важный элемент – экспертиза

на месте («site visit»), которая осуществляет верификацию представленных данных и, что более существенно, даёт целостную объёмную картину деятельности вуза, включая её отдельные направления: образовательное, научное, международное, воспитательное и другие. Такая экспертиза проводится в рамках процедуры аккредитации.

Учитывая определённую ограниченность рейтингов в плане оценки университетов, «Берлинские принципы ранжирования учреждений высшего образования» – Соглашение, официально принятое на Второй конференции Международной ассоциации IREG (Берлин, 18–20 мая 2006 г.), – отмечает: «при условии правильного понимания и интерпретации, рейтинги содействуют определению “качества” высших учебных заведений в каждой конкретной стране, *дополняя*⁹ строгий подход к оценке качества, выполняемой государственными органами и независимыми аккредитационными агентствами»¹⁰. Речь идёт о том, что если ставится задача оценить и повысить качество образования, рейтинги, даже самые авторитетные, не могут рассматриваться как единственный показатель качества, более того, это всего лишь дополнительный показатель. Но такое замечание будет справедливым лишь при наличии двух условий: аккредитационных агентств, признанных на международном уровне, и открытых баз данных по результатам проведённых ими аккредитаций.

Можно назвать только одну международную базу данных результатов аккредитации на международном уровне – DEQAR, которую по поручению Конференции министров стран-участниц Болонского процесса в 2018 г. создал и ведёт Европейский реестр гарантии качества (European Quality Assurance Register – EQAR). В эту базу заносятся только те вузы и программы, которые прошли аккредитацию в аккредитационном

⁹ Выделено нами.

¹⁰ IREG Approved. URL: <https://ireg-observatory.org/en/initiatives/ranking-seal-of-approval/> (дата обращения: 10.02.2021).

агентстве, входящем в листинг EQAR, то есть сами прошли международную экспертизу деятельности и получили право проводить международную аккредитацию, независимо от того, является ли это агентство для вузов своей страны зарубежным или национальным. Международное признание агентства – это важное условие для обеспечения доверия к его деятельности и к качеству аккредитованных им вузов и образовательных программ [15].

Несмотря на то что DEQAR является европейским проектом и в настоящее время он содержит информацию по вузам 43 стран европейского пространства высшего образования, его можно назвать глобальным. В базе данных DEQAR содержится информация о 2429 аккредитованных вузах, входящих в Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА), и о 102 вузах из 35 стран, находящихся за его пределами (прошедших аккредитацию в признанном европейской ассоциацией агентстве)¹¹.

Для нашего исследования важным является и то обстоятельство, что при аккредитации, в отличие от рейтингов, проводится очная экспертиза (и верификация данных) всех ключевых направлений деятельности вуза, а также то, что к настоящему времени в DEQAR вошёл 41 российский вуз.

Принципы построения глобального агрегированного рейтинга

Рейтинги не случайно получили в последнее время такую широкую популярность – они достаточно наглядно, доступно, относительно просто и быстро предоставляют пользователям информацию для выбора и принятия решений для учёбы, работы, вложения средств или политических амбиций [16]. Однако открытым по-прежнему остаётся вопрос, как получить более объективную картину на основе различных подходов

и субъективных мнений в оценке. Возможно ли построить «суммарный рейтинг», который смог бы стать «единой шкалой оценивания»? Решение этой задачи может быть предложено на основе новой методики МетАЛиг (Метод анализа лиг) [17; 18], которая была разработана для формирования российского Национального агрегированного рейтинга (НАР). Этот рейтинг был построен на основе агрегирования результатов национальных рейтингов и открытых баз данных достижений вузов, образовательных программ и студентов [19; 20].

Основные принципы методики агрегирования рейтингов состоят в следующем.

- Предложены критерии выборки глобальных рейтингов для построения агрегированного рейтинга (стабильность, публичность, периодичность, массовость), на основе которых выбраны для исследования десять, входящих в листинг Международной ассоциации IREG. В процессе расширения использования методики в расчёт могут приниматься и другие рейтинги, а главное – и другие глобальные системы оценивания (при их наличии). В нашем исследовании для апробации была добавлена база данных результатов аккредитации DEQAR.

- Рейтинги преобразуются в таблицу лиг. Это позволяет агрегировать абсолютно разные способы оценки вуза в единую оценку и взглянуть на систему «в целом» с разных ракурсов. Оценка может иметь буквенное значение: А, В, С, D, ...

- Для агрегирования используется векторный подход МакКинси-Абеля, где в зависимости от положения вуза в различных рейтингах он характеризуется векторной оценкой.

- Для свёртывания в единую таблицу лиг используется не традиционная линейная свёртка с весовыми коэффициентами, а математический аппарат Теории голосования в малых группах (свёртки Борда, плюралитарная и др.) [21–23].

- Вводятся новые «слабые» свёртки – $B_{n,m}$, т.е. из всех участвующих в расчёте ре-

¹¹ Database of External Quality Assurance Results. URL: <https://www.eqar.eu/qa-results/search/by-institution/> (дата обращения: 10.02.2021).

Таблица 2

Распределение стран по числу университетов, включённых в ГАР-2020¹

Table 2

Ranking of countries by the number of universities listed in the Global Aggregated Ranking-2020²

Страны	Распределение по ТОПам							Всего вузов в стране*	Процент вхождения в ГАР (%)
	Всего в ГАР	ТОП-1%	ТОП-2%	ТОП-3%	ТОП-4%	ТОП-5%	ТОП-10%		
США	348	76	43	44	33	25	127	2117	16,4
Китай	253	11	29	33	28	20	132	1060	23,9
Япония	139	6	10	6	15	19	83	765	18,2
Франция	105	6	12	13	11	24	39	400	26,3
Великобритания	103	30	13	15	19	12	14	248	41,5
Россия	82	1	10	3	7	9	52	718	11,4
Индия	77	1	2	5	9	13	47	809	9,5
Германия	70	24	14	16	5	3	8	359	19,5
Италия	66	4	15	15	10	4	18	98	67,3
Южная Корея	62	6	4	10	9	6	27	248	25
Турция	60	0	0	7	3	7	43	172	34,9
Бразилия	58	1	5	2	8	8	34	1043	5,6
Испания	52	3	11	8	15	5	10	112	46,4
Иран	47	0	2	5	6	6	28	246	19,1
Тайвань	46	1	3	8	3	8	23	142	32,4
Канада	44	10	9	3	3	5	14	142	31
Польша	43	0	2	5	7	10	19	349	12,3
Австралия	39	11	13	4	6	2	3	94	41,5
Мексика	23	0	1	2	0	3	17	1642	1,4
Египет	21	0	1	0	5	3	12	55	38,2

¹ По результатам глобальных рейтингов за 2019 год. В списке представлены первые 20 стран. Результаты остальных стран можно посмотреть на сайте www.best-edu.ru.

² As of 2019. Top-20 countries are listed below. The results for other countries are available on www.best-edu.ru

зультатов рейтингов используются не все, а только определённое число лучших результатов. В нашем исследовании – 6 из 11.

Отметим, что само понятие «учреждение высшего образования» не всегда соответствует статусу¹² и в разных странах трактуется по-разному. По данным ресурса Webometrics.info, в мире насчитывается около 25 тысяч учреждений, отнесённых к системе высшего образования. С учётом всех вузов, представленных в выборке из десяти рейтингов, их число составило 2273 университета из 110 стран, т.е. всего около 10% от общего числа. Вхождение в 10% де-

сяти глобальных академических рейтингов, очевидно, уже является значительным достижением. Вполне уместно назвать эту выборку ТОП-10, т.е. 10% лучших университетов мира.

При создании агрегированного рейтинга важно определиться с количеством лиг, на которые будут разбиты все вузы. Для удобного восприятия их не должно быть много. Например, устоявшаяся практика деления научных журналов по квартилям говорит о достаточности разбиения, например, на четыре группы. Применительно к глобальным рейтингам возможен способ разделения на шесть лиг:

ТОП-1 (1% лучших университетов мира) – он включает примерно 250 вузов;

¹² Например, Trinity College в Дублине (Ирландия) – это один из старейших университетов.

Таблица 3

Рейтинг российских университетов, входящих в 1000 лучших университетов мира,
как выборка из глобального агрегированного рейтинга

Table 3

Russian universities listed in World Top 1000 University Ranking as a sampling from the Global
Aggregated Ranking

Университет	ТОП	THE	QS	ARWU	3 Missions	US NEWS	RUR	CWUR	NTU	CWTS	Scinago	DEQAR
Lomonosov Moscow State University	TOP 1%	B	A	A	A	C	B	B	B	C	B	G
Moscow Institute of Physics and Technology	TOP 2%	C	C	C	A	C	B	D	D	G	C	G
HSE University	TOP 2%	C	C	E	B	D	G	E	G	G	D	A
National Research Nuclear University MEPhI	TOP 2%	C	C	D	B	C	B	D	D	G	C	G
Novosibirsk State University	TOP 2%	D	B	C	B	C	C	D	D	E	C	G
Saint Petersburg State University	TOP 2%	D	B	C	A	D	C	D	D	D	C	G
Tomsk Polytechnic University	TOP 2%	D	C	G	B	E	C	F	G	G	C	A
Tomsk State University	TOP 2%	D	C	E	B	D	B	E	G	G	D	A
Kazan Federal University	TOP 2%	D	C	E	C	E	D	F	G	G	C	A
National University of Science and Technology MISIS	TOP 2%	D	C	E	C	F	C	F	G	G	D	A
Peter the Great St Petersburg Polytechnic University	TOP 2%	D	C	G	C	C	C	F	G	G	C	A
ITMO University	TOP 3%	D	D	E	B	E	C	F	G	G	D	G
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod	TOP 3%	F	D	G	C	F	C	F	G	G	D	A
Ural Federal University	TOP 3%	F	C	D	C	F	D	F	G	G	D	A
RUDN University	TOP 4%	D	C	G	C	G	C	F	G	G	D	G
Bauman Moscow State Technical University	TOP 4%	E	C	G	C	G	D	G	G	G	D	G
Belgorod State National Research University	TOP 4%	E	G	G	E	G	D	G	G	G	D	A
Samara University	TOP 4%	E	D	G	F	G	D	G	G	G	D	A
Far Eastern Federal University	TOP 4%	F	D	G	D	F	D	F	G	G	D	A
Sechenov University	TOP 4%	F	G	G	D	G	D	G	G	G	D	A
Moscow State Institute of International Relations	TOP 4%	G	C	G	C	G	G	G	G	G	D	A

ТОП-2 (2% лучших университетов мира) – с учётом 250 вузов, вошедших в ТОП-1, в эту лигу войдёт 500 вузов;

ТОП-3 (3% лучших университетов мира) – всего 750 вузов;

ТОП-4 – 1000 лучших университетов мира;

ТОП-5 – 1250 лучших университетов мира;

ТОП-10 – 10% лучших университетов мира, вошедших в глобальные рейтинги.

Выбор одного процента лучших вузов как лидеров на мировом уровне не менее прести-

жен, чем выбор 100 лучших, и более корректен, если учитывать число рассматриваемых вузов. Это более обоснованная, на наш взгляд, метрика для анализа успешности продвижения вузов в глобальных (и других) рейтингах. И более правильная стратегическая задача для российских вузов – не «вхождение в первую сотню ...», а «в 1% лучших» вузов мира.

В пределах группы вузов, входящих в ТОП, можно располагать вузы в порядке убывания индекса Борда. На основании таких расчётов была произведена оценка 2274 вузов из состава глобального агрегирован-

Таблица 4

Распределение стран бывшего Советского Союза по числу университетов, включённых в ГАР-2020

Table 4

Ranking of CIS countries by the number of universities listed in the Global Aggregated Ranking

Распределение по ТОПам									
	Всего в ГАР	TOP-1%	TOP-2%	TOP-3%	TOP-4%	TOP-5%	TOP-10%	Всего вузов в стране	Процент вхождения в ГАР
Россия	82	1	10	3	7	9	52	718	11,4
Казахстан	11	0	0	0	2	1	8	110	10
Украина	7	0	0	0	0	2	5	296	2,4
Литва	5	0	0	1	0	0	4	18	27,7
Эстония	4	0	1	1	0	1	1	10	40
Латвия	3	0	0	0	1	1	1	26	11,5
Беларусь	2	0	0	1	0	0	1	44	4,5
Грузия	2	0	0	0	0	1	1	48	4,1
Азербайджан	1	0	0	0	0	0	1	45	2,2
Армения	1	0	0	0	0	0	1	58	1,7
Узбекистан	0	0	0	0	0	0	0	64	0
Молдавия	0	0	0	0	0	0	0	25	0
Киргизия	0	0	0	0	0	0	0	25	0
Таджикистан	0	0	0	0	0	0	0	20	0
Туркменистан	0	0	0	0	0	0	0	17	0

ного рейтинга. Проведённые расчёты представлены на портале best-edu.ru.

Глобальный агрегированный рейтинг (ГАР), построенный на основе методики анализа лиг, даёт широкие возможности для аналитических исследований, например, для анализа позиционирования вузов отдельных стран: число вузов страны, вошедших в рейтинг и их распределение по лигам (Табл. 2). В ГАР вошло 82 российских университета. С этим результатом Россия занимает 6-е место, уступая США, Китаю, Японии, Франции и Великобритании. А с выдающимися достижениями дело обстоит значительно сложнее. В ТОП-1 находится только один российский вуз – МГУ. В ТОП-2 вошли десять университетов из числа участников Проекта «5-100» и СПбГУ, в ТОП-3 – ещё три российских вуза, но основное число отечественных лидеров всё же находится в конце списка, т.е. ТОП-10 (Табл. 3).

Предложенный рейтинг, благодаря разработанному специальному программному

обеспечению, позволяет также сделать различные выборки и провести сравнительный анализ двух или нескольких стран, например, стран бывшего СССР (представлено в таблице 4). Такая информация может быть полезной органам управления образованием для определения стратегических задач развития высшей школы страны.

Выводы

Построение Глобального агрегированного рейтинга даёт возможность понять, как позиционируются российские университеты не в отдельных глобальных рейтингах, что неизбежно вызывает вопросы о степени доверия к ним, а в целом на международном уровне. Использование обобщённых результатов нескольких различных рейтингов может существенно снизить субъективизм оценки для каждого отдельного вуза и дать более объёмную картину его достижений.

В целом по результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Использование новой методики MetA-Lig на примере агрегирования глобальных систем оценивания позволяет отказаться от монопольного (т.е. ограниченного числа субъектов) оценивания путём перехода к сетевому оцениванию.

2. При конструировании агрегированных рейтингов применяется «мягкий» математический аппарат, позволяющий минимизировать недостатки отдельных систем оценивания и учитывать самые значительные достижения университетов.

3. Немногие существующие сегодня рейтинги и системы оценивания, как глобальные, так и национальные, являются массовыми. Только некоторые из них оценивают большинство вузов, остальные – лишь небольшое число. Вместе с тем очевидно, что чем в большем количестве рейтингов и систем оценивания вуз принимает участие, тем выше его вероятность подняться в агрегированном рейтинге, а значит, стать более узнаваемым, привлекательным и конкурентоспособным на международном уровне.

4. Учёт индикаторов, которые можно получить только из открытых источников, могут не охватывать все аспекты деятельности вуза. Важно дополнять статистическую информацию экспертной оценкой на основе репутационных опросов [24], а также результатами очной верификации информации в процедурах аккредитации.

5. Собранные в единую базу данных результаты различных глобальных рейтингов и систем оценивания позволяют проводить сравнительный анализ вузов страны (а также различных образовательных систем), отслеживать динамику их достижений и эффективность вложенных средств, а также строить прогнозы и разрабатывать стратегию развития высшей школы.

6. В международных базах наукометрической информации (Scopus и особенно WoS) недостаточно представлены российские журналы. Это во многом объясняет низкие позиции российских вузов (или их отсутствие) в большинстве глобальных рейтин-

гов, использующих эти наукометрические базы. Российская наукометрическая база данных elibrary.ru практически не используется даже в российских, не говоря уже о глобальных рейтингах. Учитывая критику в отношении добросовестности политики индексирования журналов и отдельных статей в elibrary, создание российской наукометрической базы данных всё ещё остаётся актуальной задачей.

7. Наличие двух российских глобальных рейтингов (RUR и MosIUR) и также агентств, проводящих международную аккредитацию (в первую очередь, Нацаккредцентра, на долю которого приходится более 80% международных аккредитаций в России), способствует активному позиционированию лучших российских университетов на международном уровне, а также повышению доступности информации для иностранных абитуриентов. Если Правительством ставятся задачикратно увеличить количество иностранных студентов в российских вузах, повысить их конкурентоспособность на мировом уровне и в целом усилить имидж российской высшей школы, необходимо на государственном уровне поддерживать не только ведущие вузы, но и организации, проводящие процедуры международной оценки и тем самым способствующие продвижению российских вузов на более высокие позиции в мировом образовательном пространстве.

Литература

1. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Кифеев С.В., Садчиков С.М. Опорные университеты – потенциал развития регионов и отраслей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25>
2. Raubvargers A. Global university rankings and their impact. EUA Report on Rankings 2013. Brussels: European University Association, 2011. 88 p. URL: <https://www.eua.eu/downloads/publications/global%20university%20rankings%20and%20their%20impact%20-%20report%20ii.pdf> (дата обращения: 11.02.2021).

3. *Harvey L.* Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review // *Quality in Higher Education*. 2008. Vol. 14. Issue 3. P. 187–208. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320802507711>
4. *Берестов А.В., Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М.* Вклад в Проект 5-100 национальных исследовательских и федеральных университетов // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 10. С. 30–45. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-30-45>
5. *Сероштан М.В., Кетова Н.П.* Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // *Высшее образование в России*. 2020. № 2. С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40>
6. *Salmi J.* The Challenge of Establishing World-Class Universities. Directions in Development; human development. World Bank, 2009. 115 p. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2600> (дата обращения: 11.02.2021).
7. *Salmi J.* Excellence Strategies and the Creation of World-class Universities // *Liu N.C., Cheng Y., Wang Q. (Eds). Matching Visibility and Performance. Global Perspectives on Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. P. 15–48. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-773-3_2
8. *Hou Y.W., Jacob W.J.* What contributes more to the ranking of higher education institutions? A comparison of three world university rankings // *International Education Journal: Comparative Perspectives*. 2017. № 16(4). P. 29–46. URL: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/view/10638/11495%29> (дата обращения: 11.02.2021).
9. *Kusumastuti D., Idrus N.* Nurturing quality of higher education through national ranking: a potential empowerment model for developing countries // *Quality in Higher Education*. 2017. Vol. 23. Issue 3. P. 230–248. DOI: [10.1080/13538322.2017.1407400](https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1407400)
10. *Alden J., Lin G.* Benchmarking the Characteristics of a World Class University: Developing an International Strategy at University Level. London: The UK Higher Education Leadership Foundation, 2004. P. 949–972. DOI: [10.1007/s10734-020-00527-0](https://doi.org/10.1007/s10734-020-00527-0)
11. *Салми Д., Фрумин И.Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // *Вопросы образования*. 2013. № 1. С. 25–68.
12. *Полихина Н.А., Тростянская И.Б.* Рейтинги университетов: тенденции развития, методология, изменения. М: ФГАНУ «Социоцентр», 2018. 189 с. ISBN 978-5-9500528-4-2
13. *Задорожнюк И.Е., Коростелева Л.Ю., Тебиев Б.К.* ТОП-200 вузов в четырёх международных рейтингах // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 3. С. 85–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-85-95>
14. *Shebatta I., Khalid M.* Correlation among top 100 universities in the major six global rankings: policy implications // *Scientometrics*. 2016. Vol. 109. No. 2. P. 1231–1254. DOI: [10.1007/s11192-016-2065-4](https://doi.org/10.1007/s11192-016-2065-4)
15. *Мотова Г.Н.* Двойные стандарты гарантии качества образования: Россия в Болонском процессе // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 11. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-9-21>
16. *Аржанова И.В., Барышникова М.Ю., Жураковский В.М., Завафькина А.В., Лазутина И.В., Ларионова М.В., Лопатина А.С., Назорнов В.А., Перфильева О.В.* Модельная методология многомерного ранжирования российских вузов // *Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика*. 2013. Т. 8. № 1. С. 8–30.
17. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е.* Методика «МетАлиг» и её применение для сравнительного анализа международных рейтингов и результатов российского Мониторинга эффективности деятельности вузов // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 130–151. DOI: [http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-130-151](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-130-151)
18. *Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е.* Обобщение модели Мак-Кинси для ранжирования образовательных организаций высшего образования с равнозначными критериями // *Вестник ПГТУ. Сер.: Экономика и управление*. 2018. № 2(38). С. 5–18. DOI: [10.15350/2306-2800.2018.2.5](https://doi.org/10.15350/2306-2800.2018.2.5)
19. *Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В. Г., Рыжакова О.Е.* Как сконструировать национальный агрегированный рейтинг? // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 1. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-9-24>
20. *Наводнов В.Г., Рыжакова О.Е.* Российские вузы распределились по 14 лигам агрегирован-

- ного рейтинга «Первая миссия» // Аккредитация в образовании. 2018. № 8 (108). С. 50–57.
21. Вольский В.И., Лезина З.М. Голосование в малых группах: процедуры и методы сравнительного анализа. М.: Наука, 1991. 192 с. ISBN 5-02-014597-1.
 22. Ларичев О.И. Теория и методы принятия решений, а также Хроника событий в Волшебных Странах: Учебник. М.: Логос, 2000. 296 с.
 23. Петровский А.Б. Теория принятия решений. М.: Академия, 2009. 400 с.
 24. Наводнов В. Г., Рыжакова О.Е. Рейтинг «Первая миссия» создан по итогам проекта «Лучшие образовательные программы инновационной России» // Аккредитация в образовании. 2018. № 7(107). С. 50–64. URL: https://akvobr.ru/reiting_pervaya_missiya_po_itogam_proekta_luchshie_obrazovatelnye_programmy.html (дата обращения: 11.02.2021).

Статья поступила в редакцию 30.12.20

После доработки 15.01.21

Принята к публикации 12.02.21

References

1. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskiy, V.I., Kireyev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Flagship Universities – the Potential for the Development of Regions and Industries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 9-25, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25>. (In Russ. abstract in Eng.).
2. Rauhvargers, A. (2011). Global University Rankings and their Impact. EUA Report on Rankings 2013 Brussels: European University Association. 88 p. Available at: <https://www.eua.eu/downloads/publications/global%20university%20rankings%20and%20their%20impact%20-%20report%20ii.pdf> (accessed 11.02.2021).
3. Harvey, L. (2008). Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. *Quality in Higher Education*. Vol. 14, Issue 3, pp. 187-208, doi: <https://doi.org/10.1080/13538320802507711>
4. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminskiy, V.I., Kireyev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Contribution of National Research and Federal Universities to the 5-100 Project. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 30-45, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-30-45> (In Russ. abstract in Eng.).
5. Seroshtan, M.V., Ketova, N.P. (2020). Modern Russian Universities: Positioning, Development Trends, Opportunities to Increase Competitive Advantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii. = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2. pp. 27-40, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40> (In Russ. abstract in Eng.).
6. Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Directions in Development; human development. World Bank, 2009. 115 p. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2600> (accessed 11.02.2021).
7. Salmi, J. (2016). Excellence Strategies and the Creation of World-Class Universities. In: Liu N.C., Cheng Y., Wang Q. (Eds). *Matching Visibility and Performance*. Global Perspectives on Higher Education. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. Pp. 15–48. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-773-3_2
8. Hou, Y.W., Jacob, W.J. (2017). What Contributes More to the Ranking of Higher Education Institutions? A Comparison of Three World University Rankings. *International Education Journal: Comparative Perspectives*. Vol. 16, no. 4, pp. 29-46. Available at: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/view/10638/11495%29> (accessed 11.02.2021).
9. Kusumastuti, D., Idrus, N. (2017). Nurturing Quality of Higher Education through National Ranking: A Potential Empowerment Model for Developing Countries. *Quality in Higher Education*. Vol. 23, no. 3, pp. 230-248, doi: 10.1080/13538322.2017.1407400
10. Alden, J., Lin, G. (2004). *Benchmarking the Characteristics of a World Class University: Developing an International Strategy at University Level*. London: The UK Higher Education Leadership Foundation, pp. 949–972, doi:10.1007/s10734-020-00527-0

11. Salmi, J., Frumin, I.D. (2013). Excellence Initiatives to Establish World-Class Universities: Evaluation of Recent Experiences. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No 1, pp. 25-68. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Polikhina, N.A., Trostyanskaya, I.B. (2018). *Reitingi universitetov: tendentsii razvitiya, metodologiya, izmeneniya* [University Rankings: Development Trends, Methodology, Changes]. Moscow: FGANU «Sotsiotsentr» Publ., 189 p. ISBN 978-5-9500528-4-2 (In Russ.).
13. Zadorozhnyuk, I.E., Korosteleva, L.Yu., Tebyev, B.K. (2019). TOP-200 Higher Education Institutions in Four International Ratings: Comparative Analysis. *Vysshee obrazovanye v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 85-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-85-9> (In Russ. abstract in Eng.).
14. Shehatta, I., Khalid, M. (2016). Correlation Among Top 100 Universities in the Major Six Global Rankings: Policy Implications. *Scientometrics*. Vol. 109, no. 2, pp. 1231-1254. DOI: 10.1007/s11192-016-2065-4
15. Motova, G.N. (2018). Double Standards of Quality Assurance of Education: Russia in the Bologna process. *Vysshee obrazovanye v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 9-21, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-9-21> (In Russ. abstract in Eng.).
16. Arzhanova, I.V., Baryshnikova, M.Yu., Zhurakovskiy, V.M., Zavarykina, L.V., Lazutina, I.V., Larionova, M.V., Lopatina, A.S., Nagornov, V.A., Perfilyeva, O.V. (2013). Template Methodology of Russian HEIs Multidimensional Ranking. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy: obrazovaniye, nauka, novaya ekonomika = International Organisations Research Journal*. Vol. 8, no. 1, pp. 8-30. (In Russ. abstract in Eng.).
17. Motova, G.N., Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.E. (2019). The Method of League Analysis and Its Application in Comparing Global University Rankings and Russia's University Performance Monitoring. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 130-151, doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-130-151> (In Russ. abstract in Eng.).
18. Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.E. (2018). Generalization of the McKinsey Model for Ranking Higher Education Institutions with Equivalent Criteria. *Vestnik PGU. Ser.: Ekonomika i upravlenie = Vestnik of Volga State University of Technology. Series: Economics and Management*. No. 2(38), pp. 5-18, doi: 10.15350/2306-2800.2018.2.5. (In Russ. abstract in Eng.).
19. Bolotov, V.A. Motova, G.N., Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.E. (2020). How to Design a National Aggregated Ranking? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 9-24, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-9-24> (In Russ. abstract in Eng.).
20. Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.E. (2018). Russian Universities Were Distributed in 14 Leagues of the Aggregated Ranking "First Mission". *Akkreditatsiya v obrazovanii = Accreditation in Education*. No. 8 (108), pp. 50-57. (In Russ.).
21. Volskiy, V.I., Lezina, Z.M. (1991). *Golosovanie v malykh gruppakh: protsedury i metody sravnitel'nogo analiza* [Voting in Small Groups: Procedures and Methods of Comparative Analysis]. Moscow: Nauka Publ., 192 p. ISBN 5-02-014597-1 (In Russ.).
22. Larichev, O.I. (2000). *Teoriya i metody prinyatiya reshenii, a takzhe Khronika sobytii v Volshebnykh Stranakh: Uchebnik* [Theory and Methods of Decision-Making, as Well as Chronicle of Events in Magical Countries: Student Manual]. Moscow: Logos Publ., 2000. 296 p. (In Russ.).
23. Petrovskiy, A.B. (2009). *Teoriya prinyatiya reshenii* [Theory of Decision-Making]. Moscow: Akademia Publ., 400 p. (In Russ.).
24. Navodnov, V.G., Ryzhakova, O.Ye. (2018). ["First Mission" Ranking Based on the Results of the Project "Best Educational Programmes of Innovative Russia"]. *Akkreditatsiya v obrazovanii = Accreditation in Education*. No. 7 (107), pp. 50-64. Available at: https://akvobr.ru/reiting_pervaya_missiya_po_itogam_proekta_luchshie_obrazovatelnye_programmy.html (дата обращения: 11.02.2021). (In Russ.).

*The paper was submitted 30.12.20
Received after reworking 15.01.21
Accepted for publication 12.02.21*

Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42

Рубин Юрий Борисович – д-р экон. наук, проф., чл.-корр. РАО, yurubin@synergy.ru
Соболева Эрика Юрьевна – канд. экон. наук, доцент, директор Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК), esoboleva@akkork.ru
Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия
Адрес: 105318, г. Москва, Измайловский вал, 2

***Аннотация.** В статье обосновывается актуальность принципа независимости в деятельности по оценке качества высшего образования. На основе кейсов из практики работы признанных международных экспертных организаций предпринят анализ процедур обеспечения их независимости от законных интересов стейкхолдеров сферы высшего образования. Дана характеристика реалий Российской Федерации в сфере оценки качества высшего образования и обоснованы пути встраивания процедур аудита качества образования и аккредитации университетов в современное мировое пространство высшего образования.*

***Ключевые слова:** оценка качества образования, независимая оценка качества образования, оценка гарантий качества образования, удостоверение качества образования, качество образования, экспертная организация, контроль качества, независимость экспертных организаций, стандарты работы экспертных организаций*

***Для цитирования:** Рубин Ю.Б., Соболева Э.Ю. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 26-42. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42*

Independence of Higher Education Quality Assurance: Criteria, Principles, Realities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42

Yuri B. Rubin – Dr. Sci. (Economics), Prof., President, yurubin@synergy.ru
Erika Yu. Soboleva – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Agency for Quality Assurance in Higher Education and Career Development, esoboleva@akkork.ru
Moscow University for Industry and Finance «Synergy», Moscow, Russia
Address: 2, Izmailovskiy Val, Moscow, 105318, Russian Federation

Abstract. The article substantiates the relevance of the independence principle for the higher education quality assurance. Based on cases from the practice of recognized international agencies, an analysis of the procedures for ensuring their independence from the legitimate interests of the stakeholders in the field of higher education was undertaken. The characteristics of the Russian Federation realities in the field of the higher education quality assurance are given and a rationale for the ways of embedding the procedures of education quality assurance and accreditation of universities in the modern global higher education area is given.

Keywords: education quality assurance, independent education quality assurance, quality assurance, education quality, assessment of education quality, expert organization, quality control, independence of quality assurance agencies, standards of work of quality assurance agencies

Cite as: Rubin, Yu.B., Soboleva, E.Yu. (2021). Independence of Higher Education Quality Assurance: Criteria, Principles, Realities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 26-42, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Тема независимости деятельности экспертных организаций в сфере оценки качества образования давно получила широкое освещение в мировой практике образовательного аудита и аккредитации университетов. В РФ тема независимости оценки качества образования лишь вводится в научные дискуссии. Поэтому требуется теоретическое обсуждение проблемы для обоснования путей встраивания процедур аудита качества российского образования и аккредитации университетов в современное мировое пространство высшего образования.

Отсутствие в законодательстве РФ норм, чётко регулирующих сферу независимой оценки качества образования, стало основанием для деактуализации темы независимости в оценке качества высшего образования в теории. Как следствие, различные проекты реформирования подходов к контролю в сфере образования в России и процедур аккредитации университетов слабо учитывают накопленный мировой опыт. Призывы к независимости остаются призывами и не получают методологического подкрепления. В данной статье подробно описана специфика независимости экспертов в сфере оценки качества образования, анализируются кейсы из работы между-

народно признанных экспертных организаций и показаны направления адаптации российской модели контроля качества образования, малочувствительной к давно укоренённым во всём мире процедурам, к мировым трендам в этой сфере.

Обзор литературы

Тема независимости работы экспертных организаций и оценки качества образования поднималась в мировой литературе начиная с 1990-х гг. В теории независимость понимается как способность экспертных организаций принимать решения в сфере своей ответственности без (политического) вмешательства [1, p. 527]. С этой точки зрения независимость может быть «определена масштабом и степенью компетенции агентства в принятии решений» [2, p. 101]. В материале “An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared” [3] выделяются три аспекта концепции независимости: политическая автономия, социальная ответственность и круг обязанностей. Соответственно, исследователи концентрируют внимание на формальных характеристиках агентства, адаптируя аналитические инструменты, разработанные в специализированной литературе о независимости национальных регулирующих органов, к случаю

независимых экспертных организаций (см., например, [4; 5]).

В европейском пространстве высшего образования стремление к независимости всегда продвигалось в качестве одного из главных стандартов деятельности экспертных организаций. Согласно Стандартам и руководствам по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), впервые опубликованным в 2005 г. и обновлённым в 2015 г., экспертные организации должны быть «независимыми и действовать автономно», а также «должны нести полную ответственность за свою деятельность и результаты этой деятельности без влияния третьих лиц»¹. Экспертные организации в 46 странах следуют сегодня ESG [6], а независимость агентства стала очень важной характеристикой большинства агентств.

В анализ работы экспертных организаций в других частях мира углубляются не многие исследования. Примером могут служить публикации Woodhouse и Yung-Chi et al. [7; 8]. Вопросы о возможности существования единой институциональной модели оценки качества образования и об универсальной практике обеспечения независимости экспертных организаций остаются открытыми. Удачным примером адаптации теоретического обоснования принципа независимости в сфере оценки качества высшего образования с учётом исторической специфики региона является уже упоминавшийся нами материал [3], в котором даётся характеристика путей встраивания процедур аудита качества национального образования и аккредитации университетов в современное общемировое пространство высшего образования. Также стоит упомянуть ряд отчётов, выполненных международными организациями, таких как [9] или [10] по конкретным регионам.

¹ ENQA (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area 2015. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (дата обращения: 07.02.2021).

Тема оценки качества высшего образования была предметом научных дискуссий в России на протяжении «девяностых», «нулевых» и начала «десятих» годов, однако это не привело к упорядочению научных представлений о смысле принципа независимости в работе организаций, осуществляющих экспертизу качества высшего образования в российских университетах.

Между тем формирование эффективных механизмов удостоверения качества образования, предоставляемого российскими образовательными организациями, должно входить в число наиболее актуальных теоретических и прикладных задач [11–13]. В отличие от некоторых исследователей авторы данной статьи придерживаются точки зрения, согласно которой принцип независимости имеет ключевое значение для обеспечения устойчивости процедур оценки и сравнительной непротиворечивости содержания конкретных оценок. Данная идея была ранее обоснована в ряде публикаций [14], позднее обсуждалась применительно к вопросам обеспечения качества предпринимательского образования [15; 16]. Предлагаемая вниманию читателей статья развивает указанный подход.

Независимая оценка качества образования в РФ: исторический контекст

Попытки превращения российской системы высшего образования в похожую на другие национальные системы образования могут рассчитывать на успех лишь при условии составления чёткого маршрута становления системы независимой оценки качества высшего образования.

Идеология независимой оценки качества высшего образования просматривалась на образовательном пространстве высшего образования в России уже в начале 90-х гг. прошлого века. Принятый в 1992 г. Закон РФ «Об образовании» вводил на территории Российской Федерации процедуры аттестации и государственной аккредитации в сфере высшего професси-

онального образования. Эти процедуры были предназначены для оценки содержания и качества образовательных программ, а также для установления степени соответствия фактических условий реализации данных программ вузами РФ государственным требованиям. Процедура аттестации нацеливалась на установление степени соответствия содержания образования государственным образовательным стандартам (ГОС). Итоговое значение в системе проверочных мероприятий имела государственная аккредитация. Важной особенностью процедуры стало возложение российским государством в лице федерального органа исполнительной власти функции оценщика и аккредитатора в сфере образования на себя. До 2004 г. эту работу выполняло Министерство образования (в настоящее время – Министерство науки и высшего образования РФ). С 2004 г. данная деятельность стала исключительной прерогативой Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки.

Положительное решение по государственной аккредитации образовательных программ в российских учебных заведениях влекло за собой важные последствия. Образовательные программы, признанные имеющими государственную аккредитацию, получали на срок до пяти лет из рук государства как бы удостоверение благонадёжности – на эти программы стоит поступать. Кроме того, образовательные организации получают право выдавать выпускникам таких программ дипломы государственного образца, необходимые для поступления на работу по многим специальностям, либо для продолжения обучения. Важно подчеркнуть, что, согласно нормам российского законодательства, продолжать обучение в российских образовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию, могли и могут лишь лица, имеющие дипломы государственного образца, либо дипломы иностранных учебных заведений, получивших нострификацию в РФ. Вы-

пускники российских вузов и колледжей, прежде всего, негосударственных, не имеющие на руках дипломов государственного образца, к продолжению обучения по аккредитованным программам не допускались. Не принимались они, как правило, и на работу в солидные компании или учреждения.

Наконец, важным следствием государственной аккредитации (иногда – самым важным) становилось для учебных заведений право предоставлять своим студентам отсрочку от службы в армии, а для самих студентов – получать её. Для «вечных студентов», пребывавших в стенах родной образовательной организации или ряда родных образовательных организаций до достижения 27-летнего возраста, отсрочка *de facto* превращалась в освобождение от службы в армии вообще.

Обратим внимание на то, что перечисленными бонусами для образовательных организаций, получавших государственную аккредитацию, по сути, исчерпывался положительный эффект рассматриваемой процедуры. Более значительными могли бы стать последствия, связанные с решением жизненно важных для учебных заведений вопросов, таких как распределение контрольных цифр приёма студентов на места, финансируемые за счёт средств государственного бюджета (или местных бюджетов), увольнение и назначение руководителей образовательных организаций, допуск учебных заведений к федеральным и иным государственным проектам, к государственному финансированию научной деятельности, поощрение экспорта образования, как это происходит за рубежом. Однако решение указанных вопросов напрямую с итогами государственной аккредитации в России не связывалось.

Важной новацией того периода было формирование практики вовлечения в процедуры аттестации и государственной аккредитации экспертов, состав которых формировался из преподавателей и руко-

водителей разных образовательных организаций. Позднее в экспертные группы стали вводиться также представители работодателей. Таким образом, благодаря Закону РФ «Об образовании» образовательная система России пополнилась новой группой участников – экспертами. Эксперты являются знаковыми фигурами в национальных образовательных системах всего мира, подобно оценщикам бизнеса, финансовым, налоговым, управленческим и иным аудиторам в реальном и финансовом секторах экономики любого государства. Именно с деятельностью экспертов и экспертных организаций связано понятие «независимая оценка качества образования» и понятие «аудит».

Другой важной особенностью рассматриваемого периода стала идея аттестации образовательных программ в учебных заведениях. Именно с аттестацией поначалу в первую очередь связывалась перспектива независимой экспертизы качества российского образования. Ведь масштабная экспертная деятельность по оценке содержания и качества образования в учебных заведениях началась в стране как раз с внедрения процедуры аттестации. Функция по периодическому проведению аттестации образовательных программ в образовательных организациях возлагалась не на Министерство образования, а на специальный орган управления – Государственную инспекцию по аттестации при Министерстве образования. В перспективе виделось закрепление данной функции за отдельным ведомством, не подчинённым Министерству (одно из предполагавшихся названий этого так и не возникшего ведомства – Государственная аттестационная служба).

Однако данная идея не была реализована. В начале «нулевых» годов аттестация и государственная аккредитация перестали быть разными процедурами. Они были интегрированы в одно целое – государственную аккредитацию, частью которой становились аттестационные мероприятия. Теперь объединённая процедура была призвана включать оценку содержания образовательных

программ на основе их соответствия требованиям государственных (федеральных) образовательных стандартов, оценку качества образования (постепенно эту роль стало выполнять тестирование так называемых остаточных знаний студентов последующих курсов) и экспертизу условий реализации образовательных программ в учебных заведениях. Экспертная деятельность по оценке качества образования переходила в исключительное ведение Министерства образования и его подведомственных организаций.

Укажем также и на то, что в Законе РФ «Об образовании» 1992 г. содержалась норма, предусматривавшая возможность прохождения учебными заведениями, наряду с государственной аккредитацией, также общественной аккредитации. Авторы закона исходили из того, что оценка качества образования не может быть в перспективе уделом лишь органов государственного управления; она должна стать предметом заботы всего общества. И оценкой рано или поздно начнут заниматься новые институты, которые возьмут на себя от имени общества функцию такой оценки. Экспертные организации, проявляющие такой интерес и доказывающие дееспособность, действительно, стали появляться в России в первой половине «нулевых» годов. Но в течение более 10 лет идея общественной аккредитации вызывала в академическом сообществе лишь недоумение. Руководители образовательных организаций никак не могли взять в толк, для чего им следовало, помимо процедур государственной аттестации и аккредитации, проходить и общественную аккредитацию. Ведь никаких ощутимых последствий участие в общественной аккредитации для вузов и колледжей не несло. Попытки отдельных энтузиастов, предпринятые в 90-е гг. прошлого века, по созданию агентств по общественной аккредитации, воспринимались как курьёз.

Несмотря на законодательные возможности, негосударственные экспертные организации долгие годы не были полноценными

участниками российской системы образования. Круг таких организаций начал формироваться лишь в первые два десятилетия XXI в., и лишь в 2014 г. три наиболее деятельных из них (Ассоциация инженерного образования, АИОР, Агентство по контролю качества образования и развитию карьеры, АККОРК, и Национальный центр профессионально-общественной аккредитации) договорились между собой о создании общего регистра – координирующего органа в этой сфере.

Несмотря на возможность проведения негосударственной, общественной аккредитации, содержащуюся на законодательном уровне, понятия «аккредитация» и «государственная аккредитация» слились в сознании определяющего большинства участников сферы российского образования в одно нерасторжимое целое – так же, как понятия «образовательный стандарт» и «государственный образовательный стандарт» [14; 17]. Не были реализованы и предпосылки становления независимой оценки качества образования со стороны экспертов, экспертных организаций и отдельного ведомства, которая могла бы сопровождать процедуры государственной и негосударственной аккредитации.

Поэтому тема независимой оценки качества российского образования стала предметом обсуждений и объектом законодательного регулирования на рубеже 2000-х и 2010-х гг. – в период, когда критика процедур государственной аккредитации достигла апогея. Многие заявляли (и продолжают так считать), что процедура государственной аккредитации вообще неэффективна и не может быть эффективной как таковая. В качестве примера рассматривалась зарубежная практика, в которой операторами и субъектами аккредитационной процедуры и экспертной деятельности являются не государство, а независимые агентства, которые осуществляют экспертную деятельность и привлекают для проведения оценки авторитетных экспертов и профессионалов.

Основными объектами критики стали: нацеливание сосредоточенных в руках государства проверочных мероприятий на карательные последствия, отсутствие прозрачности при проведении этих мероприятий, ангажированность экспертов, имеющих интерес либо подвести любую программу образовательной организации к аккредитации (что встречается чаще), либо подвести её к отказу в аккредитации (тренд, набирающий силу в последние один-два года), рекрутирование экспертов без учёта того, что они фактически представляют конкурирующие либо партнёрские учебные заведения, а также сомнительность многих критериев оценки и регламентов проверки. Критика сопровождалась постоянными подозрениями в наличии коррупционной составляющей в деятельности экспертов и в механизмах принятия аккредитационных решений. Вероятно, для устранения какой-то части обвинений в начале 2010-х гг. из процедуры государственной аккредитации была изъята вся институциональная часть – оценка условий реализации образовательных программ, которые должны гарантировать качество образования в образовательных организациях в течение определённого периода времени (например, пять или шесть лет). Между тем потребность в получении подобной информации не исчезла.

Возможно, поэтому Министерство образования и науки РФ пошло на инновации, внедрив в практику мониторинг эффективности университетов. Опыт его применения наглядно продемонстрировал, что показатели, заложенные в него, – это в том числе показатели институциональной части процедуры государственной аккредитации. Однако показатели мониторинга вызывают неоднозначную оценку, поскольку его задача состоит не в выявлении качества образования и не в стимулировании «качественных» вузов, а в том, чтобы, используя институциональные показатели, прекратить деятельность тех или иных образовательных учреж-

дений, то есть чисто механически сократить число вузов в РФ.

На этом фоне деятельность возникших в последние годы экспертных организаций также пока не укоренилась в российском высшем образовании. Каждая из этих организаций добилась значительного признания за рубежом. Так, АИОР стала участником программы «EuroAce» и членом альянса «Washington Accord», объединяющего агентства по аккредитации программ инженерного образования. АККОРК и Национальный центр профессионально-общественной аккредитации являются полноправными членами таких ассоциаций, как Всемирная сеть агентств по удостоверению качества (INQAАНЕ), Европейская сеть агентств по удостоверению качества высшего образования (ENQA), Азиатско-тихоокеанская сеть агентств по удостоверению качества (APQN), сеть агентств Центральной и Восточной Европы (CEENQA), а нынешний директор АККОРК – членом Совета директоров INQAАНЕ (с 2013 г.) и APQN (2014–2016 гг.). Однако их деятельность пока не получила официального признания со стороны Министерства науки и высшего образования РФ.

Многие учебные заведения по-прежнему не понимают, для чего им приглашать к образовательному аудиту эти организации. Серьёзных последствий принимаемые ими решения не имеют. Кроме того, российские вузы поощряются к взаимодействию не с российскими экспертными организациями, а с иностранными, которые являются такими же точно членами перечисленных международных ассоциаций.

Почему оценка качества образования обязательно должна быть независимой

Независимая оценка качества образования в большинстве стран – такая же священная корова сферы образования, как, скажем, малый бизнес для сферы предпринимательства или вежливость – для сферы межличностного общения. Примером тому могут

служить упор в тренинге экспертов многих европейских агентств и Европейской сети агентств по удостоверению качества высшего образования (ENQA) на концепцию независимости и также сам стандарт ESG 3.3. Этому способствовал Болонский процесс, предусматривавший, помимо прочего, единые подходы в оценке качества и гарантий качества образования.

Основой международной практики является двухъярусная модель признания, включающая независимую экспертизу качества образования и собственно аккредитацию, то есть заверение всех заинтересованных сторон в том, что образовательная организация соответствует определённым стандартам. При этом независимость трактуется не односторонне, как независимость от интересов государства и его действий (именно в такой интерпретации тезис о независимости воспринимался в России в 2000-е гг.). Независимость экспертной деятельности в образовании усматривается обычно в отсутствии у экспертов, производящих оценку, и у организаций, уполномоченных принимать экспертные или аккредитационные решения, прямой или косвенной заинтересованности в том или ином решении. Общемировой тренд состоит в том, что внешней экспертизой образовательных программ и институциональных условий их реализации интересанты того или иного решения: конкуренты, партнёры, контрагенты, государство (если оно является партнёром в финансировании обучения), друзья, даже из числа партнёров-работодателей – не занимаются. Напротив, независимость оценок делает эти оценки репрезентативными с точки зрения любого из стейкхолдеров. Требуется учёт мнения всех заинтересованных сторон сферы оценки качества образования: государства, оцениваемых вузов, их конкурентов, вузовских ассоциаций, работодателей, учащихся.

Исторически для обеспечения независимости оценки качества образования, в результатах которой оказывается заинтере-

ресовано всё окружение образовательных организаций, из большого числа соискателей выделились экспертные организации. Их миссия состоит в том, чтобы предоставлять в распоряжение общества, его сегментов (студентов, абитуриентов, работодателей, государства, других образовательных организаций и их союзов, др.), а также самих оцениваемых образовательных организаций следующую, по возможности объективную информацию:

- о качестве результатов обучения студентов по реализуемым образовательным программам и об уровнях фактической профессиональной и личностной компетентности выпускников. Важно не только, какие именно сформированы компетенции [18], но и как они формируются, кто участвует в их формировании, а впоследствии – востребованы ли люди, окончившие образовательную программу рынком труда;

- об институциональных условиях реализации образовательных программ, которые могли бы обеспечивать гарантии качества обучения в будущем (качество самих программ учебных дисциплин / модулей, качество учебников, методических материалов и образовательных технологий, качество академического и иного персонала образовательных организаций, качество менеджмента образовательных программ, уровень материальной, информационно-коммуникационной и финансово-экономической платформ реализации образовательных программ и др.);

- о сильных сторонах, позитивных трендах и сформированных перспективах деятельности образовательных организаций в сравнении с конкурентами (о конкурентных преимуществах);

- о слабых звеньях (конкурентных недостатках) оцениваемых образовательных организаций и обусловленных ими угрозах, а также о рекомендуемых путях их устранения / либо об отсутствии таких путей (что фиксируется в отказе в аккредитации программы);

- о месте образовательной организации среди других учебных заведений аналогичного или смежного профиля (например, следует ли считать данное учебное заведение «ведущим» по отношению к другим образовательным организациям с указанием на то, кого, куда и зачем оно «ведёт» в профессиональной деятельности).

Важно подчеркнуть, что, наряду с качеством результатов обучения, объектом внимания при проведении экспертиз также являются *гарантии качества образования*. Последние формируются в различных элементах деятельности образовательной организации, а именно: в выдвижении целей образовательных программ, в формировании и формулировании содержания и структуры образовательных программ, в составлении и применении учебно-методических материалов и учебно-методических комплексов. Гарантии качества образования содержатся также в применяемых технологиях и методиках обучения (например, в технологиях дистанционного обучения), в уровне профессорско-преподавательского состава, в моделях организации и управления образовательной деятельностью, в качестве абитуриентов, в эффективности научных исследований, которые производятся в образовательном учреждении, в ресурсной обеспеченности образовательной организации.

Вузы по-разному гарантируют качество своего образования. В одном и том же учебном заведении могут быть абсолютно разные по качеству программы, разные гарантии качества. Поэтому они имеют разные уровни эффективности и конкурентоспособности, разные ранги, что важно иметь в виду, проводя конкурсы на размещение государственных заданий.

Системным результатом оценки качества является уровень конкурентоспособности, который всегда имеет относительный характер [19]. Эффективность вузов при реализации однотипных образовательных программ выражается посредством уровня конкурентоспособности образовательных

программ в вузах и конкурентоспособности самих вузов, которые реализуют такие программы. Таким образом, оценивая качество образования, можно оценить и конкурентоспособность вуза при реализации той или иной образовательной программы. Базируясь на понятии «конкурентоспособность», можно определённым образом ранжировать вузы, причём это ранжирование может осуществляться по широкому перечню гарантий качества и условий реализации программ и по уровню качества образования. В результате такого ранжирования финансирующая сторона, учредитель вуза могут получить обоснованные представления о том, куда именно и почему стоит направлять финансовые ресурсы. Соответственно, университеты могут по-разному финансироваться, причём объёмы финансирования могут зависеть от разных элементов системы показателей, обуславливающих финансирование. Например, преподаватели университета могут быть эффективными при реализации программы в области металлургии и в то же время неэффективными при реализации программы в области юриспруденции. Также можно увидеть, что программа по юриспруденции обеспечена учебно-методическими материалами на приемлемом уровне, а программа по нанотехнологиям не обеспечена ими и т.п.

Критерии независимости экспертных организаций: мировая практика

В применяемых в настоящее время ENQA стандартах членства (ESG) независимость экспертных организаций имеет ключевое значение. Европейскому агентству может быть отказано в членстве в ENQA со всеми вытекающими для него негативными последствиями, если оно не сможет убедить Совет директоров Ассоциации в том, что действует независимо. Например, основанием оценки «Достаточное соответствие» по стандарту ESG 3.3. «Независимость» может стать факт, что генерального директора экспертной организации назначает напрямую министерство или орган, в состав которого

входит министерство. В этом случае экспертные команды, оценивающие экспертную организацию, рекомендуют изменить процедуру назначения на более независимую. Анализ соблюдения агентствами стандарта ESG «Независимость» обсуждался в 2014 г. на семинаре ENQA в Брюсселе².

Ключевое значение для доказательства независимости экспертной организации имеют следующие позиции:

- обеспечение независимости привлекаемых экспертов от внешнего влияния со стороны самого оцениваемого учебного заведения, его конкурентов, другого ангажированного окружения;
- обеспечение независимости самой экспертной организации в принятии экспертных либо аккредитационных решений от внешних и внутренних обстоятельств;
- независимость апелляционной комиссии экспертной организации.

В первом случае экспертная организация должна доказать окружению, что привлечённые ею эксперты не подвержены позитивным или негативным установкам, а также показать, каким образом она готова обеспечивать свою независимость от любых внешних инициатив в процессе работы экспертов. При этом в стандартах ENQA содержатся требования к привлечению в экспертные группы экспертов разного типа. Среди них – представители академического сообщества, бизнес-сообщества и иных работодателей, студенческого сообщества, государственных организаций. Однако, будучи включённым в экспертную группу, каждый эксперт работает с оцениваемой образовательной организацией не как представитель интересов или глашатай того или иного сообщества, а как эксперт конкретной экспертной

² Analysis of the European Standards and Guidelines (ESG) in External Review Reports: System-Wide Analysis, Resources, And Independence. ENQA Workshop report 23. URL: https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA_workshop_report_23.pdf (дата обращения: 07.02.2021).

организации, которая несёт ответственность за все его действия.

Во втором случае экспертная организация должна показать, как внутренние механизмы принятия решений способствуют независимой от внешних обстоятельств выработке этих решений. Такие механизмы могут опираться на авторитет и квалификацию экспертных советов, отсутствие в них руководителей оцениваемой организации и её потенциальных конкурентов, разделение функций между различными советами, экспертными группами и дирекцией и др. Важное место в этих механизмах занимают меры ответственности экспертных организаций и их руководителей в случае непреднамеренного или умышленного нарушения стандарта независимости.

В третьем случае экспертная организация должна показать, как внутренние механизмы формирования апелляционной комиссии и принятия решения по апелляции позволяют привлекать к этому процессу независимых представителей заинтересованных сторон.

В мировой практике не принято вуалировать конфликты интересов различных сторон системы образования и стесняться говорить о конкуренции на рынке образовательных услуг. Идеология независимости экспертиз воспринимается как естественный ответ системы образования на реалии современного мира. Экспертные организации – это востребованный институт гражданского общества, который реализует потребность общества в объективных оценках того, что происходит в образовании как стратегической области социально-экономических отношений.

Даже ведущие университеты не вправе обходить стороной процедуру независимой оценки качества образования. Никто не заинтересован в поощрении халтуры, напротив, все заинтересованы в фиксации передовых достижений и эталонов независимыми экспертами. В связи с этим следует обратить внимание на двоякость политики органов управления образованием, которая включает поощрение конкуренции между экспертными

организациями и поддержание высоких требований к работе каждого из них. В условиях развитой конкуренции правительства и органы управления образованием не занимаются «выращиванием» таких организаций, их пропагандой и лоббированием. Они исходят из того, что такое выращивание является функцией самой конкурентной среды. Поэтому важным фактором, способствующим развитию системы оценки качества образования, является формирование конкурентной среды. Для этого на общеевропейском пространстве высшего образования создаются единые «правила игры», например, правила относительно механизмов принятия решений экспертными организациями. Мнение одного-единственного эксперта не является окончательным. Как правило, экспертная организация направляет для оценки той или иной образовательной программы не одного, а двух-трёх разных экспертов, составляя экспертную группу таким образом, чтобы этим экспертам было сложно договориться между собой. Окончательное решение принимает экспертная организация.

Например, в немецком агентстве ZEvA решение по аккредитации принимает аккредитационный совет, состоящий из:

- председателя (представителя образовательной организации уровня ректора);
- восьми представителей образовательных организаций или аналогичных высших учебных заведений (гуманитарные науки и культура; математика и естественные науки; инженерные науки; право, экономика и социальные науки);
- трёх представителей из областей обучения в университетах прикладных наук (экономика и социальные науки; инженерия и архитектура; естественные и биологические науки);
- двух представителей университетов из областей искусства, дизайна и музыки;
- двух представителей менеджмента качества в университетах;
- двух представителей сообщества работодателей;

— по одному представителю студентов от университета или аналогичного университета и университета прикладных наук.

Все европейские экспертные организации должны обеспечивать прозрачность своей деятельности. Любая экспертная организация обязана публиковать отчёты о проведённых экспертизах в открытых информационных источниках. Причём те, кто работает в общеевропейском пространстве высшего образования, должны демонстрировать эти отчёты не только на государственном, но и на английском языке. Эти отчёты являются объектами проверок, в том числе и со стороны органов, принимающих решение о допуске той или иной экспертной организации к этой деятельности.

Для поддержания единых правил игры в конкурентной среде органы управления образованием ведут реестры экспертных организаций. Так, на общеевропейском пространстве высшего образования с 2009 г. ведётся общеевропейский регистр агентств (EQAR). В ряде стран (Германии, Нидерландах, Бельгии, Испании) ведутся и национальные реестры. Для того, чтобы попасть в реестр, любой экспертной организации нужно пройти очень серьёзную процедуру проверки на соответствие определённым требованиям. Например, в Германии действуют порядка 10 экспертных организаций. Совет по аккредитации ведёт реестр этих организаций, получает отчёты об экспертизе каждой образовательной программы от каждой экспертной организации и может в любой момент проверить их деятельность. Перед Советом стоят следующие задачи:

— аккредитация региональных, межрегиональных и иностранных агентств, уполномоченных проводить оценку на основе разработанных критериев (в соответствии с ESG);

— обеспечение объективности и прозрачности в правилах оценки;

— утверждение критериев, показателей и правил принятия решений по аккредитации агентств;

— определение критериев, показателей и правил принятия решений по аккредитации программ и по системной аккредитации (аккредитация системы гарантии качества, существующей в вузе, так называемой системы менеджмента качества образования);

— определение общих и специфичных требований по аккредитации для каждой из земель (регионов).

Критерии и показатели, которые используются Советом для аккредитации агентств, основаны на Европейских стандартах. Совет проводит аккредитацию всех агентств с определённой периодичностью в соответствии со следующими принципами.

1. Должна быть сформулирована миссия образовательного аудита и определены его инструменты (агентства должны учитывать потребность в системах гарантии качества со стороны самих образовательных учреждений).

2. В процедурах оценки должен использоваться дифференцированный подход в зависимости от качественных и количественных показателей (вузы могут быть крупные и маленькие, и важно, чтобы агентство это учитывало).

3. Стандарты, которые применяются в агентстве, должны быть утверждены Советом по аккредитации. Это обеспечивает добросовестную конкуренцию между агентствами.

4. У агентства обязательно должны быть определённые технологии и методики работы с экспертами, которые являются основными представителями аккредитационного агентства в образовательных организациях.

5. У агентств должен быть сформирован инструмент чувствительности — некий механизм обратной связи, благодаря которому агентство реагирует на возражения и жалобы со стороны университета, в том числе на информацию о коррупции или о совершении вузом нерегламентированных действий.

6. В агентстве должна быть организована процедура движения экспертных отчётов и система взаимодействия всех отделов вну-

три агентства. Это взаимодействие может быть разным. Например, во многих немецких агентствах используется способ взаимозаменимости сотрудников (т.е. у них нет чёткого разделения сфер труда, поэтому периодически проводится ротация кадров). Таким образом, все по очереди могут представлять организацию на различных мероприятиях, в том числе и международных. Сделано это с такой целью, чтобы все сотрудники агентства были активно вовлечены в деятельность агентства, а также следили за европейскими тенденциями в сфере оценки качества образования.

7. Агентство должно обеспечивать профессиональное развитие персонала для обеспечения высокого уровня его работы. Поэтому как минимум раз в год обязательно должны быть курсы повышения квалификации или какие-то общие тренинги по новым тенденциям и методикам в сфере оценки качества и гарантий качества образования.

8. Каждое агентство должно обеспечивать собственную конкурентоспособность, укрепление своих конкурентных преимуществ.

9. Агентство должно обеспечивать собственную операционную независимость. В частности, это касается независимости в процессе взаимодействия с заинтересованными сторонами (государство, работодатели, академическое сообщество и студенты), а также прозрачности и открытости своей деятельности. Помимо стандартов, утверждённых Советом по аккредитации Германии, агентство может использовать и другие стандарты. Например, при построении своей системы гарантии качества может использоваться модель Европейского фонда по управлению качеством.

10. Агентствам следует соблюдать правило уравнивающей силы. Это означает, что сам механизм работы аккредитационного агентства должен, с одной стороны, поддерживать высокую культуру качества в тех образовательных учреждениях, которые являются объектами аудита, а с другой –

воспроизводить высокую культуру в своей собственной деятельности.

Каждое агентство должно давать отчёт по каждой проведённой процедуре аккредитации образовательной программы, а также представлять обзорный отчёт в Совет по аккредитации. Для того чтобы гарантировать прозрачность процедуры, Совет по аккредитации публикует решения об аккредитации по завершении каждой процедуры.

С 2013 г. Азиатско-Тихоокеанская сеть агентств по гарантиям качества образования (APQN) развернула масштабную работу по формированию своего реестра добросовестных экспертных организаций APQR. В него будут последовательно включаться наиболее надёжные экспертные организации стран Азиатско-Тихоокеанского региона (Австралия, Япония, Китай, Россия, Сингапур, Южная Корея, США, Тайвань и др.). Подобная практика набирает обороты также в Казахстане, Армении. В Украине в 2014 г. был принят закон, делающий такую практику легитимной.

Современные реалии сферы оценки качества образования в РФ

Как обеспечить независимость подходов в сфере оценки качества высшего образования в России в случае последовательной реализации соответствующей нормы российского законодательства? Вряд ли этого можно добиться, следуя предложениям простого упразднения государственной аккредитации и замены её на иную модель аккредитации, в которой место государственной монополии на оценку качества образования займёт какой-либо другой соискатель монопольного статуса в сфере оценочной деятельности.

К современным процедурам, реализуемым в ходе государственной аккредитации в сфере высшего образования, немало справедливых претензий. Среди них:

– отсутствие презумпции невиновности образовательных организаций высшего образования, являющихся объектами аккредитационных процедур или процедур контро-

ля качества образования (они вынуждены доказывать свою правоту в суде после уже состоявшегося отзыва свидетельства о государственной аккредитации и обусловленного этим массового исхода студентов);

- категоричность аккредитационных оценок и отсутствие иных вариантов аккредитационных решений кроме «да/нет»;

- отсутствие прозрачности в принятии аккредитационных решений (образовательные организации узнают о них после принятия регулятором окончательных административных решений);

- невозможность внесения конструктивных содержательных или иных исправлений при сохранении на время позитивной реализации замечаний экспертов статуса аккредитованной государством образовательной организации.

Всё это так. Однако сложно согласиться с тем, что замена государственной аккредитации профессионально-общественной (в которой оценки выносятся работодателями сообразно своим интересам) или общественной (в которой оценки выносятся иными представителями общественности), может решительно оздоровить ситуацию.

Действительно, во всём мире процедура аккредитации образовательных программ не является прерогативой непосредственно органов государственного управления. Поэтому представления о полезности отмены государственной аккредитации могут иметь основания. Между тем мировой опыт свидетельствует и о другом: при проведении процедур оценки качества высшего образования следует принимать во внимание интересы всех заинтересованных сторон сферы образования. Работодатели, конечно, являются важными стейкхолдерами, однако они не обладают приоритетом в сфере образования. Образовательная деятельность осуществляется не только и не столько для заполнения рабочих мест. Образование в любом социальном государстве – это, прежде всего, социальное благо для учащихся – граждан государства. И компетенции, которые приобрета-

ют учащиеся в процессе обучения, в том числе социальные, духовные, культурные, общепрофессиональные, далеко не всегда нужны работодателям. Поэтому профессионально-общественная аккредитация не может рассматриваться как полноценная альтернатива государственной аккредитации.

Международный опыт в этой области отражён в серии выполненных в 2008–2014 гг. проектах ФЦПРО, в том числе в проекте «Обеспечение государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества профессионального образования», «Разработка модели формирования Общероссийского регистра организаций (ОРРО) в сфере общественной, общественно-профессиональной оценки качества профессионального образования и общественной (общественно-профессиональной) аккредитации программ профессионального образования». Их результаты хранятся в архивах Рособнадзора, Министерства науки и высшего образования РФ, а также описаны в монографиях и на страницах журнала «Высшее образование в России» [14; 20].

Основными признаками этих процедур являются:

- профессионализм деятельности экспертных организаций и привлекаемых ими экспертов;

- объединение в рамках одной экспертной панели, осуществляющей оценку образовательных программ, экспертов, призванных исследовать программы под углом зрения образовательных потребностей и интересов всей совокупности стейкхолдеров, включая государство – разработчика и проводника своей (государственной) образовательной политики;

- двусторонний характер процедур контроля качества, при котором внутренний и внешний аудит качества образования сочетаются на платформе долговременного взаимодействия образовательных организаций и экспертных панелей, что обеспечивает сторонам возможность работать над повышением качества образования постоянно, не

прибегая к ежегодным плановым и внеплановым проверкам;

- обеспечение независимости и преодоления конфликта интересов в конкурентном образовательном пространстве за счёт специализированных фильтров и процедур, осуществляемых экспертными организациями;

- обеспечение публичности в деятельности экспертных организаций, принятии ими аккредитационных решений, а также прозрачности экспертных процедур;

- обеспечение для образовательных организаций возможности подвергать сомнению и оспаривать экспертные мнения и решения на всех стадиях их рассмотрения до принятия окончательных решений;

- наличие контроля деятельности данных экспертных организаций со стороны национальных полномочных органов, а также признанных международных институтов.

Роль надзорного органа в России могла бы трансформироваться в составление «правил игры» – нормативной базы применяемых процедур, включая требования к экспертным организациям, формирование и ведение реестра добросовестных организаций, проведение регулярного аудита этих организаций. Работа на постоянной основе с экспертными организациями позволила бы усилить полезную роль государства в обеспечении качества высшего образования.

Для реформирования системы оценки качества образования необходим переходный период, в течение которого целесообразно изучить и обобщить опыт деятельности уже имеющихся в РФ экспертных организаций в сфере оценки качества высшего образования, а также сформировать условия для создания, наряду с действующими, других экспертных организаций. Такими условиями могли бы стать:

- нормативно-правовая база деятельности экспертных организаций, включая правила формирования ими экспертных панелей, обеспечение ими качества работы эксперта, обеспечение процедур сочетания

внутреннего и внешнего образовательного аудита, независимости экспертов и принятия решений, создание схемы преодоления ими конфликта интересов сторон, схемы оспаривания принимаемых решений;

- наличие требований к критериальной базе добросовестных экспертных организаций, которая учитывала бы особенности программ различной направленности, интересы всех заинтересованных сторон, степень публичности деятельности экспертов и экспертных организаций;

- создание типовой финансовой модели работы таких организаций для избегания обременительности процедур экспертной оценки;

- наличие реестра этих добросовестных экспертных организаций и механизма (процедур) их национального аудита;

- регулярное обсуждение действий и мероприятий «переходного периода» на российских и международных площадках.

Победа качественного и доступного высшего образования над «образованщиной» станет возможной, если реалистичное восприятие современной образовательной среды приведёт к осознанию того, что доверие в отношениях сторон института образования обеспечивается повседневной, зачастую рутинной профессиональной работой специалистов по удостоверению действительных успехов образовательных организаций в стремлении к высокому качеству российского высшего образования.

Литература

1. Jordana J., Fernández-i-Marín X., Bianculli A. Agency proliferation and the globalization of the regulatory state: Introducing a data set on the institutional features of regulatory agencies // Regulation and Governance. 2018. Vol. 12. No. 4. P. 524–540. DOI: <https://doi.org/10.1111/rego.12189>
2. Verboest K., Peters B.G., Bouckaert G., Verschuere B. The study of organisational autonomy: a conceptual review // Public Administration and Development. 2004. Vol. 24. No. 2. P. 101–118. DOI: <https://doi.org/10.1002/pad.316>

3. *Jordana J., Juanatey A.G., Duran I.P., Royo D.S.* An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American countries compared. 2020 // *European Journal of Higher Education*. DOI: 10.1080/21568235.2020.1850309
4. *Hanrett C., Koop Cb.* Measuring the formal independence of regulatory agencies // *Journal of European Public Policy*. 2012. Vol. 19. No. 2. P. 198–216. DOI: <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.607357>
5. *Irion K., Ledger M.* Measuring independence: Approaches, limitations and a new ranking tool // *Schulz W., Valcke P., Irion K. (Eds).* The independence of the media and its regulatory agencies. Chicago-Bristol: Intellect, 2013. P. 15–54.
6. *Alzafari K., Ursion J.* Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? // *Quality in Higher Education* 2019. Vol. 25. No. 1. P. 58–75. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>
7. *Woodhouse D.* The Quality of Quality Assessment Agencies // *de Wit, H., Knight, J. (Eds).* Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD 2004. P. 29–44. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf?expires=1612874675&id=id&accname=guest&checksum=AC932C9B8E237343BBC7E-0CDDBFDE810> (дата обращения: 08.02.2021).
8. *Yung-Chi Hou A., Martin I., Sandy Tsai, Chung Lin Chiang* Quality Assurance of quality assurance agencies from an Asian perspective // *Asia Pacific Education Review*. 2015. Vol. 16. No. 1. P. 95–106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9358-9>
9. *Ferreira M.M., Avitabile C., Botero Álvarez J., Haimovich Paz F., Urzúa S.* At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development – Human Development. World Bank, Washington, DC, 2017. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>
10. *Fernández Lamarra N.* La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). 2006. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000–2005: la metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC. URL: https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/Informe_IESALC.pdf (дата обращения: 08.02.2021).
11. *Дрондин А.А.* Независимая оценка качества российского высшего образования: зачем она нужна и что можно улучшить // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 2. С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-41-49>
12. *Матвеева О.А.* Развитие добровольной аккредитации образовательных программ в России // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 7. С. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-19-28>
13. *Мотова Г.Н.* Охранники или проводники? Новые требования для аккредитационных агентств по обеспечению качества образования // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 6. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-9-21>
14. *Рубин Ю.Б., Соболева Э.Ю., Семкина Т.А., Коваленко А.А.* О подходах к созданию общероссийского регистра организаций, удостоверяющих качество образования // *Высшее образование в России*. 2013. № 5. С. 20–36.
15. *Rubin, Yu., Lednev, M., Mozhbukhin, D.* Competition competencies as learning outcomes in bachelor's degree entrepreneurship programs // *Journal of Entrepreneurship Education*. 2019. Vol. 22. No. 6. URL: <https://www.ab-academies.org/articles/competition-competencies-as-learning-outcomes-in-bachelor39s-degree-entrepreneurship-programs-8768.html> (дата обращения: 08.02.2021).
16. *Рубин Ю.Б., Леднев М.В., Можжухин Д.* Изучение конкуренции: структурирование компетенций в университетских программах по предпринимательству // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 1. С. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-21-33>
17. *Рубин Ю.Б.* Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // *Высшее образование в России*. 2007. № 1. С. 26–44.
18. *Днепровская, N.V., Koretskaya, I.O., Dik, V.V., Tiukhtmenova, K.Ye.* Evaluation of the factors affecting the knowledge appliance process efficiency // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2014. № 4. С. 139–146.

19. Васильев А.И. Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 37–43. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43>
 20. Рубин Ю.Б., Коваленко А.А., Леднев В.А., Рубина М.Ю., Семкина Т.А., Соболева Э.Ю., Степанченко А.С., Шадриков В.Д. Система оценки качества образования: мировая практика и российский опыт. М: Московский финансово-промышленный университет “Синергия”, 2016. 528 с.
- Статья поступила в редакцию 10.09.20
После доработки 15.12.20
Принята к публикации 05.02.21

References

1. Jordana, J., Fernández-i-Marín X., Bianculli, A. (2018). Agency Proliferation and the Globalization of the Regulatory State: Introducing a Data Set on the Institutional Features of Regulatory Agencies. *Regulation and Governance*. Vol. 12, no. 4, pp. 524-540, doi: <https://doi.org/10.1111/rego.12189>
2. Verhoest, K., Peters, B.G., Bouckaert, G., Verschuere, B. (2004). The Study of Organisational Autonomy: A Conceptual Review. *Public Administration and Development*. Vol. 24, no. 2, pp. 101-118, doi: <https://doi.org/10.1002/pad.316>
3. Jordana, J., Juanatey, A.G., Duran, I.P., Royo, D.S. (2020). An Independence Index of Quality Assurance Agencies in Higher Education: European and Latin American Countries Compared. *European Journal of Higher Education*, doi: 10.1080/21568235.2020.1850309
4. Hanretty, C. and Koop, Ch. (2012). Measuring the Formal Independence of Regulatory Agencies. *Journal of European Public Policy*. Vol. 19, no. 2, pp. 198-216, doi: <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.607357>
5. Irion, K., Ledger, M. (2013). Measuring Independence: Approaches, Limitations and a New Ranking Tool. In: Schulz, W., Valcke, P., Irtion, K. (Eds). *The Independence of the Media and its Regulatory Agencies*. Chicago-Bristol: Intellect, pp. 15-54.
6. Alzafari, K., Ursion, J. (2019). Implementation of Quality Assurance Standards in European Higher Education: Does Context Matter? *Quality in Higher Education*. Vol. 25, no. 1, pp. 58-75, doi: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>
7. Woodhouse, D. (2004). The Quality of Quality Assessment Agencies. In: de Wit, H., Knight, J. (Eds). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. OECD 2004, pp. 29-44. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf?expires=1612874675&id=id&accname=guest&checksum=AC932C9B8E237343BBC7E0CDDBFDE810> (accessed 08.02.2021).
8. Yung-Chi Hou, A., Ince, M., Sandy Tsai, Chung Lin Chiang (2015). Quality Assurance of Quality Assurance Agencies from an Asian Perspective. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 16, no. 1, pp. 95-106, doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9358-9>
9. Ferreyra, M.M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development – Human Development. World Bank, Washington, DC. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>
10. Fernández Lamarra, N. (2006). “La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas”. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC. Available at: https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/Informe_IE-SALC.pdf (accessed 08.02.2021).

11. Drondin, A.L. (2020). Independent Assessment of the Quality of Russian Higher Education: What is the Point and What Can be Improved. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 41-49, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-41-49> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Matveeva, O.A. (2019). Development of the Voluntary Accreditation for Study Programmes in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 19-28, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-19-28> (In Russ., abstract in Eng.).
13. Motova, G.N. (2020). New Requirements for Accreditation Agencies on Education Quality Assurance *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 9-21, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-9-21> (In Russ, abstract in Eng.).
14. Rubin, Yu., Soboleva, E., Semkina, T., Kovalenko, A. (2013). On Approaches to Creation of All-Russian Quality Assurance Agencies Register. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 20-36. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Rubin, Yu., Lednev, M., Mozhzhukhin, D. (2019). Competition Competencies as Learning Outcomes in Bachelor's Degree Entrepreneurship Programs. *Journal of Entrepreneurship Education*. Vol. 22, no. 6. Available at: <https://www.abacademies.org/articles/competition-competencies-as-learning-outcomes-in-bachelor39s-degree-entrepreneurship-programs-8768.html> (accessed 08.02.2021).
16. Rubin, Yu., Lednev, M., Mozhzhukhin, D. (2019). Competition Studies: Structuring Competencies in University Entrepreneurship Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 21-33, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-21-33> (In Russ., abstract in Eng.).
17. Rubin, Yu. (2007). Theory of Competition and Tasks of Russian Higher Education Competitiveness Increase. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 26-44 (In Russ.).
18. Dneprovskaya, N.V., Koretskaya, I.O., Dik, V.V., Tiukhmenova, K.Ye. (2014). Evaluation of the Factors Affecting the Knowledge Appliance Process Efficiency. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. No. 4, pp. 139-146.
19. Vasil'ev, A.I. (2019). Quality and Competitiveness in the System of Higher Education: Aspects of Interrelation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 4, pp. 37-43, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43> (In Russ., abstract in Eng.).
20. Rubin, Yu, Kovalenko, A., Lednev, V., Rubina, M., Semkina, T., Soboleva, E., Stepanchenko, L., Shadrikov, V. (2016). *Sistema otsenki kachestva obrazovaniya: mirovaya praktika i rossiiskii opyt* [System of Education Quality Assurance: World Practice and Russian Experience]. Moscow: Moscow University of Industry and Finance "Synergy", 528 p. (In Russ.)

The paper was submitted 10.09.20

Received after reworking 15.12.20

Accepted for publication 05.02.21

Learning Sciences Perspective on Engineering of Distance Learning. Part 2

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-43-58

Mourat A. Tchoshanov – PhD, Prof. of Mathematical Education at the Division of STEM Education, mouratt@utep.edu

University of Texas at El Paso, El Paso, Texas, USA

Address: EDU612, 500 W. University Avenue, El Paso, TX 79968, United States

Abstract. There is an on-going debate in the literature on theoretical underpinnings of distance learning. Scholars consider different theoretical perspectives including but not limited to theory of independence and autonomy, theory of industrialization, and theory of interaction and communication through the lens of a traditional Learning Theory approach. There is a lack of discussion on a potential role of a newly emerging field of Learning Sciences in framing the theory of distance learning. Thus, in this paper we provide a theoretical analysis of the Learning Sciences as a new approach to understand distance learning in the era of Information and Communication Technology (ICT). Learning Sciences is an interdisciplinary field that studies teaching and learning. This emerging innovative field includes but is not limited to multiple disciplines such as cognitive science, educational psychology, anthropology, computer science, to name a few. The Learning Sciences' major objective is to understand and design effective learning environments, including distance learning, based on the latest findings about the processes involved in human learning.

Keywords: distance learning, Learning Sciences, constructivism, constructionism, connectivism, “engineering of learning” paradigm

Cite as: Tchoshanov, M.A. (2020). Learning Sciences Perspective on Engineering of Distance Learning. Part 2. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 43-58, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-43-58

Дистанционное обучение с позиции наук об учении. Часть 2

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-43-58

Чошанов Мурат Аширович – PhD, проф., кафедра высшей математики и кафедра подготовки учителей, mouratt@utep.edu

Техасский университет в Эль Пасо, Эль Пасо, Техас, США

Адрес: EDU612, 500 W. University Avenue, El Paso, TX 79968, United States

***Аннотация.** В литературе продолжают дискуссии о концептуальных основаниях дистанционного обучения. Учёные рассматривают различные теоретические точки зрения, включая, помимо прочего, теорию независимости и автономии, теорию индустриализации и теорию взаимодействия и коммуникации, через призму традиционного подхода к теории обучения. Отсутствует обсуждение потенциальной роли недавно появившейся области – науки об учении (Learning Sciences) – в формировании теории дистанционного обучения. Таким образом, в этой статье мы предлагаем теоретический анализ направления наук об учении как нового подхода к пониманию дистанционного обучения в эпоху информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Эта инновационная область, изучающая преподавание и учение, включает, среди прочих, несколько дисциплин, таких как когнитивная наука, педагогическая психология, антропология, информатика и многие другие. Основная цель Learning Sciences – изучение и разработка эффективной обучающей среды, включая дистанционное обучение, на основе последних данных о процессах, связанных с тем, как человек познаёт и учится.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, науки об учении, конструктивизм, конструкционизм, коннективизм, инженерия учения*

***Для цитирования:** Tchoshanov, M.A. (2020). Learning Sciences Perspective on Engineering of Distance Learning. Part 2 // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 43–58. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-43-58*

Introduction

The world is transitioning through unprecedented changes due to the intensive implementation of distance education caused by the global pandemic. The field of distance education rapidly responds to the new challenges. Under these circumstances, the use of the traditional Learning Theory does not provide an in-depth understanding of learning and teaching in digital environment. Moreover, the phenomenon of distance learning itself is a relatively new landscape which requires a solid theoretical foundation. Analyzing theoretical underpinnings of distance learning, scholars claim that the following approaches, namely cognitive behaviourism, social constructivism and connectivism closely influenced understanding the phenomenon of distance learning. Whereas cognitive-behaviourist approach attempts to explain the first generation of individualized distance learning (e.g. correspondence education), social-construc-

tivism and connectivism aim at understanding learning as a socially enacted process. The difference between the social-constructivism and connectivism is in understanding how learning takes place: connectivism claims that learning can reside outside of an individual (e.g., within a social network) through connection to specialized information sets which enables an individual to advance his/her current state of knowing.

In last two decades, scholars intensively seek for a theoretical underpinning of the distance learning. However, there is a lack of discussion in literature on a potential role of a newly emerging field of Learning Sciences in framing the theory of distance learning. The Learning Sciences deserves a theoretical discourse as an emerging approach to understand distance learning in the ICT era based on the advancement in cognitive science, educational psychology, anthropology, computer science, didactics, etc. The Learning Sciences' major objective is to understand and

design effective learning environments in different settings, contexts, and formats.

The paper is a continuation of the discussion on the Learning Sciences and its major theoretical pillars¹. Thus, we discuss recent developments in two leading theories of the Learning Sciences: Constructivism and Constructionism as well as an emerging branch of Constructivism – Connectivism. We also illustrate Social Constructivism in action via engineering of distance learning activity. Finally, we conclude the paper with discussion.

Constructivism

In this section, we provide an overview of the key ideas of constructivism, its basic principles in the context of a learning process, and briefly discuss its advantages and disadvantages.

The key idea of constructivism is that *knowledge cannot be simply transmitted* to a student. One can only create pedagogical conditions for successful construction of knowledge and understanding. From a philosophical standpoint, constructivism reflects a fairly simple fact: each of us constructs his/her own understanding of the world. Thus, each of us has a unique vision of the world, belief, and viewpoint.

Constructivism is a pedagogical theory that gives priority to a learner's point of view no matter how idiosyncratic it might be. According to Jean-Jacques Piaget, student's opinion is a starting position for construction of new knowledge by overcoming the cognitive conflict between the existing internal structure (schema) and external unknown reality. Eliminating this conflict restores the so-called *cognitive equilibrium* (balance) characterized by the processes of *assimilation* of new knowledge into the existing schema and *accommodation* (e.g., change, modification, replacement) of previous schema based on newly learned knowledge and understanding. Another prominent scholar –

Lev Vygotsky – added an important social dimension to constructivism by emphasizing *co-construction* of knowledge and understanding. Vygotsky's claim that a learner develops new knowledge and understanding through interaction with others expands the theory toward *social constructivism*.

Constructivism values the process more than the result. Piaget argues that scientific knowledge is not a static phenomenon; it is a process, more specifically, the process of continuous construction and reorganization.

Implementation of constructivism in the classroom requires rethinking of traditional instructional practices. For instance, learning objectives and learning outcomes should be designed around the key position of constructivism: knowledge cannot be transmitted to a student; it could be self-constructed by a student or co-constructed in the process of student's interaction with others. That is why constructivists try to avoid the "imposing" terminology in the design of the learning objectives and outcomes, for example, teacher-directed actions such as "teach", "cover", "tell", "show", etc. Instead, constructivism encourages using student-centered language in the design of learning objectives and outcomes: "construct", "engage", "understand", "justify", "reason", "reflect", etc.

Student motivation should be driven by real life exploratory activities, which include but are not limited to searching, investigating, and solving sound socially relevant problems, especially those arising at school, in the neighborhood, within a community (e.g., environmental, economic, social, etc.). These types of problems and activities engage students in data collection, analysis, and problem solving that contribute to the well-being of their immediate environment.

Congruently, the content should be developed around those concepts and ideas that support students' understanding, stimulate students' reasoning, encourage students to share their assumptions, hypotheses and conjectures, motivate speaking out, involve students into meaningful dialogue and exchange of diverse viewpoints. Therefore, the classroom culture and environ-

¹ Tchoshanov, M.A. (2021). Learning Sciences Perspective on Engineering of Distance Learning. Part 1. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 33-49, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-33-49

ment should be built with an emphasis on student learning, student intellectual needs, student collaboration, and student success.

This type of student-centered environment is supported by the work of scholars. For example, the framework of the “5e” instructional model (Bybee et al.) [1] describes a social constructivist learning cycle, which helps students to build new understandings and draw ideas from prior experiences through the following five stages: engage, explore, explain, extend, and evaluate. The “5e” model could be effectively used for engineering of learning in different formats: face-to-face, blended/hybrid, and distance learning.

The main objective of the “engage stage” is to engineer student learning via building their intrinsic motivation and involving students in the activity along with conducting pre-assessment of their prior knowledge and understanding. During this stage, students make connections between past, present and new learning experiences. At the “explore stage” students are directly involved in an inquiry-based activity. This stage allows students to work collaboratively in teams, sharing and communicating their understanding through testing hypotheses, making predictions, and drawing conclusions. The major goal of the “explain stage” is to engineer student communication using individual and group presentations of what they have learned through the process of reflective thinking. The “extend stage” allows students to expand on the concepts, make connections and generalize the concepts. The purpose of the final “e” in the cycle – the “evaluation stage” – is to engineer ongoing diagnostic process that allows both the teacher and the student to assess whether the desired level of understanding has been attained through implementation of well-designed rubrics, observation, interviews, peer-assessment, portfolios, and inquiry-based learning products/ artifacts. This stage also addresses students’ misconceptions and common mistakes.

Considering the key position of constructivism, the next question is how to become a constructivist teacher/instructor? First of all, a constructivist teacher is not just a teacher in a

traditional sense; she/he is a facilitator, organizer, and coordinator of the problem-based student learning. Constructivist teacher by his/her very nature is a teacher-engineer. A constructivist teacher ensures favorable classroom environment for co-construction of students’ new knowledge and understanding and encourages student initiative and collaboration. In turn, students become co-designers of the instructional process sharing the responsibilities for achieving learning objectives and outcomes with the teacher.

In curriculum planning, a constructivist teacher prefers to consider real life problems including the context and data from practical situations and original sources. Moreover, a constructivist teacher provides opportunities for students to collect such data by observing real life situations, searching related information on the web, surveying participants, etc. Figuratively speaking, a constructivist teacher should engage both hands and brains of students.

Concepts, theories, algorithms, and theorems are abstractions that human beings create as a result of discovery. Theory is a retrospection. Accordingly, in the learning process an abstraction should be a destination rather than a starting point. Therefore, constructivism suggests focusing on exploration first, understanding main concepts and major ideas, and only then memorization of algorithms, rules, and theorems. Moreover, a constructivist teacher designs learning objectives using the cognitive terminology to emphasize understanding: classify, justify, analyze, synthesize, predict, evaluate, etc.

A constructivist teacher allows students to take over teaching of some fragments of the lesson, change the direction of the classroom discourse, offer ideas on improving teaching and learning. Obviously, constructivist teaching requires not only easy content handling but also profound pedagogical knowledge. Knowing-to-act at the moment (Mason and Spence) [2] becomes a key ability for a constructivist teacher. This will allow a teacher to depart from the rigid structure of a lesson and transfer the

Table 1

Comparative characteristics of traditional and constructivist approaches to teaching and learning

Characteristic	Traditional Approach	Constructivist Approach
Curriculum	Curriculum emphasis is on basic knowledge and skills.	Curriculum emphasis is on major ideas and concepts.
Teaching and learning	Teaching and learning is predetermined by the strict implementation of the curriculum.	Learning and teaching process is flexible with an opportunity to modify the curriculum.
Resources	Teaching and learning is completely based on the recommended textbook.	Textbook is not a dominant source of information.
Student positioning	Student is an object of the learning process. Knowledge is transmitted to a student.	Student is a subject of the learning process. Knowledge is constructed by a student.
Teacher positioning	Teacher imposes knowledge, understanding and his/ her point of view on students.	Teacher is a facilitator of student learning and understanding.
Assessment of learning outcomes	Teacher evaluates the effectiveness of student learning by the number of correct answers.	Teacher values student reasoning (even if it is not correct).
Criteria for student success	Test and exam results are the only source of information about the level of student knowledge and skills. Learning objectives, teaching, and assessment are usually considered in isolation.	Student learning is assessed not only by test results but also by the efforts made by a student to achieve progress. Learning objectives, teaching, and assessment are closely connected.

“reins of power” of leading the lesson to students while focusing on achieving learning objectives of the lesson. A constructivist teacher never reports his/ her view first. Instead, she/ he listens to students’ viewpoints, explanations and justifications, involves students in a meaningful discussion, addresses and synthesizes diverse students’ views and only then offers his/ her view on the issue as one of the possible views among others.

A constructivist teacher encourages the development of students’ critical thinking by considering opposing points of view, setting counterexamples, offering contradictions in order to promote a productive classroom discourse. She/ he values good questions more than good answers. A constructivist teacher appreciates substantive, good, and ‘smart’ student questions. Moreover, a constructivist teacher often uses “waiting time” after asking a question: she/ he leaves students enough time to think about an answer, make connections, and come up with analogies, images, and metaphors to provide a substantiated response. A constructivist teacher does not accept weak and short answers and always asks students to elaborate on their responses.

A constructivist teacher provokes students’ curiosity by asking challenging questions and using heuristics to support student learning.

She/ he refrains from using low level teaching strategies to support student learning such as lecturing (providing information) and demonstration (showing how to do). A constructivist teacher would rather use advanced heuristics to support student learning such as demanding explanation and justification, providing hints (e.g., organize your data into a table), criticizing and posing counterexamples, sustaining high cognitive demand questioning (e.g., why, what if), and focusing on action (e.g., how did you do it). Table 1 highlights differences between constructivist and traditional approaches to teaching and learning.

As with any innovation, constructivism has some obvious flaws. At the current stage of its development, constructivism is more an educational philosophy than a learning technology, which causes some difficulties in the practical implementation of constructivism in the classroom. Some opponents accuse constructivism for undermining the foundations of organized teaching and learning. The main argument of opponents is fuzziness and lack of determination in teaching and learning (Anderson, Reder, and Simon) [3].

Despite the opponents’ arguments, constructivism gets supporters among the teaching community, which is taking concrete steps

to introduce the theory into practice. There is a shift from the old theories of behaviorism toward constructivism that takes place at different educational levels (e.g., schools, colleges, and universities). Most of the teacher training curricula are revised to include the principles of constructivism. Instead of studying the works of E. Thorndike, B. Skinner and other representatives of behaviorism, pre-service teachers study the works of J. Piaget, J. Dewey, L. Vygotsky and other constructivist scholars.

Constructionism

Constructionism is the theory of teaching, learning, and design advanced by Seymour Papert. Constructionism argues in favor of a more active participatory learning through social interaction and production of tangible learning outcomes. Learning, according to Papert, is “building relationships between old and new knowledge, in interactions with others, while *creating artifacts of social relevance*” (cited in Kafai) [4, p. 35].

Constructionism is closely related to the Piagetian constructivism theory. But they are not identical: constructivism places a primacy on the development of individual and isolated knowledge structures, whereas constructionism focuses on the connected nature of knowledge with its personal and social dimensions (Kafai) [4, p. 36]. In this sense, the Papertian constructionism shows resemblance with the Vygotskian social constructivism. In his original studies, Papert extensively used the programming language Logo to provide children with the opportunity to learn programming and to study Mathematics and Science through the manipulation of digital objects (e.g., Logo turtle), in interaction with others, and reflection on their own thinking and learning (e.g., metacognition).

In order to address the key ideas of constructionism, let us first consider the major distinction between two opposing approaches: innovative constructionism and traditional instructionism. Constructionism advances the idea of learning by constructing (e.g., knowledge, learning artifacts) whereas instructionism is associated with

the traditional approach to teaching by transmitting knowledge. According to Mooney, Piaget “claimed that children construct their own knowledge by giving meaning to people, places, and things in their world. He was fond of the expression “*construction is superior to instruction*” [5, p. 61]. From this perspective, constructionism is strongly rooted in constructivism. In his pioneering publication “*Mindstorms*”, Seymour Papert tried to define constructionism by contrast with constructivism:

“Constructionism – the N word as opposed to the V word – shares constructivism’s connotation to learning as building knowledge structures irrespective of the circumstances of learning. It then adds the idea that this happens especially felicitously in a context where the learner is consciously engaged in constructing a public entity whether it is a sand castle on the beach or a theory of the universe” [6, p. 1].

According to this definition, active engagement in learning through construction of ‘a public entity’ is the central aspect of constructionism. Moreover, the context and environment are critical in stimulating learning and construction of knowledge. Technology plays a key role in the constructionist classroom because it enables students to create ‘public entities’ and develop both cognitive and affective skills while acting as the agents of learning. According to constructionism, manipulation of objects facilitates the connection between the old knowledge and a new concept. The Papertian constructionism builds on the similar constructivist idea and proposes the term “objects-to-think-with”. This process of mental identification with the object supports the mechanism of appropriation and is called *syntonic* learning. Papert used the Logo Microworlds as an example of the computer-based ‘objects-to-think-with’ approach that provided students with the opportunity to construct artifacts through designing their own programs and construct their knowledge and understanding at the same time.

To clarify the difference between constructivism and constructionism, Kafai explains that, though both theories involve the mechanisms of

assimilation and accommodation, constructionism goes beyond these essentially cognitive processes placing high emphasis on *appropriation*, a social interactive process, which suggests that “learners make knowledge their own and begin to identify with it” [4, p. 39]. In other words, appropriation is an essential final stage of the learning process: students are expected to construct knowledge and design their own artifacts by applying the concepts they have gained to new situations.

As the emphasis on appropriation is one of the main distinctions between constructivism and constructionism, it will be discussed further after a brief explanation of assimilation and accommodation mechanisms. Assimilation and accommodation are complementary processes that can be best understood by the comparison with principles of learning suggested by Donovan and Bransford [7]. Assimilation corresponds to the first principle of learning – it involves drawing on prior knowledge (e.g., already existent cognitive schema) to understand the new information. Accommodation refers to the second principle of learning presented by Donovan and Bransford [7] – the relation between factual knowledge and conceptual framework to support understanding. In other words, conceptual understanding helps to create a new schema that helps to accommodate the factual knowledge acquired. Appropriation is an inherent aspect of learning highly emphasized in constructionist classrooms. As appropriation implies ownership of knowledge, it requires that a learner develops strong self-monitoring and metacognitive strategies, which Donovan and Bransford [7] identify as the third principle of learning. Metacognition is critical in the knowledge appropriation because it “includes an awareness of the need to ask how new knowledge relates to or challenges what one already knows – questions that stimulate additional inquiry that helps guide further learning” [7, p. 11]. Here lies the value of technology as “objects-to-think-with”, which helps students to develop cognitive and affective skills, as well as metacognitive competence as they engage in both individual and collective activities

involving designing ‘public entity’ (e.g., a computer program) and constructing understanding.

Kafai’s argument [4] that technology facilitates the knowledge appropriation in constructionist classes seems very plausible as she provides examples of the research projects that corroborate this point. In one of the studies, older students were required to design instructional software to teach fractions to younger learners. The project provided substantial evidence to conclude that younger students highly benefited from the software whereas student-designers greatly improved their programming skills and conceptual knowledge of fractions in addition to developing metacognitive competence. Another revealing research evidence substantiating the cognitive, metacognitive, and affective gains of using technology as facilitator of learning is a study on the involvement of ten-year-old students in designing and programming their own computer games. The project provided students with an opportunity to design games according to their interests, which is very important as the knowledge appropriation process requires that learners should be engaged in activities that are interesting, relevant, and meaningful to them (Donovan & Bransford) [7].

The Papertian constructionism also distinguishes from the Piagetian constructivism with regard to cognitive development, and emphasizes the role of social interactions in influencing learning. This is a bridging point that constructionism builds between Piagetian and Vygotskian views on constructivism. Vygotsky [8] considers learning as a result of collaboration and socialization. Furthermore, Vygotsky emphasized the role of language in facilitating the learning process. Vygotsky also stressed the role of the teacher as a dynamic and effective contributor to the learning process by providing the needed scaffolding to learners until they are able to execute the task independently [8].

Yet, the apparent major distinction between constructionism and constructivism, regardless of its Piagetian or Vygotskian interpretation, is the emphasis that constructionism places on the production of an artifact that can be shared and

Table 2

Comparison of the Piagetian Constructivism and the Papertian Constructionism

Parameter	The Piagetian Constructivism	The Papertian Constructionism
Theoretical focus	The theory of knowledge development	The theory of learning and teaching
Primary dimensions in knowledge development	Places primacy on the development of individual and isolated knowledge structures	Focuses on the connected nature of knowledge with its personal and social dimensions
View on learning	Views learning as building relationship between old and new knowledge	Views learning as building relationship between old and new knowledge in interaction with others
View on knowledge construction	Views knowledge construction as an individual act	Articulates a more distributed view of knowledge construction
Aspects of learning	Concerned primarily with cognitive aspect of learning	Concerned with combination of cognitive and emotional aspects of learning to address “knowledge as desire” phenomenon
Primary learning outcome	Building a cognitive schema	Creating an artifact of social relevance
Cognitive mechanism of knowledge construction	Builds on the mechanisms of assimilation and accommodation	Extends the mechanisms of assimilation and accommodation to the process of appropriation
Role of technology in knowledge construction	Technology is not a primary focus in knowledge construction	Knowledge co-construction and appropriation is facilitated by interactive activities involving technology
Relationship between concrete and abstract	Distinguishes between concrete and abstract thinking and considers the latter as more advanced	Equally valuing concrete and abstract: “concrete thought could be just as advanced as abstract thought” (Kafai) [4]
Learning culture	Concerned primarily with individual learning and development irrespective of other circumstances of learning	Emphasizes the importance of learning cultures with focus on apprenticeship models
Learning environment	Authentic learning is not a primary consideration	Values learning environments, which promote authentic and syntonik (e.g., responsive and adaptive) knowledge construction

reflected upon with others in addition to being personally meaningful. Perhaps, this distinction may have resulted from the evolution of technologies, which lead to advancing constructivism toward constructionism.

Papert also strongly emphasized the role of learning culture in knowledge co-construction and claimed that “...this suggests a strategy to facilitate learning by improving the connectivity in the learning environment, by actions on cultures rather than on individuals” (cited in Kafai) [4, p. 39]. To emphasize the influential role of learning cultures, Papert describes how learning is facilitated among the members of the Brazilian samba schools where the group participants of different age learn from each other. Another difference refers to the equal value of concrete and abstract thinking in construction-

ism. Papert and Turkle discovered that “the top-down or planning approach was not always superior to a more improvised, more bricoleur-like approach” [9, p. 30]. Table 2 summarizes major differences between the Piagetian constructivism and the Papertian constructionism via multiple lenses.

Regardless of the differences between constructivism and constructionism as depicted by Table 2, these theories play a significant role in providing a solid foundation for framing and interpreting emerging learning phenomenon in the digital age.

Connectivism as an Emerging Branch of Constructivism

With growing ICT integration in teaching and learning, there are new theoretical models

branching out of constructivism. One of these emerging branches is connectivism.

Downes identifies the core proposition shared between social constructivism and connectivism as the knowledge ‘not being acquired, as though it were a thing’ [10]. Connectivism is a theoretical framework for understanding learning through the process of connecting to and feeding information into a learning community (Kop and Hill) [11]. Siemens further clarifies, “A community is the clustering of similar areas of interest that allows for interaction, sharing, dialoguing, and thinking together” [12]. Within the connectivist framework, “a learning community is described as a *node*, which is always a part of a larger network. Nodes arise out of the connection points that are found on a network” [11] and *knowledge is distributed across the network* and “rests in diversity of opinions” (Siemens) [13]. This leads connectivists to propose the following definition of learning: “learning is the network” and, therefore, learning can reside outside of ourselves (within a network or a database).

Downes and Siemens attempt to locate the construction of distributed-knowledge among other epistemological frameworks such as objectivism, pragmatism, and interpretivism. Objectivism claims that reality is external to mind, and knowledge is experientially acquired whereas pragmatism positions knowledge as a negotiation between reflection and experience. Interpretivism persuades that knowledge is an internal construction through socialization and cultural cues (Driscoll) [14]. Siemens further argues that “the concept of emergent, connected, and adaptive knowledge provides the epistemological framework for connectivism...” [13, p. 10] and suggests the following alignment between epistemologies and learning theories: objectivism → behaviorism; pragmatism → cognitivism; interpretivism → constructivism; distributed knowledge → connectivism.

As any emerging framework, connectivism has its weak points that are criticized by opponents. Thus, Kerr [15] suggests that the basic ideas of connectivism had already been pro-

posed by Clark [16] in his theory of embodied active cognition built on the Papert’s constructionism. Sharan [17] cannot distil any new principles from connectivism that are not already present in other existing learning theories. Critics also argue that recent widespread attention to the work of connectivism is mainly due to the high visibility of networks in the digital age. Moreover, critics including the author of the book are not convinced that learning can reside in non-human appliances (Kop and Hill) [11].

Social Constructivism in Distance Learning

Implementation of the social constructivist approach in the auditorium/classroom requires knowledge of specific teaching methods and techniques. One of the wide accepted methods is the cooperative learning. When the author asked his graduate students to define what was a cooperative learning, one of them wrote “... social constructivism in action”. There is a sustained interest to use cooperative learning in both face-to-face, hybrid, and online classes. Modifications of cooperative learning include but are not limited to the team-based learning, collaborative learning, learning in small groups. In this section, we will focus on a number of specific issues related to the implementation of cooperative learning such as: what constitutes a cooperative learning, what is an optimal size of a small group in cooperative learning, how to implement specific cooperative learning techniques in distance education using breakout rooms options in widely used videoconferencing platforms such as Zoom, Google meet, Microsoft teams, etc.

The theoretical basis of cooperative learning pedagogy is grounded in the works of Vygotsky and other scholars who emphasized the critical role of social interaction and interpersonal communication in learning and intellectual development. Studies showed that communication in the process of cooperative learning had a positive effect on the development of students’ language, thinking and intelligence. Moreover, well-organized cooperative learning contribut-

ed to higher learning outcomes than traditional forms of teaching. Even the most dynamic and informative lecture, in general, was less efficient than learning in small groups with a skillfully constructed communication among students.

The major research on the topic of cooperative learning took place in the 1980-ies. During this period, a number of studies on the benefits of social learning in small groups were conducted by Davidson [18], Webb [19] and cooperative learning – by D. Johnson and R. Johnson [20], Slavin [21], and others. Let us consider the following main practical issues related to the implementation of cooperative learning in the learning process: formation of small groups; cooperative learning techniques; methods of cooperative learning; assessment of group achievement. We will start the review of cooperative learning by asking a question: is any learning in small groups considered cooperative? The quick answer is “no”. According to the above mentioned studies, in order to ensure that learning in small groups is cooperative, it should meet the following basic requirements: the majority of classroom and extra-curricular activities should be carried out in small groups (3–5 people in each group); each small group must possess a collective spirit – the team spirit; each team member should be responsible for themselves, for others and for the members of the team as a whole; it is preferable that a student’s membership in a team is stable and permanent within the class and across different classes; and, last but not least, the collective student work should be considered as student achievement in the course of progress assessment (Davidson) [18], (D. Johnson and R. Johnson) [20].

The basic starting positions in planning cooperative learning are related to the composition, size, structure and the “lifespan” of a small group. First, the principle of heterogeneity (diversity) in the formation of small groups should be taken into account. Studies show that homogeneous (uniform in terms of learning) groups are not effective: the strong groups become stronger and the weak – even weaker. On the other hand, studies on the heterogene-

ous composition of small groups show that it significantly improves learning and achievement of weak and mid-performing students and, at the same time, stimulates the academic progress of advanced students. In addition, small groups should be formed using the following criteria: variety of educational interests, social and psychological characteristics and psychological compatibility of group members; diversity of learning styles and preferences, etc.

The second issue is related to defining the optimal size of a small group. Some educators feel that the most appropriate size of a small group is three students per group. Others suggest five students in a group. The option – two students per group is not considered as a learning team. Observations show that the optimal size of a small group – four students per group. It is also reported that this size of a small group has the highest degree of efficiency and productivity as well as the most suitable for intra-group communication (Reynolds) [22]. There are also some other advantages for this particular composition: it could be easily rearranged into two subgroups of two students (it is convenient to work in pairs). This is also the most ideal combination for heterogeneity in terms of academic performance (one strong, two medium and one weak student per group) and in terms of gender (two males and two females). It should be noted that the formation of a small group is rather complicated process if you do not carefully consider the factor of group dynamics. If the group dynamics is not addressed, a group can work productively for a while and then quickly disintegrate. On the other hand, a carefully formed group will consistently and effectively operate over a long period of time.

The principles of cooperative learning should be applied at various stages of a class/lesson planning: starting at the exploration stage and ending at the evaluation stage. The main goal of cooperative learning at the exploration stage is to link the prior collective knowledge of group members to the new knowledge through collaborative project. Let us consider an example of a collaborative project for the topic of

trigonometry in college level PreCalculus class “Trigonometric relationships between the sine and cosine of the numeric argument” using social-constructivist techniques in the Zoom-based distance learning environment. The class is divided into groups of 3–5 students in each using breakout rooms. Each group of students receives a description of the project and graphing calculators. The groups are asked to record their observations of function behavior and write conclusions for further discussion in the zoom whole classroom setting.

- Using a graphing calculator, plot graphs of functions f , g and $f + g$, where $f(x) = \sin^2 x$ and $g(x) = \cos^2 x$. Observe the behavior of the function $f + g$.

- Plot graphs of the following functions: $f(x) = \cos x$ and $g(x) = \sin(x + c)$. By varying the parameter c describe the behavior of the graphs of two functions. Record the values of the parameter, at which the graphs of these functions are the same.

- Conduct the same observation for the following functions: $f(x) = \sin x$ and $g(x) = \cos(x + c)$.

- Plot graphs of the following functions: $f(x) = \cos^2 x$ and $g(x) = \sin^2 x$. How can a graph of the function $g(x)$ be transformed to get the graph of the function $f(x)$?

Students work in small groups at the assigned breakout rooms for 10–15 minutes constructing the appropriate graphs of functions, discussing the results, asking questions, clarifying obscure points in assigned tasks, formulating main conclusions from observations, recording findings on the answer sheet, etc. Each group will be asked to present their major finding. At the same time, each team member must be willing to speak on behalf of the team. During the group work the teacher/instructor monitors the work of teams visiting each of the breakout rooms, asks guiding questions to clarify certain points, provides recommendations to better articulate findings, etc. In other words, the teacher coordinates and directs the group work through breakout rooms option in distance learning environment.

After working in the breakout rooms, students return to the zoom whole classroom setting to present their findings. The group work could be presented through screen sharing feature using whiteboard or other note sharing options (Google docs, OneNote, etc.). During the group presentations, the teacher selects one of the groups to share its results. A speaker presents the findings on behalf of the group. For each session the group appoints its speaker. Each member of the group should get an opportunity to be a speaker. At the same time, the group might decide to present as a team where one of the group members demonstrates the graphics, another member comments on the findings for the first task, the next member reports results for the second task, etc. While the first group presents, the members of other teams listen to the presentation, ask questions through the chat room, offer their findings and conclusions if they disagree with the presented results, and express support if they have the same results. Moreover, the members of other teams and the teacher have the right to address questions or comments to any member of the presenting team. Therefore, it is crucial that each member of the team is able to explain any task and answer questions she/he is asked on behalf of the whole team. During cooperative learning, the teacher and the team members need to maintain friendly atmosphere in the process of discussion with the elements of constructive criticism. The teacher acts as a discussant following the rules and regulating the question-and-answer session but in no way imposing his/her point of view. At the end of the discussion, the teacher briefly summarizes the results obtained by the groups, records major findings on each task, analyzes typical errors and provides a closure to the discussion.

At the stage of learning new material the main purpose of the group work is to provide formal proof for the empirical findings of the group obtained at the exploration stage. The sequence of the group work at this stage is similar to the exploration stage of cooperative distance learning. The third stage of the lesson is application of the newly learned material: at this stage

groups can work collaboratively in breakout rooms on assigned problems. Also, the teacher might administer a test to monitor and evaluate individual students' progress. Moreover, an additional project could be assigned as a collective or individual homework. Thus, the teacher combines group and individual assignments during the cooperating learning. If the homework project is assigned as a group work, in a virtual zoom meeting² the team determines the scope and sequence of work as well as the distribution of tasks between the team members. After doing each part of the distributed homework individually, the group meets virtually to discuss solutions, during which each team member has an opportunity to understand solutions presented by the other members through asking questions, discussing results, and correcting solutions if necessary. An important requirement for the virtual group homework is that each member of the group should know how to solve every problem in the assigned homework project and be able to present and justify the solution on behalf of the group. Performance of each group member will impact the final group's grade for the homework project. In the process of grading the group homework, the teacher has a right to selectively invite team members for individual zoom meeting to ask questions and provide comments on the solutions for specific tasks encouraging each member to be responsible for the results of the entire group, which motivates students to work hard on the group homework projects.

There are a variety of cooperative methods and social learning techniques that can be used in cooperative learning: jigsaw method, achievement teams, team contest, team-based individual learning, cooperative team learning, distributed learning technique, coop-coop method, experiment in cooperative learning, inquiry-based team learning, etc. Most of these methods work well in a traditional face-to-face

mode (Webb) [19]. Let us consider some of the methods which work effectively in the distance learning environment.

Jigsaw method is useful while studying a textbook chapter or a course reading and implemented through the following sequence of steps: students are divided into teams of four students and the course material is divided into four parts. Each student is assigned to study one of the parts. Then, members of different teams who have studied the same part are brought together to an assigned breakout room for 10–15 minutes to discuss the new material. After the discussion, the students return to their teams in and each student of the team in turn explains the content of the assigned part to the rest of the team. The student knowledge and understanding of the new material is assessed by individual test or quiz. The winner is the team that gains the highest cumulative team score on the test. The main feature of this method is interdependence of the team members in learning: the team success depends on the individual work of each team member and on the individual contribution of each member to the collective learning and performance.

Method of achievement teams is effective while using a lecture format and implemented as follows: lecture – group work with the text – individual self-study. At the beginning of each class/lesson, a teacher delivers a brief lecture to provide an overview of the new material with an emphasis on the main points, which later will be used to solve problems assigned to each group. The lecture should be sufficiently broad in content and practical application. Next, students get into the assigned breakout rooms and work in teams on lecture notes and help each other to understand its content. While working in groups, the students are involved in the discussion to clarify the main points of the lecture. The students are allowed to ask the teacher only when none of the team members can answer a question. After the group work is done, the students carry out an individual assignment. At this stage, each team member is working on his/her own task without interaction with the other team members. The main focus of this method is

² At the University of Texas at El Paso each student have an access to the Zoom platform through the Blackboard LMS.

on individual student achievement that will be added up to the team score. The importance of each student effort is enhanced through the following arrangement: an individual student score counts if it is above the student's average score for his/her previous work. The team receiving the highest score is the winner.

Team-based individual learning method aims to provide small groups an opportunity to move through the curriculum at their own pace which is considered one of the effective learning options in distance education. Students work in small groups at the assigned breakout rooms on individually assigned tasks based on the previously learned material and can access each other for advice, help and assistance. The students are also allowed to work with each other in a virtual team to address misconceptions and correct mistakes. The teacher oversees the group work by visiting breakout rooms and explains the new material to those groups who first completed the work on individual tasks. Individual tasks are evaluated by students from different groups appointed as teaching assistants. The teaching assistants are provided with answer sheets which help them to timely assess individual student's performance. Individual scores are added up to compose a team score at the end of each unit (week). It is clear that the implementation of this method requires careful design of individual assignments and tests for each unit on the teacher side. In addition, the teacher must skillfully allocate study time and space to work on the new material with each group separately.

Cooperative team learning method requires constant mutual understanding and support from team members through peer-tutoring and peer-assessment which is another feature that works effectively in distance learning. This method can be used in various forms of study groups: formal (formed according to criteria specific for a particular learning task), informal (formed on the basis of preference or friendship), and basic (formed to address the long-term educational goals).

Distributed learning technique's key feature is to engage teams in collaborative learning of

the entire course material. It is a distributed learning model in a sense that the course material is subdivided among teams, so that by the end of the term students learn the entire course. Each team is assigned a special topic. Teams work to prepare the group report on a topic and present it to the whole group. Within each team, the topic is divided into units. Each student is assigned a unit to independently work on. The student prepares his/her part of the report, submits it to the group, and then, the team compiles the group report based on the individual units submitted by the team members. Each team receives a group grade for the project.

Inquiry-based team learning method is aimed to build teams of students for research projects, solving practical problems and/or to implementing applied projects at a high level of complexity and challenge. This method requires a certain level of independency for each group. Therefore, groups may be formed using arbitrary (often informal) criteria. The main goal set for each group is to conduct a mini-research that requires creative approach to identify a problem, to formulate a hypothesis, to gather empirical data, to conduct statistical analysis, to write the research report, and finally, to defend the research results before a special advisory council consisting of teachers/instructors of different disciplines and students.

The above methods do not exhaust the whole arsenal of cooperative learning techniques. Implementation of these methods illustrates a wide range of practical applications of the social constructivist approach in the virtual classroom. Methods can be combined and used in conjunction with the conventional teaching methods. Furthermore, cooperative learning is an open and dynamic system that is continuously improving by teacher initiative and creativity. The social constructivist learning methods and techniques discussed above improve student participation and engagement in distance learning.

Last but not least, the group assessment should be clearly defined in cooperative distance learning. Studies show that the group grades should not exceed 50% of the total grade

for each individual student (Davidson) [18]. One should be careful to ensure that the group assessment does not significantly reduce the strong individual student performance and, at the same time, does not increase the unjustified weak individual student achievement. Therefore, it is critical to clearly assign grade weights for every group and individual assignment. Implementation of cooperative learning requires special training of teachers and instructors, in particular, to overcome challenges that can arise in a virtual classroom. When arranging cooperative learning in distance format, teachers should also be prepared to resolve some irregularities and constraints with regard to the task assignment and completion. It might happen that individual members, who are not supportive of the group work, are lagging behind in completing their portion of team projects, etc. One can expect difficulties related to group dynamics when high achieving students dominate group projects and discussions, refuse to provide assistance to other group members. This is the so-called growth problems and difficulties associated with group dynamics in online learning, formation and development of the group as a team. In each case, a teacher needs to patiently explain the principles of cooperative learning, hold informal meetings with the groups facing problems, emphasize positive qualities of the group and its individual members, and form psychological compatibility among group members. It is also important to emphasize the ability to work in teams in a virtual environment.

Conclusion

In today's world, current revolutionary changes are associated with the intensive use of digital technologies in many spheres of human life, which democratize knowledge and access to open education. The ICT is increasingly implemented in the daily lives of individuals and the society. We are witnessing the formation of a new phenomenon – a global virtual learning community, which today includes more than one billion users. And the numbers continue to grow. Along with this, the market of online edu-

cational services is steadily growing. With the purpose of expanding online services, the leading universities create MOOC consortiums (e.g. Coursera, Udacity, edX, etc.) to initiate special programs for supporting the design and delivery of online courses, as well as the development of new tools for online learning systems. This creates a domino effect: along with the transfer of many university disciplines, including teacher education courses to the online format, there is a need to revisit the training of school teachers. Instead of the traditional teacher training, the focus is shifting toward a new type of training for teachers who can work in the digital age, with high demands on teachers' knowledge and ability to engineer an effective online learning (Tchoshanov) [23]. Moreover, in the digital era a teacher is not just an online tutor, she/he becomes an analyst and manager of informational resources, a designer and a constructor of courses, modules, and lesson fragments using interactive multimedia tools.

In connection with the emerging changes in the role of teachers in the digital age, an important question arises: what kind of a teacher is needed in the digital age? In order to meet the demands of the new era, a teacher in a traditional sense (e.g., someone who teaches) should be replaced by a teacher-engineer (e.g., someone who engineers student learning). This shift comprises integration of teacher knowledge of content, engineering, and didactics. At the same time, the integration implies reconceptualization of the key role of a teacher-engineer in the digital age: traditional teaching transforms into a research-based engineering of student learning. This transformation requires a teacher-engineer to understand the Learning Sciences in order to effectively design the learning objectives, digital content, and assessment, and to connect them.

The 'engineering of learning' paradigm places a critical emphasis on the development of teachers' engineering design thinking. The development of teacher-engineer's design thinking is a complex process based on the advancements of the Learning Sciences. It involves the following key competences:

1) the design of learning objectives: to create outcome-based, technology-enhanced learning environments that enable students to set their own learning objectives, monitor and assess their learning progress;

2) the engineering of content: to develop interactive content and relevant learning experiences through the selection and design of tasks, problems, projects, and activities that incorporate digital tools and ICT resources to promote student learning and creativity;

3) the design of assessment: to select and develop authentic assessments aligned with the learning objectives and content, and to use assessment data to improve teaching and promote student learning.

In order to respond to the challenges of the digital age, the theoretical underpinnings of distance learning itself need to be re-conceptualized. This re-conceptualization has a clearly defined vector – the Learning Sciences. The Learning Science is moving towards strengthening its design and engineering functions. The development of distance learning field in the direction of the Learning Science with its dominating design functions offers new opportunities for further understanding of learning in the digital age and creating effective learning environments in an emerging global learning community.

References

1. Bybee, R., Taylor, J.A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. A report prepared for the Office of Science Education, National Institutes of Health. Colorado Springs, CO: BSCS. Available at: [http://science.education.nih.gov/houseof-reps.nsf/b82d55fa138783c2852572c9004f5566/\\$FILE/Appendix%20D.pdf](http://science.education.nih.gov/houseof-reps.nsf/b82d55fa138783c2852572c9004f5566/$FILE/Appendix%20D.pdf)
2. Mason, J., Spence, M. (1999). Beyond Mere Knowledge of Mathematics: The Importance of Knowing-to Act in the Moment. *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 38, no. 1-3, pp. 135-161, doi: <https://doi.org/10.1023/A:1003622804002>
3. Anderson, J.R., Reder, L.M., Simon, H. (1998). Radical Constructivism and Cognitive Psychology. In: Ravitch, D. (Ed.) *Brookings Papers on Education Policy*. Washington, DC: Brookings Institute Press, pp. 227-255.
4. Kafai, Y. (2006). Constructionism. In: R.K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: University Press, pp. 35-46, doi: [10.1017/CBO9780511816833.004](https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.004)
5. Mooney, C.G. (2002). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press, 128 p.
6. Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. 2nd ed. NY: Basic Books, 252 p.
7. Donovan, M., Bransford, J. (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. National Research Council Report. Washington, DC: National Academy Press. 336 p.
8. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. 176 p.
9. Papert, S., Turkle, S. (1992). Epistemological Pluralism and the Re-Evaluation of the Concrete. *Journal of Mathematical Behavior*. Vol. 11, no. 1, pp. 3-33. Available at: https://web.media.mit.edu/~ascii/papers/turkle_papert_1990.pdf (accessed 05.02.2021).
10. Downes, S. (2007). *What Connectivism Is*. Posted to the Connectivism Conference forum, University of Manitoba. Available at: <https://www.downes.ca/post/38653> (accessed 05.02.2021).
11. Kop, R., Hill, A. (2008). Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 9, no. 3, doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
12. Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as Network Creation*. Available at: <http://masters.donntu.org/2010/fknt/lozovoi/library/article4.htm> (accessed 05.02.2021).
13. Siemens, G. (2008). Learning and Knowing in Networks: Changing Roles for Educators and Designers. Paper 105. *University of Georgia IT Forum*. Available at: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf> (accessed 05.02.2021).
14. Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon, 476 p. ISBN: 0-205-37519-7.
15. Kerr, B. (2007). *A Challenge to Connectivism*. Transcript of Keynote Speech, Online Connectivism Conference. University of Manitoba. Available at: <http://ltc.umanitoba.ca/wiki/>

- index.php?title=Kerr_Presentation (accessed 05.02.2021).
16. Clarke, D.J. (1988). *Assessment Alternatives in Mathematics*. Canberra: Curriculum Development Centre. ISBN 186366 0194.
 17. Sharan, S. (Ed.) (1990). *Cooperative Learning: Theory and Research*. N.Y.: Praeger, 328 p., ISBN-10: 027592887X.
 18. Davidson, N. (1990). *Cooperative Learning in Mathematics: A Handbook for Teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley, 489 p.
 19. Webb, N. (1982). Student Interaction and Learning in Small Groups. *Review of Educational Research*. Vol. 52, no. 3, pp. 421-445, doi: <https://doi.org/10.3102%2F00346543052003421>
 20. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. Vol. 38, no. 5, pp. 354-379, doi: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X09339057>
 21. Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. N.Y.: Longman, 147 p., doi: <https://doi.org/10.2307/3324014>
 22. Hagelgans, N.L. (Ed.), Reynolds, B.E., Schwingendorf, K.E., Vidakovic, D., Dubinsky, E., Shahin, M., Wimbish, G.J. (1995). *A Practical Guide to Cooperative Learning in Collegiate Mathematics*. (MAA Notes #37). Washington, DC. 190 p.
 23. Tchoshanov, M. (2013). *Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics*. Moscow: UNESCO IITE. 192 p.
- The paper was submitted 08.12.20*
Received after reworking 15.01.21
Accepted for publication 10.02.21



Science Index РИНЦ-2019

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	5,471
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5,214
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	3,145
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,540
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,968
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,281
ПЕДАГОГИКА	0,876
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,871
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,789
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	0,759
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,314
ALMA MATER	0,283

Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75

Головчин Максим Александрович – канд. экон. наук, ст. научный сотрудник, mag82@mail.ru
Вологодский научный центр РАН (ВолНЦ РАН), Вологда, Россия
Адрес: 160014, г. Вологда, ул. Горького, 56а

Аннотация. В период 2016–2018 гг. в России государством был принят пакет программных документов, который предполагает перевод образования на режим функционирования с учётом масштабного внедрения цифровых технологий. Это явление было названо «цифровизацией образования». В научной литературе всё чаще электронизацию и цифровизацию называют одной из институциональных ловушек развития российских вузов, поскольку соответствующая институциональная среда по причине форсированного характера нововведений пока не была сформирована, из-за чего процессы внедрения новых технологий в образование до сих пор не регламентированы. В рамках цели исследования на основании социологических данных проанализированы проявления ловушки электронизации и цифровизации российского высшего образования, а также проведено теоретическое моделирование процесса адаптации образовательных агентов к институту цифровизации.

В ходе исследования были обобщены подходы, характерные для научной полемики, сложившейся вокруг образовательной цифровизации; уточнено авторское видение изучаемого феномена как институциональной ловушки; дополнено научное представление об институциональных признаках и чертах электронизации и цифровизации в образовании.

Метод исследования – анализ оценок, полученных в ходе экспертного опроса, который был проведён Вологодским научным центром Российской академии наук среди представителей профессорско-преподавательского состава государственных вузов Вологодской области. В ходе этого анализа были уточнены признаки образовательной цифровизации как эффективного нововведения: повышение доступности образовательных ресурсов; упрощение коммуникации и процесса передачи знаний от преподавателя студенту; расширение возможностей подготовки специалистов для новой (цифровой) экономики и т.д. На основании результатов эмпирического исследования было определено, что условия развития цифровизации в российских вузах в настоящее время отличаются неоднозначностью, что тесно связано с уровнем конкурентоспособности образовательной организации.

Научная новизна исследования состоит в представлении оригинальной матрицы, описывающей процесс адаптации сотрудников вузов к условиям цифровой трансформации образования, которая предлагается автором на основе социологического анализа влияния ловушки электронизации и цифровизации на деятельность образовательных агентов. Матрица может быть учтена в практике управления высшим образованием.

Ключевые слова: цифровизация образования, институциональная ловушка, экспертный опрос, образовательный агент, сопротивление переменам, адаптация

Для цитирования: Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 59-75. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75

Institutional Traps of Digitalization of Russian Higher Education

Original Article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75

Maksim A. Golovchin – Cand. Sci. (Economics), Senior Researcher, mag82@mail.ru
Federal State Budgetary Institution of Science “Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences” (VolRC RAS), Vologda, Russia
Address: 56a, Gorky str., Vologda, 160014, Russian Federation

Abstract. In 2016–2018 the state in Russia adopted a package of program documents, which implies the transfer of education to the large-scale introduction of digital technologies. This phenomenon has been called “digitalization of education”. In scientific literature, electronization and digitalization are increasingly called one of the institutional traps for the development of Russian universities, since the corresponding institutional environment has not yet been formed due to the forced nature of innovations. As a result, the processes of introducing new technologies into education are still not regulated. Within the framework of the purpose of the study, the manifestations of the trap of electronization and digitalization of Russian higher education were analyzed on the basis of sociological data, and the theoretical modeling of the process of adaptation of educational agents to the institution of digitalization was carried out.

In the course of the study, the approaches were summarized that have been developed in discussions on educational digitalization. The article presents the author’s vision of the studied phenomenon as an institutional trap; as well as understanding of the institutional features and characteristics of electronization and digitalization in education.

The research method is the analysis of estimates obtained in the course of an expert survey which was conducted by the Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences among the representatives of the teaching staff of state universities in the Vologda region. In the course of this analysis, the indicators of educational digitalization as an effective innovation were clarified such as an increased accessibility of educational resources; simplification of communication and the process of transferring knowledge from teacher to student; increased opportunities for training specialists for the new (digital) economy; improving the quality of education in universities, etc. Based on the results of the empirical study, it has been determined that the conditions for the development of digitalization in Russian universities are currently ambiguous, which is closely related to the level of competitiveness of the educational organization.

The scientific novelty of the research consists in the presentation of an original matrix describing the process of university employees adaptation to the conditions of digital transformation of education. The matrix is proposed on the basis of a sociological analysis of the impact of the trap of electronization and digitalization on the activities of educational agents. The matrix can be taken into account in the practice of higher education management.

Keywords: digitalization of education, institutional trap, expert survey, educational agent, resistance to change, adaptation

Cite as: Golovchin, M.A. (2021). Institutional Traps of Digitalization of Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 59-75, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-59-75 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Генезис социальных институтов связан прежде всего с процессом эволюции «правил игры», которая предполагает постепенное превращение неформальных рамок в формальные, а также придание общественным нормам силы закона (процесс институционализации) [1]. В ходе институционализации трансформируется организационная культура агентов соответствующей системы.

Подобные изменения характерны и для системы высшего образования, развитие которой в научной литературе все чаще называют «нелинейным», что, в свою очередь, предполагает «принцип неустойчивого равновесия», т.е. частую смену фаз стабильного роста и неустойчивости [2]. Подобное состояние поддерживается наличием в жизни вузов так называемых «институциональных ловушек», то есть неэффективных по сути, но самоподдерживающихся правил и принципов, которые трансплантируются в ходе реформ и обладают эффектом адаптивных ожиданий, когда агенты в планировании своих жизненных и профессиональных перспектив ориентируются не на актуальную повестку дня, а на свой предыдущий опыт в сфере институционализации (что в экономической науке обозначается термином «path dependence») [3]. Развитие институциональных ловушек часто связывается с провалами рынка и государства в экономике и социальной сфере [4]. При этом часть специалистов в институциональной экономике указывают на роль чрезмерной интенсивности государственных преобразований как причины возникновения и функционирования институциональных ловушек [5].

Эффект институциональных ловушек связан с институциональным парадоксом: в результате их действия чаще выигрыва-

ют низкоквалифицированные работники, а высококвалифицированные (инженеры, педагоги, учёные, врачи) – проигрывают. О.С. Сухарев достаточно художественно объясняет этот парадокс «шахматным синдромом» – если в ходе игры в шахматы постоянно менять правила, то даже опытный гроссмейстер может проиграть второразряднику [6]. Таким образом, институциональные ловушки возникают тогда, когда институты перестают быть эффективными, но при этом стабильно работают. При всех своих минусах они могут и далее также развиваться и эволюционировать, поскольку закрепляются на формальном уровне (в виде правил, стандартов и т.д.), поддерживаются частью агентов (которым имитация работы в рамках правил ловушки становится выгодной), что в совокупности затрудняет процесс их преодоления.

Представительство институциональных ловушек в системе высшего образования не ограничивается одной-двумя неэффективными нормами, что напрямую следует из теоретических представлений российских и зарубежных учёных. Исследователи выделяют в образовательной сфере ловушки *соответствия* (вузы вынуждены конкурировать друг с другом за абитуриентов и за места в образовательных рейтингах, что приводит к неоднородности поля университетского образования) [7]; *редукции знаний* (невозможность повысить качество компетенций студентов в условиях отсутствия у них положительной образовательной мотивации) [8]; *метрик* (ориентация на формальные показатели при оценке деятельности образовательных организаций, что приводит к снижению творческой активности и креативности); *мнимых академических свобод* (которые всегда можно ограничить на администра-

тивном уровне); *диссертационную ловушку* (присвоение диссоветами учёных степеней авторам диссертаций, которые не обладают признаками научного исследования) [9] и др.

Из всех обобщённых в научной литературе институциональных ловушек ловушка электронизации и цифровизации (далее – «цифровая ловушка») – одна из самых молодых для системы образования. Хотя её название и применяется в научной литературе в единственном числе, она предполагает целый ряд разноплановых проявлений, т.е. это комплексный феномен. Природа этой ловушки, по мнению А.А. Жука, состоит в том, что существующая инфраструктура правил пока не позволяет вузам «гибко реагировать и приспособляться к новым веяниям цифровой экономики, в результате чего возникает конфликт между старыми устойчивыми правилами и новыми идеями, продвигающими технологические трансформации в высшее образование» [9].

Исследователи видят конкретные проявления конфликта, характерного для «цифровой ловушки», в следующем комплексе явлений:

- внедрение онлайн-обучения и электронизация учебных курсов не соответствует интерактивности преподавания в вузе, поскольку непосредственный контакт преподавателя со студентом в данном варианте из образовательного процесса практически исключается [10];

- электронные коммуникации не позволяют передавать неявные знания (т.е. специфические навыки и культуру, присущие конкретному лицу, которые формируются в ходе накопления личного опыта и транслируются посредством обучения) [11];

- цифровые нововведения в учебный процесс парадоксальным образом не выполняют своего прямого предназначения, а точнее, усложняют и затормаживают коммуникации, не обеспечивают широкий доступ к информации для участников образовательных отношений, создают дополнительные формы отчётности, что оборачивается ро-

стом бюрократизации преподавательской профессии (В.В. Вольчик связывает это с распространением идеологии «менеджеризма» в образовании и сопряжённым феноменом «кажущейся простоты контроля в рамках цифровизации») [11];

- снижение профессиональной мотивации у педагогов и образовательной – у обучающихся вследствие слабого контроля за электронными образовательными средствами и отсутствия чётких регламентов дистанционного и онлайн-обучения [11];

- внедрение цифровых технологий в образовательный процесс приводит к неравной конкуренции между региональными и столичными вузами в создании электронных продуктов, что формирует основу для разделения образовательных организаций на «доноров» и «реципиентов» [9].

С нашей точки зрения, суть ловушки электронизации и цифровизации образования заключается в том, что нормы, формируемые в рамках тотальной «оцифровки» образовательных процессов, пока не создают эффективных и надёжных образцов поведения, поскольку организационная культура образовательных агентов отчасти не готова к данным нововведениям. Таким образом, эту ловушку формирует институциональный парадокс: цифровизация внедряется для решения комплекса проблем традиционного образования (применение морально устаревших средств обучения, бюрократизация педагогической профессии, необходимость усиления образовательной мотивации у представителей поколений «Y» и «Z» и т.п.), а на деле увеличивает транзакционные издержки на сдерживание различных проявлений «противостояния организационным изменениям» со стороны агентов.

Цифровая ловушка в образовании очень редко становится объектом эмпирического исследования. Для её изучения применяются, главным образом, социологические методы (например, А.А. Жук и Е.В. Фурса в этих целях прибегли к нарративному анализу материалов углублённого интервью предста-

вителей профессорско-преподавательского состава университетов) [9]. В целом, социологическое исследование этой ловушки ещё не исчерпало своего потенциала, а научная традиция показывает, что её изучение возможно на основе анализа мнений образовательных агентов.

Цель нашего исследования состоит в выявлении влияния ловушки электронизации и цифровизации на развитие российского высшего образования в условиях нелинейности. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: обобщение мнений учёных об эффектах цифровизации в образовании; анализ данных экспертного опроса о специфике работы вузов в рамках требований государственных проектов образовательной цифровизации; оценка возможных адаптивных реакций образовательных агентов на действия института цифровизации; разработка вариативной матрицы адаптации образовательных агентов к цифровизации процесса обучения в российских вузах в зависимости от типа образовательных агентов.

Обзор мнений учёных об образовательной цифровизации

За рубежом цифровизация не в последнюю очередь стала неотъемлемой частью образовательной реальности. Британские исследователи М. Мерфи и К. Коста считают, что научно-образовательная деятельность в настоящее время «постепенно меняется через неизбежный процесс оцифровки» [12]. В свою очередь, М. Каландис и Б. Коуп напрямую называют эти трансформации «цифровой образовательной революцией», которая поддерживается новыми информационными и коммуникационными технологиями, а также в корне меняет формат и характер отношений между учителем и учеником в традиционном классе [13].

В зарубежной науке представлены некоторые доказательства положительного влияния цифрового обучения и массовых открытых онлайн-курсов (МООК) на ряд

индикаторов развития национальных образовательных систем: у молодёжи свободно формируется академическая карьера [14]; работа педагогов расширяется и улучшается за счёт использования открытого доступа, рецензирования, социальных сетей и сообществ, а также благодаря возможности сосредоточиться на рефлексивном и творческом подходе к профессии [15]; обучающиеся целостно воспринимают дидактический материал [16]; повышается уровень комфорта образовательных агентов в ходе реализации учебного процесса [17]; растёт активность студентов в поиске необходимой информации в образовательных целях; усиливается стремление к обучению в течение всей жизни; на новый уровень выходит сотрудничество в академических кругах [18]; трансформируются бизнес-модели, в результате чего университеты получают возможность извлекать выгоду из рынка hi-tech; создаётся среда для развития компетенций «нового работника» («четыре К»: креативность, коллаборация, критическое мышление и коммуникация); максимальную открытость приобретает доступ к уникальным образовательным ресурсам; происходит становление и развитие «партнёрской роли» обучающихся [19] и т.д. А. Еллахи, Б. Зака и Ф. Султан на материалах собственного эмпирического исследования, проведённого в пакистанских университетах, пришли к выводу, что студенты готовы принять новые образовательные технологии, если те смогут облегчить учебный процесс [20]. В то же время У.Г. Боуэн пишет об отсутствии статистически значимых различий в показателях результатов обучения и успеваемости между студентами, обучающимися в традиционных аудиториях, и студентами гибридно-онлайнных классов, что лишь подчёркивает дискуссионность любых оценок, касающихся результатов цифровизации образования [21].

Учёные часто отмечают, что актуальность цифровизации образования подчёркивается появлением поколения «Z», для представителей которого новые технологии ста-

новятся частью образа и стиля жизни [22]. Поэтому «тотальная оцифровка» является главным трендом, который будет оказывать наиболее сильное влияние на деятельность российских вузов в сравнении с другими процессами вплоть до 2035 г. Об этом напрямую свидетельствуют данные всероссийского опроса экспертов из профессорско-преподавательского состава университетов (проведён Сибирским федеральным университетом в 2017 г.) [23].

Вместе с тем в настоящее время мировое научное сообщество, оценивая характер соответствующих нововведений, выделяет сопряжённые с ними риски. Многочисленные представители лагеря критиков цифровизации исходят из недоверия к характеру этого процесса и его спорным результатам (так называемым «парадоксам цифрового мира») [24]. Причём критическое количество парадоксов цифровизации исследователи обнаруживают именно в сфере образования и подготовки кадров. Н. Селвин пишет о том, что «история оцифровки образования является собой непрерывный цикл шумихи, надежд и разочарований» [25]. П. Сладек и Я. Валек отмечают, что в рамках онлайн-образования обучающиеся более склонны к пассивному, а не к преднамеренному использованию цифровых технологий [26]. А. Старки пришла к выводу, что преподаватели, применяющие цифровое оборудование, обычно ограничены в своих способностях обучать активных в цифровом отношении студентов, поскольку часто сами не понимают, каким образом использовать теории обучения «цифрового века» [27]. П. Мертала отмечает, что возможность доступа к электронному обучению и образовательным ресурсам значительно выше у людей с высоким уровнем дохода [28]. Ю.Н. Харари говорит о таком культурном риске цифровизации для общества, как «датаизм» («тотальная оцифровка жизни») [29].

В отечественной науке также обсуждается вопрос о неоднозначных вызовах цифровизации для российского образования. В их

числе упоминаются: резкое снижение значения педагога в образовательном процессе и смещение баланса на оси «преподаватель – ученик» [30]; исключение из рассмотрения задач по формированию личности, построению полноценного человека [31]; незащищённость прав детей и их родителей в цифровом образовательном пространстве; внедрение в процесс воспитания спорных идей трансгуманизма [32]; возможная кастомизация образования вследствие появления элитарных школ и элитарных обучающихся [33]; формирование поколения «людей одной кнопки», которые зависимы от ценностей потребления, цифровой культуры и легко управляются посредством конъюнктуры рынка [34; 35]; нарастание процессов академической (образовательной) инфляции вследствие потери ценности университетов как бизнес-модели [22] и т.д.

Стоит обратить внимание на тот факт, что как в лагере апологетов образовательной цифровизации, так и среди её критиков присутствуют весьма авторитетные, маститые учёные, представители профессорско-преподавательского состава, поэтому свести эту критику к спору «отцов и детей» не получается. Скорее, рассуждения проходят в плоскости борьбы ценностей модерна (реформаторского желания «всё поменять») с архаикой (отстаивания прав сохранения лучших традиций).

В целом можно сказать, что результаты масштабной цифровизации образования (которую предлагают составители государственных программ и проектов) пока в силу пробного характера преобразований являются неоднозначными и формируют институциональную ловушку электронизации и цифровизации. Отметим, что актуальность исследования влияния данной институциональной ловушки на образование сейчас как никогда подчёркивает ситуация, связанная с предписаниями, выданными по организации дистанционного обучения в условиях распространения в России коронавирусной инфекции (COVID-19). По данным

Минобрнауки, 40% российских вузов переживают ряд проблем, сопряжённых с выполнением этих предписаний (периодические сбои интернет-связи в ходе образовательного процесса; частичная неспособность подключить всех студентов к образовательным онлайн-платформам; невозможность обеспечить подобный формат обучения из-за отсутствия нужной инфраструктуры, недостаточной пропускной способности и серверных мощностей)¹.

Рабочая гипотеза, которая будет проверяться в ходе исследования, состоит в том, что образовательные агенты пока предположительно не готовы к решению задач цифровизации и потому склоняются к адаптационным стратегиям имитации в отношении исполнения контрактных обязательств, наложенных соответствующим институтом.

Метод исследования

В исследовании для подтверждения гипотезы мы использовали массив данных экспертного опроса, который был проведён на территории Вологодской области в мае-августе 2019 г. (N=53). Экспертами в исследовании выступили преподаватели четырёх государственных вузов региона. В итоге в состав экспертов вошли 34% мужчин и 66% женщин; 64% кандидатов наук, 18% докторов наук и 18% работников без учёной степени.

Согласно рекомендациям П.Б. Мельника, в исследовании при формировании пула экспертов были соблюдены следующие принципы: *соответствия* (состав экспертов соответствует тематике опроса и «поисковому образу», заданному в исследовании); *отсутствия конфликта интересов* (личная заинтересованность в результатах опроса у экспертов отсутствует, поскольку вопросы анкеты не касаются деятельности их лично, конкретно их организации, а на-

правлены на оценку ситуации, сложившейся в российском образовании в целом); *коллективности* (представительство экспертов сбалансировано, поскольку в экспертном пуле присутствуют работники разных образовательных организаций, научных кафедр, имеющие неодинаковые научные интересы и уровень квалификации) [36].

Экспертам было предложено, ориентируясь на свой опыт, а также на опыт общения с коллегами, ответить на вопросы анкеты. Отметим, что в рамках опроса эксперты могли ориентироваться как на опыт вологодских вузов, в которых они непосредственно работают, так и на общие представления о процессах, происходящих в российском высшем образовании в целом, почерпнутых в ходе общения с коллегами и знакомства с жизнью образовательных организаций в других регионах страны.

Далее мы представим анализ ответов отобранных экспертов из вузов Вологодской области с точки зрения соотношения экспертных оценок с выделенными ранее признаками «цифровой ловушки».

Результаты

эмпирического исследования

Собранные экспертные оценки в целом подтверждают нелинейность развития университетского образования в России. 78% вологодских преподавателей склонны считать, что вузовское образование переживает кризис и застой, и только 14% рассматривают современный период как расцвет и подъём. Перестать экспериментировать над системой высшего образования просит один из экспертов в ответе на вопрос: «Что бы Вы пожелали (посоветовали) президенту и министру науки и высшего образования, если бы смогли к ним непосредственно обратиться».

В ходе исследования эксперты признали, что новые институты активно меняют облик высшего образования. Более половины из них (56%) высказалась о том, что характер изменений, произошедших в этой сфере в последние годы, имеет тотальные и необра-

¹ См. Не все вузы смогли обеспечить дистанционное обучение. URL: <https://www.poisiknews.ru/themes/medicine/karantin/ne-vse-vuzy-smogli-obespechit-distancionnoe-obuchenie/> (дата обращения: 14.02.2021).

Таблица 1

Мнения экспертов об институте цифровизации высшего образования (индекс*)

Table 1

Experts' opinions on the institution of higher education digitalization

Цифровизация как институциональный драйвер	Цифровизация как институциональная ловушка
Цифровые технологии повышают доступность образовательных ресурсов (180 н.) Цифровые технологии упрощают коммуникацию и передачу знаний от преподавателя студенту (150 н.) Цифровизация позволяет готовить специалистов, адаптированных к новым условиям экономики (120 н.) Цифровизация и электронизация приведёт к повышению качества образования в вузах (102 н.)	В настоящее время процессы онлайн-образования чётко не регламентированы (178 н.) Слабость контроля за знаниями не позволяет вузам гибко реагировать и приспосабливаться к цифровому образованию (134 н.) Цифровое образование обесценивает педагогическую профессию, превращает преподавателя в «модератора» общения в виртуальных сетях (130 н.) Цифровые технологии обеспечивают лишь стандартизированную передачу знаний (118 н.) Цифровизацию образования сдерживает неравная конкуренция столичных и региональных вузов в создании электронных образовательных продуктов (118 н.)

* Индекс определялся как разница между положительными и отрицательными оценками экспертов, к которой прибавлялось 100, чтобы не иметь отрицательных значений.

тимые свойства, затрагивая все аспекты деятельности вузов – от кадровой политики до вопросов финансирования. Особенно сильно, по оценкам экспертов, на вузы в настоящее время воздействует институт тотальной бюрократизации труда педагогов (4,3 балла по пятибалльной шкале). Влияние цифровизации учебного процесса, а также появление образовательных онлайн-платформ оценивается более скромно (2,8 балла), что в целом говорит именно о начальном периоде соответствующих преобразований.

В рамках опроса мы попытались понять, каким образом оценивают цифровизацию образования эксперты – как эффективный или неэффективный институт. К плюсам внедрения цифрового обучения в вузах опрошенные отнесли расширение доступа населения к образовательным ресурсам, упрощение процесса коммуникации и передачи знаний от преподавателя к студенту, расширение возможностей по подготовке специалистов, востребованных в цифровой экономике (Табл. 1). В то же время эксперты отметили отсутствие чёткой регламентации процессов цифровизации в высшем образовании, недостаточность инструментов контроля за знаниями студентов, обесценива-

ние педагогической профессии в цифровой среде. По мнению половины опрошенных, масштабную цифровизацию пока что сдерживает неравная конкуренция столичных и региональных вузов в создании электронных образовательных продуктов. В ходе этой конкуренции в выигрыше а priori остаются вузы-лидеры, что также является проблемой неравномерной конструкции образовательного пространства. Помимо этого, на современном этапе из-за недостаточных объёмов ресурсного обеспечения вузы, особенно провинциальные, часто оказываются в ситуации слабой технической готовности к обеспечению свободного доступа населения к онлайн-курсам. Подобным образом считают 48% экспертов; только 38% высказывают противоположную позицию [37].

Отмеченные противоречия пока не позволяют российским вузам гибко реагировать на изменение условий и приспосабливаться к цифровому обучению. Однако их наличие никак не указывает на роль цифровизации как институциональной ловушки. Об этом как раз в большей мере говорит невысокий уровень адаптации образовательных агентов к соответствующим изменениям. Так, по мнению только 36% экспертов, профессор-

ско-преподавательский состав вузов сможет без проблем приспособиться к условиям цифрового обучения. Остальные в качестве эффектов воздействия соответствующего вызова отмечают возможность снижения у педагогов морального удовлетворения от работы, интереса к профессиональной деятельности (20%), общественного признания и уважения (16%), усиление критики со стороны коллег и руководства в случае использования традиционных методов обучения, психологический стресс (12%), проявление дефицита возможностей для творческой самореализации (8%).

Реже, однако, эксперты указывают на те возможные эффекты цифровизации, которые И. Ансофф (отец-основатель школы «стратегического менеджмента») обозначал термином «сопротивление переменам» [38]. Это такие практики, как увольнение сотрудников, рост коррупции (6%), переход на неполную рабочую ставку (4%) и снижение публикационной активности (2%). Слабая выраженность признаков «сопротивления переменам» говорит о том, что ловушка электронизации и цифровизации до конца не приобрела критического воздействия на результаты профессиональной деятельности образовательных агентов. Подобную повестку сейчас, скорее, составляет тотальная бюрократизация, которая оказывает непосредственное влияние на профессиональное развитие, мотивацию труда педагогов, а также на качество образовательного процесса. Эксперты в ходе опроса указали на то, что невозможность преподавателей вузов работать в условиях критического роста отчетности и объемов документооборота вполне может грозить невыполнением плановых показателей и увольнениями (18%).

Таким образом, мнение экспертов подтверждает наличие у институтов цифровизации некоторых признаков институциональной ловушки (нерегламентированность процесса внедрения цифровых технологий, слабость контроля за электронными образовательными средствами, формирование ус-

ловий неравной образовательной конкуренции, спорное влияние на организационную культуру агентов и т.д.). Эти признаки нельзя назвать ярко выраженными, скорее всего, это связано с тем, что образовательные агенты пока в полной мере не почувствовали и не осознали влияние соответствующих норм на свою профессиональную жизнь. Преподавательский состав не готов ещё к проявлению крайних форм «сопротивления» цифровизации, что внушает определённый оптимизм в отношении реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» хотя бы на первых его этапах. Главное, чтобы в будущем он не показал свою неэффективность и не стал такой же нормой, как «ловушка возрастающей бюрократизации» [9].

Отметим также, что в будущем, по нашему мнению, ловушка цифровизации будет более характерна для функционирования наименее конкурентоспособных вузов и в тандеме с ловушкой дефицита финансирования (с которой, вполне возможно, вскоре объединится в формате институционального мутанта) сможет составить повестку дня развития региональных университетов [8].

Обсуждение

Подытоживая написанное, стоит отметить, что вопрос о «цифровой ловушке» в нелинейном развитии высшего образования не является однозначным. Эта неоднозначность проявляется в наличии нестыковок между: а) неоспоримой практической значимостью цифровизации для решения проблем доступности образовательных услуг и задач подготовки современных профессионалов; б) неразвитостью соответствующей институциональной среды по причине форсированного характера трансплантации соответствующих нововведений, что приводит к снижению адаптационного порога у образовательных агентов; в) ресурсной обеспеченностью вузов и уровнем готовности к решению задач проектов цифровизации (в результате в выигрыше от цифровизации,

скорее всего, останутся исключительно организации, которые изначально обладали высокой конкурентоспособностью).

Подобная неоднозначность как раз и вызывает горячие споры в научном сообществе. Часто сторонники масштабного внедрения цифровых технологий опираются на постулат о «неотвратимости цифровой революции» и, соответственно, на тактику «кто не с нами – тот против нас». Так, А.Н. Джуринский однозначно заявляет, что «демонизация новейших технических средств выглядит несколько надуманной» [39], хотя тому есть множество научных подтверждений. Свою позицию «цифровики» часто сопровождают тезисом о неэффективности традиций в образовании, забывая, что в каждой стране эти традиции разные и несут в себе разный «багаж» (как негативный, так и позитивный). Подобная замкнутость, нежелание вести дискуссию, считаться с доводами оппонентов, кулуарность и формируют представление о «цифровиках» как о секте трансгуманистов (подобную точку зрения высказывает, например, О.Н. Четверикова) [32].

Непримиримая позиция «цифровиков» вызывает «зеркальную» реакцию со стороны части научного сообщества и профессорско-преподавательского состава, которым с новейшими технологиями в общем-то приходится сосуществовать и вплотную работать. Последние по причине действия различных барьеров (возрастных, мировоззренческих, семантических и т.д.) оказываются отчасти не готовы адаптироваться к цифровым новациям на продиктованных контрагентом условиях. Нужно отметить, что здесь свою роль играет то, что государственные проекты цифровизации практически не обсуждаются с широкими кругами экспертов, преподавателей, с представителями родительской общественности [32]. Кроме того, для решения соответствующих вопросов в будущем необходим не только учёт различных мнений, но и формирование культуры полемики в отношении цифровой транс-

формации. Как справедливо отмечает А.В. Сухарев, «проблема не в том, что “цифровизация” осуществляется вообще, а в том, что она осуществляется без широких консультаций с учёными Российской академии наук и Российской академии образования, мнение которых очень часто расходится с мнением чиновников... такая консультация, в частности, способствовала бы сохранению оптимального соотношения архаики и модерна в системе образования» [40, с. 36–42]. Поэтому следует задуматься о формах конструктивного диалога, о нахождении общих решений, которые будут предусматривать развитие цифровых процессов в русле традиций, а не отрицать их.

Мнения представителей преподавательского состава высших учебных заведений Вологодской области о российском образовании в целом свидетельствуют о том, что в жизни отечественных вузов цифровизация присутствует как неоднозначная норма (лучше сказать – институциональная ловушка). При этом соответствующие процессы уже сейчас имеют значительную степень воздействия на вузовскую систему и её агентов, а в будущем (если ориентироваться на планы государственных проектов и программ) это воздействие станет ещё более заметным. Единственное, что радует, – пока рано говорить о самоподдержке институциональной ловушки электронизации и цифровизации образования (можно с уверенностью говорить лишь о её поддержке контрагентом). Чтобы понять, каким образом в будущем избежать выхода ловушки цифровизации в режим самоподдержания за счёт действий оппортунистов, нами была разработана вариативная *матрица этапов процесса адаптации* к требованиям онлайн-образования и его возможных результатов.

В создании матрицы мы руководствовались принципами «реадаптивного кольца» М.В. Ромма [41] и типологией агентов О.С. Сухарева (Табл. 2). В этой связи адаптацию к цифровизации мы рассматриваем как естественную реакцию преподавателей вузов

Таблица 2

Вариативная матрица процесса адаптации образовательных агентов к вызовам цифровизации

Table 2

Variable matrix of educational agents' adaptation to the digitalization challenges

Тип агента	МА	АО	АСи	АУ	АСт	АМ	Прогнозируемый результат
«Консерватор»	Модифицирующий	Нестационарные	Негативно-адаптивная	Негативная	Стратегия неконформистской адаптации	-	Эксклюзия
		Стационарные	Позитивная	Позитивная	Стратегия конформистской адаптации	Инновационные	Трансформация в новатора*
«Новатор»	Инновационный	Стационарные	Позитивная	Позитивная	Стратегия конформистской адаптации	Инновационные	Инклюзия
	Инновационный	Нестационарные	Позитивная	Позитивная	Стратегия конформистской адаптации	Инновационные	Трансформация в консерватора*
«Имитатор»	Замещающий	Нестационарные	Нейтрально-адаптивная	Негативная	Стратегия неконформистской адаптации	Деструктивные	Поддержание цифровизации как неэффективной нормы
		Стационарные	Позитивная	Позитивная	Стратегия конформистской адаптации	Инновационные	Трансформация в новатора*

Источник: разработано автором. Типы агентов в модели определены по [42].

Примечание: в матрице МА – это модель адаптации; АО – адаптивные ожидания; АМ – адаптивная ситуация; АУ – адаптивная установка; АСт – адаптивная стратегия; АМ – адаптационные механизмы.

* В случае неудовлетворённости агентов результатами адаптации.

Source: developed by the author. Types of agents are defined according to [42] as “conservator”, “innovator” and “imitator”.

Note: МА – adaptation model; АМ – adaptive expectations; АМ – adaptive situation; АУ – adaptive attitude; АСт – adaptive strategy; АМ – adaptive mechanisms.

на образовательные вызовы цифровой эпохи и неоднозначное воздействие ловушки электронизации и цифровизации (описанное ранее). Эта реакция зависит от наличия определённых адаптивных ожиданий, адаптивных барьеров, формирования адаптивной ситуации, её интерпретации, постановки адаптивных установок, характера использования адаптивных стратегий и механизмов [41].

Матрица предусматривает наличие возможных векторов развития процесса адаптации к образовательной цифровизации в зависимости от типа образовательных агентов. Эти вектора изначально определяются адаптивными ожиданиями, затем преподаватели, ощущая воздействие адаптивных барьеров, либо остаются на своей

позиции, либо кардинально меняют адаптивную стратегию и свою роль в отношении адаптации.

В рамках построения матрицы были определены три типа адаптантов, которые по-разному реагируют на вызовы цифровизации: «консерватор», «новатор» и «имитатор» (по терминологии О.С. Сухарева) [42].

«Консерватор» в рамках цифровизации образования придерживается модели адаптации модифицирующего типа. Его поведение определено эффектом «path dependence» (ориентации на опыт прошлого). Другими словами, он склонен придерживаться негативных адаптивных установок, что в перспективе приводит к возникновению проблем, связанных с невыполнением

контрактных обязательств, формируемых инфраструктурой правил образовательной цифровизации (эксклюзия). Также поведение «консерватора» может определяться личным ценностно-целевым отношением к цифровым нововведениям, которое обусловливается пониманием природы ловушки электронизации и парадоксов образовательной цифровизации.

«Новатор» является приверженцем инновационной модели адаптивного поведения, т.е. в отличие от консерватора, он активно использует цифровые новации, ориентируется на них в построении своей образовательной стратегии, поэтому и воспринимает позитивные адаптивные установки. В результате контрактные обязательства, связанные с институтом образовательной цифровизации, агентом выполняются (инклюзия). В алгоритме предусмотрено, что в том случае, если ожидания агентов не совпадут с персональными итогами адаптации, то «консерватор» в результате может трансформироваться в «новатора», а «новатор» – в «консерватора» (что определяет вариативность предлагаемой модели).

Тип «имитатора» наиболее близок к типу «консерватора», но при этом он переживает нейтрально-адаптивную ситуацию (т.е. не спешит внедрять цифровые новации в свою профессиональную деятельность и «имитирует» выполнение соответствующих контрактных обязательств). Увеличение числа «имитаторов» (практикующих замещающую модель адаптации) способно привести к самоподдержанию системой высшего образования «цифровой ловушки», поскольку оппортунистам будет выгодно не сопротивляться нововведениям, а избегать их. Для предотвращения имитации выполнения контрактных обязательств в отношении требований проектов цифровизации вузам целесообразно воздействовать на сферу адаптивных ожиданий агентов, создавая стимулы для перехода нестационарных ожиданий (основанных на предыдущем опыте взаимодействия с традиционными институтами) в

стационарные формы (основанные на сборе и анализе актуальной информации о нововведении), чтобы избежать профессиональной эксклюзии сотрудников.

Заключение

В политике внедрения электронных образовательных технологий вузы будут придерживаться адресного подхода, учитывая интересы образовательных агентов в использовании цифровизации как определённого инструмента. Для агентов, имеющих установку на карьерный рост, в случае активного использования ими цифровых продуктов в работе могут быть предусмотрены изменения в занимаемой должности на кафедре; для тех, кто имеет установку на материальное благополучие, – доплаты к основной ставке; для тех, кому важны научный рост и уважение среди учёных, – расширение возможностей реализации исследований в цифровой среде и т.п. Добавим, что условием реализации подобных мероприятий должно стать формирование и активная деятельность в образовательной организации специальной рабочей группы по адаптации профессорско-преподавательского состава к условиям цифровизации, а также введение на кафедрах должности куратора, который будет ответствен за сбор информации о текущей эффективности адаптации и её инструментов.

Отметим, что адаптация к условиям образовательной цифровизации должна стать фундаментальной задачей стратегии развития не только российских вузов каждого по отдельности, но и важной частью образовательной политики государства (и быть учтена при корректировке государственных программ и национальных проектов).

Литература

1. Маннаков Т.В. Противоречия формальных и неформальных институтов малого бизнеса российской экономики // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2013. № 3. С. 48–52.
2. Бережная И.Ф. К вопросу о проектировании нелинейного образовательного процесса в си-

- стеме высшего образования // Вестник ВГТУ. 2014. № 5-2. С. 16–20.
3. *Liebowitz S. J., Margolis S.E.* Path Dependence, Lock-In, and History // *The Journal of Law, Economics, and Organization*. 1995. Vol. 11. Issue 1. P. 205–226. DOI: 10.1093/oxfordjournals.jleo.a036867
 4. *Vardy F.* Institutional Traps. 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/238732739_Institutional_Traps (дата обращения: 23.03.2020).
 5. *Балацкий Е.В.* Институциональные и технологические ловушки: анализ идей // *Журнал экономической теории*. 2012. № 2. С. 48–63.
 6. *Сухарев О.С.* Институциональные изменения и иерархические структуры – III // *Капитал страны: Интернет-издание*. 2010. 11 августа. URL: <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/178191> (дата обращения: 14.02.2021).
 7. *Mampaey J.* Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective // *Studies in Higher Education*. 2018. No. 43. P. 1241–1253. DOI: 10.1080/03075079.2016.1242566
 8. *Веретенникова Н.В.* Институциональные ловушки российской системы высшего образования // *Вестник Томского государственного университета. Экономика*. 2009. № 1 (5). С. 5–13. URL: http://journals.tsu.ru/economy/&journal_page=archive&id=727&article_id=26677 (дата обращения: 14.02.2021).
 9. *Жук А.А., Фурса Е.В.* Нарративный анализ институциональных ловушек сферы образования и науки России // *Журнал институциональных исследований*. 2019. Т. 11. № 1. С. 176–193. DOI: <http://dx.doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.1.176-193>
 10. *Вольчик В.В.* Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации // *Журнал экономической теории*. 2019. Т. 16. № 4. С. 783–795. DOI: 10.31063/2073-6517/2019.16-4.14
 11. *Вольчик В.В., Маслюкова Е.В.* Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // *Terra Economicus*. 2019. Vol. 17. No. 2. С. 146–162. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162
 12. *Murphy M., Costa C.* Digital scholarship, higher education and the future of the public intellectual // *Futures*. 2019. Vol. 111. P. 205–212. DOI: 10.1016/j.futures.2018.04.011
 13. *Kalantzis M., Cope B.* The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age // *E-Learning and Digital Media*. 2010. Vol. 7. No. 3. P. 200–222. DOI: 10.2304/elea.2010.7.3.200
 14. *Goulao M., Fambona J.* Digital Literacy and Adults Learners' Perception: The Case of a Second Chance University // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 46. P. 350–355. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.121
 15. *Gob P., Sanders J.* Digital Scholarship – rethinking educational scholarship in the digital world. // *MedEdPublish*. 2019. Vol. 8. P. 1–6. DOI: 10.15694/mep.2019.000085.1
 16. *Daud R., Jalil Z., Gunawan M.* Community College Students' Perception towards Digital Learning in Malaysia // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 195. P. 1798–1802.
 17. *Gabriel M., Campbell B., Wiebe S., MacDonald R., McAuley A.* The Role of Digital Technologies in Learning: Expectations of First Year University Students // *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2012. Vol. 38. No. 1. DOI: 10.21432/T2ZW2D
 18. *Pearce N., Weller M., Scanlon E., Kinsley S.* Digital Scholarship Considered: How New Technologies Could Transform Academic Work // *In education*. 2010. Vol. 16. No. 1. P. 33–44. URL: <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/44> (дата обращения: 14.02.2021).
 19. *Meikle G., Young S.* Media convergence: networked digital media in everyday life. London: Palgrave Macmillan, 2012. 242 p.
 20. *Ellabi A., Zaka B., Sultan F.* A Study of Supplementing Conventional Business Education with Digital Games // *Journal of Educational Technology & Society*. 2017. Vol. 20. No. 3. P. 195–206. URL: <https://www.jstor.org/stable/26196130> (дата обращения: 14.02.2021).
 21. *Bowen W.G.* Higher Education in a Digital Age. Princeton University Press, 2015. 232 p.
 22. *Касаткин П.И., Ковальчук Ю.А., Степанов И.М.* Роль современных университетов в формировании цифровой повышательной волны длинных циклов Кондратьева // *Вопросы экономики*. 2019. № 12. С. 123–140. DOI: 10.32609/0042-8736-2019-12-123-140
 23. *Ефимов В.С., Латтева А.В.* Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Vol. 22. No. 4. С. 52–67. DOI: 10.15826/umpa.2018.04.040

24. *Сурнина Н.М.* Парадоксы образования цифровых поколений // Осознание культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: Материалы XX Всерос. науч. практ. конф. (Севастополь, 12–13 апреля 2019). Севастополь: Рибест, 2019. С. 110–114.
 25. *Selwyn N.* Minding our language: Why education and technology is full of bullshit... and what might be done about it // *Learning, Media and Technology*. 2016. Vol. 41. No. 3. P. 437–443. DOI: 10.1080/17439884.2015.1012523
 26. *Sládek P., Válek J.* (Pseudo)digitization in education // *EDULEARN18 Proceedings*, 2018. P. 9212–9218. DOI: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2018.2162>
 27. *Starkey L.* Evaluating Learning in the 21st Century: A Digital Age Learning Matrix. Technology, Pedagogy and Education. 2011. Vol. 20. No. 1. P. 19–39. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.554021>
 28. *Mertala P.* Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account // *Learning, Media & Technology*, 2019. P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
 29. *Harari Y.N.* Sapiens: A Brief History of Humankind. NY: Harper, 2015. 464 p.
 30. *Клячко Т.А.* Цифровизация образования – надежды и риски // Вести образования. 2018. 26.02. URL: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/26/blog/2148-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_nadezhdy_i_riski (дата обращения: 20.03.2020).
 31. *Трубников С., Трубников А.* Цифровизация российской школы // Красная весна. 2018. 9 июня. URL: <https://rossaprimavera.ru/article/336d883e?gazeta=/gazeta/281> (дата обращения: 20.03.2020).
 32. *Четверикова О.Н.* Цифровой тоталитаризм. Как это делается в России. М.: Книжный мир, 2019. 320 с.
 33. *Евзрезов Д.В., Майер Б.О.* «Образование 2030» – вызов системе образования. 1. Форсайт образования – план создания «Людей одной кнопки»? // Вестник НГПУ. 2014. № 2 (18). С. 118–132. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1402.11>
 34. *Бетелин В.Б.* Проблемы и перспективы образования в постиндустриальном информационном обществе // Вестник Российской академии наук. 2019. Т. 89. № 6. С. 582–592. DOI: <https://doi.org/10.31857/S0869-5873896582-592>
 35. *Жукова Г.К.* Сага о Форсайте, или Об идеалах Global Education в российском образовании // Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований. СПб.: Молодёжный дискуссионный клуб СПб РИАЦ РИСИ, 2016. С. 33–66.
 36. *Мельник П.Б.* Методика формирования экспертных пулов и групп для проведения экспертно-аналитических исследований // Инноватика и экспертиза. 2017. Т. 19. № 1. С. 39–54. URL: http://inno-exp.ru/archive/19/innov_2017-1_39-54.pdf (дата обращения: 14.02.2021).
 37. *Головчин М.А.* Образование в институциональном измерении: ландшафт и ловушки // *Human Progress*. 2019. Т. 5. Вып. 6. С. 1–16. DOI: 10.34709/IM.156.4
 38. *Ansoff I., Edward J.M.* The New Corporate Strategy. Wiley, 1988. 258 p.
 39. *Джуринский А.Н.* Цифровое образование в Западной Европе и США: надежды и реальность // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 162–168. DOI: 10.15293/1813-4718.1903.16
 40. *Сухаев А.В.* «Цифровизация» образования – философские и этнофункциональные психологические аспекты // Цифровой учёный: лаборатория философа. 2019. Т. 2. № 4. С. 36–42. DOI: 10.5840/dspl20192448
 41. *Ромм М.В.* Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. 275 с.
 42. *Сухаев О.С.* Адаптация агентов и систем как характеристика управления // Проблемы теории и практики управления. 2018. № 4. С. 22–36.
- Благодарность.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-010-00811 «Smart-образование как вектор развития человеческого потенциала молодого поколения».

Статья поступила в редакцию 10.10.20

Принята к публикации 15.02.21

References

1. Mannakov, T.V. (2013). Contradictions between Formal and Informal Institutions of Small Business in the Russian Economy. *Intellekt. Innovatsii. Investitsii = Intellect. Innovation. Investments*. No. 3, pp. 48-52. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Berezhnaya, I.F. (2014). The Question of Designing a Nonlinear Educational Process in Higher Education. *Vestnik VGTU = Bulletin of Voronezh State Technical University*. No. 5-2, pp. 16-20. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Liebowitz, S.J., Margolis, S.E. (1995). Path Dependence, Lock-In, and History. *The Journal of Law, Economics, and Organization*. No. 11 (1), pp. 205-226, doi: 10.1093/oxfordjournals.jleo.a036867
4. Vardy, F. (2010). *Institutional Traps*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/238732739_Institutional_Traps (accessed 14.02.2021).
5. Balatsky, E.V. (2012). Institutional and Technological Traps: Analysis of Ideas. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii = Journal of Economic Theory*. No. 2, pp. 48-63. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sukharev, O.S. (2010). Institutional Changes and Hierarchical Structures – III. *Kapital strany = Capital of the Country*. Aug 11. Available at: <http://www.kapital-rus.ru/articles/article/178191> (accessed 14.02.2021). (In Russ.).
7. Mampaey, J. (2018). Are Higher Education Institutions Trapped in Conformity? A Translation Perspective. *Studies in Higher Education*. No. 43, pp. 1241-1253, doi: 10.1080/03075079.2016.1242566
8. Veretennikova, N.V. (2009). Institutional Traps of the Russian System of Higher Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika = Tomsk State University Journal of Economics*. No. 1 (5), pp. 5-13. Available at: http://journals.tsu.ru/economy/&journal_page=archive&id=727&article_id=26677 (accessed 14.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zhuk, A.A., Fursa, E.V. (2019). Narrative Analysis of Institutional Traps in the Sphere of Education and Science in Russia. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. No. 11 (1), pp. 176-193, doi: <http://dx.doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.1.176-193> (In Russ., abstract in Eng.).
10. Volchik, V.V. (2019). Institutional Traps in Education and Science Sector under Conditions of Optimization. *Zhurnal ekonomicheskoy teorii = Russian Journal of Economic Theory*. No. 16 (4), pp. 783-795, doi 10.31063/2073-6517/2019.16-4.14 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Volchik, V.V., Maslyukova, E.V. (2019). Reforms, Tacit Knowledge and Institutional Traps in Education and Science. *Terra Economicus*. Vol. 17, no. 2, pp. 146-162, doi: 10.23683 / 2073-6606-2019-17-2-146-162 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Murphy, M., Costa, C. (2019). Digital Scholarship, Higher Education and the Future of the Public Intellectual. *Futures*. No. 111, pp. 205-212, doi: 10.1016 / j.futures.2018.04.011
13. Kalantzis, M., Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*. Vol. 7, no. 3, pp. 200-222, doi: 10.2304 / elea.2010.7.3.200
14. Goulao, M., Fambona, J. (2012). Digital Literacy and Adults Learners' Perception: The Case of a Second Chance University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, No. 46, pp. 350-355, doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.121
15. Goh, P., Sandars, J. (2019). Digital Scholarship – Rethinking Educational Scholarship in the Digital World. *MedEdPublish*. Vol. 8, pp. 1-6, doi: 10.15694/mep.2019.000085.1
16. Daud, R., Jalil, Z., Gunawan, M. (2015). Community College Students' Perception towards Digital Learning in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 195, pp. 1798-1802.
17. Gabriel, M., Campbell, B., Wiebe, S., MacDonald, R., McAuley, A. (2012). The Role of Digital Technologies in Learning: Expectations of First Year University Students. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 38, no. 1 10.21432/T2ZW2D

18. Pearce, N. Weller, M., Scanlon, E., Kinsley, S. (2010). Digital Scholarship Considered: How New Technologies Could Transform Academic Work. *In education*. Vol. 16, no. 1, pp. 33-44. Available at: <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/44> (accessed 14.02.2021).
19. Meikle, G., Young, S. (2012). *Media Convergence: Networked Digital Media in Everyday Life*. London: Palgrave Macmillan, 242 p.
20. Ellahi, A., Zaka, B., Sultan, F. (2017). A Study of Supplementing Conventional Business Education with Digital Games. *Journal of Educational Technology & Society*. Vol. 20, no. 3, pp. 195-206. Available at: <https://www.jstor.org/stable/26196130> (accessed 14.02.2021).
21. Bowen, W.G. (2015). *Higher Education in a Digital Age*. Princeton University Press, 232 p.
22. Kasatkin, P.I., Kovalchuk, Yu.A., Stepnov, I.M. (2019). The Role of Modern Universities in the Formation of a Digital Upward Wave of Kondratyev's Long Cycles. *Voprosy ekonomiki* [Issues of Economics]. No. 12, pp. 123-140, doi: 10.32609/0042-8736-2019-12-123-140 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2018). Digitalization in the System of Development Priorities of Russian Universities: An Expert View. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 4, pp. 52-67, doi: 10.15826/umpa.2018.04.040 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Surnina, N.M. (2019). Paradoxes of the Formation of Digital Generations. Awareness of Culture Is a Guarantee of Society Renewal. In: *Osoznaniye kul'tury – zalog obnoveniya obshchestva. Perspektivy razvitiya sovremennogo obshchestva: Materialy XX Vseros. nauch. prakt. konf. (Sevastopol', 12–13 aprelya 2019)* [Comprehension of Culture is the Key to the Renewal of Society. Prospects for the Development of Modern Society (Sevastopol, 12-13 Apr 2019): Collection of articles]. Sevastopol: Ribest Publ., pp. 110-114. (In Russ.).
25. Selwyn, N. (2016). Minding Our Language: Why Education and Technology Is Full of Bullshit ... and What Might Be Done about It. *Learning, Media and Technology*. No. 41, no. 3, pp. 437-443, doi: 10.1080/17439884.2015.1012523
26. Sládek, P., Válek, J. (2018). (Pseudo) Digitization in Education. *EDULEARN18 Proceedings*, pp. 9212-9218, doi: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2018.2162>
27. Starkey, L. (2011). Evaluating Learning in the 21st Century: A Digital Age Learning Matrix. *Technology, Pedagogy and Education*. Vol. 20, no. 1, pp. 19-39, doi: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.554021>
28. Mertala, P. (2019). Paradoxes of Participation in the Digitalization of Education: A Narrative Account. *Learning, Media & Technology*, pp. 1-14, doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
29. Harari, Y.N. (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. NY: Harper, 464 p.
30. Klyachko, T.L. [Digitalization of Education – Hopes and Risks]. *Vesti obrazovaniya* [News of education]. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/26/blog/2148-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_nadezhdy_i_riski (accessed 14.02.2021). (In Russ.).
31. Trubnikov, S., Trubnikov, A. (2018). [Digitalization of the Russian School]. *Krasnaya vesna*. 9 June. Available at: <https://rossaprimavera.ru/article/336d883e?gazeta=/gazeta/281> (accessed 14.02.2021). (In Russ.).
32. Chetverikova, O.N. (2019). *Tsifrovoy totalitarizm. Kak eto delayetsya v Rossii* [Digital Totalitarianism. How It is Done in Russia]. Moscow: Knizhnyi mir, 320 p. (In Russ.).
33. Evzrezov, D.V., Mayer, B.O. (2014). "Education 2030" – Challenge to the Education System. 1. Foresight of Education – A Plan to Create "People of One Button"? *Vestnik NGPU* [Bulletin of NGPU]. No. 2 (18), pp. 118-132, doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1402.11> (In Russ., abstract in Eng.).

34. Betelin, V. B. (2019). Problems and Prospects of Education in the Post-Industrial Information Society. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk = Bulletin of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 89, no. 6, pp. 582-592, doi: <https://doi.org/10.31857/S0869-5873896582-592> (In Russ., abstract in Eng.).
35. Zhukova, G.K. (2016). [Foresight Saga or Idols of Global Education in Russian Education]. *Izbrannyye analiticheskiye materialy SPb RIATS Rossiyskogo tsentra strategicheskikh issledovaniy = Selected Analytical Materials of the St. Petersburg RIAC Russian Center for Strategic Studies*. SPb.: Youth Discussion Club SPb RIAC RISS, pp. 33-66. (In Russ.)
36. Melnik, P.B. (2017). Methodology for the Formation of Expert Pools and Groups for Conduction of Expert-Analytical Researches. *Innovatika i ekspertiza = Innovatics and Expert Examination*. No. 1 (19), pp. 39-54. Available at: http://inno-exp.ru/archive/19/innov_2017-1_39-54.pdf (accessed: 14.02.2021).
37. Golovchin, M.A. (2019). [Education in the Institutional Dimension: Landscape and Traps]. *Human Progress*. Vol. 5, no. 6, pp. 1-16, doi: 10.34709/IM.156.4 (In Russ.).
38. Ansoff, I., Edward, J.M. (1988). *The New Corporate Strategy*. Wiley, 258 p.
39. Dzhurinsky, A.N. (2019). Digital Education in Western Europe and the USA: Hopes and Reality. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. No. 3, pp. 162-168, doi: 10.15293/1813-4718.1903.16 (In Russ., abstract in Eng.).
40. Sukharev, A.V. (2019). "Digitalization" of Education – Philosophical and Ethnofunctional Psychological Aspects. *Tsifrovoy uchenyy: laboratoriya filosofa = Digital Scientist: Laboratory of a Philosopher*. Vol. 2, no. 4, pp. 36-42, doi: 10.5840/dspl20192448 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Romm, M.V. (2002). *Adaptatsiya lichnosti v sotsiume: Teoretiko-metodologicheskiy aspekt* [Personal Adaptation in Society: Theoretical and Methodological Aspect]. Novosibirsk: Siberian Publishing Company RAS, 275 p. (In Russ., abstract in Eng.).
42. Sukharev, O.S. (2018). Adaptation of Agents and Systems as a Characteristic of Management. *Problemy teorii i praktiki upravleniya = International Journal of Management Theory and Practice*. No. 4, pp. 22-36. (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgments. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Fundamental Researches within the framework of scientific project No. 19-010-00811 "Smart-education as a vector of human development of the young generation".

*The paper was submitted 10.10.20
Accepted for publication 15.02.21*

Belief and Intention towards Design Ethics among Design Undergraduates in Malaysian Higher Education Institutions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-76-86

Balamuralithara Balakrishnan – PhD, Assoc. Prof., Faculty of Art, Computing and Creative Industry, bmthara@gmail.com

Sultan Idris Education University

Address: UPSI, 35900 Tanjong Malim, Perak, Malaysia

Fumihiko Tochinali – PhD, Prof., tochinali@neptune.kanazawa-it.ac.jp

Kanazawa Institute of Technology

Address: Ishikawa, 921-0851, Japan

Hidekazu Kanemitsu – PhD, Prof., kane@neptune.kanazawa-it.ac.jp

Kanazawa Institute of Technology

Address: Ishikawa, 921-0851, Japan

Muhammad F.W. Abdullah – PhD, Senior Lecturer, Faculty of Art, Computing and Creative Industry, fadhil.wong@fskik.upsi.edu.my

Sultan Idris Education University

Address: UPSI, 35900 Tanjong Malim, Perak, Malaysia

Setyabudi Indartono – PhD, Prof., setyabudi_indartono@uny.ac.id

Universitas Negeri Yogyakarta

Address: Jl. Colombo Yogyakarta No.1, Karang Malang, Caturtunggal, Kec. Depok, Kabupaten Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta 55281, Indonesia

Abstract. This paper reports on the findings of a study by design graduates on their belief and intention on ethical issues in the creative design industry. The study was conducted at two universities (University A and University B) in Malaysia, which included 120 undergraduates in design. A survey was conducted in which a questionnaire was distributed among respondents to determine their degree of agreement with respect to each argument in the questionnaire. The results of the data showed that the belief and intention of design graduates towards design ethics is poor, with the exception of the respondents of University A who have strong belief towards social, environmental and sustainability issues. These results indicate that a well-structured model of design ethics education and effective teaching mechanism for design ethics education should be in place. These would have an impact on students' belief and intention towards design ethics. As such, the research results serve as a cornerstone from which the current practice of teaching and learning of design ethics education can be more critically examined, so that more changes can be made to the existing curriculum that can help to develop designers with ethical characteristics.

Keywords: design ethics, design education, design undergraduates, creative industry, belief; intention

Cite as: Balakrishnan, B., Tochinal, F., Kanemitsu, H., Abdullah, M.F.W., Indartono, S. (2021). Belief and Intention towards Design Ethics among Design Undergraduates in Malaysian Higher Education Institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 76-86, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-76-86 (In Russ., abstract in Eng.).

Убеждения и намерения в области этики дизайна среди студентов бакалавриата в высших учебных заведениях Малайзии

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-76-86

Балакришнан Баламуралитхара – PhD, доцент, Факультет искусства, вычислительной техники и творческой индустрии, bmthara@gmail.com

Образовательный университет Султана Идриса, Перак, Малайзия

Адрес: 35900, Перак, Малайзия

Точинай Фумихико – PhD, доцент, tochinai@neptune.kanazawa-it.ac.jp

Канадзавский технологический институт, Исикава, Япония

Адрес: Исикава, 921-0851, Япония

Канемицу Хидэкадзу – PhD, доцент, kane@neptune.kanazawa-it.ac.jp

Канадзавский технологический институт, Исикава, Япония

Адрес: Исикава, 921-0851, Япония

Абдулла Мухаммад Ф.В. – PhD, доцент, Факультет искусства, вычислительной техники и творческой индустрии, fadhil.wong@fskik.upsi.edu.my

Образовательный университет Султана Идриса, Перак, Малайзия

Адрес: 35900, Перак, Малайзия

Индартано Сетьябуди – PhD, доцент, setyabudi_indartono@uny.ac.id

Universitas Negeri Yogyakarta, Джокьякарта, Индонезия

Адрес: Jl. Colombo Yogyakarta No.1, Karang Malang, Caturtunggal, Kec. Depok, Kabupaten Sleman, Daerah Istimewa Yogyakarta 55281, Indonesia, Джокьякарта, Индонезия

Аннотация. В этой статье представлены результаты исследования выпускников факультетов дизайна об их убеждениях и намерениях по этическим вопросам в индустрии креативного дизайна. Исследование проводилось в двух университетах (Университет А и Университет В) в Малайзии, в которых приняли участие 120 студентов, изучающих дизайн. Был проведён опрос, в ходе которого респонденты отвечали на вопросы анкеты для определения степени их согласия по каждой позиции анкеты. Результаты показали, что вера и намерения выпускников дизайна в отношении этики дизайна низки, за исключением респондентов Университета А, которые твёрдо верят в социальные, экологические вопросы и вопросы устойчивости. Эти данные говорят о необходимости хорошо структурированной модели обучения этике дизайна и соответствующего эффективного механизма обучения. Это повлияет на убеждения и намерения студентов в отношении этики дизайна. Таким образом, результаты исследования послужат предпосылкой критического рассмотрения текущей практики преподавания и образования, с тем, чтобы внести изменения в

существующую учебную программу для формирования у будущих дизайнеров необходимых этических ценностей.

Ключевые слова: этика дизайна, дизайнерское образование, студенты дизайна, творческая индустрия, вера, намерение

Для цитирования: Balakrishnan B., Tochmai F., Kanemitsu H., Abdullah M.F.W., Indartono S. Belief and Intention towards Design Ethics among Design Undergraduates in Malaysian Higher Education Institutions // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 76-86. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-76-86

Introduction

In the economic development of a nation in the 21st century, Creative Industry is becoming an important field. Creative industries are the amalgamation of both information and advanced creative designs. This sector can be divided into three categories: (i) creative application, (ii) creative expression and (iii) creative technology, comprising of sectors such as art, film, digital, industrial innovation and so on. Particularly in this era, this sector is a fast-moving industry where users are very keen on the latest models and innovations.

Those who are attached to creative industries are primarily recognised as designers. Design is the rudimentary aspect of the Creative Industry (Collins) [1]. Van Laar et al. observed that the Creative Industry plays a critical role in shaping a nation's socio-economic growth that directly affects society [2]. Fahmi et al. believed that creative industries infiltrate many important aspects such as economy, culture, technology and, most importantly, social, eventually raising the role of designers in the Creative Industry from an individual who deals with creative production to an individual who plays a vital role in enhancing human well-being and environmental sustainability [3].

In view of the fact that the essence of the design profession directly affects society, designers must have sufficient principles and a sense of duty to preserve society's well-being from any damage that could be caused by unregulated growth in the Creative Industry. In addition to focusing on technical innovation and its related skills in this era of Industrial Revolution 4.0, it is also equally important to focus on building

good values among future designers to contribute to a prosperous world in the future.

Future designers need to be prepared with basic knowledge, skills and values to accomplish this, so that they can strike an acceptable balance between their obligations to their careers and the well-being of the biosphere when they reveal themselves as designers in the profession. In this respect, ethics education in Creative Industry programmes in higher education institutions must be in place.

Ethics education plays an important role in educating future designers with knowledge of ethics, good principles and expertise to deal with ethical problems in the design field. In the context of Creative Industries, ethics may give the current and future designers the courage to tackle any ethical dilemmas that engulf society and ecological sustainability.

Marshall-Baker asserted that ethics played a central role in multi-dimensions aspects of design [4]. Chan asserted that designers' artistic outputs must have values and the values of each design are dictated by the ethical consideration that provided by the designers. During their – designers – studies, as undergraduates in higher education institutions, ethical principles in design need to be exposed and instilled among them [5].

Ethics is one of the core elements of the programme outcomes for Creative Industry programmes at undergraduate level in Malaysia which is clearly outlined in the standard of programme for accreditation. This is drawn up by the Malaysian Qualification Agency¹, which

¹ MQA (2013). Programme Standard: Arts & Design. Available at: <http://www2.mqa.gov.my/>

is responsible for the accreditation of higher education institutions for the education programme. Ethics education in Creative Industry programmes is carried out in several ways in many Malaysian higher education institutions.

Chan cited that compared to other ethics education such as engineering, medicine and industry, design ethics education is still underdeveloped [5]. This can be seen in both curriculum creation and research projects related to education in design ethics which are scarce in the overall curriculum model of Creative Industry. Based on an overview of the curriculum structure of several existing higher education institutions offering Creative Industry programmes in Malaysia that has been carried out by the researchers of this study, we found that several institutions infuse the design ethical elements in the subjects related to law and other design subjects, including technical and non-technical courses.

Bauman and May found that an individual's thinking and actions on an issue are determined by their overall believing and intentions which mould his/her attitude towards a particular issue [6]. For the future designers who will be joining the workforce in the creative industries, it is important to equip them with the right belief and intentions towards design ethical concerns as strong belief and intention will produce positive mindset and action towards ethics.

Nonetheless, researchers such as Balakrishnan et al. have raised question about whether the knowledge, skills and values that earned in the ethics classroom effective enough in creating a person who can think and behave ethically [7]. From the educational lens, different teaching strategies can yield various benefits to the development of cognitive, psychomotor and affective learning domains among students (Delany et al.) [8]. Moreover, certain students who went through the course that imparting

the concepts of design ethics may not acquire the important values of the ethics because they learn the subject or topic just to fulfill the requirements for graduation.

Therefore, it is important to investigate whether the subject or topic of design ethics which are preached in Creative Industry programmes in Malaysian higher education institutions have established the right belief and intention towards design ethical issues among the design undergraduates.

Therefore, in this investigation, we aimed to assess and compare the belief and intention towards design ethics among design undergraduates of two Malaysian universities. This study is crucial because studies that measure the belief and intention of design undergraduates towards ethical issues are not a well-researched field. Moreover, there is a lack of studies that concentrate on design ethics that focuses in the context Creative Industry. The outcomes of this study might serve as a foundation for educators in Creative Industry programmes to establish an effective model of design ethics education and, at the same time, enhance their current learning and teaching practices in design ethics education.

Design ethics education for Creative Industries programmes in higher education institutions

Chan argued that in a radical design scenario-choosing who and what priority should be given, the designer should be able to face the problem or situation and make a good decision without sacrificing anyone – the employer, the client and society [5]. These specific ethical decision-making skills should be developed among designers during their undergraduate studies. Designers need to make critical and wise decisions, and it is crucial to ensure that the decisions made are ethical. Collins pointed out that ethics can provide designers with new possibilities where their inventions or creations are more important to the human race and at the same time protect the world [1]. This begins with a proper ethical attitude among the design-

QAD/garispenduan/2019/PS%20Art%20and%20Design/8.%20PS%20-%20Art%20and%20Design_BI%20-%20[FB].pdf (accessed 16.02.21)

ers who need to be instilled in their undergraduate education process.

Design by default has a projective perspective, with designers who have indulged in creative industries looking forward to changing the way the world perceives with experiences their creative outputs. D'Anjou stressed that the creations of the designer should benefit the mankind [9], while Cummings pointed out that the artistic outputs of the designer were primarily influenced by the demand of the people and, at the same time, shape the community on how they interpreted and used the designers' creations [10]. Creative Industry is becoming an important component not only of economic growth, but also of human well-being. Designers who are active in this field should also have the ethical values required to sustain their duty for humanity and the biosphere as a whole.

Taylor pointed to the fact that ethics is a collection of principles of social practice and is based on a professional code of conduct [11]. While Parsons stated that ethics is a set of principles of social practice and is based on a professional code of conduct [12]. Ethics plays a key role in moderating the action of a person to create or be effective with a sense of duty for all stakeholders who are directly and indirectly involved in his or her work. In the sense of the Creative Industry, ethics – to be exact, design ethics – will direct designers to decide the virtues and obligations in order to conform with the social norms and expectations demanded by the profession.

Design Ethics is a concept of morality in practices that engulfs the rudimentary knowledge that leads a designer to assess, explain and direct his/her creative production [5]. Ethics is largely based on universal philosophies such as utilitarianism, deontology and virtue ethics [13]. The ethical education model for other fields, such as engineering, medicine and industry, is also based on these theories.

In the scope of design ethics, the model of education implemented in higher education institutions should be capable of creating future designers who have both innovative skills – gained

via technical and non-technical subjects – and good ethical principles. This is important for these aspiring designers to develop outputs that could benefit all relevant stakeholders, including society and the community at large.

Thus, the infusion of ethics and its fundamental knowledge, skills and values must start from higher education institutions where prospective designers are developed to serve the Creative Industries in near future. Future designers should have a proper ethical behavior that can only be achieved by proper education. It is the responsibility of higher education institutions that offer Creative Industry-related programmes to spearhead a vision for the development of holistic and responsible designers.

Design ethics education in the University A, Malaysia

The University A is a private university in Malaysia offering different undergraduate programmes in the creative field. One of the main goals of this university, especially for Creative Industry programmes, is to encourage creative activities to stakeholders through a sustainable approach, and graduates should have the expertise and skills required to build a creative and ethical range of creative outputs. There is no dedicated subject for design ethics at the University A, but the ethical aspects are taught in two subjects – Communication Law and Sustainability Design.

In the course of Communication Law which is taught in year one, the design ethics elements have been exposed in the following topics:

- a. Communication and Media Ethics;
- b. Media Professionals' Role and Responsibilities;
- c. Ethics in Media and Communications.

This course is a two credit hours subject in which it is conducted via lecture and tutorial classes.

While on the second course, Design for Sustainability, this topic focuses on creative sustainable design concepts. This course is being taught in the first semester of their final year. The design undergraduates need to develop a

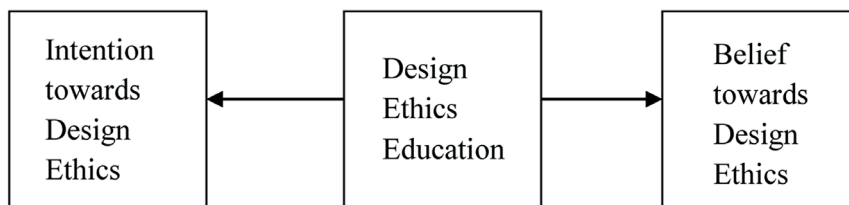


Fig. 1. Research Model of the Study

project addressing community issues that take sustainability into account. Design graduates will go to the public and figure out the issues and come up with ideas – solutions – via their innovative prototypes and creative designs.

Design ethics education in University B, Malaysia

The University B is also a private higher education institution offering several programmes related to the Creative Industry. There is no subject explicitly allocated to educate design undergraduates on design ethics at this university, but a component of ethics is incorporated in a subject called Media Law that is provided in year three semester one.

This subject consists of three credit-hour classes, which are split into two-hour lecture class and one-hour tutorial class each week. The pedagogical approach is more focused on the traditional approach of teacher centered learning. There is an assignment that the undergraduate designers need to carry out as part of their coursework in this course. The main focus of the assignment was on problem-based learning dealing with media law and its related activities.

Research model and methodology

Design Ethics education aims to equip the future designers with the appropriate and sufficient knowledge, skills and values that may mould their attitude and behaviors towards design ethical issues. The future designers should be committed towards ethical issues and this highly depends on their belief and intention towards ethical issues. Nonetheless, it is questionable whether ethics education has the capacity to develop appropri-

ate belief and intention towards design ethics among the learners.

Azjen [14] and Perloff [15] pointed out that belief and intentions could be influenced by the quantum of knowledge that acquired by an individual. Wyer and Albarracín [16] cited that belief influences an individual's value, state of mind and opinion and at the same time, intention is a state of mind that drives an individual's action [17]. Flowerree cited that both belief and intention are inter-linked whereby someone's belief will determine the intention and action ultimately [18]. Belief and intention are agential whereby according to the value expectancy model which emphasized that belief influences someone's intention to act [14].

Thus, belief and intention towards ethics of a person highly depend on the knowledge that is gained in ethics classroom. Moreover, in the context of ethics, the aspect of belief and intention plays a pivotal role in molding person's characteristics and his/her practices towards the ethical issues.

In this study, the design ethical concepts that have been gained by the respondents from the related courses and the pedagogy mechanism that have been practiced by the educators could affect the learners' belief and intention towards design ethical issues. Fig. 1. shows the research model of this investigation.

120 design final year students from each investigated university, the University A (sixty students) and University B (sixty students), were recruited to be the participants in this investigation. All the respondents were pursuing their undergraduate study in various Creative Industry programmes such as Media Design, Games Design, Animation and Advertising.

The participants of the study were chosen via stratified sampling. The criteria that have been used to select the respondents are as followings:

- (a) The sample must be in their final year.
- (b) Completed the subject(s) that related with the design ethics.
- (c) Have achieved at least 75% marks in the course(s) that is mentioned in (b).

Both the lecturers and administrators of both universities gave their full support throughout the data collection process of this investigation.

The questionnaire to assess the belief and intention towards design ethical issues was constructed. The questionnaire survey items were derived from the study of Leiserowitz et al. [19]. The survey items that were used in Leiserowitz et al. gauging the level of belief and intention towards sustainable development. Therefore, in order to suit the need of the study, the survey items of the questionnaire were modified so that focusing on design ethics in creative industries.

Each statement of the questionnaire uses 5-point Likert Scale with the agreement that value 1 represents “strongly disagree” and 5 indicates “strongly agree”.

The survey questionnaire was approved by four experts – two design educators and two design professionals who possess more than 15-year experience in their respective profession in the field of Creative Industry.

Pilot study was carried out among 25 final year design undergraduates of the University C, Malaysia to assess the reliability of the questionnaire. The co-efficient reliability value (Cronbach Alpha Value) that gained was 0.873 for Belief construct and 0.847 for Intention construct in which both values are deemed to be reliable [20].

Results and Discussion

The data of the survey were analyzed using SPSS – Statistical Package for Social Science – for both descriptive and comparison analysis. The respondents of the study answered all the items in the questionnaire with 100% responses. The data collected were normally distributed

and it justifies the use of paired two tailed t-test for each statement in the questionnaire for the comparison study.

The reliability co-efficient (Cronbach Alpha Value) for Part A – Belief – was 0.867 while Part B – Intention – was 0.825 deemed to be reliable [20].

Table 1 depicts the mean score (M) and standard deviation (SD) of both design undergraduates of University A and University B. Table 2 shows the t values that generated from the paired two tailed t-test.

Referring to the Table 1 – Part A – items that measure the belief on the design ethics, the mean scores for items A1 to A6 ranged from 2.52 (SD=0.17) to 4.76 (SD=0.10) for the responses from the students of University A. While for the students of University B, the mean scores for item A1 to A6 ranged from 2.25 (SD=0.25) to 2.75 (SD=0.13).

For Part B which dealt with intention towards design ethical issues (referring to Table 1), the mean scores for items B1-B6 ranged from 2.53 (SD=0.17) to 3.32 (SD=0.06) for the respondents from the University A and for the respondents from the University B, the mean scores ranged from 2.21 (SD=0.13) to 3.01 (SD=0.23).

Referring to the Table 2, the analysis examining the differences between the responses of the students from the University A and the respondents from the University B for the belief and intention towards design ethical issues revealed that all the items in both Part A and Part B were not statistically significant except for items A1, A2 and A6, which indicates that both groups' responses were significantly different.

The overall results of this study showed that the respondents from both universities – the University A and University B – have a lack of belief and intention towards design ethics due to the low mean scores that recorded via the survey questionnaire. It is clear that the course(s) that taught are not efficient in imparting the concepts of design ethics to the respondents of the study.

It is also worth to take note that the findings of the study showed that the belief towards de-

Table 1

Mean scores and standard deviations of the survey questionnaire

Statement	Mean Score / SD (University A)	Mean Score / SD (University B)
Part A – Belief		
A1: I feel more ethically obliged to do something for the society.	4.53/0.11	2.30/0.21
A2: I feel more ethically obliged to do something for environmental issues.	4.46/0.13	2.75/0.13
A3: I think I should be responsible towards design ethical issues in creative industry.	3.05/0.17	2.34/0.20
A4: I believe that designers should be accountable on their creative creations.	2.41/0.23	2.32/0.18
A5: I believe in the significance of ethics in my designs.	2.52/0.17	2.25/0.27
A6: I think it is essential to take care of sustainability issues as a designer.	4.76/0.10	2.56/0.17
Part B – Intention		
B1: I prefer to work in the environment that gives importance towards design ethics.	3.02/0.06	3.01/0.23
B2: I intent to be a designer who possesses good ethical values.	2.53/0.17	2.21/0.13
B3: I prefer to work with someone who has ethical values.	2.72/0.15	2.36/0.23
B4: I will promote the importance of design ethics among my peers.	3.05/0.23	2.35/0.15
B5: I will utilize appropriate technology in my designs.	2.94/0.07	2.78/0.15
B6: I will apply the design ethical concepts when taking decisions on my creative creations.	3.07/0.11	2.38/0.25

Table 2

t values of paired two tail t-test

Statement	t-value
Part A – Belief	
A1: I feel more ethically obliged to do something for the society.	4.17*
A2: I feel more ethically obliged to do something for environmental issues.	4.23*
A3: I think I should be responsible towards design ethical issues in creative industry.	1.36
A4: I believe that designers should be accountable on their creative creations.	1.20
A5: I believe in the significance of ethics in my designs.	1.53
A6: I think it is essential to take care of sustainability issues as a designer.	4.86*
Part B – Intention	
B1: I prefer to work in the environment that gives importance towards design ethics.	2.11
B2: I intent to be a designer who possesses good ethical values.	1.72
B3: I prefer to work with someone who has ethical values.	1.53
B4: I will promote the importance of design ethics among my peers.	2.25
B5: I will utilize appropriate technology in my designs.	2.17
B6: I will apply the design ethical concepts when taking decisions on my creative creations.	1.78

* $p < 0.05$

sign ethical issues for the respondents from the University A were positive (high mean scores, more than 4.0) on the items gauging the belief towards society (item A1), environment (item A2) and sustainability (item A6) issues. Moreover, referring to the t-values in Table 2, there were significant differences in the re-

sponses among the respondents from the University A and University B for items A1, A2 and A6.

This may be contributed by the course ‘Design for Sustainability’ that was enrolled by the respondents of the University A in their first semester of the final year. Reflecting to the themes

and pedagogy mechanism of the subject, the subject has successfully developed the positive belief towards society, environment and sustainability issues which are important in design ethics. The design projects carried out by the students have proved to give good impact to the students on those issues. Salam et al. found that the project-based learning that involves community could facilitate in building the spirit of responsibility among the learners towards societal well-being and environment protection [21]. This is an important value that a designer should possess in carrying out his/her daily professional activities.

Thus, introducing the fundamental elements of design ethics via different courses has proved not to be efficient enough in cultivating the belief and intention towards design ethical issues. Although in the case of the University A, the respondents have recorded high mean scores (mean ratings 4.46 to 4.76) for the belief towards social, environment and sustainability issues. Therefore, the higher education institutions in this study should put effort in developing a dedicated subject that specifically concentrates on design ethics that could disseminate the necessary knowledge, skills and values among the design undergraduates pursuing their studies in creative industries programmes.

It is pivotal for the future designers to equip themselves with the proper belief and intention towards design ethics as the creative industries are progressing at high pace. Moreover, in this time of pandemic of Covid-19 virus, the role of designers is becoming crucial especially in serving the society through their innovations that should protect the well-being of mankind and biosphere. This is where the design ethics education becomes a pivotal element in developing the sense of responsibility among the future designers.

Future designers must be equipped with the necessary ethical characteristics in order to be responsible designers who can make ethical decisions in the creative design process. Based on the findings of this study, it is clear that the ethical consideration and action in creative design

among the undergraduates in creative industry programmes were not encouraging.

Overcoming this issue entails effective approaches and methodologies of design ethics education to develop holistic designers who have sound technical knowledge, creative skills and good ethical characteristics. All related stakeholders should come hand in hand to bring in an effective design ethics education in every classroom in creative industry related programmes.

The following is the list of strategies and approaches that can instill ethical values among the future designers:

(i) Higher education institutions should focus on developing a dedicated subject of design ethics that impart the rudimentary and important concepts of design ethics among the undergraduates. The model of subject should cover all learning domains which are cognitive, psychomotor and affective. At the same time, the subject must concentrate in embedding design ethical issues specifically in the area of creative industries. As suggested by Chan, sustainability, technology and responsibility are the vital elements in design ethics education since these are the elements that designers commonly dealt with in their daily professional activities [5]. Besides those elements, cultural element also should be included since design practices in creative industries strongly bind with the cultural aspects [22]. Thus, the proposed design ethics education model should have the elements of (a) Sustainability, (b) Technology, (c) Responsibility and (d) Culture.

(ii) In the design ethics education, design ethics educators should incorporate numerous pedagogy strategies that could impart the knowledge, skills and values of ethics more effectively to the learners. From this study, it is found that project-based learning that involves community which is known as service learning had a good impact on the respondents' belief and intention on the related issues of the subject matter. The teaching strategies should be applied accordingly to learning outcome intended to achieve. Various methodologies integrating multi and transdisciplinary approaches to teaching design

ethics provide a range of activities to enhance the engagement and development of the undergraduates as responsible designers. Several educational innovations have been developed to improve the instructions for ethics education in various disciplines. For an example in engineering ethics education, Zhou et al. used an innovative problem-based learning environment to teach ethics to engineering students [23]. In addition, Hoover et al. [24] developed an interdisciplinary course that incorporates both technological and ethical components; on the other hand, Lathem et al. [25] applied service learning in the teaching and learning phase of engineering ethical education. These techniques have proved to develop the learners' ethical values.

The examples of teaching methods listed above underscore the efforts of educators to develop the current teaching and learning practice of ethics education. In this regard, it is important for higher education institutions to equip design students with adequate ethical knowledge and understanding that will enable them to become responsible and ethical designer in the future.

(iii) Professional bodies related to creative industries play a vital role in promoting the importance of design ethics among the undergraduates. Professional designers may actively participate in helping to promote the need of ethics among the undergraduates through guest lecture activities. Guest lecture approaches involving professionals to share their experiences dealing with ethical issues can provide better view to the students on the importance of ethics in design activities. This activity will be able to build a right mindset towards ethics among the design students. Thus, the involvement of professionals and professional bodies can stimulate the motivation among the undergraduates to learn ethics and appreciate the role of ethics in design professions.

Conclusion

This investigation has led to an evaluation of the belief and intention of Malaysian design students pursuing their undergraduate studies in creative industry programmes in two univer-

sities on ethical issues. The findings have shown that the belief and intention on ethical issues is poor in several dimensions of ethical issues, but the undergraduates of University A, Malaysia have a positive belief in ethical issues related to the dimensions of society, environment and sustainability.

In this fast-growing age, potential designers need to be prepared with the required characteristics that could lead them to be designers with the required ethical principles and, most importantly, to be responsible designers for society in the future. This can be done by the proper design of an ethical education model in the curriculum of creative industry programmes.

Higher institutions that do not establish ethics education in place should begin to think about a proper model about design ethics education to be applied in the classrooms of creative industries. Successful design ethics education will dictate the outlook of potential designers to the ethical problems they will face in the industry after they have graduated.

References

1. Collins, H. (2018). *Creative Research: The Theory and Practice of Research for the Creative Industries*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
2. van Laar, E., van Deursen, A.J., van Dijk, J.A., de Haan, J. (2019). Twenty-First Century Digital Skills for the Creative Industries Workforce: Perspectives from Industry Experts. *First Monday*. Vol. 24. No. 1, pp. 1-7, doi: <https://doi.org/10.5210/fm.v24i1.9476>
3. Fahmi, F.Z., McCann, P., Koster, S. (2017). Creative Economy Policy in Developing Countries: The Case of Indonesia. *Urban Studies*. Vol. 54, no. 6, pp. 1367-1384, doi: <https://doi.org/10.1177%2F0042098015620529>
4. Marshall-Baker, A. (2011). *Design Futuring: Sustainability, Ethics and New Practice*, by Tony Fry. *Design/Architecture/Culture*. Vol. 2, no. 1, pp. 138-140, doi: <https://doi.org/10.2752/204191211X12980384100355>
5. Chan, J.K. (2018). Design Ethics: Reflecting on the Ethical Dimensions of Technology, Sustainability, and Responsibility in the Anthropocene. *Design Studies*. No. 54, pp. 184-200, doi: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2017.09.005>

6. Bauman, Z., May, T. (2019). *Thinking Sociologically*. Oxford, UK: John Wiley & Sons, 216 p. ISBN: 978-1-118-95998-5
7. Balakrishnan, B., Tochinai, F., Kanemitsu, H. (2019). Engineering Ethics Education: A Comparative Study of Japan and Malaysia. *Science and Engineering Ethics*. Vol. 25, no. 4, pp. 1069-1083, doi: <https://doi.org/10.1007/s11948-018-0051-3>
8. Delany, C., Kosta, L., Ewen, S., Nicholson, P., Remedios, L., Harms, L. (2016). Identifying Pedagogy and Teaching Strategies for Achieving Nationally Prescribed Learning Outcomes. *Higher Education Research and Development*. Vol. 35, no. 5, pp. 895-909, doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1138450>
9. d'Anjou, P. (2011). An Alternative Model for Ethical Decision-Making in Design: A Sartrean Approach. *Design Studies*. Vol. 32, no. 1, pp. 45-59.
10. Cummings, M.L. (2006). Integrating Ethics in Design through the Value-Sensitive Design Approach. *Science and Engineering Ethics*. Vol. 12, no. 4, pp. 701-715, doi: <https://doi.org/10.1007/s11948-006-0065-0>
11. Taylor, C. (2011). *Dilemmas and Connections: Selected Essays*. London, UK: Harvard University Press, 424 p. ISBN 9780674284364
12. Parsons, G. (2016). *The Philosophy of Design*. Cambridge, UK: Polity Press, 176 p.
13. Latta, G.F., Dugan, M. (2019). Comparing Ethical Decision-Making among Undergraduates: The Impact of Institutional Values. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. Vol. 19, no. 2, pp. 56-77, doi: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i2.1443>
14. Azjen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 288 p.
15. Perloff, R.M. (2016). *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the Twenty-First Century*. New York: Routledge, 576 p. ISBN 9780367185794
16. Wyer, R.S., Albarracin, D. (2005). Belief Formation, Organization, and Change: Cognitive and Motivational Influences. In: Albarracin, D., Johnson, B.T., Zanna, M.P. (Eds). *The Handbook of Attitudes*. New York: Psychology Press, pp. 273-322.
17. Searle, J.R. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press,
18. Flowerree, A.K. (2017). Agency of Belief and Intention. *Synthese*. Vol. 194, no. 8, pp. 2763-2784, doi: <https://doi.org/10.1007/s11229-016-1138-5>
19. Leiserowitz, A.A., Kates, R.W., Parris, T.M. (2005). Do Global Attitudes and Behaviors Support Sustainable Development? *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*. Vol. 47, no. 9, pp. 22-38, doi: <https://doi.org/10.3200/ENVT.47.9.22-38>
20. Creswell, J.W. (2013). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Prentice-Hall.
21. Salam, M., Iskandar, D.N.A., Ibrahim, D.H.A., Farooq, M.S. (2019). Service Learning in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 20, no. 4, pp. 573-593, doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
22. de Dios, A. Kong, L. (2020). *Handbook on the Geographies of Creativity*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 400 p. ISBN: 978 1 78536 163 0
23. Zhou, C., Otrell-Cass, K., Børsen, T. (2015). Integrating Ethics into Engineering Education. In: Satya Sundar Sethy *Contemporary Ethical Issues in Engineering*. Pennsylvania, USA: IGI Global, pp. 159-173, doi: 10.4018/978-1-4666-8130-9
24. Hoover, E., Brown, P., Averick, M., Kane, A., Hurt, R. (2009). Teaching Small and Thinking Large: Effects of Including Social and Ethical Implications in an Interdisciplinary Nanotechnology Course. *Journal of Nano Education*. Vol. 1, no. 1, pp. 86-95.
25. Lathem, S.A., Neumann, M.D., Hayden, N. (2011). The Socially Responsible Engineer: Assessing Student Attitudes of Roles and Responsibilities. *Journal of Engineering Education*. Vol. 100, no. 3, pp. 444-474, doi: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2011.tb00022.x>

Acknowledgement. This research has been carried out under Fundamental Research Grants Scheme (FRGS/1/2019/SSI09/UPSI/02/3) provided by the Ministry of Higher Education of Malaysia. The authors would like to extend their gratitude to Sultan Idris Education University that helped to manage the grant.

*The paper was submitted 04.12.20
Received after reworking 19.01.21
Accepted for publication 16.02.21*

Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103

Игнатьев Владимир Петрович – д-р пед. наук, доцент, vpi_50@mail.ru

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия

Адрес: 677000, Республика Саха (Якутия), Якутск, ул. Белинского, 58

Аннотация. В статье на основе методологии конструктивизма в терминах бинарных оппозиций (антиномий) раскрываются вопросы, касающиеся процессов планирования, организации, проведения и оценки образовательной реальности в современных условиях. Среди антиномий, выявленных автором, значатся оппозиции между стандартизацией и унификацией образования, которым противостоят автономия вузов и индивидуализация процесса обучения; между потоочно-групповой организацией учебного процесса и построением индивидуальной образовательной траектории; между педагогоцентристской и студентоцентристской парадигмами высшего образования; между традиционной системой обучения (*teaching*) и электронным обучением (*e-Learning*), между старой системой оценки знаний студентов, основанной на сдаче экзаменов по отдельным дисциплинам, и необходимостью определения уровня сформированности компетенций; между учебной и научной моделями аспирантуры.

В качестве методов исследования использовались анализ научной литературы, законодательных и нормативных документов, учебно-методических материалов, внутренних локальных актов, касающихся организации образовательной деятельности вуза, а также моделирование образовательной реальности, сопоставление в ней различных оппозиций, обобщение современного педагогического опыта. В ходе исследования на основе выявленных антиномий были сделаны выводы о необходимости всестороннего анализа существующей системы управления вузовским образованием и высказаны предложения по её улучшению и приведению в соответствие не только с требованиями законодательных и нормативных документов, но и с учётом интересов всех стейкхолдеров, заинтересованных в результатах обучения и подготовке конкурентноспособных специалистов.

Ключевые слова: оппозиции образовательной реальности, стандартизация образования, автономия вузов, индивидуализация обучения, учебный план, потоочно-групповая организация учебного процесса, студентоцентристская парадигма, модульно-компетентностный подход, педагогоцентристская парадигма, *teaching*, *learning*

Для цитирования: Игнатьев В.П. Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 87-103. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103

Oppositions and Antinomies of Modern Educational Reality

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103

Vladimir P. Ignatiev – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., vpi_50@mail.ru

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Address: 58, Belinsky str., Yakutsk, Republic of Sakha, 677000, Russian Federation

Abstract. The article reveals some unresolved issues concerning the processes of planning, organizing, conducting and evaluating university education in modern conditions. The purpose of the study is to clarify what oppositions are currently being maintained, and what needs to be done to address problematic situations. Among the oppositions identified by the author, there are oppositions between the standardization and unification of education, which are opposed by the autonomy of universities and the individualization of the learning process; between thread-group organization of educational process, characteristic of the traditional system of higher education, and building of individual educational trajectory; between pedagogue-centered and student-centered paradigms of higher education; between the traditional system of education (teaching) and electronic learning (e-learning), between the old system of assessing students based on the exams in specific disciplines, and the need to determine the level of formation of competences; between academic and scientific models of postgraduate school.

The following research methods were implemented: a theoretical method (analysis of scientific literature, legislative and normative documents, teaching materials, internal local acts relating to the organization of the educational activities of the University), interpretation (comprehensive and systematic study of the object of study, comparing different objects of study among themselves, summarizing their theoretical and practical experience, etc.). In the study, based on the identified oppositions in the organization of the educational process at the University – standardization and unification of education, the conclusions were made about the need for thorough and comprehensive analysis of the existing management system of higher education and suggestions for its improvement and bringing into line not only with the requirements of legislative and normative documents regulating activity of the Russian universities, but also taking into account the interests of all the stakeholders interested in the learning outcomes and the preparation of competitive specialists.

Keywords: oppositions of educational reality, educational process, federal state educational standard, curriculum, individualization of education, student-centered paradigm, modular competence approach

Cite as: Ignatiev, V.P. (2021). Oppositions and Antinomies of Modern Educational Reality *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 87-103, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последние годы система высшего образования в нашей стране претерпевает определённые организационные сложности, вызванные переходом высшей школы России на новую парадигму функционирования, основанную на компетентностном

подходе, модульности построения учебных планов, междисциплинарности, введении системы учёта учебной нагрузки с использованием зачётных единиц (ECTS) и прочих нововведениях, начавшихся после массового перехода российских вузов в 2011 г. на уровневую систему высшего образования. К

сожалению, из-за ряда объективных, а зачастую и субъективных причин кардинальной перестройки системы организации высшего образования России, которая бы учитывала в комплексе все перечисленные новации, до сих пор не случилось. Попробуем рассмотреть ряд характерных оппозиций и антиномий, присущих современному российскому высшему образованию.

Образовательная реальность как элемент социальной реальности

Термин «образовательная реальность» используется нами для того, чтобы подчеркнуть, с одной стороны, конструктивистский, с другой – научный, т.е. объективированный, объектный подход к анализу образования как института, системы, сферы деятельности. По утверждению В.Р. Имакаева, «сфера образования существует как особая – образовательная – реальность, которая представляет собой сложный социокультурный феномен, обуславливающий значительную степень её автономности и как социального института, и как важнейшей сферы духовной жизни современного общества», при этом «образовательная реальность, в отличие от образовательной действительности, может конструироваться субъектами образовательной деятельности с помощью рациональных практик» [1, с. 9].

Образовательная реальность как один из важнейших элементов социальной реальности трактуется здесь в духе социального конструктивизма [2; 3] и социального конструкционизма [4, с. 126] как реальность: 1) созданная совместной деятельностью стейкхолдеров сферы образования, 2) имеющая объективные характеристики, которые можно изучать объектно (т.е. научно) и 3) изменяющаяся в процессе деятельности. Степень влияния стейкхолдеров на образовательную реальность зависит от сложившейся практики уровня их вовлечённости в образовательный процесс, их заинтересованности результатами своей деятельности, действующими нормативными актами и прочими услов-

ностями, ограничивающими или, напротив, увеличивающими возможности воздействия различных субъектов на образовательную среду.

Элементами образовательной реальности являются: организационная реальность, финансовая реальность, учебная (знаниевая) реальность, кадровая реальность, управленческая реальность и т.д., охватывающие все стороны многогранной деятельности образовательных организаций. И все эти реальности также не аморфны, а составляют единую управляемую систему, которая в итоге и составляет образовательную реальность.

Образовательная реальность, являясь составной частью социальной реальности, подвержена постоянному изменению в процессе деятельности. Она неотрывна от изменений, происходящих в обществе, и поэтому меняется вместе с ней. В эпоху социализма мы имели советскую систему образования, и это была образовательная реальность, ориентированная на всеобщее равное и доступное образование. В настоящее время мы имеем уровневую систему высшего образования, в основе которой индивидуализация, непрерывность образования и создание единого мирового образовательного пространства. Именно в этом контексте нами рассматриваются объективные оппозиции и антиномии образовательной реальности, возникающие в процессе реформирования системы высшего образования страны.

В качестве базового нами был принят термин «оппозиции», который используется для обозначения антиномий в научном мышлении [5, с. 149–171; 6]. Выявленные антиномии трактуются как альтернативные, конкурирующие парадигмы образовательной реальности [7; 8]. При этом антиномия как диалектическое противоречие является «движущей силой» (по Гегелю) развития образовательной реальности – в отличие от «метафизических противоречий», которые, напротив, становятся её тормозом.

Особенностью образовательной реальности последних лет является довольно частая

смена парадигм образования, вызванная смещением акцента в сторону индивидуализации образования, студентоцентрированности, перехода от модели обучения к модели учения и прочих нововведений, сопровождающих переход на уровневую систему высшего образования. При этом надо иметь в виду, что парадигмы составляют, по сути, концептуальное обоснование того или иного типа образовательной реальности (например, «авторитарная» педагогика и «демократическая» педагогика). В свою очередь, очевидно, что все рассматриваемые парадигмы имеют гносеологические и социально-исторические «корни», отражающие суть происходящих изменений в образовательной реальности.

Стандартизация, унификация vs автономия и индивидуализация

Главной оппозицией, с нашей точки зрения, являются вопросы, связанные с нормотворчеством в образовании. По-прежнему остаётся немало вопросов, касающихся того, что должно преобладать в системе высшего образования, – строгая *стандартизация и унификация* основополагающих документов, предполагающих доминирование государственных интересов в части подготовки кадров, или *автономия вузов и индивидуализация образования*, которые во главу угла ставят интересы отдельных образовательных организаций, самих обучающихся и конкретных работодателей.

Первое, с чего хотелось бы начать, – это порядок формирования государственных образовательных стандартов, являющихся основой построения образовательного процесса любого российского вуза. В настоящее время мы имеем уже пятое поколение государственных образовательных стандартов – ФГОС 3++¹. Первые ГОС-1 появились в 1994 г. Сам факт введения ГОС не вызывает особых вопросов, т.к. он устанавливает общие требования к основным профессиональным образовательным программам (ОПОП), условиям их реализации и уровню

подготовки выпускников вузов¹. Однако, как зачастую бывает, благие намерения упорядочить функционирование системы высшего образования путём унификации привели к тому, что практически регулярно вузам приходилось менять всю учебно-методическую документацию, т.к. новый ГОС отменял действие предыдущего. Это вносило nervozность в работу и отвлекало преподавателей от их основной деятельности по обучению студентов, т.к. очень много времени стала занимать дидактическая работа, связанная с необходимостью переоформления учебно-методических комплексов дисциплин.

Каждый вновь вводимый стандарт вносил всё новые и новые требования и условия осуществления образовательной деятельности в вузах. Стандарты второго поколения ГОС-2 в 2000 г. ввели типовые учебные планы с жёстко заданным набором изучаемых дисциплин. На третьем этапе, который начался с 2009 г., стандарт получил определение «федеральный» и начал обозначаться как ФГОС. С момента его внедрения в обиход вузовской общественности вошли представления о компетенциях, которые вузы должны формировать у обучающихся [9; 10]. Четвёртый этап, связанный с введением ФГОС 3+ в 2014 г., разделил бакалавриат на академический и прикладной. При этом основной целью стало приведение ОПОП в соответствие с ФЗ «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.). На пятом этапе, после введения ФГОС 3++, произошло чёткое разделение направленности программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по соответствующим трудовым функциям.

Казалось бы, ФГОС 3++ предоставил вузам большую автономию в вопросах выбора дисциплин, но при этом Федеральным законом № 122-ФЗ от 02.05.2015 г. было установлено требование о приведении ФГОС в соответствие с требованиями профессио-

¹ Постановление Правительства РФ от 12.08.94 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».

нальных стандартов (ПС)², которые становились приложением к ФГОС 3+++. Помимо ФГОС, с целью создания единого комплекта нового поколения ОПОП, началась разработка примерных основных образовательных программ (ПООП), в которых выделяется обязательная при разработке ОПОП часть. ПООП расписывает универсальные и общепрофессиональные компетенции (УК и ОПК), а также перечень и содержание профессиональных компетенций (ПК). Кроме этого, ПООП включают в себя примерный учебный план с календарным графиком и примерными программами изучаемых дисциплин и практик [11, с. 4]. Таким образом, жизнь вузовских преподавателей в методическом плане ещё более усложнилась, особенно с учётом того, что разработка профстандартов и ПООП шла с отставанием.

Основным документом, который разрабатывается на основе действующего ФГОС, является учебный план, принципы построения которого также вызывают ряд принципиальных вопросов. Макеты рабочих учебных планов, создаваемых при помощи программного обеспечения «Планы», прочно вошли в вузовскую жизнь. При всех положительных нюансах, касающихся вопросов автоматизации процесса составления учебных планов, главным их минусом является то, что они являются негибкими. В условиях быстроменяющихся потребностей рынка труда, процесс построения учебных планов должен носить преимущественно творческий характер, которому претят всякие условности и попытки ввести всё в строго ограниченные рамки. Кроме того, известный американский социальный психолог Кеннет Дж. Джерджен считает, что «надо избавлять учебные планы от требований дисциплинарности», что позволит учащимся «свободно перемещаться в любых областях,

необходимых для их целей, разыскивая, заимствуя, извлекая, дополняя, комбинируя, переформулируя и сочетая всё, что нужно для наиболее эффективного решения» [4, с. 133–134]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что привычный нам дисциплинарный подход при формировании учебных планов становится тормозом при переходе к новой парадигме образования, основанной на междисциплинарности и индивидуализации образовательного процесса.

В настоящее время существует большое количество учебных планов, которые подразделяются на типовые, базовые, рабочие. Особая тема – индивидуальные учебные планы, которые на практике большей частью ограничиваются введением элективных курсов или дисциплин по выбору студентов [12]. Понятно, что переход на реально индивидуальные учебные планы – довольно сложный в организационном плане вопрос, поскольку «при индивидуально-ориентированной организации учебного процесса все студенты университета имеют индивидуальные образовательные программы, индивидуальные учебные расписания и могут выбирать преподавателей» [13, с. 42].

Кроме того, необходимо иметь в виду, что в последнее время всё большее внимание стало уделяться адекватному влиянию работодателей на содержание образования и их непосредственному участию в процессе подготовки специалистов конкретно под свои производственные нужды. Речь в данном случае идёт о так называемой кастомизации в высшем образовании, предполагающей сетевое взаимодействие вуза и предприятия, направленное на «построение специализированной образовательной траектории для группы студентов с целью их профессионально-личностного развития, вектор которого задан потенциальным работодателем» [15, с. 153].

Нерешённой проблемой учебных планов остаётся также *модульный принцип* их построения [17, с. 47]. При автоматизации процесса составления учебных планов очень

² Федеральный закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

сложно выдержать все требования, которые при этом закладываются. Это касается формирования модулей из конкретного перечня дисциплин с учётом последовательности их изучения, нормы времени по дисциплинам, предельной недельной учебной нагрузки, количества зачётов и экзаменов в семестре и пр. обязательных для учёта условий и ограничений. В этих условиях ни о каком творческом подходе при составлении учебных планов речи быть не может, т.к. указанные ограничительные рамки сводят на нет всю новаторскую инициативу их составителей, концентрируя их усилия на выполнении тех многочисленных параметров, которые заложены изначально в алгоритм программы автоматизации. Процесс создания модулей при этом также страдает, поскольку методисты при составлении автоматизированных учебных планов отходят на второй план, уступая место системным администраторам, которые из имеющегося набора дисциплин пытаются составить учебный план, который бы вписывался в заданный программой алгоритм и отвечал его многочисленным формальным требованиям.

Сам модульный принцип изначально предполагал построение учебных планов на междисциплинарной основе путём объединения в одном модуле разных дисциплин с целью получения на выходе определённых компетенций. Насколько *модульно-компетентностный подход* сегодня оправдывает себя в российских вузах? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вначале определиться с принципом формирования учебных планов и последовательностью действий при их составлении. Первое, с чего должен начинаться данный процесс, это прогнозирование компетенций, которыми должен обладать будущий специалист. На вопрос: какие специалисты нужны сейчас и нужны будут в перспективе, могут ответить работодатели, объединённые сегодня в профессиональные сообщества. К примеру, в Республике Саха (Якутия) вполне успешно функционирует Ассоциация строителей,

которая могла бы дать вполне конкретные рекомендации по поводу компетенций, необходимых будущему инженеру-строителю. Все универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции должны быть согласованы с данным объединением работодателей. После этого составляются модули и определяется перечень необходимых дисциплин. При составлении модулей должен учитываться не только перечень, но и последовательность изучения данных дисциплин, их трудоёмкость в зачётных единицах, продолжительность и последовательность изучения. Так, строительная отрасль имеет очень широкий спектр профессий и направлений строительства, например, технология и все сопутствующие процессы, связанные со строительством высотных зданий, существенно отличаются от строительства промышленных объектов, гидротехнических сооружений, мостов, автомобильных дорог, сельских объектов и пр. Профессиональные задачи, которые должен научиться решать выпускник по строительному направлению подготовки в соответствии с выбранным видом (видами) профессиональной деятельности, имеют довольно широкий спектр применения, не очень чётко структурированный по соответствующим профилям подготовки. А ведь это – один из важнейших вопросов в условиях рыночной узкоспециализированной экономики. Если до перехода на уровневую систему образования готовился инженер-строитель широкого профиля, то сегодня строительная отрасль страны требует специалистов, которые хорошо разбираются в тонкостях и нюансах отдельных видов профессиональной деятельности. Именно под них выпускник строительного вуза и должен целенаправленно готовиться. Кроме того, при подготовке строительных кадров необходимо учитывать специфику региона, поскольку строительство в арктической зоне РФ существенно отличается от строительства в средней полосе с умеренным климатом и хорошими коммуникациями [16].

О смене парадигмы высшего образования, или Как организовать обучение в вузе

Начнём с системы организации учебного процесса в вузе, с которой связана следующая отмеченная нами оппозиция. В настоящее время мы имеем дело с *поточно-групповой организацией учебного процесса*, характерной для традиционной системы высшего образования, и попытками построения *индивидуальной образовательной траектории* обучающегося. Вузовские образовательные программы, составленные на основании требований ФГОС, ориентированы на усреднённого студента и учитывают пожелания студентов только на уровне элективных курсов, которые зачастую являются также обязательными. В данном случае ни о какой индивидуализации процесса обучения речи, как правило, не идёт. Между тем каждый студент имеет свои предпочтения, индивидуальные образовательные потребности, интересы, которые при массовом обучении не учитываются.

Согласно формулировке И.В. Мешковой, под индивидуальной образовательной траекторией студента вуза понимается «индивидуальный путь в образовании, выбираемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно в соответствии со своими образовательными потребностями и профессиональными планами, с целью личностного и профессионального самоопределения, самореализации, саморазвития» [17, с. 149]. По мнению И.В. Носко, «смещение акцента на результаты образования, связанные с достижениями конкретного студента, в отличие от целей, являющихся атрибутом процесса проектирования образовательной программы, делает студента центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности – основой для формирования профессионально-образовательной программы» [18, с. 137].

На основании этого следующей оппозицией, вытекающей из предыдущей, является переход от *педагогоцентристской парадигмы* к *студентоцентристской парадигме*,

в которой студент становится главным субъектом образовательного процесса в вузе. Отличия данных парадигм основаны не столько на выяснении того, кто важнее для вуза – студент или преподаватель, а на том, каким образом обеспечить качественную подготовку конкурентоспособного востребованного специалиста в нынешних условиях. Под сменой образовательной парадигмы при этом понимается «переход от модели обучения (teaching) к модели учения (learning), что предполагает децентрацию социального статуса преподавателя, осознание “делаемости” образовательных ситуаций, их интерактивной конструируемости и конвенциональности» [19, с. 145]. Студентоцентрированное образование, являясь основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании, свидетельствует «о смещении акцентов с традиционного пассивного обучения в сторону активной позиции обучающегося в учебном процессе» [20, с. 105], что «обеспечивается возможностью формирования студентом гибкой и индивидуализированной образовательной траектории» [21, с. 32]. Ещё раз та же мысль: «По сравнению с традиционным обучением, основой которого является беспристрастное сообщение преподавателями знаний, студентоцентрированный подход делает акцент на творческом процессе», при котором «студенты перестают быть пассивным объектом воздействия со стороны учителя и становятся активным субъектом процесса преподавания и обучения» [22, с. 99]. При этом необходимо иметь в виду, что «для внедрения студентоцентрированного обучения принципиально важно:

- использовать результаты обучения для формирования гибких траекторий обучения, обеспечить участие студентов в проектировании образовательной программы, использовать модели портфолио для оценки;
- использовать активные методы обучения;
- повышать ответственность студентов за собственное обучение за счёт привлечения их к разработке программ» [23, с. 93].

Немаловажно и то, что «студентоцентрированная модель и модели, отводящие студенту роль партнёра, тоже нацелены на получение обучающимися не только узкоспециальных, но и универсальных навыков, что будет способствовать успешности выпускников высших учебных заведений и в жизни, и на рынке труда» [24, с. 116].

Переход от *модели обучения к модели учения* существенным образом меняет и *роль преподавателя*, который из транслятора знаний должен перейти в разряд организатора образовательного процесса и методиста, владеющего различными образовательными технологиями. «Таким образом, основная задача преподавателя в современном вузе смещается из области отбора необходимого и достаточного содержания обучения в сферу организации, мотивации, коммуникации и оценки результатов обучения. Поэтому можно говорить и о смене вектора в рассмотрении методического аспекта деятельности преподавателя вуза. Речь идёт о переходе от парадигмы передачи знаний к парадигме со-организации обучающей среды» [25, с. 161]. Ещё одна цитата: «В Парадигме Преподавания преподаватели рассматриваются в первую очередь как эксперты по конкретной дисциплине, которые передают знания на лекциях. В Парадигме Учёбы преподаватели воспринимаются прежде всего как разработчики учебных сред, которые находят и применяют лучшие методы производства обучения и обеспечения успеха студентов» [26, с. 355].

Учебная среда при студентоцентрированном образовании меняется под воздействием применяемых преподавателями образовательных технологий, которые должны быть разнообразными и учитывать специфику образования, ориентированного на активное вовлечение обучающегося в данный процесс. В последние годы, как в зарубежных странах, так и в нашей стране, получает развитие педагогическая технология под названием «перевернутое обучение», которая позволяет создать эффективную образовательную

среду. При этом «возможность комбинирования индивидуальных и групповых форм работы, методов и приёмов дистанционного, активного и совместного обучения (дискуссионные методы, проблемно-поисковые и исследовательские методы, метод проектов, мастер-обучение, методы взаимного обучения и обучения в сотрудничестве, геймифицированное обучение и др.) обусловила вариативность и многообразие непосредственно воплощаемых на практике моделей перевернутого обучения» [27, с. 89].

И здесь самое время остановиться на следующей оппозиции, основанной на противопоставлении традиционной системы обучения (*teaching*) и электронного обучения (*e-Learning*). О преимуществах и недостатках данных систем образования написано уже достаточно много статей, сломано немало копий, поэтому, не углубляясь в полемику о том, какая технология образования лучше, отметим, что истина в данном вопросе лежит, как принято говорить, где-то посередине. Только разумное и грамотное сочетание двух этих систем обучения может обеспечить качественное высшее образование.

Самым ценным в электронном образовании, с нашей точки зрения, является то, что стираются границы между странами, студенты получают возможность не только слушать лекции известных профессоров ведущих вузов мира, но и общаться между собой благодаря возможности организации виртуальных классов, которые становятся популярными во многих странах мира [31, с. 11]. В последнее время значительное развитие и спрос имеют массовые открытые онлайн-курсы – MOOK, позволяющие получать качественное образование вне учёта места нахождения обучающегося и времени обучения. Благодаря возможностям электронного образования «преподаватели, привыкшие представлять свои с трудом заработанные исследования узкому кругу коллег-профессоров, теперь делятся своими находками с многотысячной аудиторией посредством онлайн-лекций» [28, с. 4].

Дистанционные образовательные технологии практически не имеют конкуренции в послевузовском образовании, т.к. только постоянное обновление своих профессиональных знаний может быть гарантией высокой конкурентоспособности любого специалиста. В настоящее время образование «через всю жизнь» актуально как никогда. И именно благодаря электронному образованию возможно поддержание высокого профессионального уровня, поскольку «в новейших технологиях обучения становится актуальной не столько линейная передача конкретной информации, сколько выработка навыка добывания и оценки знания. Формирование способности создавать новые и замечать имеющиеся связи, оценивать информацию должно стать одной из задач обучения» [29, с. 73]. Конечно, надо иметь в виду и то, что в последние годы «акцент сместился с обучения на протяжении всей жизни на быстрое приобретение навыков в связи с быстро меняющимися потребностями рынка труда» [30, с. 50].

Таким образом, дистанционные образовательные технологии при грамотной их организации и использовании могут способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов. Главной задачей вуза становится не предоставление профессиональных знаний, а обучение студентов самостоятельно добывать, обрабатывать, анализировать, оценивать и грамотно использовать полученную информацию.

Оценка качества образования при компетентностном подходе

Особое место при модульно-компетентностном подходе должно быть отведено *оценочным процедурам*. И здесь мы отмечаем очередную оппозицию, основанную на старой системе оценки знаний студентов и необходимости определения уровня сформированности компетенций. В этом вопросе у нас, к сожалению, особых сдвигов не наблюдается, т.к. вместо предполагаемой оценки уровня сформированности тех или иных компетенций мы по-прежнему продолжаем принимать

экзамены и ставить зачёты по отдельным дисциплинам учебного плана [31]. Причём экзамен принимает, как правило, один преподаватель, читавший лекции по данной дисциплине. Чаще всего он не проводил семинарских и практических занятий, не принимал индивидуальных заданий у студентов, не знает их потенциальных возможностей. На экзамене, следовательно, очень высока опасность проявления предвзятости и необъективности при оценке ответов студентов. К тому же данная система оценки знаний студентов никоим образом не указывает на степень овладения студентами требуемыми компетенциями. Получается, что вывод о сформированности тех или иных компетенций делается по результатам сдачи экзаменов и зачётов по дисциплинам, призванным формировать данные компетенции. Это ли не повод задуматься о том, насколько правомерна такая оценка и не является ли она фальсификацией принципов компетентностного подхода, заложенного во ФГОС 3++?

На наш взгляд, оценочные средства должны состоять из комплексных теоретических вопросов из разных дисциплин, входящих в данный модуль, с целью проверки уровня знаний студента в рамках формируемой компетенции. Практические умения и владения можно проверить путём составления опять же комплексных заданий, основанных на пройденном теоретическом материале [32; 33]. По специальным модулям, формирующим профессиональные компетенции, с целью проверки уровня их сформированности желательно продумать задания, приближённые к практике. Например, для изыскательского и проектно-конструкторского вида деятельности с целью проверки уровня сформированности профессиональной компетенции ПК-2, согласно которой выпускник должен владеть технологией проектирования деталей и конструкций с использованием специализированных программно-вычислительных комплексов, можно предложить студенту произвести расчёт несущих конструкций, выполнен-

ных из металлического профиля с использованием компьютерной программы. Здесь проверяется знание следующих дисциплин: «Металлические конструкции», «Компьютерная графика», «Строительная информатика», «Система автоматизированного проектирования». Кроме того, надо учитывать, что формирование некоторых компетенций происходит на основе изучения одних и тех же дисциплин – так составляется учебный план, и это наглядно демонстрирует соответствующая матрица компетенций. Понятно, что от такого наложения дисциплин в условиях фактически дисциплинарного подхода при формировании учебных планов не избавиться. Выход видится, опять же, в необходимости модульного принципа построения учебного плана с ориентацией модулей на конкретные компетенции. Модульность предполагает принципиальный отказ от отдельных дисциплин и переход на преимущественно междисциплинарный принцип обучения, когда некоторые дисциплины прекращают самостоятельное существование и интегрируются со смежными предметами, объединяясь в единый модуль учебного плана, ориентированный на формирование определённой компетенции.

С целью повышения качества образования полезной была бы и оценка качества преподавания и обучения со стороны студентов, т.к. «помимо устоявшегося формата оценки курса, существуют и другие механизмы, которые можно использовать для сбора обратной связи студентов» [34, с. 20]. Однобокая оценка качества образования, являющаяся следствием сложившейся теории и практики обучения (teaching) в противовес новой модели учения (learning), становится очередным тормозом развития системы высшего образования России. Надо здесь задаться вопросом: что важнее для повышения качества образования – оценки, полученные студентом на экзамене, или оценка качества обученности студента? В условиях новой парадигмы образования несомненно преимущество оценки конечного резуль-

тата обучения студента, т.к. во главу угла становится не то, чему учить, а то, как учить. В этом принципиальное отличие студентоцентрированного образования, при котором не только преподаватель оценивает знания студентов, но и студент оценивает качество преподавания. И вопрос о том, какая оценка в итоге важнее для повышения качества образования в целом, также остаётся дискуссионным, поскольку в условиях изменения роли преподавателя в современных условиях меняются и требования, предъявляемые к его квалификации, знаниям, умениям и владениям. Настоящего профессионала может подготовить только истинный профессионал, каким и должен быть современный преподаватель.

Уровни высшего образования.

Что с ними не так?

Вопросы возникают и к *уровням высшего образования*. *Бакалавриат*, в целом понятный для вузовской общественности, до сих пор не воспринимается серьёзно работодателями, несмотря на утверждённые профессиональные стандарты. Они по-прежнему считают, что выпускники специалитета лучшие инженеры по сравнению с нынешними бакалаврами. *Магистратура* в основном по своей сути ориентирована на продолжение учёбы в аспирантуре. Из-за небольшого желания работодателей принимать на работу бакалавров многие выпускники после окончания бакалавриата вынужденно идут в магистратуру, чаще для того, чтобы занять себя ещё в течение двух лет. С нашей точки зрения, чтобы решить данную проблему, желательно ориентировать бакалавриат преимущественно на фундаментальную подготовку без дробления на многочисленные профили. В этом случае, имея солидную базовую подготовку, дальше выпускники бакалавриата могли бы разделиться на два последующих уровня: *специалитет*, который необходимо вернуть по инженерным специальностям, и магистратуру. Специалитет предполагает продолжение обучения прикладной направ-

ленности с ориентацией на последующее трудоустройство, в то время как в магистратуре основной упор делается на научно-исследовательскую работу. В этом случае вся профилизация уходит на уровень специалитета и магистратуры. В настоящее время из-за того, что направление подготовки бакалавриата разбито на множество довольно разных профилей, выпускники в итоге не получают ни качественной фундаментальной подготовки, ни сформированных на должном уровне компетенций. При этом надо заметить, что существенных различий между компетентностными моделями бакалавриата и магистратуры в настоящее время не наблюдается. И это обстоятельство также требует корректировки, чтобы магистратура не была простым продолжением или местами даже дублированием бакалавриата, а действительно стала более высоким уровнем высшего образования, ориентированным на научно-исследовательское направление обучения [35]. Помимо прочего, необходимо основательно продумать и вопрос приёма в магистратуру, чтобы не было так, как зачастую происходит сейчас, когда студенту первого курса, поступившему в магистратуру на неродственное направление подготовки, приходится объяснять прописные истины, которые изучаются на уровне бакалавриата. Кроме того, разный уровень подготовки магистрантов, окончивших обучение по неродственным образовательным программам, затрудняет работу преподавателей, которым приходится тратить много усилий и времени на проведение полноценных занятий, что негативно отражается на качестве обучения в магистратуре [36, с. 369; 37, с. 13].

Что касается *аспирантуры*, то здесь тоже довольно много вопросов, которые требуют отдельного очень серьёзного обсуждения вузовских и академических научных сообществ [38; 39]. При рассмотрении уровня аспирантуры появляется мысль о наличии оппозиции между *учебной моделью* и *научной моделью* данного уровня образования. Ведь то, как сейчас проходит так называе-

мое обучение аспирантов, не выдерживает никакой критики. Аспирантура становится продолжением обучения в магистратуре с не меньшим количеством преподаваемых дисциплин, при этом собственно научная работа аспирантов отходит на второй план. Научные руководители аспирантов оказываются в тени, т.к. основное внимание в аспирантуре уделено образовательному процессу, а не работе над будущей диссертацией.

В силу того, что аспирантура стала одним из уровней высшего образования, научная часть передала аспирантов учебной части вуза, вследствие чего резко сократилось число защит кандидатских диссертаций после окончания аспирантуры. Конечно, на эту ситуацию повлияло закрытие многих диссертационных советов, но очевиден и тот факт, что последующая защита кандидатских диссертаций учебную часть мало тревожит, для неё главное – выдать диплом об окончании аспирантуры и считать свою миссию выполненной. В итоге бюджетные средства, выделяемые на плановые места для поступающих в аспирантуру, оказываются потраченными неэффективно.

Если за последние три года, согласно данным статистического отчета ВПО-1, ежегодно в магистратуре Северо-Восточного федерального университета продолжают обучение порядка 33% выпускников бакалавриата текущего года, то доля выпускников магистратуры, поступивших в аспирантуру, снизилась с 12,6% в 2017 г. до 3,7% в 2019 г. Что касается защит кандидатских диссертаций выпускниками аспирантуры СВФУ, то здесь картина ещё более удручающая: из 40 выпускников аспирантуры 2018 г. смогли защититься только три человека, из 39 выпускников 2019 г. – лишь один человек. Ситуация со значительным снижением доли выпускников аспирантуры, защищающих диссертации, характерна сегодня, увы, для многих российских вузов. Для того чтобы каким-то образом попытаться исправить данную ситуацию, 13 декабря 2019 г. в Государственную Думу был представлен законо-

проект № 860618-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)»³. Согласно данному законопроекту, предполагается от ФГОС вернуться к Федеральным государственным требованиям (ФГТ), введя в качестве обязательного требования замену выпускной квалификационной работы (ВКР) подготовкой полноценной кандидатской диссертации. Такое нововведение, разумеется, существенно осложнит требования к будущим аспирантам и их научным руководителям. Возможно, это правильное решение, но вопрос с защитами кандидатских диссертаций в условиях повсеместного закрытия диссертационных советов остаётся открытым. Выход из замкнутого круга видится в предоставлении крупным российским вузам, имеющим известные научные школы, права принимать кандидатские диссертации на уровне государственной итоговой аттестации или после окончания аспирантуры. В этом случае возможна выдача дипломов кандидата наук того вуза, в котором защита состоялась, при этом выданный диплом должен признаваться экспертами Рособрнадзора во время проведения государственной аккредитации вуза. Вопрос о признании этих дипломов иными учебными и научными организациями, куда высококвалифицированный специалист с удостоверением вузовского кандидата наук будет трудоустраиваться, необходимо отдать на откуп самих принимающих организаций. Конечно, порядок и критерии,

соответствие которым будет давать возможность приёма кандидатских диссертаций вузовского уровня, необходимо основательно продумать. При этом учёная степень, подтверждаемая ВАКом, должна остаться и быть свидетельством более высокого уровня научной зрелости её обладателя.

Заключение

В статье представлен подробный анализ нынешней ситуации в системе высшего образования России в терминах антиномий образовательной реальности. Выявлены основные оппозиции, являющиеся следствием совместной деятельности стейкхолдеров системы образования, объекты которой меняются в процессе их деятельности, изменяя ландшафт и структуру образовательной реальности.

Каковы возможные выходы из ситуации конкуренции оппозиций? Теоретически – разные: аннигиляция, диалектическое «снятие», вытеснение, дополнительность, принцип соответствия и т.д. Прецеденты различных исходов науке и практике известны. Необходима консолидация всех заинтересованных сторон и направление их усилий на принятие адекватных конструктивных решений, ориентированных на созидание новой образовательной реальности, гарантирующей высокое качество и востребованность отечественного высшего образования.

Литература

1. *Имакаев В.Р.* Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Специальность 09.00.11 – социальная философия. Уфа, 2009. 37 с.
2. *Бергер П., Лукман, Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. Теоретические вопросы образования: хрестоматия. Ч. 2. Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / Сост.: А.А. Полонников, А.М. Корбут, Н.Д. Корчалова. Минск: БГУ, 2015. 207 с.
4. *Джерджен К.Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика. Сб. статей / Пер. с

³ Проект Федерального закона N 860618-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?rnd=E7F78EC7FB23B95C6975DF94B940763C&base=PRJ&n=190016&dst=4294967295&cacheid=B608985B30C0BB4957CD4DD4FCCD3FB3&mode=chgreview&req=doc#003939086924613022> (дата обращения: 18.02.2021).

- англ. А.М. Корбута; Под общ. ред. А.А. Полонникова. Минск: БГУ, 2003. 232 с.
5. Шрейдер Ю.А. Сложные системы и космологические принципы // Системные исследования. Ежегодник 1975. М.: Наука, 1976. 216 с.
 6. Любичев А.А. О критериях реальности в таксономии // Информационные вопросы семиотики, лингвистики и автоматического перевода. М.: ВИНТИ, 1971. Вып. 1. С. 67–81.
 7. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8/9. С. 24–42. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>
 8. Сапунов М.Б. О проблеме реальности в истории и философии науки // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 147–155.
 9. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21–28.
 10. Андриенко А.С. Формирование компетенций бакалавров с учетом новых стандартов высшего образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 4. С. 10–17. URL: http://www.cegr.ru/downloads/journal_4_2019.pdf (дата обращения: 18.02.2021).
 11. Саинов М.П., Королев Е.В. Разработка примерных основных образовательных программ для бакалавров, магистров и специалистов в области строительства // Строительство: наука и образование. 2019. Т. 9. Вып. 1. DOI: 10.22227/2305-5502.2019.1.8
 12. Лопатина Н.В. Элективные дисциплины: что предложить студенту? // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2018. № 3 (30). С. 45–51.
 13. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
 14. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>
 15. Макарова А.С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 46–52.
 16. Терентьева М.П., Данилова Е.Н. Особенности строительства зданий в условиях Арктического Севера Якутии // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 55-1. С. 84–88. DOI: 10.18411/lj-10-2019-18
 17. Мешкова И.В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 148–152.
 18. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1 (4). С. 136–138. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/3462> (дата обращения: 18.02.2021).
 19. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>
 20. Данейкин Ю.В., Калинин О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>
 21. Попова Н.В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 26–38. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1163/1004> (дата обращения: 18.02.2021).
 22. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
 23. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 92–99. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.041>
 24. Малошенок Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университе-

- те: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.017>
25. Дёмина О.А., Тепленёва И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 156–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>
 26. Barr R.B., Tagg J. From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education // Change: The Magazine of Higher Learning. 1995. Vol. 27. No. 6. P. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
 27. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
 28. Learning about learning in the 21st century // Harvardx.harvard.edu, 2014–2015. URL: https://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/hx_briefing_1114.pdf (дата обращения: 18.02.2021).
 29. Бабаева М.А., Голубев Е.Б. «Талгенизм» в эпоху цифровизации: отечественная история сМООС // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84>
 30. Gaebel M., Zhang T., Bunesu L., Stoeber H. Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area. European University Association. Brussels. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> (дата обращения: 18.02.2021).
 31. Монахов В.М. Можно ли использовать традиционную дидактику при проектировании модели E-Portfolio // Открытое образование. 2004. № 8. С. 25–33.
 32. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (195). С. 176–181. DOI: [10.23951/1609-624X-2018-6-176-181](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-6-176-181)
 33. Ундозерова А.Н., Близнюк О.Н. Методы оценки уровня сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций курсантов инженерных специальностей // Учёные записки ИУО РАО. 2018. № 2 (66). С. 68–74.
 34. Loukkola T., Dakovic G. EUA's Learning and Teaching Initiative: Report from the 2017 Thematic Peer Groups. 2017. University Association, Brussels, 2017. 29 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/euas%20learning%20and%20teaching%20initiative%20-%20report%20from%20the%20thematic%20peer%20groups%20in%202017.pdf> (дата обращения: 18.02.2021).
 35. Пермякова Т.В., Власова О.И. От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1 (40). С. 101–109. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10110>
 36. Гуремина Н.В. Преодоление трудностей обучения студентами психолого-педагогической магистратуры на основе проектной и творческой деятельности // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 368–370.
 37. Бафинова Н.В. Какие кадры нужны экономике России: некоторые проблемы обучения магистров // Иннов: электронный научный журнал. 2017. № 4 (33). С. 15. URL: <https://www.innov.ru/science/economy/kakie-kadry-nuzhny-ekonomike-rossii/> (дата обращения: 18.02.2021).
 38. Красинская Л.Ф., Климова А.С. Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36>
 39. Сенашенко В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
- Благодарности.** Автор выражает признательность главному редактору журнала М.Б. Сапунову за ценные замечания, сделанные им в процессе подготовки настоящей статьи к публикации.
- Статья поступила в редакцию 12.10.20
После доработки 10.01.21, 15.01.21
Принята к публикации 19.02.2021*

References

1. Imakaev, V.R. (2009). *Obrazovatel'naya real'nost': opyt sotsiokul'turnogo proektirovaniya: Avtoref. diss. ... dokt. filos. nauk* [Educational Reality: The Experience of Socio-Cultural Design: Dr. Sci. Thesis (Social Philosophy)]. Ufa, 37 p. (In Russ.).
2. Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books, 240 p. (Russian translation: Moscow: Medium, 1995, 323 p.)
3. Polonnikov, A.A., Korbut, A.M., Korchalova, N.D. (2015). *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya. Ch. 2. Sotsial'nyi konstruktivizm: mnogoobrazie obrazovatel'nykh proektov*. [Theoretical Issues of Education: Anthology. Part 2. Social Constructivism: Diversity of Educational Projects]. Minsk: Belarus State Univ. Publ., 207 p. (In Russ.).
4. Gergen, K.J. (2003). *Sotsial'nyi konstruksionizm: znanie i praktika: Sb. statei* [Social Constructionism: Knowledge and Practice: Collection of Articles]. Transl. from Eng. by A.M. Korbut, ed. by A.A. Polonnikov. Minsk: Belarus State Univ. Publ., 232 p. (In Russ.).
5. Shreider, Yu.A. (1976). [Complex Systems and Cosmological Principles]. In: *Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik 1975* [System Studies. Yearbook 1975]. Moscow: Nauka Publ., 216 p. (In Russ.).
6. Lyubishchev, A.A. (1971). [About Reality Criteria in Taxonomy]. In: *Informatsionnye voprosy semiotiki, lingvistiki i avtomaticheskogo perevoda* [Informational Issues of Semiotics, Linguistics and Automatic Translation]. Moscow: All-Russian Institute of Scientific and Technical Information. Issue 1, pp. 67-81. (In Russ.).
7. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). Educational Hybrids in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 8/9, pp. 24-42, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Sapunov, M.B. (2012). On the Problem of Reality in the History and Philosophy of Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 147-155. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Prakhova, M.Yu., Zaichenko, N.V., Krasnov, A.N. (2015). Assessment of Professional Competence Formation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 21-28. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Andrienko, A.S. (2019). Formation of Bachelor's Competencies in Accordance with the New Standards of Higher Education. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov = Economic and Humanitarian Research of the Regions*. No. 4, pp. 10-17. Available at: http://www.cegr.ru/downloads/journal_4_2019.pdf (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Sainov, M.P., Korolev, E.V. (2019). Working out of Main Exemplary Educational Programs for Bachelors, Masters and Specialists in the Field of Construction. *Stroitel'stvo: nauka i obrazovanie = Construction: Science and Education*. Vol. 9, no. 1, doi: 10.22227/2305-5502.2019.1.8 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Lopatina, N.V. (2018). Elective Disciplines: What Shall We Offer to the Students? *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informatsionnyi zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv = Culture and Education*. Vol. 3 (30), pp. 45-51. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Antonenko, N.A., Asaeva, T.A., Tikhonova, O.V., Grechushkina, N.V. (2020). Customized Approach to the Implementation of Educational Programs for Training of Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 144-156, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156> (In Russ., abstract in Eng.).

15. Makarova, L.S. (2011). Modular Structuring of Educational Programs in the Context of Higher Professional Education Reforming. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of the Adyghe State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. No. 4, pp. 46-52. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Terent'eva, M.P., Danilova, E.N. (2019). Features of Building Construction in the Arctic North of Yakutia. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya = Trends in the Development of Science and Education*. No. 55-1, pp. 84-88, doi: 10.18411/lj-10-2019-18 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Meshkova, I.V. (2016). Variability of Individual Educational Trajectory of Pedagogical University Students. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University*. No. 3 (37), pp. 148-152. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Nosko, I.V. (2011). Student-Centered Education as a Basic Principle of the Bologna Reforms in Higher Education. *Vektor nauki TGU = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. No. 1 (4), pp. 136-138. Available at: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/3462> (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject: Epistemological Crisis and its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144-157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (In Russ., abstract in Eng.).
20. Daneykin, Yu.V., Kalinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 104-116, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116> (In Russ., abstract in Eng.).
21. Popova, N.V. (2017). Key Issues of Contemporary Educational Policy and Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 26-38. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1163/1004> (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying the Student-Centered Approach in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
23. Muravyeva, A.A., Oleynikova, O.N., Aksenova, N.M. (2017). Multiple Dimensions of Student-Centered Learning. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3, pp. 92-99, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.041> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Maloshonok, N.G., Shheglola, I.A. (2020). Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 107-120, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.017> (In Russ., abstract in Eng.).
25. Dyomina, O.A., Tepleneva, I.A. (2020). Modification of Teaching/Learning Strategies of University Teaching Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 156-167, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167> (In Russ., abstract in Eng.).
26. Barr, R.B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 27, no. 6, pp. 13-25, doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
27. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Class» to Flipped Learning: Evolution of the Concept and its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).

28. Learning about Learning in the 21st Century. *Harvardx.harvard.edu*, 2014-2015. Available at: https://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/hx_briefing_1114.pdf (accessed 18.02.2021).
29. Babaeva, M.A., Golubev, E.B. (2020). "Talgenism" in the Era of Digitalization: A Domestic History of cMOOC. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29. No. 8/9, pp. 71-84, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84> (In Russ., abstract in Eng.).
30. Gaebel M., Zhang T., Bunesco L., Stoeber H. *Trends 2018. Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. European University Association. Brussels. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> (accessed 18.02.2021).
31. Monakhov, V.M. (2004). [Is it Possible to Use Traditional Didactics When Designing the E-Portfolio Model?] *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. No. 8, pp. 25-33. (In Russ.).
32. Nasyrova, E.F., Rozlovan, V.V. (2018). Criteria for Assessing the Levels of Formation of Students – Future Teachers Research Competence Formation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 6 (195), pp. 176-181, doi: 10.23951/1609-624X-2018-6-176-181 (In Russ., abstract in Eng.).
33. Undozerova, A.N., Bliznyuk, O.N. (2018). Methods for Assessing the Level of Formation of General Professional and Professional Competencies of Engineering Specialties Cadets. *Uchenye zapiski IVO RAO = Scientific Notes of IME RAE*. No. 2 (66), pp. 68-74. (In Russ., abstract in Eng.).
34. Loukkola, T., Dakovic, G. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative: Report from the 2017 Thematic Peer Groups*. 2017. University Association, Brussels. 29 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/euas%20learning%20and%20teaching%20initiative%20-%20report%20from%20the%20thematic%20peer%20groups%20in%202017.pdf> (accessed 18.02.2021).
35. Permyakova, T.V., Vlasova, O.I. (2020). From a Bachelor's to Master's Degree: Expectations, Plans, Preferences. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and the Labor Market*. No. 1 (40), pp. 101-109, doi: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10110> (In Russ., abstract in Eng.).
36. Guremina, N.V. (2019). [Overcoming the Difficulties of Teaching Students of the Psychological and Pedagogical Master's Degree on the Basis of Project and Creative Activities]. *Problemy vysshego obrazovaniya = Problems of Higher Education*. No. 1, pp. 368-370. (In Russ., abstract in Eng.).
37. Barinova, N.V. (2017). What Human Resources Are Necessary for the Economy of Russia: Some Problems of Teaching the Masters. *Innov: elektronnyi nauchnyi zhurnal = Innov: Electronic Scientific Journal*. No. 4 (33), p. 15. Available at: <https://www.innov.ru/science/economy/kakie-kadry-nuzhny-ekonomike-rossii/> (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Krasinskaya, L.F., Klimova, A.S. (2020). Doctoral Programs Are in Anticipation of Change: Postgraduates and Their Scientific Supervisors' Readiness. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 24-36, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36> (In Russ., abstract in Eng.).
39. Senashenko, V.S. (2020). Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The author expresses his sincere gratitude to the M.B. Sapunov, the Editor, for his valuable comments on the pervious version of the manuscript.

The paper was submitted 12.10.20

Received after reworking 10.01.21; 15.01.21

Accepted for publication 19.02.2021

Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-104-113

Немтинов Владимир Алексеевич – д-р техн. наук, проф., nemtinov.va@yandex.ru

Борисенко Андрей Борисович – канд. техн. наук, доцент, borisenko@mail.tstu.ru

Морозов Вячеслав Владимирович – инженер, kafedra@mail.gaps.tstu.ru

Тамбовский государственный технический университет, Тамбов, Россия

Адрес: 392000 г. Тамбов, ул. Советская, 106

Немтинова Юлия Владимировна – канд. эконом. наук, доцент, jnemtinova@hotmail.com

Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, Тамбов, Россия

Адрес: 392000 г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

***Аннотация.** Рассмотрены вопросы создания виртуальной образовательной среды с использованием специального оборудования. В качестве среды разработки виртуального тура выбрана программа 3DVista Virtual Tour с использованием функций, связанных с электронным обучением и автоматической интеграцией с LMS Moodle. Виртуальное пространство созданной образовательной среды предоставляет возможность для существования различных форм образовательной коммуникации, позволяет обеспечить условия для повышения качества образования, обмена мнениями, взаимного консультирования. Использование технологии веб-квеста позволяет сформировать у молодых людей отношение к профессии, ознакомить их с требованиями, предъявляемыми к её представителям, помогает ориентировочно выявлять их личные и профессиональные интересы и склонности, способствует формированию готовности школьников и студентов самостоятельно и осознанно подходить к решению вопроса своего профессионального развития, а также стимулирует развитие коммуникативных навыков и более интенсивный обмен информацией в процессе освоения нового академического материала. Всё это обеспечивает повышение уровня профессиональных компетенций школьников и студентов.*

***Ключевые слова:** электронное обучение, профессиональные компетенции, виртуальный тур, LMS Moodle, 3DVista Virtual Tour*

***Для цитирования:** Немтинов В.А., Борисенко А.Б., Морозов В.В., Немтинова Ю.В. Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 104-113. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-104-113*

Increasing the Level of Professional Competence Using a Virtual Educational Environment

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-104-113

Vladimir A. Nemtinov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., nemtinov.va@yandex.ru

Andrey B. Borisenko – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., borisenko@mail.tstu.ru

Vyacheslav V. Morozov – Engineer, kafedra@mail.gaps.tstu.ru

Tambov State Technical University, Tambov, Russia

Address: 106, Sovetskaya str., Tambov, 392000, Russian Federation

Yulia V. Nemtinova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., jnemtina@hotmail.com

Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov, Russia

Address: 33, International'naya str., Tambov, 392000, Russian Federation

Abstract. The article addresses the issues of creating a virtual educational environment using special equipment. The 3DVista Virtual Tour program was chosen as the development environment for the virtual tour, using features related to e-Learning and automatic integration with LMS Moodle. The virtual space of the created educational environment provides an opportunity for the existence of various forms of educational communication, based on the capabilities of modern teaching tools and modern information and communication technologies, allows you to provide conditions for improving the quality of education, exchanging of views, and mutual consultation. The use of webquest technology will allow young people to shape their common understanding of the profession, realize the demands placed on professionals in this sphere, will contribute to identify their personal and professional interests and aptitudes, and will also help schoolchildren and students to make independently and consciously their professional choice. This technology fosters the development of communication skills and a more intensive exchange of information in the process of learning or mastering new academic material. All this ensures an increase in the level of professional competence of schoolchildren and students.

Keywords: e-Learning, professional competencies, virtual tour, LMS Moodle, 3DVista Virtual Tour program

Cite as: Nemtinov V.A., Borisenko A.B., Morozov V.V., Nemtinova Yu.V. (2021). Increasing the Level of Professional Competence Using a Virtual Educational Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 104-113, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-104-113. (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Специальные компьютерные приложения, реализующие так называемые серьезные игры (англ. Serious Games), применяются в качестве различных тренажеров и симуляторов для тренировок лётчиков, врачей, военных, а также используются в образовании в качестве обучающих игр. Виртуальная реальность способна сделать игру практически неотличимой от реальной жизни, а допол-

ненная реальность позволяет сопровождать реальные предметы дополнительной информацией.

В работах [1–3] исследована возможность применения игровой обучающей платформы 3D GameLab при подготовке студентов. Образовательный контент, включающий раздаточные материалы, видео, рекомендуемые ресурсы для курса обучения, был реализован в виде квестов в системе 3D GameLab. Авто-

рами были выделены следующие компоненты игрового опыта: навигация, мотивация, игровая концепция, знания, технологии и целевая аудитория. Исследование показало, что игровое обучение имеет определённый потенциал для мотивации студентов и повышения уровня образования.

Авторами работ [4; 5] выполнен анализ теоретических исследований информационных технологий и опытно-экспериментального исследования среди старшеклассников и студентов для изучения профориентационной направленности, выбора приоритетов в профессии и эффективности применения веб-квестов в самоопределении молодёжи. Были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, тестирование, анкетирование, интервьюирование, эксперимент, теоретический и практический анализ педагогических идей. На основе результатов проведённых исследований был разработан информационно-практический веб-квест «В мире IT-профессий». Использование предложенного веб-квеста позволит сформировать у молодых людей представление о профессиях сферы IT, требованиях, предъявляемых к представителям данного вида деятельности, поможет ориентировочно выявить их личные и профессиональные интересы и склонности, а также будет способствовать формированию готовности школьников и студентов самостоятельно и осознанно подходить к выбору траектории своего профессионального развития [6–15].

Образовательный квест (*англ.* Educational Quest) – педагогическая технология, включающая в себя набор заданий с элементами ролевой игры [5]. Такой квест может быть организован как в реальном, так и в виртуальном мире. В настоящее время активно разрабатываются и применяются интерактивные обучающие технологии, реализованные с использованием сети Интернет, которые могут охватывать как конкретную проблему, предмет или тему, так и быть междисциплинарными. Квесты могут быть

использованы для работы со студентами, родителями, коллегами. Преимущество этой формы определяется в том числе возможностью как индивидуального, так и группового прохождения (решения) квеста, что стимулирует развитие коммуникативных навыков и обеспечивает более интенсивный обмен информацией в процессе освоения нового академического материала [2]. Ключевой аспект технологии – это сценарий квеста. Эффективность и привлекательность образовательной среды, применяющей эту технологию, определяется хорошо продуманной внутренней структурированностью, чётким логическим соотношением содержания и задач, а также удачным дизайном компьютерного моделирования.

Авторами работы [16] рассматривается технология моделирования и визуализации трёхмерных виртуальных консолей с использованием элементов виртуальной реальности. В статье [17] представлен опыт совместной работы кафедры «Теоретическая и экспериментальная физика ядерных реакторов» и учебно-научной лаборатории «Научная визуализация» НИЯУ МИФИ по разработке программных средств визуального анализа и наглядной иллюстрации лабораторной работы и технологического процесса атомных электростанций. Дается краткое описание разработанных приложений для визуального анализа и иллюстрации используемых при их проектировании компонентов комплекса научной визуализации. В работах [18; 19] представлены методы электронной поддержки процесса профессионального обучения на трёх уровнях повышения квалификации, которые могут быть полезны для подготовки кадров в соответствии с концепцией Индустрии 4.0 и стратегией «Европа 2020». Авторы представляют применение анимационных программ для обучения программированию оборудования с числовым программным управлением (ЧПУ). Проводится сравнение способов обучения с использованием реальных панелей оператора, которые являются частями отдельной маши-

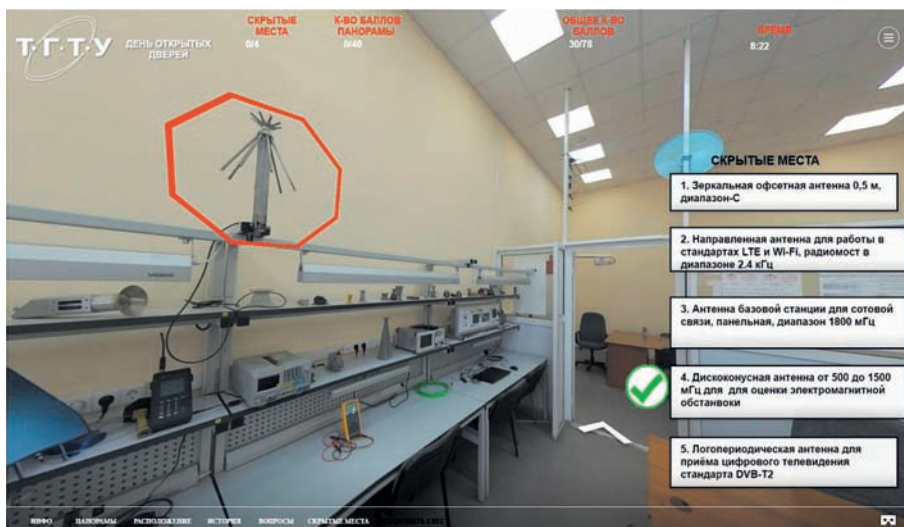


Рис. 1. Визуализация фрагмента сферической панорамы центра коллективного пользования «Радиоэлектроника и связь»

Fig. 1. Visualization of a spherical panorama fragment of a core facilities «Radioelectronics and Communications» center

ны и анимационной программы. В статьях показаны разработанные авторами реальные дидактические стенды для электронного обучения в виртуальной лаборатории. В статье [20] описана технология виртуального моделирования, используемая в качестве инструмента повышения качества инженерного образования. Предлагается подход к созданию прототипа виртуальной технологической лаборатории по изучению процессов производства органических красителей в программной среде системы vAcademia [21].

В настоящей работе авторами рассмотрены вопросы создания виртуальной образовательной среды с использованием специального оборудования (панорамной камеры Insta360 Pro 6 с линзами типа «fisheye», углом обзора каждой линзы 200°).

Использование технологии веб-квеста при создании виртуальной образовательной среды

Для повышения уровня профессиональных компетенций абитуриентов и студентов авторами предлагается технология электронного обучения, базирующаяся на про-

граммной среде для разработки виртуальных туров 3DVista Virtual Tour. В 2020 г. разработчики значительно улучшили функции системы, предназначенные для электронного обучения, такие как создание викторин и автоматическая интеграция с LMS Moodle. Это позволило использовать виртуальные туры 360° в качестве основы для захватывающего и интерактивного обучения.

Реализация виртуального тура выполнена на примере центров коллективного пользования научным оборудованием «Цифровое машиностроение», «Робототехника» и «Радиоэлектроника и связь» Тамбовского государственного технического университета (<https://www.tstu.ru/3D-tour/>). На рисунках 1 и 2 приведена визуализация фрагментов сферических панорам центров коллективного пользования «Радиоэлектроника и связь» и «Робототехника».

Визуализация тура доступна всем пользователям сети Интернет. Таким образом, создана тематическая информационная среда, которая способна обеспечить доступ к актуальной информации и способствует росту интереса молодёжи к проблемам ин-

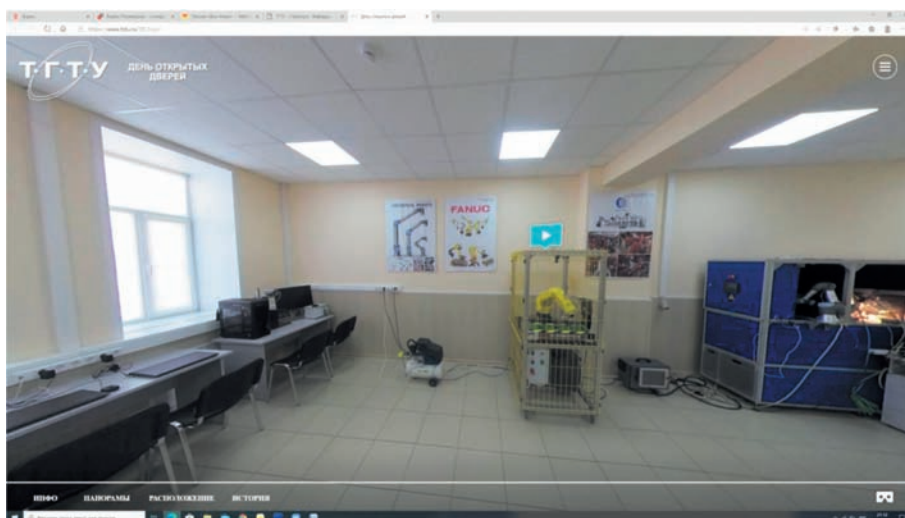


Рис. 2. Визуализация фрагмента сферической панорамы центра «Робототехника»

Fig. 2. Visualization of a spherical panorama fragment of the “Robotics» center

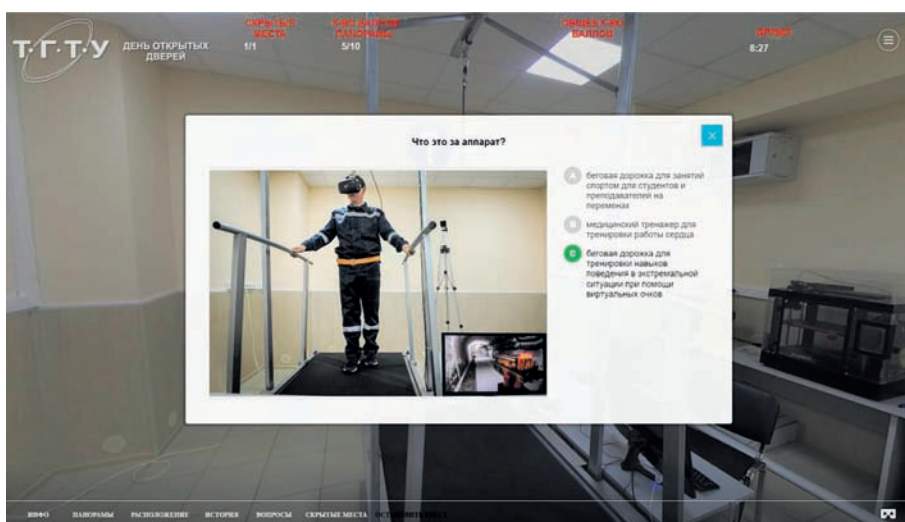


Рис. 3. Визуализация одного из вопросов квеста по центру «Цифровое машиностроение»

Fig. 3. Visualization of a quest question related to the “Digital Engineering» center

женерного образования. Для создания обучающего квеста в программе 3DVista Virtual Tour на вкладке «опубликовать» необходимо активировать раздел e-Learning [22]. Затем с помощью встроенных инструментов электронного обучения настраиваются все необходимые элементы квеста. Вначале представляются точки и выделенные области, которые следует найти за определённое время.

Объекты поиска в виртуальном пространстве могут быть обозначены как с помощью картинок (иконок), так и с помощью выделенных полигонами областей виртуального тура. За каждый найденный объект пользователю прибавляется определённое количество баллов (очков) к общей оценке.

Далее создаётся «вопросная карточка» (карта для викторины, теста). Карта викто-

Таблица 1

Фрагмент базы вопросов квеста по центру «Радиоэлектроника и связь»

Table 1

Fragment of the questions database for the quest related to «Radio Electronics and Communications» center

Вопросы квеста	Варианты ответа	Количество баллов за правильный ответ	Максимальное время на ответ (мин.), ∞ – нет ограничений
Какая антенна имеет эллипсоидную форму?	Прямофокусная параболическая спутниковая антенна	10	5
	Офсетная параболическая спутниковая антенна		
Какие антенны усиливают сигнал как за счёт особенностей конструкции, так и с помощью электронного усилителя?	Активные	10	5
	Пассивные		
Дециметровые антенны служат для приёма волн ...	В диапазоне частот 300–3000 МГц (волны от 1 до 0,1 метра)	10	∞
	В диапазоне частот 30–300 МГц (волны от 10 до 1 метра).		
...	...	...	...

Таблица 2

Фрагмент базы вопросов для поиска «скрытых мест» на территории центров

Table 2

Fragment of the questions database for searching “hidden places” on the territory of the centers

Вопросы для поиска «скрытых мест»	Кол-во баллов за правильный ответ	Максимальное время на ответ (мин.), ∞ – нет ограничений
Зеркальная офсетная антенна 0,5 м, диапазон С	5	2
Направленная антенна для работы в стандартах LTE и Wi-Fi, радиомост в диапазоне 2,4 кГц	10	∞
Антенна базовой станции для сотовой связи, панельная, диапазон 1800 мГц	8	3
Дискоконусная антенна от 500 до 1500 МГц для оценки электромагнитной обстановки	7	5
Логопериодическая антенна для приёма цифрового телевидения стандарта DVB-T2	5	5
...	...	...

рины, представляющая собой информационное окно с вопросом и вариантами ответа, позволяет опросить посетителей виртуального тура. Появление на экране такого опросного окна может быть обусловлено определённым действием (например, обнаружением скрытого выделенного объекта в панораме, который при скроллинге впоследствии вызовет карточку викторины, где нужно будет указать его название).

Кроме вопросов и ответов (возможен как одиночный, так и множественный вы-

бор), карта викторины может нести все виды мультимедиа, включая видео, фотографии, видео 360°, панорамы или 3D-модели. Разработчик тура (квеста) решает, должен ли вопрос добавлять или вычитать очки из общей оценки пользователя. Каждый выбранный ответ может привести к уникальному действию, позволяет назначить изображение или видео для каждого варианта ответа. Также возможно «перенести» студента в то или иное окно (в зависимости от его ответа), например, с помощью видео, которое объясня-

ет, почему его ответ был правильным или неправильным. В зависимости от ответа открывается та или иная карточка викторины, по сути, создавая условное «дерево вопросов». На рисунке 3 показан пример визуализации одного из вопросов квеста по инженерному центру «Цифровое машиностроение». В таблице 1 приведён фрагмент базы данных вопросов квеста, а в таблице 2 – фрагмент базы вопросов для поиска «скрытых мест» на территории центров (жирным шрифтом выделены правильные ответы).

Заключение

В результате проведённых исследований авторами создана виртуальная образовательная среда, связанная с функционированием трёх центров коллективного пользования Тамбовского государственного технического университета.

Таким образом, виртуальное пространство созданной образовательной среды предоставляет возможность для осуществления различных форм образовательной коммуникации, обеспечивает условия для повышения качества образования, обмена мнениями, взаимного консультирования.

Использование технологии веб-квеста формирует у молодых людей представление о профессии, требованиях, предъявляемых к человеку в данной профессии, помогает ориентировочно выявлять их личные и профессиональные интересы и склонности, а также способствует формированию готовности школьников и студентов самостоятельно и осознанно подходить к решению вопроса своего профессионального развития, а также стимулирует развитие коммуникативных навыков и более интенсивный обмен информацией в процессе познания или освоения нового академического материала.

Литература

- Gallegos C., Tesar A.J., Connor K., Martz K. The use of a game-based learning platform to engage nursing students: A descriptive, qualitative study // *Nurse Education in Practice*. 2017. Vol. 27. P. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.019>
- Lam J.T., Gutierrez M.A., Goad J.A., Odessky L., Bock J. Use of virtual games for interactive learning in a pharmacy curriculum // *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 2019. Vol. 11. No. 1. P. 51–57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.012>
- Kontogianni G., Koutsaftis C., Skamantzari M., Chrysanthopoulou C., Georgopoulos A. Utilising 3D Realistic Models in Serious Games for Cultural Heritage // *International Journal of Computational Methods in Heritage Science*. 2017. Vol. 1. No. 2. P. 21–46. DOI: 10.4018/IJC-MHS.2017070102
- Цараткина Ю.М., Якубова Э.Ю. Использование технологии «веб-квест» в профессиональном самоопределении // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: информатизация образования*. 2018. Т. 15. № 4. С. 373–381. DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-4-373-381>
- Zakirova F.M., Qarshieva D.U. Quest for pedagogical technology and its use in education systems // *International Journal on Integrated Education*. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 12–16. DOI: <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i5.369>
- Немтинов В.А., Горелов А.А., Немтинова Ю.В., Борисенко А.Б. Визуализация виртуальной пространственно-временной модели территории исторической застройки // *Научная визуализация*. 2016. Т. 8. № 1. С. 120–132. URL: <http://sv-journal.org/2016-1/07/index.php?lang=en> (дата обращения: 19.02.2021).
- Nemtinov V.A., Borisenko A.B., Nemtinova Y.V., Gorelov A.A., Tryufilkin S.V. Implementation of technology for creating virtual spatial-temporal models of urban development history // *Scientific Visualization*. 2018. Vol. 10. No. 3. P. 99–107. DOI: 10.26583/sv.10.3.07
- Viazinkin A.Y., Dvubzbilova I.V., Gorelov A.A. Formation of a “Memorial Place”: Commemorative Materials and Virtual Reconstruction (On the Example of the Memorial Place “Ivanovka”) // *Proc. First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019)*. Series: Advances in Economics, Business and Management Research. Atlantis Press, 2020. Vol. 114. P. 570–573. DOI: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200114.132>
- Nemtinov V., Bolshakov N., Nemtinova Y. Automation of the Early Stages of Plating Lines Design

- // MATEC Web of Conferences: International Conference on Modern Trends in Manufacturing Technologies and Equipment (ICMTMTE 2017). 2017. Vol. 129. P. 01012. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712901012>
10. Smorkalov A., Morozov M., Fominykh M. Collaborative Work with Large Amount of Graphical Content in a 3D Virtual World: Evaluation of Learning Tools in vAcademia // 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). Kazan, Russia. 2013. P. 303–312. DOI: 10.1109/ICL.2013.6644587
 11. Шейнбаум В.С. Междисциплинарное деятельностное обучение в виртуальной среде профессиональной деятельности – состояние, перспективы // Высшее образование России. 2017. № 11. С. 61–68. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1207/1028> (дата обращения: 19.02.2021).
 12. Шейнбаум В.С. Компетенция «умение работать в команде» и её развитие с использованием технологии междисциплинарного обучения в виртуальной производственной среде // Высшее образование сегодня. 2018. Т. 27. № 2. С. 2–9. DOI: 10.25586/RNU.HET.18.02.P.02
 13. Краснянский М.Н., Попов А.И., Обухов А.Д. Математическое моделирование адаптивной системы управления профессиональным образованием // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2017. Т. 23. № 2. С. 196–208. DOI: 10.17277/vestnik.2017.02.pp.196-208
 14. Прототип виртуальной модели учебно-материальных ресурсов университета химико-технологического профиля / В.А. Немтинов, С.В. Карпушкин, В.Г. Мокрозуб, Е.Н. Малыгин, С.Я. Егоров, М.Н. Краснянский, А.Б. Борисенко, Ю.В. Немтинова. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. 436 с.
 15. Мокрозуб В.Г., Немтинов В.А., Егоров С.Я. Информационно-логические модели технических объектов и их представление в информационных системах // Информационные технологии в проектировании и производстве. 2010. № 3. С. 68–73.
 16. Михайлюк М.В., Торгашев М.А. Моделирование и визуализация трёхмерных виртуальных пультов управления в тренажёрах // Научная визуализация. 2014. Т. 6. № 4. С. 50–60. URL: <http://sv-journal.org/2014-4/01/index.php?lang=en> (дата обращения: 19.02.2021).
 17. Тихомиров Г., Сальдилов И., Маликова Е., Кученкова Л., Пилюгин В. Опыт НИЯУ МИФИ в разработке и использовании программных средств визуализации в учебном процессе в области ядерных энергетических установок // Научная визуализация. 2012. Т. 4. № 2. С. 57–63. URL: <http://sv-journal.org/2012-2/04/index.html> (дата обращения: 19.02.2021).
 18. Kowalik D., Rusyn B. Innovative Vocational Didactics Aimed at the Preparation of Staff According to Industry 4.0 and Europe 2020 // DESTech Transactions on Social Science Education and Human Science. 4th International Conference on Education Reform and Modern Management. 2017. P. 12–17. DOI: 10.12783/dtssehs/ermm2017/14671
 19. Smorkalov A., Morozov M., Fominykh M., Prasolova-Forland E. Virtualizing Real-Life Lectures with vAcademia, Kinect, and iPad // Communications in Computer and Information Science. 2014. Vol. 435. P. 156–161. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07854-0_28
 20. Немтинов В.А., Манаенков И.М., Немтинова Ю.В. Создание виртуальной технологической лаборатории и организация обучения при подготовке кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 159–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-159-168
 21. Образовательный виртуальный мир vAcademia. URL: <http://vacademia.com/wiki/doku.php> (дата обращения: 19.02.2021).
 22. Virtual Tours in E-Learning, Training & Quizzing. URL: <https://blog.3dvista.com/2020/04/27/virtual-tours-in-e-learning-training-quizzing/> (дата обращения: 19.02.2021).

Статья поступила в редакцию 20.09.20

После доработки 17.10.20

Принята к публикации 19.02.21

References

1. Gallegos, C., Tesar, A.J., Connor, K., Martz, K. (2017). The Use of a Game-Based Learning Platform to Engage Nursing Students: A Descriptive, Qualitative Study. *Nurse Education in Practice*. Vol. 27, pp. 101–106, doi: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.019>

2. Lam, J.T., Gutierrez, M.A., Goad, J.A., Odessky, L., Bock, J. (2019). Use of Virtual Games for Interactive Learning in a Pharmacy Curriculum. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. Vol. 11, no. 1, pp. 51-57, doi: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.012>
3. Kontogianni, G., Koutsaftis, C., Skamantzari, M., Chrysanthopoulou, C., Georgopoulos, A. (2017). Utilising 3D Realistic Models in Serious Games for Cultural Heritage. *International Journal of Computational Methods in Heritage Science*. Vol. 1, no. 2, pp. 21-46, doi: 10.4018/IJCMHS.2017070102
4. Tsarapkina, Y.M., Yakubova, E.Y. (2018). Web-Quest Technology Usage in Professional Self-determination. *Vestnik rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: informatizatsiya obrazovaniya*=*RUDN Journal of Informatization in Education*. Vol. 15, no. 4, pp. 373-381, doi: <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-4-373-381> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Zakirova, F.M., Qarshieva, D.U. (2020). Quest for Pedagogical Technology and Its Use in Education Systems. *International Journal on Integrated Education*. Vol. 3, no. 5, pp. 12-16, doi: <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i5.369>
6. Nemtinov, V.A., Gorelov, A.A., Nemtinova, Y.V., Borisenko, A.B. (2016). Visualization of a Virtual Space and Time Model of an Urban Development Territory. *Nauchnaya vizualizatsiya*=*Scientific Visualization*. Vol. 8, no. 1, pp. 120-132. Available at: <http://sv-journal.org/2016-1/07/index.php?lang=en> (accessed 19.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Nemtinov, V.A., Borisenko, A.B., Nemtinova, Y.V., Gorelov, A.A., Tryufilkin, S.V. (2018). Implementation of Technology for Creating Virtual Spatial-Temporal Models of Urban Development History. *Nauchnaya vizualizatsiya*=*Scientific Visualization*. Vol. 10, no. 3, pp. 99-107, doi: 10.26583/sv.10.3.07
8. Viazinkin, A.Y., Dvuhzhilova, I.V., Gorelov, A.A. (2020). Formation of a “Memorial Place”: Commemorative Materials and Virtual Reconstruction (On the Example of the Memorial Place “Ivanovka”). In: *Proc. First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019). Series: Advances in Economics, Business and Management Research*. Atlantis Press, 2020, doi: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200114.132>
9. Nemtinov, V., Bolshakov, N., Nemtinova, Y. (2017). Automation of the Early Stages of Plating Lines Design. In: *MATEC Web of Conferences: International Conference on Modern Trends in Manufacturing Technologies and Equipment (ICMTMTE 2017)*. Vol. 129, pp. 01012, doi: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712901012>
10. Smorkalov, A., Morozov, M., Fominykh, M. (2013). Collaborative Work with Large Amount of Graphical Content in a 3D Virtual World: Evaluation of Learning Tools in vAcademia. In: *16th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, pp. 303-312, doi: 10.1109/ICL.2013.6644587
11. Sheinbaum, V.S. (2017). Interdisciplinary Activity Training in the Virtual Engineering Environment: An Actual State and Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 61-68. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1207/1028> (accessed 19.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Sheinbaum, V.S. (2018). Competence “Ability to Work in a Team” and Its Development Using Technology of Interdisciplinary Training in a Virtual Environment of Professional Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 2, pp. 2-8, doi: 10.25586/RNU.HET.18.02.P.02 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Krasnyansky, M.N., Popov, A.I., Obukhov, A.D. (2017). Mathematical Modeling of Adaptive Control System of Professional Education. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Transactions of the Tambov State Technical University*. Vol. 23, no. 2, pp. 196-208, doi: 10.17277/vestnik.2017.02.pp.196-208 (In Russ., abstract in Eng.).

14. Nemtinov, V.A., Karpushkin, S.V., Mokrozub, V.G., Nemtinova, Yu.V., et al. (2012). *Prototip virtual'noi modeli uchebno-material'nykh resursov universiteta khimiko-tehnologicheskogo profilya* [Prototype of a Virtual Model of Educational and Material Resources of the University of Chemical and Technological Profile]. Tambov: Derzhavin Tambov State Univ. Publ., 436 p. (In Russ.).
15. Mokrozub, V.G., Nemtinov, V.A., Egorov, S.Ya. (2010). Information and Logical Models of Technical Facilities and Their Representation in Information Systems. *Informatsionnye tekhnologii v proektirovanii i proizvodstve = Information Technologies in Design and Production*. No. 3, pp. 68-73. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Mikhaylyuk, M.V., Torgashev, M.A. (2014). Modeling and Visualization of 3D Virtual Consoles in Simulators. *Nauchnaya vizualizatsiya = Scientific Visualization*. Vol. 6, no. 4, pp. 50-60. Available at: <http://sv-journal.org/2014-4/01/index.php?lang=en> (accessed 19.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Tikhomirov, G., Saldikova, I., Malikova, E., Kuchenkova, L., Pilyugin, V. (2012). NRNU MEPhI Experience in Development and Application of Visualization Software in Nuclear Power Plants Education. *Nauchnaya vizualizatsiya = Scientific Visualization*. Vol. 4, no. 2, pp. 57-63. Available at: <http://sv-journal.org/2012-2/04/index.html> (accessed 19.02.2021) (In Russ., abstract in Eng.).
18. Kowalik, D., Rusyn, B. (2017). Innovative Vocational Didactics Aimed at the Preparation of Staff According to Industry 4.0 and Europe 2020. In: *DEStech Transactions on Social Science Education and Human Science. 4th International Conference on Education Reform and Modern Management*. Pp. 12-17, doi: 10.12783/dtssehs/ermm2017/14671
19. Smorkalov, A., Morozov, M., Fominykh, M., Prasolova-Førland, E. (2014). Virtualizing Real-Life Lectures with vAcademia, Kinect, and iPad. *Communications in Computer and Information Science*. Vol. 435, pp. 156-161, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-07854-0_28
20. Nemtinov, V.A., Manaenkov, I.M., Nemtinova, Yu.V. (2020). Creation of a Virtual Technology Laboratory and Organization of Training for Highly Qualified Personnel. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 159-168, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-159-168 (In Russ., abstract in Eng.).
21. *Obrazovatel'nyi virtual'nyi mir vAcademia* [Virtual Educational World of vAcademia]. Available at: <http://vacademia.com/wiki/doku.php> (accessed 19.02.2021)
22. Virtual Tours in E-Learning, Training & Quizzing. Available at: <https://blog.3dvista.com/2020/04/27/virtual-tours-in-e-learning-training-quizzing/> (accessed 19.02.2021)

The paper was submitted 20.09.20

Received after reworking 17.10.20

Accepted for publication 19.02.21

Роль высшего образования в воспроизводстве социального неравенства на рынке труда Казахстана

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-114-127

Шнарбекова Меруерт Какпанбаевна – PhD, доцент, meru_12_12@mail.ru, Scopus ID: 57200079996

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Адрес: 050040, Казахстан, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71

***Аннотация.** Функционирование системы высшего образования анализируется в контексте взаимосвязей образования, рынка труда и семейных ресурсов, отражающих движение человеческого капитала и нынешние тренды профессиональной мобильности молодежи в Казахстане. В статье прослеживается, как современная система высшего образования способствует формированию социально-экономических паттернов поведения, включая выбор университета и специальности.*

В статье представлены данные исследования, проведенного среди молодежи с различным уровнем образования и материальным достатком. Выборка составляет 1000 респондентов. Опрос проведен с использованием техники формализованного интервью.

Полученные данные свидетельствуют, что расширение доступности высшего образования в Казахстане сопровождается стратификацией, проекцией которой выступает неравенство на рынке труда для молодежи с различным «фоном» семейного капитала. Данная тенденция имеет скрытый характер. Ресурсный капитал семьи оказывает влияние на диапазон выбора определенной образовательной траектории (уровень образования, вуз, специальность), в перспективе этот образовательный выбор определяет возможности карьерного роста молодого человека.

Ключевые слова: доступность высшего образования, образовательный выбор, образовательные практики, молодежь, престижные университеты, социальное неравенство, образовательная траектория, капитал семьи, социальная мобильность

Для цитирования: Шнарбекова М.К. Роль высшего образования в воспроизводстве социального неравенства на рынке труда Казахстана // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 114-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-114-127

The Role of Higher Education in Reproduction of Social Inequality in the Labor Market of Kazakhstan

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-114-127

Meruert K. Shnarbekova – PhD, Acting Assoc. Prof., meru_12_12@mail.ru, Scopus ID: 57200079996

al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Address: 71, Prospekt al-Farabi, Almaty, 050040, Kazakhstan

Abstract. The author analyzes how the modern education system contributes to the formation of socio-economically determined choice of higher education, where the latter includes a decision on continue studying, choosing a university and specialty.

The functioning of the higher education system is analyzed in the context of the interconnections of education, the labor market and family resources, which reflect the movement of human capital and current trends in social mobility in Central Asia, as exemplified by Kazakhstan.

The article presents data from a study conducted among young professionals aged 21 to 29 years with a different level of education. The sample represents the Republic of Kazakhstan and amounts to 1000 respondents. The survey was conducted using the technique of personal formalized interviews at the respondents' work place.

The data obtained indicate that the expansion of accessibility of higher education in Kazakhstan is accompanied by its stratification, which is projected in the inequality in the labor market for young people with a different «background» of family capital. This trend is hidden. The family's resource capital affects the range of choice of educational trajectory (level of education, university, specialty), in the future, the level of education and prestige of a young specialist's university determine career opportunities.

Keywords: accessibility of higher education, educational practices, youth, prestigious universities, social inequality, family resource capital, educational trajectory, social mobility

Cite as: Shnarbekova, M.K. (2021). The Role of Higher Education in Reproduction of Social Inequality in the Labor Market of Kazakhstan. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 114-127, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-114-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Образование имеет двоякий эффект: с одной стороны, оно выступает инструментом социального воспроизводства, обеспечивающим социальный порядок в обществе, с другой – оно является механизмом социальной мобильности, способствующим достижению молодёжью статусных позиций и устраняющим «конструкцию» прямого наследования статусов от родителей. Ранее проведённые исследования свидетельствуют, что молодёжь из социально уязвимых

групп рассматривает образование как изначальный старт в приобретении собственного социального статуса, тогда как для молодёжи из социально благополучных групп оно выступает «инструментом» сохранения или повышения высокой позиции семьи в социальной структуре [1]. Соответственно, спрос на высшее образование возрастает: представители из низших слоёв рассматривают образование как возможность трудоустройства на более хорошую работу, тогда как представители высших социальных слоёв

стремятся монополизировать свои позиции и передать их своим детям через рычаги образования.

Сегодня в Казахстане сложилась ситуация, когда диплом о высшем образовании уже не гарантирует социального роста, но выступает в качестве обязательного условия конкурентоспособности на рынке труда. К тому же сокращение системы среднего звена обучения и закрытие профессионально-технических училищ обусловили резкий переход выпускников школ в высшее звено обучения. Это привело, с одной стороны, к ещё большему спросу на высшее образование, а с другой – к его девальвации. Также сфера высшего образования характеризуется социальной дифференциацией, которая парадоксальным образом сочетает возможности и ограничения для молодых представителей разных социальных групп. Несмотря на реализацию политики по расширению доступа к получению высшего образования, что привело к увеличению числа студентов вузов, социальная дифференциация проявляется в стремительной стратификации высшего образования, которая проецируется на конкурентоспособность молодого человека на рынке труда.

Социологические размышления о проблемах в сфере образования связаны с осознанием того факта, что система образования не справляется с задачей обеспечения равенства возможностей и жизненных шансов для молодёжи с различным социально-экономическим статусом и ведёт к воспроизводству существующей социальной структуры. Хотя для выпускников школ возможность «получить» статус обладателя определённой профессии имеется, трудности в поисках хорошей работы для дипломированных специалистов в разрезе социально-экономического статуса, напротив, возросли.

Цель статьи – оценить роль высшего образования в формировании социального неравенства на рынке труда, проанализировав возможности получения качественного образования и достижения карьерного роста

казахстанской молодёжью в разрезе различных социально-экономических групп.

Обзор литературы. Постановка проблемы

Высшее образование является предметом активных дискуссий в научном сообществе [2]. В современной социологии данная проблематика активно исследовалась в рамках французской школы, где ей были посвящены работы таких известных исследователей, как П. Бурдьё и Р. Будон. П. Бурдьё рассматривает образование через призму социального класса. Согласно его теории общество стремится к воспроизводству своей структуры, и система образования, особенно её высшее звено, способствует сохранению социального неравенства. Расширение возможностей в области образования реализуется наряду с сохранением привилегий доминирующих социальных классов [3].

Р. Будон в рамках теории рационального выбора объясняет молодёжные практики в сфере высшего образования с другой перспективы. Он утверждает, что образовательный выбор осуществляется молодёжью на основе учёта «расходов» на ту или иную образовательную траекторию и «отдачи» от неё, где последнее выражается в возможности достижения карьерного роста или материального благополучия [4]. Различия в образовательном выборе связываются с разным уровнем академической подготовки и мотивации самой молодёжи [5]. Учитывая утверждение Р. Будона о влиянии академической подготовки молодёжи на их образовательный выбор, необходимо отметить функцию образования как социального фильтра, описанную известным социологом П. Сорокиным [6]. Данная функция обеспечивает отбор индивидов «по способностям», что кажется справедливым. Однако этот «фильтр» зачастую отсеивает молодёжь с низким социально-экономическим статусом. Причиной отсеивания служит не социально-экономический статус, а его «вторичные» последствия, во многом выражающиеся в низкой академической подготовке мо-

лодёжи из социально непривилегированных групп. Именно это обстоятельство и заставляет критиков образования отмечать, что образование в большей степени закрепляет сложившуюся систему неравенства, нежели обеспечивает равные шансы [7]. В результате прослеживается фундаментальный разрыв в сфере образования, который меняет позиции акторов в отношении экономики и социальной мобильности [8].

Экономическая отдача высшего образования на индивидуальном уровне определяется надбавкой к заработной плате [9]. В данном аспекте Т. Гербер и С. Чунг подчёркивают, что уровень образования человека является важным фактором формирования конкурентоспособности на рынке труда в современных обществах [10]. Вместе с тем, отмечая растущее число безработной молодёжи с высшим образованием в глобализирующейся экономике, С. Робертсон и Р. Дейл оппонируют общепринятому мнению, что высшее образование обеспечивает молодых людей лучшими перспективами карьерного роста и социальной мобильности. Международные исследования по вопросам занятости молодёжи, в частности выпускников вузов, свидетельствуют, что получение высшего образования не гарантирует успешного трудоустройства [11], оно является лишь его необходимым условием [12]. В связи с этим многие страны начали реализовывать политику по расширению доступности высшего образования [13]. Одним из её механизмов является частичная приватизация сферы высшего образования, которая ведёт к различным социально детерминированным практикам. С одной стороны, появление частных вузов расширило доступность высшего образования для групп молодёжи с низким социально-экономическим статусом и академической подготовкой [14]. Выпускники таких вузов также могут получать определённые надбавки к заработной плате в отличие от тех, кто без высшего образования [15]. С другой стороны, есть основания полагать, что они не имеют таких же преи-

муществ, что и выпускники государственных и престижных вузов. По данным исследований, выпускники частных вузов не являются востребованными на рынке труда [16] по причине отсутствия у работодателей уверенности в качестве их подготовки [17].

Тем не менее появление частных вузов способствовало расширению доступности высшего образования через его массивификацию, которая имеет разный социальный эффект. Процесс массивификации в значительной степени формируется интересами элит, которые рассматривают массовость высшего образования в качестве способа решения таких социальных и политических проблем, как безработица и региональная интеграция, и по-прежнему не желают увеличивать государственные расходы в этой сфере. В результате финансируемые государством образовательные программы в большей степени остаются избирательными и всё более предвзятыми по отношению к молодёжи из непривилегированных социальных групп. К тому же, несмотря на инвестиции в образование, выпускники самофинансируемых образовательных программ остаются в неблагоприятном положении с точки зрения возможности трудоустройства [18]. Дополнительно к этому, массовое расширение доступности высшего образования снижает его ценность, что сопровождается ростом значимости его элитного сектора [19]. Соответственно, большинство молодёжи ориентировано на поступление в элитный университет, который потенциально предполагает гораздо больше возможностей для трудоустройства [20].

Необходимо отметить, что карьерные устремления молодых людей не ограничиваются их личными предпочтениями, скорее, они формируются под влиянием разных институтов и их акторов. Процесс формирования карьерных устремлений начинается после поступления в высшие учебные заведения, значит, университеты являются организациями, оказывающими ключевое влияние. Данные исследования, проведённого среди

студентов Гарвардского и Стэнфордского университетов, свидетельствуют о том, что большинство молодых людей испытывают затруднения с определением траектории своей карьеры в первые годы, но в процессе обучения быстро занимают самые престижные позиции. Студенты учатся определять границы между «высокостатусными» и «обычными» профессиональными траекториями. Таким образом, элитные университеты способствуют формированию устремлений к получению высокостатусных позиций в профессиональной структуре общества [21], занимая важную роль в воспроизводстве социально-классовых отношений и существующих образцов привилегий.

Однако доступ к элитным университетам дифференцирован. Молодёжь из непривилегированных социальных групп имеет меньшую вероятность поступить в университет с высоким статусом, чем их более обеспеченные сверстники.

В студенческой когорте элитных вузов доминирует молодёжь с высоким социально-экономическим статусом. Такой дисбаланс также может быть связан с феноменом самоисключения, когда при выборе вуза выпускники школ, как правило, ориентированы на узкий круг образовательных учреждений, которые они считают доступными и соответствующими им в плане академической успеваемости [22] и социально-экономического статуса [23]. Однако процесс самоисключения не протекает на индивидуальном уровне, те же университеты нацелены на обучение представителей определённого социального класса [24]. В этом смысле элитные вузы являются рычагами мобильности, особенно для молодёжи с низким социально-экономическим статусом. И расширение возможностей поступления в такие вузы молодёжи из социально непривилегированных групп могло бы способствовать диверсификации демографической структуры элиты [25].

Важно отметить, что классовые различия намного интенсивнее проявляются в отношении выбора университета, нежели специ-

альности. Согласно результатам бинарной регрессии выбора специальности молодёжью, влияние уровня образования родителей, семейного дохода не является статистически значимым [20].

Выходцы из семей с высоким социально-экономическим статусом в различных странах имеют возможность реализовать разные образовательные траектории после окончания среднего образования, однако это не оказывает существенного влияния на общую тенденцию доминирования их в престижных и элитных университетах. Данная тенденция, скорее всего, объясняется тем, что они способны адаптироваться и продолжать использовать свои ресурсы с максимально возможным эффектом для обеспечения сохранения неравенства в образовании. Таким образом, социально-экономические различия в доступности элитного высшего образования играют заметную роль в поддержании «вторичного эффекта» неравенства.

Необходимо заметить, что выбор высшего образования не является абсолютно независимым решением молодого человека. Даже если семья и социальное окружение не участвуют в процессе выбора высшего образования, молодые люди принимают решение на основе осознания своих объективных возможностей, т.е. на основе «обоснованной доступности».

Актуальность проблематики

В условиях современного казахстанского общества, характеризующегося стратификацией высших учебных заведений по престижности, что ведёт к разным профессиональным статусам и к разным социальным позициям, актуализируется важность изучения молодёжных практик в сфере высшего образования в разрезе социально-экономического статуса. Значимость изучения данного вопроса также связана с дисбалансом между спросом и предложением профессиональных кадров на рынке труда, расширением платности образования, сокращением среднего звена обучения и «мас-

совостью» получения высшего образования молодёжью, что в целом ведёт к разным социальным и экономическим эффектам на индивидуальном и государственном уровнях. Недостаточность соответствующих эмпирических исследований казахстанского опыта даёт возможность предполагать, что выводы данного исследования будут интересными для понимания механизма взаимодействия «молодёжь – высшее образование – рынок труда» в реализации социальной мобильности или социального воспроизводства в развивающихся странах Центральной Азии.

Материалы и методы

Данное исследование проводилось в два этапа в рамках проекта МОН РК 5480/ГФ4 «Социологические индикаторы измерения конкурентоспособности выпускников казахстанских вузов на профессиональном рынке труда: сравнительное страновое исследование». На первом этапе изучалось влияние социально-экономических факторов, таких как уровень образования родителей, доход семьи, тип школы (частная/государственная), населённый пункт (город/село), на образовательный выбор молодёжи. На данном этапе изучалось первичное влияние семейных ресурсов на процесс выбора определённой образовательной траектории. Первичный эффект проявляется в профессиональном выборе, осуществляемом с учётом ресурсов семьи и академических возможностей выпускника. Академические возможности выпускника отождествляются со стартовым образовательным капиталом, который определяется не только способностями выпускника, но и ресурсами и возможностями семьи.

На втором этапе исследовалось вторичное влияние семейного капитала на выбор высшего образования, которое проявляется в возможности вертикальной мобильности молодёжи. Необходимо отметить, что вторичный эффект ресурсного потенциала семьи имеет латентный характер: на профессиональную мобильность молодого челове-

ка оказывает влияние не семейный капитал напрямую, а результат социально детерминированного образовательного выбора.

Выборку данного исследования составила молодёжь в возрасте от 15 до 29 лет, проживающая в городах Нур-Султан, Алматы и областных центрах 14 областей Казахстана (N=1000). Социально-демографические характеристики выборочной совокупности свидетельствуют, что опросом охвачены все группы молодёжи, являющиеся акторами сферы образования и рынка труда Казахстана.

Результаты исследования

Влияние образования родителей. Анализ полученных результатов свидетельствует, что большинство молодых людей рассматривают высшее образование как необходимое условие достижения успехов в жизни. В связи с этим был проведён анализ оценки молодёжью роли образования в достижении жизненных успехов в разрезе уровня образования их родителей. По выборке: оба родителя с высшим образованием (N = 231); один из родителей с высшим образованием (N = 235); оба родителя без высшего образования (N = 534).

Проведённый анализ показал положительную корреляцию: молодые люди, родители которых имеют высшее образование, считают, что «для достижения успехов в жизни необходимо иметь высшее образование», в то время как молодые люди, родители которых не имеют высшего образования, «не связывают жизненные успехи с уровнем образования». Такие различия проявляются по многим позициям в разрезе уровня образования родителей, кроме той, где акцентируется, что «послевузовское образование (магистратура, докторантура) положительно влияет на достижение успехов в жизни»: большинство молодёжи вне зависимости от уровня образования родителей согласно с этим утверждением.

С учётом положительного влияния уровня родителей на образовательные установ-

Таблица 1

Ответы на вопрос: «Какой уровень образования необходим для достижения успехов в жизни?»
в разрезе уровня образования

Table 1

«What level of education is necessary to obtain life success?» – answers by level of education

Варианты ответов	Уровень образования родителей			Отец с высшим образованием		Мать с высшим образованием	
	Оба имеют высшее образование	Только один имеет высшее образование	Оба не имеют высшего образования	Да	Нет	Да	Нет
Незаконченное среднее (основное)	0,4%	1,7%	2,8%	0,9%	2,5%	0,8%	2,7%
Среднее специальное (техникум, колледж, училище и др.)	3,9%	4,7%	10,1%	4,1%	8,9%	4,2%	9,4%
Высшее (в том числе бакалавриат и магистратура)	59,7%	48,5%	40,8%	57,6%	42,1%	54,5%	42,4%
Научная степень, PhD, докторантура	10,8%	11,1%	9,4%	11,1%	9,6%	10,8%	9,7%
Жизненные успехи не связаны с уровнем образования	16,5%	26,0%	29,6%	18,4%	29,1%	20,8%	28,7%
Трудно сказать	8,7%	8,1%	7,3%	7,9%	7,7%	8,9%	7,1%
Итого	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

ки молодых людей был проведён отдельный анализ влияния уровня образования отца (с высшим образованием – N = 316, без высшего образования – N = 684) и влияния уровня образования матери (с высшим образованием – N = 380, без высшего образования – N = 620). При этом выяснилось, что мнения о роли высшего образования в достижении успехов, по оценкам молодых людей, чьи отцы имеют высшее образование, а матери не имеют, тождественны с установками молодых людей, чьи отцы без высшего образования, а матери с высшим образованием. Данный факт можно объяснить следующим образом: если в семье один из родителей имеет высшее образование, молодой человек воспитывается в атмосфере семейного габитуса, основанного на ценности образования. Ранжирование ответов на вопрос: «Какой уровень образования необходим для достижения успехов в жизни?» – представлен в таблице 1.

Влияние семейного дохода. В современном Казахстане подавляющее большинство молодых людей стремятся получить высшее образование. Поэтому в процессе исследо-

вания был проведён анализ отношения молодёжи к формам обучения в разрезе их материального благосостояния. Большинство молодых людей из семей с низким уровнем достатка (89%) отмечают, что высшее образование должно полностью финансироваться за счёт государства. С такой позицией согласны только 12% молодых людей, доход семьи которых характеризуется как высокий.

Операционализация социально-экономического статуса (СЭС) молодёжи. На выбор университета оказывает влияние не только уровень дохода семьи, но и другие социально-экономические характеристики. В связи с этим необходимо анализировать их суммарное влияние, учитывая социально-экономический статус семьи. В исследовании в процессе измерения социально-экономического статуса (СЭС) семьи использовалась иерархическая классификация занятости на основе уровня образования, профессии и должности, включающая шесть социально-профессиональных категорий [27]. В целях получения надёжной иерархической классификации занятости в рамках исследования был проведён двухуровневый

анализ. Занятость респондентов была определена на основе классификации Комитета по статистике Министерства национальной экономики Республики Казахстан. Такая классификация делит население на верхние, средние, полуквалифицированные и неквалифицированные профессии и представляет собой структуру занятости, репрезентирующую «классовую структуру».

Иерархическая классификация занятости включает шесть социально-экономических категорий:

I: **Ia.** Руководители государственного и частного сектора, бизнесмены. **Ib.** Высокопоставленные сотрудники государственного и частного сектора, самозанятые высоко-статусной научной деятельностью.

II. Сотрудники государственного и частного сектора, или самозанятые низко-статусной научной деятельностью.

III: **IIIa.** Квалифицированные сотрудники низкого статуса государственного и частного сектора, занимающиеся венаучной деятельностью. **IIIb.** Работники ручного труда государственного и частного сектора, мелкие бизнесмены и индивидуальные предприниматели.

IV. Полуквалифицированные рабочие.

V. Неквалифицированные рабочие и фермеры.

VI. Безработные.

Данные категории были объединены в три подгруппы на основе уровня квалификации. Первая охватывает категорию I, представляющую руководителей и высокостатусных сотрудников; высокий СЭС. Вторая группа включает лиц, занятых среднестатусной работой, не связанной с физическим трудом (II, IIIa); средний СЭС. Последняя группа включает категории IIIb, IV, V и VI, это работники ручного труда, полуквалифицированные и неквалифицированные рабочие; низкий СЭС.

В рамках исследования на основе международной практики также анализировался уровень образования родителей молодёжи по следующим позициям: «Неполное

среднее образование» (базовое), «Среднее специальное образование» (техникум, колледж, училище и т.д.), «Высшее» образование» (степень бакалавра и выше). Семейный доход классифицировался на основе национальных стандартов: «высокий», «средний» и «низкий» уровень.

СЭС и качественное высшее образование. Как было упомянуто выше, показателем качества образования выпускника может выступать учебное заведение, которое он закончил. Престиж университета выступает определённым гарантом достижения управленческих и профессиональных успехов [28]. Высшие учебные заведения на основе национального стандарта, стоимости обучения, национального рейтинга и популярности среди населения были сгруппированы по престижности на три категории: топ, средние и низкие. Также данная типология была дополнена зарубежными университетами, окончание которых повышает конкурентоспособность молодого человека на национальном рынке труда. Респондентами были выпускники, студенты и абитуриенты.

Корреляционный анализ выявил взаимосвязь между типом университета и СЭС молодёжи и его семьи. Чем выше СЭС, тем амбициознее выбор молодёжи. Так, молодёжь с низким СЭС характеризуется стремлением обучаться в менее престижных университетах, и этот показатель в три раза выше, чем среди молодёжи с высоким СЭС. Большинство молодых людей среднего СЭС окончили, обучаются или планируют поступление в престижные национальные университеты, в то время как для молодёжи с высоким СЭС, наряду с престижными национальными вузами, доступными являются и зарубежные вузы (Рис. 1).

Мотивы выбора вуза молодёжью. Проведение факторного анализа позволило сгруппировать следующие мотивы выбора высшего учебного заведения молодёжью: мотивы получения качественного образования и социальные мотивы выбора (Табл. 2).

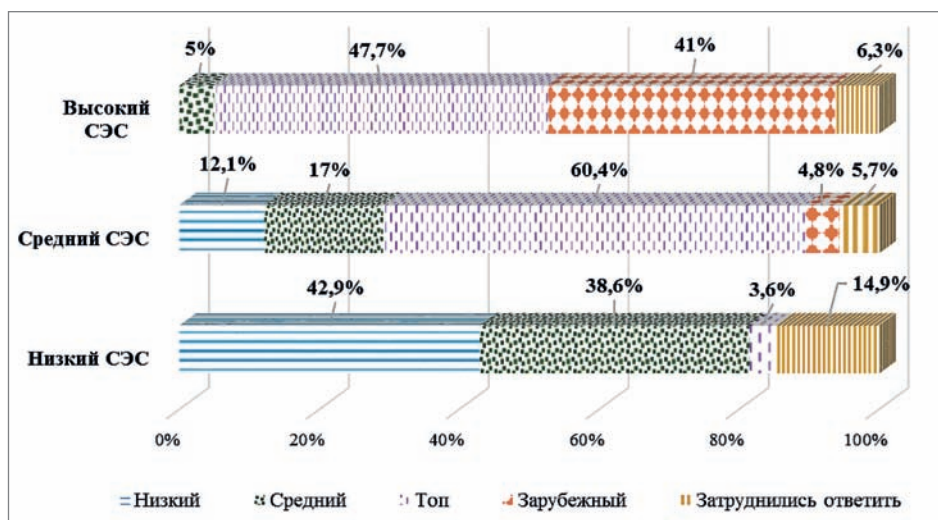


Рис. 1. Социально-экономический статус молодёжи и степень престижности вуза

Fig. 1. Socio-economic status of youth and the degree of university prestige

Таблица 2

Мотивы выбора молодёжью высшего учебного заведения

Table 2

Motives of youth for choosing a higher education institution

Мотивы выбора	Фактор	
	1	2
Авторитет вуза, рейтинг вуза		0,152
Рекомендации (советы) родственников, друзей, знакомых и др.	0,530	0,288
Возможность дополнительно обучаться за границей и получить два диплома	0,669	0,294
Интересная специальность	0,654	−0,011
Возможность получения качественного знания	0,730	−0,031
Изучение более одного иностранного языка	0,649	0,222
Низкая оплата, возможность бесплатного обучения	0,163	0,600
Удобное, близкое расположение к месту жительства	0,078	0,766
Предоставление общежития	0,145	0,777
Наличие военной кафедры	0,095	0,662

Фактор 1 (мотивы получения качественного образования): авторитет вуза; рекомендации (советы) родственников, друзей, знакомых; возможность дополнительно обучаться за границей и получить два диплома; интересная специальность; возможность получения качественного знания; изучение более одного иностранного языка.

Фактор 2 (социальные мотивы выбора вуза): низкая оплата, возможность бесплатного обучения; удобное, близкое расположение к месту жительства; предоставление общежития; наличие военной кафедры.

Анализ мотивов выбора в разрезе СЭС молодёжи и вычисление коэффициента связи показывают, что социальные мотивы

Таблица 3

Мотивы выбора вуза в разрезе социально-экономического статуса семьи

Table 3

Motives for choosing a higher education institution by socio-economic status of family

Степень наличия	Социально-экономический статус семьи		
	Высокий	Средний	Низкий
<i>Мотивы получения качественного образования</i>			
Отсутствует	2,3%	4,3%	12,1%
Слабое	19,9%	21,4%	23,9%
Сильное	25,6%	27,0%	16,7%
Очень сильное	27,5%	28,3%	21,8%
<i>Социальные мотивы</i>			
Отсутствует	29,6%	24,1%	14,5%
Слабое	21,4%	18,7%	14,4%
Сильное	4,3%	6,1%	25,8%
Очень сильное	2,4%	3,8%	18,9%

вы выбора преобладают среди молодёжи с низким СЭС, тогда как мотивы к получению качественного образования характерны для их сверстников с высоким уровнем СЭС. Исключением является возможность получения гранта, что является важным фактором выбора для молодёжи как с низким, так и с высоким СЭС (Табл. 3).

Уровень образования и профессия. Корреляционный анализ профессии молодых людей в разрезе уровня их образования выявил статистически значимую взаимосвязь ($r = 0,724$). Среди молодых рабочих предприятий и шахт уровень образования сравнительно невысокий, только 22,2% из них имеют высшее образование, тогда как доля высокообразованной молодёжи выше среди молодых инженерно-технических работников, гуманитарной и творческой интеллигенции (70%).

Молодёжь со средне-специальным образованием преобладает в группе рабочих шахт и предприятий и составляет 35,4%, на второй позиции располагаются молодые офицеры армии и полиции – 28,6%. Но в последней профессиональной группе доля молодёжи с высшим образованием в два раза выше и равна 47,6%, что немного выше показателя работников сферы услуг – 40,1%. В целом во всех социально-профессиональных группах уровень образования достаточно высокий.

Оценка молодёжью перспективности своей работы. Представления о перспективности нынешней/приобретаемой профессии часто определяют дальнейшие профессиональные планы молодых людей: «продолжать обучаться/работать по данной профессии» или «выбрать иную профессию». Поэтому в процессе исследования молодые респонденты оценивали степень престижности и перспективности своей профессии.

Анализ позволил получить следующие интересные результаты. На основе занимаемой профессиональной деятельности молодые специалисты были сгруппированы следующим образом: (1) рабочие предприятий, шахт,строек; (2) инженерно-технические работники; (3) гуманитарная и творческая интеллигенция; (4) работники сферы услуг; (5) офицеры армии и полиции; (6) предприниматели. Им было предложено оценить свою профессиональную деятельность по позициям: «предоставляет и высокий доход, и социальный статус», «только социальный статус», «только высокой доход», «ни высокого дохода, ни социального статуса не даёт» (Табл. 4).

Позиция «работа позволяет получать и высокий доход, и социальный статус» преобладает среди молодых специалистов инженерно-технического профиля, без учёта военных офицеров и работников правовых

Таблица 4

Оценка профессиональной деятельности представителями разной специализации

Table 4

Assessment of professional activity by representatives of different specializations

Социально-профессиональные группы	Высокий доход и социальный статус	Только социальный статус	Только высокий доход	Ни то, ни другое
Молодые рабочие предприятий, шахт, строек	52,2%	0,0%	19,8%	28,0%
Молодые инженерно-технические работники	80,0%	6,7%	6,9%	6,5%
Молодая гуманитарная и творческая интеллигенция	68,4%	26,3%	0,0%	5,3%
Молодые работники сферы услуг	60,8%	20,8%	12,0%	6,4%
Молодые офицеры армии и полиции	98,5%	0,8%	0,4%	0,3%
Молодые предприниматели	54,5%	27,3%	9,1%	9,1%

органов, и составляет 80%. Наименьший статистический показатель по данной позиции характерен для молодых работников сферы услуг – 60,8%. Начиная службу военные офицеры и работники правовых органов достаточно высоко оценивают своё профессиональное положение: 98,5% считают, что их работа «высокооплачиваемая и статусная»; в данной группе процент отметивших, что их деятельность является неперспективной, то есть низкооплачиваемой и низкостатусной, близок к нулю – 0,3%.

Каждый четвёртый представитель гуманитарной и творческой интеллигенции (26,3%) считает, что профессиональная сфера предоставляет ему только социальный статус. Это является самым высоким показателем в разрезе разных социально-профессиональных групп молодёжи. Среди рабочих предприятий, шахт и строек доминируют представления, что их работа предоставляет возможности для укрепления материального достатка, то есть является высокооплачиваемой, но для них характерен «пессимистичный» настрой в оценке перспективности своей сферы деятельности в сравнении с другими социально-профессиональными группами молодёжи: 28% отмечают что «работа не даёт ни высокого дохода, ни социального статуса». Полные данные представлены в таблице 4.

Обучающейся молодёжи свойственны более оптимистичные оценки, нежели ра-

ботающей молодёжи. Так, половина обучающихся оценивают получаемую профессию как престижную и высокодоходную (50,3%), тогда как аналогичную оценку даёт 40,5% работающей молодёжи. 18,8% работающей молодёжи определяет свою профессию как низкодоходную и непрестижную, данную позицию придерживают только 7,4% обучающихся. Такие позиции, как «престижная профессия» и «высокодоходная профессия», более выражены у работающих по специальности (21,1% и 19,6% соответственно), нежели у обучающейся молодёжи (12,7% и 7,2% соответственно). Отсутствие практической деятельности по профессии оказало влияние на то, что 22,4% обучающихся затруднились оценить перспективы своей будущей профессии (Рис. 2).

Опасения молодёжи. Страхи социально детерминированы, и, соответственно, чем выше социально-экономическое благосостояние человека, тем ниже степень его опасений за будущее. На основе факторного анализа основные страхи молодёжи были сгруппированы следующим образом: экономические; личностные; социальные.

Наблюдается корреляция между уровнем семейного дохода и наличием экономических страхов и опасений за своё будущее. Так, почти каждый четвёртый молодой человек с низким уровнем семейного дохода испытывает страх остаться без материальных средств к существованию, среди молодёжи с

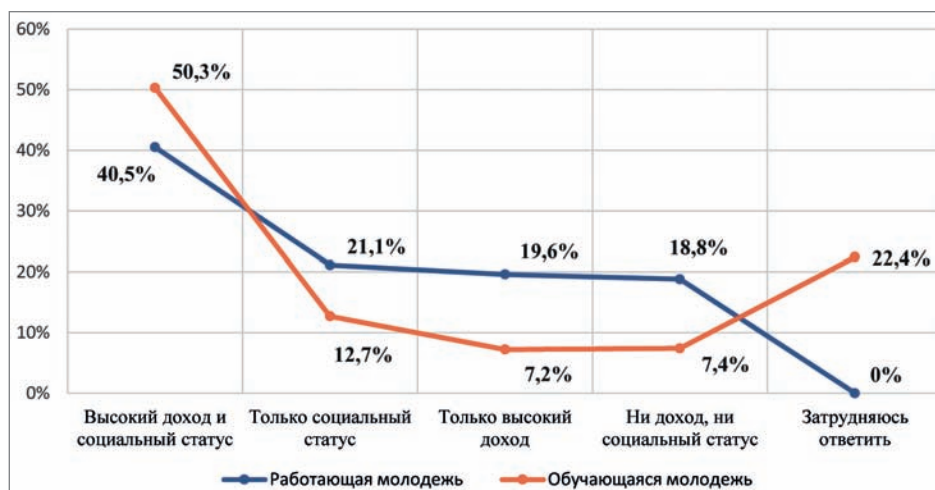


Рис. 2. Оценка молодёжью перспективности нынешней/приобретаемой профессии

Fig. 2. Assessment of the prospects of the current/acquired profession by young people

высоким уровнем дохода это опасение свойственно каждому десятому. Соответственно, страх трудоустройства, потери работы также преобладает среди молодёжи с невысоким уровнем дохода.

Обсуждение и заключение

Профессиональное самоопределение казахстанской молодёжи смещается к стремлению получения высшего образования ради «диплома», а высшее образование начинается рассматриваться как показатель социального статуса и залог благосостояния. Конечно, такие устремления полностью не вытесняют основные цели получения высшего образования, но деформируют структуру целей его получения.

Большинство молодёжи оценивает возможность получения высшего образования позитивно, хотя есть группа молодёжи, считающая получение образования для себя недоступным благом. В молодёжной среде есть и категория, которая не связывает жизненные успехи с образованием; доля такой молодёжи увеличивается в старшей категории. Тем не менее значимость высшего образования достаточно высока во всех рассматриваемых группах молодёжи и характеризуется разным по значимости уровнем мотивированности.

В целом полученные данные свидетельствуют, что расширение доступности высшего образования в Казахстане сопровождается стратификацией, проекцией которой выступает неравенство на рынке труда для молодёжи с различным «фоном» семейного капитала. Анализ занятости молодёжи с учётом ресурсного потенциала семьи показывает, что руководящие должности занимает молодёжь с различным уровнем ресурсного потенциала семьи. Однако доля молодёжи с высшим и средним уровнем семейного ресурса превалирует в сравнении с молодёжью с низким уровнем ресурсного потенциала.

Выводы, представленные в статье, имеют важное значение для государственной политики в вопросах урегулирования занятости молодёжи с различным социально-экономическим статусом в структуре профессиональной иерархии и искоренения социально-экономического неравенства в возможностях достижения успеха молодёжью из непривилегированных групп. В условиях ограниченных финансовых ресурсов становится всё более важным, чтобы государственные средства были направлены на актуальные проблемы молодёжи, решение которых имеет как социальный, так и экономический эффекты.

Литература / References

1. Шнарбекова М.К. Эффекты семейного капитала в стратегии выбора высшего образования казахстанской молодёжью // Интеграция образования. 2018. №4. С. 712-727. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.712-727 [Shnarbekova, M.K. (2018). The Effects of Family Capital on Kazakh Youth Strategies in the Choice of Higher Education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 22, no. 4, pp. 712-727, doi: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.712-727 (In Russ., abstract in Eng.)].
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Становление и развитие зарубежной социологии высшего образования (обзор) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №. 11. С. 33–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-33-50> [Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2020). The Formation and Development of Foreign Sociology of Higher Education: A Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 33-50. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-33-50> (In Russ., abstract in Eng.)].
3. Bathmaker, A.-M. (2015). Thinking with Bourdieu: Thinking after Bourdieu. Using 'Field' to Consider Inequalities in the Changing Field of English Higher Education. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 45, no. 1, pp. 61-80, doi: 10.1080/0305764X.2014.988683
4. Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, H.J., Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: The Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*. Vol. 50, no. 3, pp. 211-229. Available at: <http://www.jstor.org/stable/20459999> (accessed 21.02.2021).
5. Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*. Vol. 9, no. 3, pp. 275-305, doi: <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
6. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с. [Sorokin, P.A. *Social mobility*. N.Y.; L.: Harper & Brothers, 1927].
7. Loveday, V. (2015). Working-Class Participation, Middle-Class Aspiration? Value, Upward Mobility and Symbolic Indebtedness in Higher Education. *The Sociological Review*. Vol. 63, no. 3, pp. 570-588, doi: <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12167>
8. Mok, K.H. (2016). Massification of Higher Education, Graduate Employment and Social Mobility in the Greater China Region. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 37, no. 1, pp. 51-71, doi: 10.1080/01425692.2015.1111751
9. Denice, P. (2015). Does It Pay to Attend a For-Profit College? Vertical and Horizontal Stratification in Higher Education. *Social Science Research*. Vol. 52, pp. 161-178, doi: 10.1016/j.ssresearch.2015.02.002
10. Gerber, T.P., Cheung, S.Y. (2008). Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. *Annual Review of Sociology*. Vol. 34, pp. 299-318, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604>
11. Robertson, S.L., Dale, R. (2013). The Social Justice Implications of Privatisation in Education Governance Frameworks: A Relational Account. *Oxford Review of Education*. Vol. 39, Review 4, pp. 426-445, doi: 10.1080/03054985.2013.820465
12. Mok, K.H., Wu, A.M. (2016). Higher Education, Changing Labour Market and Social Mobility in the Era of Massification in China. *Journal of Education and Work*. Vol. 29, no. 1, pp. 77-97, doi: 10.1080/13639080.2015.1049028
13. Mok, K.H., Neubauer, D. (2016). Higher Education Governance in Crisis: A Critical Reflection on the Massification of Higher Education, Graduate Employment and Social Mobility. *Journal of Education and Work*. Vol. 29, no. 1, pp. 1-12, doi: 10.1080/13639080.2015.1049023
14. Chung, A.S. (2012). Choice of For-Profit College. *Economics of Education Review*. Vol. 31, pp. 1084-1101, doi: 10.1016/j.econedurev.2012.07.004
15. Brand, J.E., Xie, Yu. (2010). Who Benefits Most from College? Evidence for Negative Selection in Heterogeneous Economic Returns to Higher Education. *American Sociological Review*. Vol. 75, no. 2, pp. 273-302, doi: <https://doi.org/10.1177/0003122410363567>
16. Darolia, R., Koedel, C., Martorell, P., Wilson, K., Perez-Arce, F. (2015). Do Employers Prefer Workers Who Attend For-Profit Colleges? Evidence from a Field Experiment. *Journal of Policy Analysis and Management*. Vol. 34, no. 4, doi: <https://doi.org/10.1002/pam.21863>

17. Hagelskamp, C., Schleifer, D., DiStasi, Ch. (2014). *Profiting Higher Education? What Students, Alumni, and Employers Think about For-Profit Colleges*. New York, NY : Public Agenda. 50 p. Available at: https://www.publicagenda.org/wp-content/uploads/2019/12/ProfitingHigherEducation_PublicAgenda_2014.pdf (accessed 21.02.2021).
18. Lee, S. (2016). Massification without Equalisation: The Politics of Higher Education, Graduate Employment and Social Mobility in Hong Kong. *Journal of Education and Work*. Vol. 29, no. 1, pp. 13-31, doi: 10.1080/13639080.2015.1049024
19. Borjesson, M., Broady, D. (2016). Elite Strategies in a Unified System of Higher Education. The case of Sweden. *L'Année Sociologique*. Vol. 66, no. 1, pp. 115-146. Available at: <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2016-1-page-115.htm> (accessed 21.02.2021).
20. Sheng, X. (2017). Cultural Capital, Family Background and Education: Choosing University Subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 38, no. 5, pp. 721-737, doi: 10.1080/01425692.2016.1158638
21. Binder, A.J., Davis, D.B., Bloom, N. (2016). Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire "Prestigious" Jobs. *Sociology of Education*. Vol. 89, no. 1, pp. 20-39, doi: 10.1177/0038040715610883
22. Shnarbekova, M. (2018). The Motivations Behind Educational and Professional Choices of Kazakhstani Youth (Based on the Results of Sociological Studies). *Russian Education & Society*. Vol. 60, no. 4, pp. 370-380, doi: 10.1080/10609393.2018.1473700
23. Shiner, M., Noden, Ph. (2015). 'Why Are You Applying There?': 'Race', Class and the Construction of Higher Education 'Choice' in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 36, no. 8, pp. 1170-1191, doi: 10.1080/01425692.2014.902299
24. Twomey, C., Boyd, J. (2016). Class, Social Equity and Higher Education in Postwar Australia. *Australian Historical Studies*. Vol. 47, no. 1, pp. 8-24, doi: 10.1080/1031461X.2015.1122071
25. Anthony, A.J. (2016). (No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University. *Sociology of Education*. Vol. 89, no. 1, pp. 1-19, doi: 10.1177/0038040715614913
26. Jerrim, J., Chmielewski, A.K., Parker, P. (2015). Socioeconomic Inequality in Access to High-status Colleges: A Cross-Country Comparison. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 42, pp. 20-32, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2015.06.003>
27. Crompton, R. (1998). *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates*. Cambridge : Polity Press, 272 p.
28. Shavit Y., Arum R., Gamoran, A., Menachem, G. (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto : Stanford University Press, 504 p.

Статья поступила в редакцию 31.08.20

После доработки 04.09.20

Принята к публикации 21.02.21

The paper was submitted 31.08.20

Received after reworking 04.09.20

Accepted for publication 21.02.21

Заочное обучение как образовательный тренд высшей школы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-128-141

Селиверстова Нина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., SPIN-код: 8134-7636, nseliverstova@mosgu.ru

Московский гуманитарный университет, Москва, Россия

Адрес: 111345, Москва, ул. Юности, 5

Солнышкина Марина Георгиевна – д-р социол. наук, проф., SPIN-код: 4207-7006, solny2001@mail.ru;

Государственный университет «Дубна», г. Дубна Московской области, Россия

Адрес: 141982, Московская область, г. Дубна, ул. Университетская, 19

***Аннотация.** В исследовательской стратегии кейс-стади описываются варианты образовательных и профессиональных траекторий студентов-заочников в сопоставлении с их отношением к заочному обучению, к цели получения высшего образования, к своему профессиональному будущему. Данная исследовательская стратегия позволяет представить заочное обучение как современный образовательный тренд. Определено, что в системе непрерывного образования заочное обучение является (1) инструментом смены профессии, (2) частью продуманной карьерной стратегии, (3) гарантией трудовой занятости, (4) способом легитимации занимаемого профессионального статуса, (5) формой, облегчающей получение диплома о высшем образовании, (6) «образованием впрок», образованием на будущее. Выявлены субъективные смыслы заочного образования в связи с мотивацией, целью обучения, отношением к нему студентов. Для студентов, получающих высшее образование, это «самообразование», для тех, цель которых – диплом, это «формальность». Авторы приходят к выводу, что рассмотрение заочного образования в контексте непрерывности позволяет выявить тенденции индивидуализации и диверсификации (многообразия и вариативности образовательных программ, создания возможностей для выбора). Дана оценка перспектив заочной формы высшего образования с опорой на опыт вынужденного дистанционного обучения (март–июнь 2020).*

***Ключевые слова:** непрерывное образование, бакалавриат, магистратура, студент-заочник, образовательная траектория, профессиональная траектория, субъективные смыслы образования, профессиональное будущее, психолого-педагогическое образование*

***Для цитирования:** Селиверстова Н.А., Солнышкина М.Г. Заочное обучение как образовательный тренд высшей школы // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 128-141. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-128-141*

Distance Learning as an Educational Trend in Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-128-141

Nina A. Seliverstova – Dr. Sci (Sociology), Prof., nseliverstova@mosgu.ru

Moscow University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 5, Yunosti str., Moscow, 111395, Russian Federation

Marina G. Solnyshkina – Dr. Sci (Sociology), Prof., solny2001@mail.ru

Dubna State University, Dubna, Russia

Address: 19, Universitetskaya str., Dubna, 141982, Russian Federation

Abstract. The case study research strategy describes variations in the educational and professional trajectories of part-time students in comparison with their attitude to distance learning, the goal of higher education, and their professional future of the individual. This research strategy makes it possible to present distance learning as a modern educational trend. It has been determined that in the system of continuing education, distance learning is (1) a tool for changing a profession, (2) part of a well-thought-out career strategy, (3) a guarantee of employment, (4) a way to legitimize a professional status, (5) a form that facilitates obtaining a diploma of higher education, (6) “future education”, education for the future. The subjective meanings of distance education in connection with motivation, the purpose of training, the attitude of students to it are revealed. For students receiving higher education, this is “self-education,” for those whose goal is a diploma, it is “formality”, “superficial mastering of disciplines.” The authors conclude that the consideration of correspondence education in the context of continuity allows us to identify trends in individualization, diversification (the diversity and variability of educational programs, creating opportunities for choice), informatization, and individualization. An assessment of the prospects for extramural higher education based on the experience of forced distance learning (March–June 2020) is given.

Keywords: continuing education, bachelor’s, master’s, extramural student, educational trajectory, professional trajectory, subjective meanings of education, professional future, social work, psychological and pedagogical education

Cite as: Seliverstova, N.A., Solnyshkina, M.G. (2020). Distance Learning as an Educational Trend in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 128–141, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-128-141 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Дискурс о заочном высшем образовании в России носит откровенно публичный характер. В 2010 г. СПбГУ отказался от реализации образовательных программ по заочной форме, тогда же однозначно против неё выступил ректор МГУ им. М.В. Ломоносова В. Садовничий, сообщив, что в университете уже лет 20 как отказались от заочного обучения, исключение на тот момент составляла

подготовка журналистов¹. Главный аргумент отказа университетов с особым статусом от заочного обучения – это низкое качество подготовки выпускников. Очевидно, что готовить выпускников школ для фунда-

¹ Виктор Садовничий – о заочном образовании в России. URL: https://www.msu.ru/info/struct/rectintv_arch/viktor_sadovnichiy_o_zaochnom_obrazovanii_v_rossii.html (дата обращения 22.02.2021).

ментальной науки и/или наукоёмкого производства заочно не стоит, но данная форма обучения, учитывая активное внедрение дистанционного образования в высшей школе, явно имеет право на жизнь. Результаты анализа статистических данных свидетельствуют о тенденции снижения доли заочников в структуре высшего образования. На начало 2010–2011 учеб. года доля заочников составила 52,1% от общего количества обучающихся в высшей школе, на начало 2016/2017 учеб. года – 42,2%, на начало 2018/2019 учеб. года – 39,3% [1, с. 52]. Однако это большая группа: в 2018/2019 учеб. году она насчитывала 1636,3 тыс. чел. [1, с. 52]. По сравнению со студентами очной формы среди заочников выше доля женщин, выходцев из сёл и посёлков, состоящих в браке и имеющих детей [2, с. 47]. Данные о составе студентов-заочников показывают, что заочная форма обучения в системе непрерывного образования используется разными возрастными группами: среди студентов-заочников 72,0% составили 18–26-летние и 22,8% – обучающиеся в возрасте от 27 до 39 лет [2, с. 48]. Уже эти данные свидетельствуют о том, что заочники уступают очникам по стартовым возможностям. Сокращение приёма на заочные формы высшего образования вступает в противоречие с реализацией права личности на высшее образование в системе непрерывного образования. Вместе с тем проблема качества подготовки бакалавров, специалистов и магистров на заочных формах обучения стоит весьма остро.

В этой связи возникают следующие вопросы. Как в образовательных траекториях россиян появляется заочное обучение? Чем для них является заочная форма высшего образования? Как встроено в образовательную траекторию субъекта, выбирающего заочную форму обучения, самообразование и дополнительное образование? Каковы цели получения высшего образования в заочной форме? Как учащиеся определяют своё профессиональное будущее? Цель статьи – на основе описания вариаций образовательных

и профессиональных траекторий студентов-заочников высшей школы представить заочное обучение как современный образовательный тренд.

Фокус исследования был направлен на студентов заочной формы обучения направлений «Социальная работа» и «Психолого-педагогическое образование». Выбор направлений обусловлен тем, что данные образовательные программы нацелены на подготовку кадров для социальной сферы, при этом объектом профессиональной деятельности становится индивид или группа в ситуации социального риска. Методы исследования: целевая автобиография по предложенному шаблону (социально-демографические характеристики, образовательный путь, включая дополнительное образование и самообразование, трудовая деятельность, реализованные и нереализованные интересы) и «интервью-гайд» (темы гайда: отношение к заочному образованию, отношение к заочному обучению, цель обучения и др.). В процессе исследования (декабрь 2019 г. – март 2020 г.) собрано 30 автобиографий обучающихся в бакалавриате и магистратуре в четырёх университетах Москвы и Московской области.

Анализ полученных материалов проведён в стратегии кейс-стади. В процессе анализа отдельных случаев рассматривались: среда социализации, образовательная и трудовая траектория, точки бифуркации, профессиональное будущее и специфические моменты, не включённые в структуру анализа.

Феномен жизненных траекторий студентов-заочников через призму социологических теорий и концепций

Концептуальные основания изучения жизненных траекторий методом автобиографии студентов-заочников адекватны особенностям накопления человеческого капитала в системе заочного образования. П. Бурдье трактует построение жизненной траектории как серию последовательно занимаемых положений агента в меняющемся

пространстве с определённой структурой распределения различных видов капитала (образовательного, профессионального, культурного, социальных связей), которые задействованы в рассматриваемом сегменте социального пространства [3]. В соответствии с его подходом измеряется интенсивность накопленных образовательных ресурсов, а также их конвертируемость в профессиональные позиции. Жизненная траектория анализируется как неразрывное сочетание образовательных и профессиональных траекторий, складывающихся под воздействием внешних и субъективных факторов (ценности, мотивации, нереализованные интересы). Корреляция типов образования (получение профессионально-технической, технической и профессиональной компетентности; образование для здоровья, благосостояния и образа жизни семьи; для гражданской, политической компетентности и компетентности сообщества; для самореализации) при этом соответствует виду накапливаемого капитала.

Будучи нацелена на отражение определённых изменений в социальной жизни информанта, социология повседневности активно использует качественные методы исследования, в том числе и биографический анализ [4]. Социологический ракурс проявляется в том, что биография подразумевает «пересечение индивида и общества», самописание реальности, которая интерпретируется индивидом и имеет для него субъективную значимость [5]. Поскольку биография становится перекрёстком влияния социальных институтов и активности социального актора, актуален анализ конструктов жизненного пути, который показывает, как заочное образование вписывается в повседневную жизнь конкретного человека с предпочтениями образовательных задач, а также с проблемами занятости, обустройства семейной жизни, досуга.

Траектория жизни, имеющая, как правило, восходящее направление, связана с карьерными ожиданиями, при этом образо-

вание рассматривается как инвестиция в будущее. Связь с будущим, направленность на перспективу позволяют при определении категориальных признаков понятия «жизненная траектория» соотносить его с конструктом «жизненная стратегия» [6]; при этом профессиональные стратегии рассматриваются как один из составных элементов жизненной стратегии. Относительно корреляций между типами профессиональных стратегий и жизненной траекторией необходимо сказать, что профессиональные стратегии – это динамичная система перспективного ориентирования личности, направленная на сознательное изменение и конструирование своей жизни в контексте её профессионального становления. Она также рассматривается как способ планирования и конструирования личностью собственной жизни путём поэтапного формирования своего профессионального будущего [7].

Образовательные и профессиональные траектории «заочников» бакалавриата

Тип среднего учебного заведения, обеспечивающий доступ к высшему образованию, рассматривается как «стартовый образовательный ресурс» молодёжи, который дифференцирует дальнейшее накопление ею человеческого капитала и проявляется в образовательных и профессиональных траекториях [8, с. 73]. С конца 1990-х гг. до недавнего времени абсолютное большинство выпускников школ поступали в вузы, выпускники организаций СПО в своей массе «замирали» в образовательных траекториях. Данное обстоятельство обосновано и эмпирически подтверждено в отношении выпускников школ и организаций СПО (1998–2008 гг.) применительно к очному высшему образованию. Ситуация с заочной формой обучения на данный момент отличается тем, что больше половины студентов-заочников имеют среднее профессиональное образование [2, с. 46]. Эти положения являются основанием для рассмотрения кейсов студентов по разным образовательным потокам.

За формальным определением потока «школа – вуз» скрываются вариации жизненных стратегий и встроены в них образовательных траекторий. Как появляется заочная форма обучения в образовательной траектории конкретных студентов? Для *Ирины Р.* (24 года, из семьи рабочих (многодетной), уроженка г. Лыткарино Московской области, состоит в незарегистрированном браке, детей нет) выбор заочной формы обусловлен тем, что она не прошла конкурс на очное бюджетное отделение, очная платная форма обучения семье недоступна, возможность совмещения учёбы и работы позволяет самостоятельно оплачивать заочное обучение. Точки бифуркации: стремление достичь стабильно высокого заработка, помощь младшим братьям и сёстрам, самообразование (кейс № 14). Для *Марии А.* (19 лет, из семьи служащих с высшим образованием, уроженка Москвы, не замужем, детей нет, имеет ограниченные возможности здоровья, есть потребность в сопровождении на занятиях) выбор заочной формы вызван тем, что реализуется в удобное время. Это позволяет родителям сопровождать её на занятия. К тому же направление обучения (социальная работа) соответствует физическим возможностям и интересам. Точки бифуркации: общение со сверстниками как нереализованная потребность и возможность её реализации при обучении (кейс № 10).

Заочное обучение может следовать за попытками обучения на очной форме (в двух университетах на разных направлениях), как в случае *Алины М.*, (21 год, уроженка Москвы, из семьи руководителей, не замужем, детей нет). Алина обладает выраженной субъектностью в сфере образования, но характер субъектности – хаотичный (*«хочется знать всё, поэтому чаще всего я распыляюсь и в итоге хорошо ничего не знаю...»*). Точки бифуркации: потребность в самообразовании, интерес к психологии и психоанализу. Выбор заочной формы обусловлен предпочтением самообразования с периодическими консультациями преподавателя. Цель

обучения на заочном отделении – научиться зарабатывать на жизнь, приобрести опыт работы.

Случай *Аси Ш.* (22 года, уроженка Москвы, из семьи юриста и экономиста, не замужем, детей нет) представлен не только целью обучения: *«на данный момент я хочу просто получить диплом ... после окончания не пойду по специальности работать»*, – но и образовательной траекторией. Для неё характерны «незавершённые попытки» обучения: в музыкальной школе, колледже (заочное обучение параллельно с обучением в школе), на 1-м курсе очной формы университета. С 14 лет подрабатывает. С 18 лет зарабатывала на жизнь ремонтом квартир, маникюром. В настоящее время – водитель такси и владелица салона красоты. Профессиональное будущее – сфера услуг. Диплом о высшем образовании, скорее всего – уступка родителям, воспринимается как социальная норма.

Для *Валентины С.* (31 год, из семьи священника и инженера, уроженка Московской области, имеет ребёнка с ОВЗ), заочная форма обучения – это способ получить второе высшее образование (в первом случае обучение было очным). Точки бифуркации: самореализация в профессиональной деятельности, расширение знаний. Характеристики: выраженная образовательная субъектность, самообразование в сфере педагогики и психологии, в студенческие годы дополнительное образование (курсы Монтессори). Считает, что заочно *«определённо получает высшее образование»* (кейс № 4).

Наиболее представлен в исследовании поток «школа – СПО – вуз (заочное обучение)». Обладание квалификацией специалистов среднего звена, рабочих или служащих даёт выпускникам организаций СПО возможность выстраивать профессиональную траекторию, сочетая её с заочным обучением в высшей школе. Анализ взаимосвязи профессиональных и образовательных траекторий студентов-заочников с их оценками заочной формы обучения и определением

профессионального будущего позволил выделить смыслы заочного образования, определить его как некий новый ресурс.

Среди представителей этого потока выделяются: (1) студенты, имеющие успешную карьеру на базе квалификации, полученной в организации СПО, но предполагающие в будущем изменение профессионального статуса. Наиболее ярким примером подобного сочетания профессиональной и образовательной траекторий является случай *Светланы М.* (44 года, уроженка Беларуси, из семьи рабочих, состоит в незарегистрированных отношениях, имеет взрослую дочь). В 1997 г. окончила медицинский колледж, получив квалификацию акушера. Образовательная траектория характеризуется последовательным изменением специализации в соответствии с медицинским профилем образования (рентгенодиагностика в стоматологии), последовательным самообразованием в профессиональной сфере. Профессиональная траектория: занятость по специальности с длительными временными периодами, карьерный рост в сфере обучения сотрудников, в подчинении более 50 чел. Точки бифуркации: образование для будущего, для знаний и кругозора. Выбор направления обусловлен «помогающим» характером социальной работы, что родственно основной специальности. Ответственное отношение к обучению, крайняя загруженность в ущерб всем другим сферам (досуг, сон), осознаёт отрицательное влияние загруженности на здоровье. Считает, что заочная форма более подходит для «взрослых людей». Профессиональное будущее: высшее образование для возможной будущей деятельности, сохранение себя на рынке труда, конкурентоспособность (кейс № 1).

Другой тип студентов (2) – из группы начинающих профессиональную жизнь в соответствии с квалификацией и имеющих не просто выраженные карьерные ориентации, а амбициозные планы *«хочу заниматься острыми социальными вопросами ... не просто вносить в массы идеи о том, "как у нас*

всё плохо и что нужно что-то менять"», – представляет *Ангелина З.* (22 года, уроженка Москвы, из многодетной семьи, отец работает в госаппарате, мать – домохозяйка). Трудовая деятельность осуществляется после окончания медицинского колледжа в медицинской сфере на позициях техника, фельдшера. В выстраивании образовательной траектории обращается к разным формам (медицинские курсы и конференции в режиме самообразования) и сферам (кино, телевидение), использует возможности дополнительного образования (школа вожатых, курсы Мосгортур в вузе). Осознаёт потребность в поиске себя, отсюда потребность в самообразовании. Точки бифуркации: нерализованная потребность в инновационной деятельности в медико-социальной сфере для жителей отдалённых регионов России, формирование равных возможностей в этой области. Считает, что заочное обучение создаёт качественные возможности для получения знаний (*«кто хочет учиться – будет»*, *«Преподаватели поразили меня своей ответственностью, подходом и интересом к своему предмету, чего не было на СПО»*). При этом характерно отрицательное отношение к дистанционной форме образования (*«мне важно воспринимать информацию и видеть преподавателя не только через экран»*). Профессиональное будущее: проектная и инновационная деятельность по созданию в регионах равных возможностей в получении медико-социальных услуг (кейс № 11).

Вариацию образовательной стратегии «заочное образование как ресурс успешной карьеры» представляет случай *Марии К.* (22 года, уроженка Москвы, из семьи служащих с высшим образованием, не замужем, детей нет). После окончания медицинского колледжа, курсов переквалификации работает операционной медсестрой (*«желанное место»*). Точка бифуркации: потребность в карьерном росте. Выбор направления обучения «Социальная работа» с профилем по медико-социальной работе она рассматривает как продолжение профиля СПО. Про-

фессиональное будущее: карьерный рост на базе совпадения направлений СПО, заочного образования, мотивации обучающегося (кейс № 9). Профессионально-образовательная стратегия, с точки зрения Марии К., гармонична. (По наблюдениям авторов, среди студентов-заочников направления «Социальная работа», осваивающих ускоренные программы, преобладают выпускники медицинских колледжей, в массе своей работающие в медицине. По окончании университетов немногие из них уходят на позиции специалистов социальной работы, поскольку статус социальной работы в сфере медицины определён теоретически, и только в некоторых профилях лечебных учреждений. Лишь отдельным выпускникам диплом специалиста/бакалавра социальной работы позволил занять должность главной медсестры райздрава. Логика влияния диплома бакалавра социальной работы на карьерный рост в медицине сложно понять).

Следующий (3) тип студентов вписывается в систему непрерывного образования, когда заочная форма высшей школы используется как ресурс смены профессии, но в связи не с внешними, а внутренними обстоятельствами, обусловленными личной потребностью. Данный тип представляет Елена А. (24 года, уроженка Москвы, из семьи инженера и медицинской сестры, не замужем, детей нет). Образовательная траектория вполне типична, в школьные годы – дополнительное образование (музыкальная школа), медицинский колледж. Трудовая траектория: одно место работы (поликлиника) – с 2015 по 2020 гг. Точки бифуркации: *«желание осуществить мечту»*; стремление сменить профессию. Заочная форма рассматривается как возможность получения высшего образования. К дистанционному обучению положительное отношение. Профессиональное будущее: смена профессии медицинской сестры на профессию педагога-психолога.

Для четвёртого типа студентов СПО было альтернативой школе в системе непрерывного обучения, их трудовая траектория

либо не сформирована, либо связана с мало-квалифицированной работой в торговле, сфере услуг. Заочное обучение возникает как следствие непреодоленного конкурса на очную форму, как в случае *Алёны Ф.* (23 года, уроженка Москвы, из семьи служащих, не замужем, детей нет). Знания в сфере документоведения, полученные в колледже, а также навыки, приобретённые в ходе дополнительного образования (машинопись на рус. и англ. яз.) и самообразования (*«ви-аж»*), не использованы. О причинах отсутствия трудовой траектории неизвестно. Точкой бифуркации является потребность *«получить высшее образование»*. Выбор направления связан с многоаспектностью, разнонаправленностью социальной работы, возможностью *«применения в разных сферах жизни»*. Профессиональное будущее определяется рациональной стратегией, цель – получение высшего образования как платформа *«интересной работы»*, которая также трактуется как *«статус»* (Кейс № 6).

Представленные кейсы отражают вариации образовательных и профессиональных стратегий студентов заочного бакалавриата.

Образовательные траектории «заочников» магистратуры

Вопрос об образовательных траекториях студентов заочной магистратуры имеет в нынешних реалиях особую остроту, прежде всего – в связи с качеством образования. Среди проблем обучения в магистратуре: нарушение преемственности программ по отношению к бакалавриату [9], отсутствие курсов выравнивания, отношение студентов к обучению в магистратуре как необходимости *«завершить образование»* и т.д. [10]. Именно поэтому в анализе образовательных траекторий студентов магистратуры дополнительно выделены акценты на сохранение / нарушение преемственности программы по отношению к бакалавриату, связь трудовой занятости и квалификации. Следующие кейсы демонстрируют жизненные стратегии и

образовательные траектории людей, прошедших в высшую школу после 40–50 лет.

1. Случай *Марка Д.* (54 года, уроженец Москвы, из семьи рабочих, женат, двое детей школьного возраста); поток: «школа – вуз (незавершённое образование) – вуз (бакалавриат) – вуз (магистратура с нарушением преемственности по отношению к бакалавриату)». Высшее образование получил в 2018 г. по направлению «Экономика». В 2019 г. поступил в магистратуру по направлению «Психолого-педагогическое образование». Была попытка получить высшее образование в 30 лет, но в 1998 г. после финансового кризиса не смог оплачивать обучение. Активно использовал дополнительное образование (школа инвестора, курсы прикладного маркетинга, нейролингвистического программирования, психодиагностики, психологии труда, инженерной психологии и эргономики, делового этикета и протокола). В последние 10 лет был занят в теневом секторе экономики (*«официально числился» в разных сферах, в реальности занимался самостоятельной инвестиционной деятельностью*). В настоящее время – безработный. Точки бифуркации: необходимость обеспечивать семью (дети 14 и 7 лет), повышение уровня жизни. Выбор направления обучения обусловлен оценкой перспективности психологии и педагогики, личным интересом. Заочная форма рассматривается как возможность получения *«фактического»* высшего образования. Отношение к дистанционному обучению положительное, *«если его рассматривать как дополнительный формат, отрицательное, если рассматривать как альтернативу классическим формам образования»*. Профессиональное будущее: *«возможность на законном основании заниматься интересной деятельностью; улучшение финансового положения; возможность быть максимально долго востребованным социумом и рынком труда»*.

2. Случай *Марины А.* (55 лет, уроженка Московской области, из семьи рабочих, замужем, взрослый сын) в некотором смыс-

ле традиционен для российских женщин. Представляет поток «школа – СПО – вуз (заочная форма бакалавриата) – вуз (магистратура с нарушением преемственности по отношению к бакалавриату)». Рано вышла замуж, в 19 лет стала матерью. Муж учился, материальное положение семьи ограничило доступ Марины к образованию. Профессиональное образование начала получать после 40 лет. Это тот случай, когда образование каждый раз подтверждает право субъекта занимать определённую должность, вести конкретную профессиональную деятельность. Квалификация «техник» по специальности «Механизация сельского хозяйства» (2007) соотносится с должностью мастера производственного обучения. С 2010 г. переходит на работу в отдел кадров и в 2018 г. заочно получает квалификацию бакалавра по направлению «Управление персоналом». В том же году завершает дополнительное образование в колледже по подготовке социальных работников с квалификацией «сурдопереводчик». Объяснение этому факту и обучению в магистратуре по направлению «Социальная работа» следует искать в трудовой занятости. С 2014 г. по настоящее время – специалист по персоналу ГБУ Центра поддержки семьи и детей. Точкой бифуркации выступает потребность в самообразовании. Цель обучения на заочном отделении – получить квалификацию магистра, *«завершить высшее образование»*. Мотив выбора направления обучения – *«работая в этой сфере»*, университета – наличие бюджетных мест. Профессиональное будущее: закрепление позиций в сфере социальной работы (Кейс № 6М).

3. Случай *Марины А.* (46 лет, уроженка г. Дубны Московской области, из семьи рабочих, не замужем, есть сын); поток «школа – вуз (заочная форма бакалавриата) – вуз (магистратура с сохранением преемственности по отношению к бакалавриату)». После школы была попытка получить высшее образование по специальности «Автоматика и управление в технических системах»

(1990–1993 гг.). В 2015 г. получила квалификацию бакалавра по направлению «Социальная работа», в настоящее время продолжает обучение в магистратуре по этому же направлению. В обоих случаях поступала на бюджетные отделения. В разные периоды жизни использовала ресурсы дополнительного образования: музыкальная школа, бухгалтерские курсы, курсы компьютерной грамотности, курсы приёмных родителей, курсы обучения жестовому языку. С 2009 г. работает социальным работником в доме-интернате для престарелых и инвалидов. Точка бифуркации: желание совместно с коллегами организовать частный дом престарелых. Цель обучения на заочном отделении – получить ресурс профессиональной деятельности. Мотив выбора направления обучения – *«это моя основная работа»*, университета – месторасположение. Считает, что получает высшее образование. Профессиональное будущее: карьера в сфере социальной работы (кейс № 9М).

Заочная магистратура активно используется молодёжью в системе непрерывного обучения. Вариант «очный бакалавриат, но заочная магистратура» является продуманным и во многом определяется отношением к магистратуре. Случай *Валентины Н.* (22 года, уроженка Рязани, из семьи рабочих, в незарегистрированных отношениях, детей нет) – пример выстроенной образовательной и профессиональной траектории и карьерной стратегии. Поток: «школа – вуз (очная форма бакалавриата) – вуз (магистратура с нарушением преемственности по отношению к бакалавриату)». В 2019 г. окончила очный бакалавриат по направлению «Эстрадно-джазовый вокал», сразу же поступила в магистратуру направления «Психолого-педагогическое образование». С детства использует возможности дополнительного образования (школа искусств по направлениям «вокал», «фортепиано», «гитара», «хореография», музыкальная школа по направлению «вокал»). Трудовая траектория: четыре места работы с 2013 по 2020 гг.

Динамичная стратегия совмещения трудовой и учебной деятельности в силу жизненных обстоятельств и личностных качеств, начиная с периода обучения в старших классах школы. С 3-го курса бакалавриата – работа в качестве педагога по вокалу в детской студии. В настоящее время – основатель собственного бизнеса в сфере дополнительного образования. Точки бифуркации: личностные амбиции, стремление к профессиональной самореализации в педагогической деятельности, стремление занять более высокий социальный статус, получение звания «Учитель года» и «ведущего коллектива», обучение в колледже Бёркли, углублённое изучение психологии. Цель обучения на заочном отделении – *«побороть страхи, воспитать и дисциплинировать себя, получить знания, которые необходимы в работе с учениками от 3,5 до ... N возраста. Повлиять на образование и работу с детьми ... Соответствовать слову "педагог"»*. Считает себя молодым педагогом-практиком, который *«ориентируется на внутренние ощущения, отсюда необходимость в изучении психолого-педагогических аспектов преподавания»*. *«Я всю жизнь мечтала стать педагогом и достаточно долго шла к этой цели»* (Для человека 22-х лет это звучит громко, но таковы её личностные особенности. – С.Н., С.М.). Заочная форма рассматривается как возможность получения высшего образования, а *«не корочек»*. Профессиональное будущее: возможность на законном основании заниматься педагогической деятельностью; развитие своего бизнеса, достижение наград и признания (кейс № 2М).

Следующий кейс *Валерии М.* (22 года, уроженка г. Алушты, с 2007 г. проживает с родителями в Москве, из семьи специалистов, не замужем, детей нет) представляет вариант обучения в магистратуре как инструмента получения диплома для запасного варианта трудовой занятости, отражает оценку занятости педагогов. Поток: «школа – вуз (очная форма бакалавриата) – вуз (заочная магистратура с нарушением преем-

ственности по отношению к бакалавриату)». В школьные годы училась на курсах английского языка (EF Education First), сдала международные экзамены, имеет сертификаты Кембриджского университета. После окончания бакалавриата по направлению «Международные отношения» в 2018 г. (диплом с отличием) поступила в магистратуру по направлению «Психолого-педагогическое образование» того же университета. Трудовая траектория: одно место работы с 2016 по 2020 гг. Работает в вузе, в котором получила квалификацию бакалавра, и осваивает образовательную программу магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование». С 2017 г. – специалист отдела международного сотрудничества (образование соответствует содержанию функциональных обязанностей). Точки бифуркации: оценка условий и оплаты труда педагогов в московских школах как приемлемых, самореализация, обеспечение путешествий и личной жизни. Цель обучения совпадает с мотивом выбора направления: получение документа, позволяющего заниматься преподавательской деятельностью. Признаёт, что освоение некоторых дисциплин отличается поверхностностью, считает, что заочная форма обучения – это *«законная возможность получить диплом»*, скептически относится к дистанционному образованию, хотя признаёт потенциальную перспективность данной формы. Профессиональное будущее: *«работа по “основному” образованию и репетиторство как дополнительный источник заработка, которое к тому же станет “запасным вариантом” на случай кризиса или сложностей в поиске работы по основной специальности...»*.

Специфическое отношение к уровню «магистратура» как «завершённому образованию», диплом о котором должен быть, отражает кейс *Нонны С.* (23 года, уроженка Краснодар, из семьи предпринимателя и врача, не замужем, детей нет). Поток: школа – вуз (очная форма бакалавриата) – вуз (магистратура с нарушением преемственно-

сти по отношению к бакалавриату). После окончания в 2018 г. очной формы бакалавриата по направлению «Управление персоналом» поступила в заочную магистратуру по направлению «Психолого-педагогическое образование», окончила курсы английского языка. Трудовая траектория: два места работы с 2018 по 2020 гг. Работа в соответствии с квалификацией бакалавра в госструктуре, затем переход в нотариальную контору. Точки бифуркации: стремление получить *«завершённое высшее образование»*, квалификацию *«магистр»*. Выбор заочной формы обусловлен отношением к магистратуре (*«Получать степень бакалавра на заочном отделении я бы не стала. Так как это больше формальность, чем получение знаний»*), направления обучения – интересом к психологии, потенциальной пользой (*«возможно, пригодится в будущем»*). Цель обучения на заочном отделении – получение квалификации магистра. Заочная форма рассматривается как возможность получения диплома, хотя открыто этого не признаёт. Положительное отношение к заочной и дистанционной формам обучения. Профессиональное будущее: неопределённое (кейс № 5М).

Вариант «заочный бакалавриат и заочная магистратура» в группе молодёжи представляет случай *Ксении П.* (25 лет, уроженка Москвы, из семьи учителей, не замужем, детей нет). Она открыто признаёт, что цель обучения – *«диплом о высшем образовании»*. Поток: «школа – вуз (бакалавриат, первый курс очной формы) – вуз (бакалавриат заочной формы со сменой направления) – вуз (магистратура заочной формы с сохранением преемственности по отношению к бакалавриату)». После школы поступила на первый курс очной формы направления «Социология», содержание обучения не понравилось. Поступила в другой университет на заочную форму бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» и устроилась на работу в этом же университете (работает пять лет). Трудовая деятельность не соотносится с полученной квалификацией.

После окончания бакалавриата продолжила обучение в магистратуре по этому же направлению. Образовательная траектория отличается обучением только в организациях формального образования. Точки бифуркации: уход с очного отделения, желание совмещать обучение с работой. Мотив выбора направления обучения – *«интересно и пригодится в воспитании детей»* – выдаёт семейную ориентацию. Профессиональное будущее – неопределённое (кейс № 4).

Представленные кейсы отражают вариации образовательных и профессиональных стратегий студентов заочной магистратуры.

Заключение

Анализ кейсов студентов-заочников показывает, что среди них есть представители семей с разным культурным капиталом. В системе непрерывного обучения и образования заочная форма выступает доступным ресурсом высшего образования для молодёжи и взрослых. Студенты положительно относятся к заочной форме высшего образования (скепсис зафиксирован в единичных случаях), её выбор обусловлен возможностью совмещения работы и обучения, стоимостью обучения / наличием бюджетных мест, соотношением самообразования и взаимодействия с преподавателями, а для кого-то – получением диплома. Часть студентов – это абитуриенты, не прошедшие конкурсный отбор на очную форму обучения.

Мотивированными студентами смысл заочной формы обучения определяется как «самообразование». Именно этот смысл позволяет им считать, что они «получают высшее образование, а не диплом». Для тех, кто пришёл за дипломом, высшее заочное образование – «формальность», «поверхностное освоение дисциплин». Признания о цели обучения как получении диплома не исключают интереса к содержанию образования. Очевидно, что часть заочников скрывают данную цель.

Магистратура рассматривается как уровень, дающий «завершённое высшее образование». Нарушение преемственности между

программами бакалавриата и магистратуры носит осознанный «планомерный» характер. Психолого-педагогическое образование рассматривается как гарантия трудовой занятости или образование, имеющее практическое значение для других сфер жизнедеятельности. Соблюдение преемственности программ бакалавриата и магистратуры свидетельствует об осмысленности профессиональной траектории, что свойственно студентам старше 40 лет.

Выявлены признаки корреляции жизненных траекторий студентов-заочников с базовыми (выбор пути профессионального образования, профессиональной подготовки), развивающими (карьера в новой сфере деятельности, выполнение усложняющихся профессиональных задач) и поддерживающими профессиональными стратегиями личности (повышение конкурентоспособности на рынке труда, сохранение более длительной востребованности). Итак, в системе непрерывного образования заочное обучение является (1) инструментом смены профессии, (2) частью продуманной карьерной стратегии, (3) гарантией трудовой занятости, (4) способом легитимации занимаемого профессионального статуса, (5) формой, облегчающей получение диплома о высшем образовании. Выявленный тренд – «образование впрок», «образование на будущее» – требует дополнительных исследований, возможно, это явление имеет гендерную обусловленность и связано с отсутствием семьи у женщины или наличием свободного времени на этапе «пустое гнездо».

На наш взгляд, плодотворным является рассмотрение заочного образования как элемента жизненной стратегии «успешного старения» [11], которая актуализировалась у обучающихся старшей возрастной группы из-за увеличения пенсионного возраста, необходимости обновления профессиональных знаний и умений как показателя конкурентоспособности в условиях рыночной экономики.

С позиций непрерывности система заочного образования способствует гуманиза-

ции общественных отношений, преодолению «эйджизма» – разрушению стереотипа вторичности возрастных работников. В целом рассмотрение заочного образования в контексте непрерывности позволяет выявить тенденции диверсификации (многообразие и вариативность образовательных программ, создание возможностей для выбора) и индивидуализации.

P.S. Завершение описанного в статье исследования совпало с введением в России санитарных ограничений, обусловленных распространением Covid-19, и переходом вузов на дистанционное обучение. Выводы аналитиков относительно преодоления экстремальной ситуации в высшей школе и данные статистики [12], результаты масштабных социологических опросов основных участников образовательного процесса [13], наконец, опыт включённого наблюдения авторов статьи – всё это заставляет вновь вернуться к теме заочного обучения. Дискуссии «докоронавирусного» периода о праве на реализацию программ высшего образования по конкретным направлениям / специальностям в заочной форме и/или о её замене дистанционным форматом потеряли свою актуальность. Опыт обучения на «удалёнке» показал, что полная реализация программ высшего образования в дистанционном формате проблематична [12, с. 7]. Зато в отношении заочной формы обучения вынужденный эксперимент дал неожиданный положительный эффект: сформировался оптимальный формат заочного обучения (начало и окончание семестра в очной форме по субботам, основная часть семестра с применением цифровых технологий, обязательных контактов в мессенджерах). Полученный опыт позволяет положительно оценивать долгосрочные перспективы заочной формы высшего образования при условии её эволюционирования – сочетания синхронного обучения в дистанционном формате и непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов, полного отказа от сессионного

варианта. Цифровизация заочной формы в некоторой степени поможет решить проблему качества высшего образования, так как увеличит временные ресурсы студентов-заочников. Однако без таких мер, как изменение правил приёма на заочное обучение, включающее существенное повышение минимальных баллов ЕГЭ, дающих право на поступление в вуз, этого не произойдёт.

Литература

1. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2019. 96 с. ISBN 978-5-7598-2140-3
2. *Чередниченко Г.А.* «Заочник» высшей школы: учёба и после выпуска // Социологическая наука и социальная практика. 2019. Т. 7. № 2. С. 46–64. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.2.6409>
3. *Бурдые П.* Биографическая иллюзия: Пер. с фр. Е. Мещеркиной // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2002. № 1. С. 75–84. URL: <https://www.inter-fnisc.ru/index.php/inter/article/view/4434/4220> (дата обращения: 22.02.2021).
4. *Шюц А.* О множественности реальностей: Пер. с англ. А. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 2. С. 3–34. URL: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3_2_1.pdf (дата обращения: 22.02.2021).
5. *Рождественская Е.Ю.* Биографический метод в социологии. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. 381 с. ISBN: 978-5-7598-0960-9
6. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 159 с.
7. *Солнышкина М.Г.* Профессиональные стратегии личности. М.: Маркетинг, 2006. 120 с.
8. *Константиновский Д.А., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Т.А., Хохлушкина Ф.А.* Образование и жизненные траектории молодёжи: 1998–2008 годы. М.: ЦСП, 2011. 296 с.
9. *Мотовилов О.В.* Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38–45. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/376/326> (дата обращения: 22.02.2021).

10. Селиверстова Н.А. Имитации в высшей школе: проблема модернизации? // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 3. С. 65–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.4.5>
 11. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 38–49. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1008/905> (дата обращения: 22.02.2021).
 12. Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении – оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 76–91. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-76-91>
 13. Баранников К.А., Лешуков О.В., Назайкинская О.Л., Суханова Е.А., Фруммин И.Д. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после неё: Аналитический доклад. М.: Минобрнауки России. URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzu-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения 22.02.2021).
- Статья поступила в редакцию 14.05.20
После доработки 02.10.20
Принята к публикации 15.02.21

References

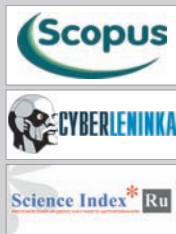
1. Bondarenko, N.V., Gokhberg, L.M., Kovaleva, N.V. et al. (2019). *Obrazovanie v tsifrakh: 2019: kratkiy statisticheskiy sbornik = Education in Figures: Pocket Data Book*. Moscow: HSE publ., 96 p. ISBN 978-5-7598-2140-3 (In Russ.).
2. Cherednichenko, G.A. (2019). Part-Time Learners of Higher Education: Training and after Graduation. *Sotsialnaya nauka i sotsialnaya praktika = Sociological Science and Social Practice*. Vol. 7, no. 2, pp. 46–64, doi: <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.2.6409> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Bourdieu, P. (1986). L'Illusion biographique. In: *Actes de la recherche en science sociales*. Vol. 62-63. Juin. Available at: https://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1986_num_62_1 (accessed: 22.02.2021). (Russian translation by E. Meshcherkina. In: *Interaktsiya. Intervyu. Interpretatsiya = Interaction. Interview. Interpretation*. No. 1, pp. 75–84).
4. Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*. Vol. 5, no. 4, pp. 533–576. (Russian translation by A. Korbut. In: *Sotsiologicheskoe obozrenie = Sociological Review*. Vol. 3, no. 2, pp. 3–34).
5. Rozhdestvenskaya, E.Yu. (2012). *Biograficheskiy metod v sotsiologii* [Biographical Method in Sociology]. Moscow: HSE Publ., 381 p. ISBN: 978-5-7598-0960-9 (In Russ.).
6. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow: Mysl' Publ., 159 p. (In Russ.).
7. Solnyshkina, M.G. (2006). *Professionalnye strategii lichnosti* [Professional Strategies of a Personality]. Moscow: Marketing Publ., 120 p. (In Russ.).
8. Konstantinoskiy, D.L., Voznesenskaya, E.D., Cherednichenko, G.A., Khokhlushkina, F.A. (2011). *Obrazovanie i zhiznennyye traektorii molodezhi: 1998–2008 gg.* [Education and Life Trajectories of the Youth: 1998–2008]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing Publ., 296 p. (In Russ.).
9. Motovilov, O.V. (2016). Problems of Master's Degree Training in Economics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 38–45. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/376/326> (accessed 22.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Seliverstova, N.A. (2019). Imitations in Higher School: A Result of Modernization? *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. No. 4, pp. 65–77, doi: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2019.4.5> (In Russ., abstract in Eng.).

11. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2017) "Growing Up" of Students as a Phenomenon of Changing Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 38-49. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1008/905> (accessed 22.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Aleshkovskiy, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2020). Russian University Students about Distance Learning: Assessments and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 76-91, doi: <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-76-91> (In Russ., abstract in Eng.).
13. Barannikov, K.A., Leshukov, O.V., Nazaikinskaya, O.L., Sukhanova, E.A., Frumin, I.D. *Uroki "stress-testa": vuzy v usloviyakh pandemii i posle nee: Analiticheskiy doklad* [Lessons of Stress-Test: Higher Education Institutions in the Conditions of Pandemic and After]. Available at: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (accessed 22.02.2021).

The paper was submitted 14.05.20

Received after reworking 02.10.20

Accepted for publication 15.02.21



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

Главный редактор:
Сапунов Михаил Борисович

Редакция:
Тел.: (499) 976 07 46
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Роспечать» – 73060, 82521
«Пресса России» – 16392, 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

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

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

- 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)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,240; показатель Science Index – 0,759.

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



Дискурс университета: знание в эпоху современных форм развития капитализма

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-142-150

Наумова Екатерина Игоревна – д-р филос. н., доцент кафедры онтологии и теории познания Института философии, e.naumova@spbu.ru

Соколов Евгений Георгиевич – д-р филос. н., проф., и.о. заведующего кафедрой русской философии и культуры Института философии, egslov@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 190034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб. 7-9

***Аннотация.** Статья представляет собой описание исследования в области современных форм развития экономики, основанной на знании. Переход от материальных форм функционирования экономики (материалистический язык) к нематериальным (постматериалистический язык) берёт начало в культурной революции 1970-х гг., в формировании предпосылок которой значимую роль сыграло переустройство университета, а также в целом системы организации образования в европейских странах. В качестве инструмента для анализа знаниевой экономики выбрана марксистская методология с учётом того, что для описания и объяснения нематериальных форм производства необходимо продолжить разработку концепции общественного интеллекта (научного знания) Маркса, осуществить пересмотр теории классов и теории прибавочной стоимости.*

Выводом статьи является тезис, что современная знаниевая экономика несёт в себе две тенденции: финансовую и производительную. Показано, что преобладание той или иной тенденции зависит от дискурса университета, который выступает как посредник между субъектом знания и дискурсом капитализма. Первая тенденция отражает нежелательные процессы в социальной жизни: общественный интеллект, не будучи привязан к производству, воспроизводит финансовую логику приращения капитала, что свидетельствует о подчинении знания капиталу. Вторая тенденция связана с преобладанием производительной функции и определяется в терминах когнитивного капитализма, где умственный труд, основанный на знании, получает автономию от капитала. Когнитивный капитализм – это такая форма экономики, где знание в качестве производительной силы способно стать основанием для организации интеллектуальных производств, в функционирование которых вовлечены когнитарии – производители, способные создавать инновационные продукты. Поддержание и развитие когнитивного капитализма возможно при правильной организации образования в рамках университета, который, наряду с классической формой подачи

знания (*hard skills*), предоставляет площадку для передачи дополнительных умений (*soft skills*), а сам выступает как платформа для создания эффективных интеллектуальных производств.

Ключевые слова: знаниевая экономика, дискурс университета, когнитивный капитализм, общественный интеллект, интеллектуальное производство, когнитариат

Для цитирования: Наумова Е.И., Соколов Е.Г. Дискурс университета: знание в эпоху современных форм развития капитализма // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 142-150. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-142-150

Discourse of the University: Knowledge in the Era of Contemporary Forms of Capitalism Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-142-150

Ekaterina I. Naumova – Dr Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., the Department of Ontology and Theory of Knowledge, Institute of Philosophy, e.naumova@spbu.ru

Eugene G. Sokolov – Dr Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Russian Philosophy and Culture, Institute of Philosophy, egslov@gmail.com

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

Address: 7-9, Universitetskaya emb., Saint-Petersburg, 199034, Russian Federation

Abstract. The article represents research in the field of the contemporary forms of economic development based on the knowledge which acts as a new productive force. It is shown that the new stage of economic development is connected to the transformation from the material forms to non-material forms of functioning and has its roots in the cultural revolution of 1970s. The reorganization of the university and the educational organization in European countries in general played the key role as preconditions of the cultural revolution. Marxist methodology was chosen as an instrument for the analysis of knowledge-based economy taking into account the need to develop Marx conception of general intellect (scientific knowledge) and revise the class theory and the theory of surplus value.

The key finding is that the contemporary knowledge-based economy implements both financial and productive tendencies in conjunction. It is shown that the predominance of one or another tendency depends on university's discourse functioning which serves as a mediator between a subject of knowledge and the capitalism discourse. The first tendency reflects undesirable processes of social life: general intellect when it isn't tied to the production, begins to develop according to the formula « $G.I - G.I$ », reproducing financial logic of capital increment. In such case, we deal with the process of knowledge submission to capital. The second tendency is connected with the dominance of productive function and defined in terms of cognitive capitalism, where knowledge-based intellectual labor gets its autonomy from capital. Cognitive capitalism represents such form of economic organization where knowledge, as a productive force, makes possible the intellectual productions which involve cognitarians – cognitive workers and producers which are able to create the innovative products. The maintenance and development of the cognitive capitalism become possible in connection with the correct organization of education at university which, in addition to the classic form of knowledge (*hard skills*), represents a contemporary digital space for the transfer of additional knowledge (*soft skills*) and serves as a platform for the organization of the effective forms of intellectual productions.

Keywords: knowledge-based economy, discourse of university, cognitive capitalism, general intellect, intellectual production, cognitariat

Cite as: Naumova, E.I., Sokolov, E.G. (2021). Discourse of University: Knowledge in the Era of Contemporary Forms of Capitalism Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 142-150, doi:10.31992/0869-3617-2021-30-3-142-150 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Сегодня мы живём в условиях, когда капитализм обретает новые формы, а потому многие теоретики пытаются переопределить его заново. Британский писатель и журналист П. Мейсон говорит о цифровой революции и формировании новой формы экономики – посткапитализма [1]. Британский экономист А. Калецкий рассматривает актуальную экономику как капитализм 4.0 [2]. Итальянские марксисты А. Негри и М. Хардт определяют новую экономику как постфордистский капитализм [3]. Американский социальный философ Дж. Дин трактует современность как коммуникативный капитализм [4]. Итальянский философ, теоретик и активист автономистской теории Б. Берарди говорит о семиокапитализме [5]. Французский экономический философ Я.-М. Бутан развивает концепцию когнитивного капитализма [6]. На последней мы и хотели бы остановить своё внимание в связи с проблематикой соотношения знания, университета и капитала.

Несмотря на то, что экономика знаний – явление сравнительно недавнее, истоки его происхождения можно обнаружить в концепции «общественного интеллекта», разработанного К. Марксом в «Экономических рукописях 1857–1859 гг.» [7]. В современном мире общественный интеллект, а более конкретно – научное знание оказывается ведущей производительной силой, создающей новые общественные блага. Возникновение экономики знаний связано с процессом трансформации способа производства; начиная с 70-х гг. XX в. (культурная революция, Май'68) мы становимся свидетелями перехода от господства материальной экономики к нематериальным формам производства, от ранее преобладавшего физического

к интеллектуальному, умственному труду, базирующемуся на знании. Этот процесс влияет на организацию форм труда. Экономика знаний приходит на смену фордизму с его конвейерным способом материального производства и несёт в себе политику «новой гибкости», которая связана с дерегуляцией капитала и труда, а также с мощной кибернетизацией трудовой среды. Знание становится новым источником извлечения прибавочной стоимости в условиях нематериальных форм развития экономики¹.

Поэтому перед теоретиками встаёт фундаментальный вопрос о применимости законов, выработанных Марксом в связи с функционированием материальной экономики, для актуальных экономических процессов нематериального характера. Очевидно, что определённые пункты экономической теории Маркса в их применимости к нематериальным формам развития экономики нуждаются в переосмыслении:

1) ключевым пунктом для осмысления знаниевой экономики является концепция Маркса об «общественном интеллекте», в

¹ В ходе обсуждения авторами с главным редактором журнала М.Б. Сапуновым ключевых тезисов статьи было рассмотрено альтернативное определение тех трансформаций, которые претерпела экономика, перейдя к преобладанию интеллектуальных форм труда. Разделение на материальную и нематериальную экономику может быть переопределено в терминах материалистической и постматериалистической экономики во избежание возможности понимания «нематериального» с точки зрения идеализма; данное разделение позволяет оставаться в рамках научного и философского подходов и удерживаться в русле марксизма. Продумывание такого способа определения трансформаций экономики – задача будущих исследований.

связи с чем поднимается проблема соотношения капитала и интеллектуального труда;

2) концепция классового деления, предложенная Марксом, нуждается в переосмыслении, так как новые формы труда связаны с новыми формами организации общественных отношений, в силу этого на место классовой единицы «пролетариат» приходят такие замещающие образования, как «когнитивный пролетариат»/«когнитариат», «прекариат», работники умственного труда;

3) теория прибавочной стоимости Маркса нуждается в переосмыслении, так как нематериальную форму труда нет возможности в полной мере измерить через соотношение времени затраченного труда и стоимости. В этой связи встаёт фундаментальный вопрос о необходимости определить единицу измерения интеллектуального/знаниевого труда, прояснить вопрос о статусе знаниевого продукта в его связи с вопросом стоимости [8].

Наша задача состоит в том, чтобы раскрыть двойственную природу нематериальной экономики и показать перспективы её становления как интеллектуального производства в рамках дискурса университета как наиболее эффективной площадки для создания инновационных интеллектуальных продуктов в качестве общественного блага. Теория дискурса университета, представленная в статье, формируется в рамках французской постструктуралистской методологии как инструмент анализа социальных, культурных и политических трансформаций жизни общества. Дискурс университета воплощает собой союз научного знания, технологий и капитала и тем самым является частным случаем воплощения экономики знаний. Именно через анализ взаимосвязи дискурса университета и дискурса капитализма становятся отчётливо видны две возможные траектории экономики знаний: с одной стороны, в рамках когнитивного капитализма университетский дискурс имеет все предпосылки, чтобы функционировать как настоящее интеллектуальное производство, которое создаёт инновации в качестве общественного блага; с другой сто-

роны, в экономике знаний прослеживается тенденция подчинения знания капиталу, и тогда развитие научного знания в рамках университетского дискурса перестаёт быть интеллектуальным производством, а становится финансовой машиной по приращению такого типа знания, которое своей целью имеет аккумуляцию капитала, а не создание общественных благ.

Концепция когнитивного капитализма

Разработчиками концепции когнитивного капитализма являются Я.-М. Бутан и группа мыслителей, таких как Э. Руллани, Б. Польрэ, К. Марацци, А. Корсани [9], К. Верчеллоне, М. Лаццарато [10]. Основной тезис философа и экономиста Бутана состоит в том, что когнитивный капитализм противостоит финансовым тенденциям развития нематериальной экономики, но при этом воплощает развитие производительных тенденций последней. Согласно Бутану, стремительный процесс глобализации продиктован быстрым развитием новых технологий, которые в союзе с общественным интеллектом как новой производительной силой создают инновации. Инновации – это продукт, где стирается различие между знанием и капиталом, и знание начинает работать как двигатель нематериальных производств, создающих интеллектуальные продукты. Бутан отстаивает позицию, заключающуюся в том, что знание и технологии вошли в сферу производства и изменили её, создав предпосылки для формирования нематериальных форм труда. Рост нематериального производства, согласно мыслителю, является результатом развития новых компьютерных технологий и виртуализации большей части информации и знаний, которые стали доступны в Интернете. Так, отличительной чертой интеллектуального производства является то, что оно носит цифровой характер. По замечанию Бутана, «нематериаль-

ная экономика превзошла материальную между 1985 и 1995 гг. по объёму формирования капитала» [11, с. 212]. Именно цифровая, дигитальная, виртуальная среда, где осуществляется открытый доступ к информации и знаниям, является площадкой для формирования когнитивного капитализма. Как отмечает Бутан, в условиях когнитивного капитализма разделение труда оказывается захвачено логикой глобализации: происходит усложнение форм труда, специализация теряет свою актуальность, экономика и культура начинают носить более подвижный, разнообразный характер. Интерактивный характер интернет-коммуникаций, возможность получить доступ к любой информации и знанию создают предпосылки для того, чтобы Интернет и в целом цифровые площадки становились новым пространством, где осуществляются нематериальные производственные процессы.

Цифровизация и технологизация университета как образовательной площадки и разветвлённой системы экспертного знания – это необходимый процесс, который, наряду с политикой открытого доступа к знанию, способен контролировать уровень качества предоставляемых знаний и обеспечивать определённые гарантии. Феномен, когда знание и наука в лице университета объединяются и превращаются в ведущую силу процесса производства, Бутан называет термином «knowledge-based есопоту», то есть экономика, основанная на знании [11, с. 213], или знаниевая экономика. Так, если в промышленной системе капитализма работала бинарная оппозиция труда и капитала, то в когнитивном капитализме эта дихотомия подвергается деконструкции. Интеллектуальный труд не противостоит капиталу, а сливается с ним в производственном процессе инноваций. Существуют три модели, которые описывают интеллектуальную производственную деятельность в рамках цифрового капитализма: hardware (компьютерное обеспечение), software (программное обеспе-

чение), wetware (деятельность мозга) [11, с. 215]. Бутан предлагает четвёртую производственную модель – сеть (netware). Именно сеть как нечто отличное от логики иерархии и рыночных отношений Бутан считает ключевой структурой для формирования когнитивного капитализма. В этом отношении процесс цифровизации в рамках университета также позволяет демократизировать и сделать более простыми сложные бюрократические иерархические процедуры, которые скорее тормозят процесс производства инноваций, чем ему способствуют. Внедрение сетевого характера организации и циркуляции знаний и смыслов внутри университета, перевод части процессов в цифровое пространство обеспечивают большую мобильность данной системы, тем самым позволяя университету быть не только кузницей кадров, но и научно-исследовательским центром, где студент учится не только усваивать и «потреблять» знание, но и быть включённым в процессы интеллектуального производства.

Важно отметить, что в эпоху когнитивного капитализма за счёт возможности сохранения, воспроизведения и передачи знания в цифровой форме на базе программного обеспечения произошло радикальное преобразование прав частной собственности на продукты интеллектуального труда. Вся система интеллектуальной собственности (марки, патенты, авторские права) как формы капиталистической частной собственности в силу развития когнитивного капитализма ставятся под угрозу [11, с. 218]. В силу этого при переходе к когнитивному капитализму произошла актуализация дискурса о правах частной собственности, что свидетельствует о необходимости переопределения последних [6, р. 50]. В связи с этим сегодня, когда университет становится полноценным интеллектуальным производством, в том числе и на базе цифровых площадок, особенно важно более чётко прояснить и продумать вопрос о правах интеллектуальной собственности на производимый в рамках этой системы интеллектуальный продукт.

Инновация в условиях современного производства – это всегда коллективный проект, она выступает как результат совместной деятельности в сетях [6, р. 51]. В условиях когнитивного капитализма инновация становится общественным благом, которое создаётся на различных коммуникативных платформах, что подчёркивает идею о том, что союз знания и капитала должен быть производительным и инновационным, а не уходить в поле исключительно финансовой эффективности и коммерческого успеха. Так, в рамках развития когнитивного капитализма формируются цифровые формы презентации университета как института, свободные публичные знаниевые платформы на базе Интернета, множество сетевых коммуникационных площадок – все они способствуют мобилизации общественного интеллекта, при этом реализуя критику и деконструкцию типичных для материальной экономики установок на потребление и максимизацию прибыли.

Концепция дискурса университета

Теория типов дискурсов была разработана французским психоаналитиком Ж. Лаканом для того, чтобы описать трансформации, которые произошли в связи с событиями «Мая 68» в области образования, экономики и культуры. Как известно, они были связаны с волной антикапиталистических протестов, прокатившихся по всей Европе и оцениваются как одно из ключевых событий, повлиявших на изменение способов функционирования капитализма. В этот период наблюдалась беспрецедентная солидаризация представителей рабочих профессий и интеллектуалов в лице студентов и преподавателей [12]. С одной стороны, рабочие с высокой квалификацией (выпускники-бакалавры на производствах), требовали усложнения рабочего процесса, привнесения в него творческой, интеллектуальной и креативной составляющей, а вместе с этим и «гибкости» рабочего графика. С другой – преподаватели и студенты выступали за преобразование системы образования, её декапитализацию,

выдвигали требования самоуправления, изменения содержания и характера преподаваемых дисциплин.

В связи с этими событиями Лакан провёл серию семинаров в экспериментальном университетском центре в Венсенне, где и представил концепцию пяти типов дискурсов: господского, университетского, капиталистического, истерического и аналитического [13, с. 136–166]. Дискурсы представляют собой алгебраические формулы, которые описывают логику распределения власти в рамках общественных отношений. Нас будет интересовать дискурс университета в его связи с дискурсом капитализма.

Дискурс – это четыре места и четыре агента, которые в этих местах находятся. Четыре места, если описывать их, двигаясь по часовой стрелке от левого верхнего угла схемы, это место мастера, место ученика, место утраты и место истины. Четыре агента: S_1 – это власть, S_2 – это знание, a – это продукт, $\$$ – это субъект. Дискурс Университета выглядит следующим образом:

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}.$$

Данная формула показывает, что университет является системой, где через знание мастера (преподавателя) и его взаимодействие с учеником осуществляется процесс, в ходе которого студент наделяется знанием и властью над ним, что создаёт для него ощущение целостности, самодостаточности вместо расщеплённости ($\$$ находится в месте утраты), тем самым студент как продукт университетского дискурса получает статус специалиста или субъекта «всецело знающего». Особенность дискурса как системы заключается в том, что некоторые части социальной реальности он показывает, а некоторые скрывает. Дискурс университета скрывает то, что знание, которым наделяет университетский дискурс, не делает студента на деле целостным, самодостаточным и, так сказать, завершённым специалистом. Университет даёт исключительно задел, на базе которого студент таковым ещё

только может стать. Университетский дискурс демонстрирует и одновременно скрывает то, что он является системой, которая может обеспечить студента базовыми, классическими знаниями – тем, что сегодня называется *hard skills*. Однако это базовое знание не является гарантом того, что выпускник университета является готовым сотрудником для рынка и может быть адекватен быстроменяющейся трудовой реальности. Говоря о дискурсе университета, Лакан иронизирует: «слово неуч больше подходит для наук гуманитарных. Ученик чувствует себя неучем, так как он, как и всякий другой работник <...> должен произвести какой-то продукт» [14, с. 131], однако он его не производит.

И здесь поднимается довольно важная проблема в рамках взаимоотношений когнитивного капитализма и университетского знания. В современном мире работодателю интересен сотрудник, который не только наделён знаниями, но и способен их применять. Это означает, что он способен производить интеллектуальный продукт, который в перспективе может быть монетизирован. На сегодняшний день чаще всего именно рабочая сфера оказывается той средой, где выпускник университета начинает пробовать себя в качестве производителя, в качестве специалиста, знания которого работают. В условиях построения когнитивного капитализма этот вопрос встаёт более остро: университет может и должен стать той самой площадкой, где выпускник обретает не только знания, но и понимание того, как их применять. Университет как система интеллектуального производства способен привить выпускнику не только *hard*, но и *soft skills*. К так называемым «гибким умениям» относятся коммуникативные навыки, навыки селф-менеджмента, навыки эффективного мышления, управленческие и лидерские навыки.

На место власти в дискурсе университета помещена наука, именно господствующее и основополагающее значение научного знания является точкой скрепки между дискурсом университета и дискурсом капитализма:

$$\frac{\$}{S_1} \rightarrow \frac{S_2}{a}.$$

В дискурсе капитализма, как видно, ключевое место занимает расщеплённый субъект, в поисках истины он обращается к научному знанию (S_2), которое производит университет, и это означает, что университет эффективно выполняет свою функцию производства авторитетного, экспертного знания. Научное знание выступает как фундамент для развития капитализма, и в какой-то мере университетский дискурс является посредником между субъектом знания и капитализмом. Попадая в университетский дискурс и пропитываясь его установками, субъект проходит своеобразную подготовку для включения в капиталистический дискурс. В дискурсе капитализма на месте истины находится власть, а на месте утраты – продукт, и это выражает приоритет потребительской тенденции в капитализме. «Включение» в капиталистический дискурс происходит таким образом, что субъект оказывается в позиции потребителя, именно поэтому на месте утраты оказывается продукт. А это означает, что, будучи включённым в капиталистический дискурс, субъект не производит, а потребляет продукт. Ловушка дискурса капитализма знания, в частности, заключается в том, что знание в силу своей изначальной нематериальной природы ближе к финансовой логике развития, т.е. непроизводительной, нежели к производительной. В условиях нематериальной экономики общественный интеллект имеет возможность реализовывать такую тенденцию к самовозрастанию, которая подобна тенденции развития капитала: «накопление знаний и навыков, накопление всеобщих производительных сил общественного мозга поглощается капиталом в противовес труду и поэтому выступает как свойство капитала» (К. Маркс) [7, с. 205]. В этой ситуации мы наблюдаем процесс подчинения знания капиталу, который подобно формуле финансового капитала «Д-Д'» можно представить через формулу «G.I – G.I'» [15, с.

207–228], где происходит рост знания ради знания. Результатом подчинения знания капиталу оказывается приращение только того рода знания, которое способствует росту капитала, минуя процесс производства. Необходимо отметить, что знаниевая экономика имеет в себе тенденцию быть непродуцирующей, и знание в рамках данной тенденции стоит на службе стимулирования потребления, а значит, имеет конечной целью формирование потребителя.

Отсюда становятся очевидны две тенденции в способе функционирования знаниевой экономики: финансовая и производственная. Первая отражает нежелательные процессы в общественной жизни: общественный интеллект, не будучи привязан к производству, начинает развиваться по формуле «G.I – G.I'», воспроизводя финансовую логику приращения капитала. В этой ситуации и университет как неотъемлемая часть знаниевой экономики становится коммерческой организацией, где выпускник выступает в роли потребителя знаний, тем самым впитывая потребительский навык поведения в ходе образования. Продолжая воспроизводить данный паттерн поведения как ключевую жизненную стратегию, университет включается в исключительно коммерческие способы организации трудовой деятельности. Это значит, что субъект включается в дискурс капитализма в качестве пассивного и подчинённого логике капитала, работает ради денег, а деньги ему нужны для потребления. Таким образом, его жизненная роль сводится к приоритету функции потребления. Вторая тенденция развития знаниевой экономики, когда преобладает производственная функция, определяется в терминах когнитивного капитализма. Такой способ понимания экономики знания предполагает теорию об автономии умственного труда, основанного на знании, от капитала. В рамках данного подхода когнитивный капитализм – это такая форма организации экономики, когда знание, становясь новой производственной силой, создаёт интеллек-

туальные производства, куда включены активные когнитивные, способные производить инновационные продукты.

Поддержание и развитие когнитивного капитализма возможно при правильной организации образования в рамках университета, который, наряду с классической формой подачи знания (hard skills), представляет собой современную цифровую площадку передачи дополнительного знания (soft skills), а сам выступает как машина по организации интеллектуальных производств. Такой тип организации университета и образования способен привить выпускнику определённый тип мировоззрения, сформировать из него производителя как ключевого игрока когнитивного капитализма. Выпускник с соответствующей категориальной матрицей ориентирован здесь на производственные формы труда, где создание знаниевого продукта как общественного блага является приоритетной мотивацией деятельности, а монетизация результатов деятельности оказывается естественным показателем общественной ценности продукта.

Литература

1. Мейсон П. Посткапитализм. Путеводитель по нашему будущему. М.: Ад Маргинем, 2016. 414 с.
2. Kaletsky A. Capitalism 4.0: The Birth of a New Economy in the Aftermath of Crisis. NY: Public Affairs, 2011. 448 p.
3. Хардт М., Незгри А. Множество. Война и демократия в эпоху империи. М.: Культурная революция, 2006. 508 с.
4. Dean J. Democracy and Other Neoliberal Fantasies: Communicative Capitalism and Left Politics. US: Duke University Press, 2009. 232 p.
5. Berardi F. Precarious Rhapsody: Semiocapitalism and the Pathologies of Post-Alpha Generation. London: Minor Compositions, 2009. 153 p.
6. Boutang Y.-M. Cognitive capitalism. Los Angeles: Polity Press, 2011. 206 p.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46. Ч. 2. М.: Изд-во политической литературы, 1969. 618 с.
8. Наумова Е.И. Дематериализация капитализма: общественный интеллект и прекариат // Вестник Санкт-Петербургского университета. Се-

- рия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2016. № 1. С. 45–52.
9. Корсани А. Капитализм, биотехнология и неолиберализм. Информация к размышлению об отношениях между капиталом, знанием и жизнью в когнитивном капитализме // Логос. 2007. № 4(61). С. 123–143.
 10. Lazzarato M. The Making of Indebted Man: An Essay on the Neoliberal Condition. Los Angeles : Semiotext(e), 2011. 199 p.
 11. Бутан Я.-М. Новое огораживание: информационные и коммуникационные технологии, или ползучая революция прав собственности // Логос. 2007. № 4(61). С. 199–229.
 12. Boltanski L., Chiapello E. The New Spirit of Capitalism. International Journal of Politics //
 - Culture, and Society. 2005. Vol. 18. № s. P. 161–188. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10767-006-9006-9>
 13. Наумова Е.И. Психоанализ и диалектика. Негативные практики освобождения. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 208 с.
 14. Лакан Ж. Изнанка психоанализа. Кн. 17. М.: Логос. 2008. 266 с.
 15. Наумова Е.И. Капитализм и культура. Философский взгляд. СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2015. 230 с.

Статья поступила в редакцию 24.12.20

После доработки 14.01.21

Принята к публикации 10.02.21

References

1. Mason, P. (2015). *PostCapitalism: A Guide to Our Future*. UK: Allen Lane, 368 p. (Russian translation by A. Dynaev, Moscow: Ad Marginem Publ., 2016. 414 p.)
2. Kaletsky, A. (2011) *Capitalism 4.0: The Birth of a New Economy in the Aftermath of Crisis*. NY: Public Affairs, 448 p.
3. Hardt, M., Negri, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. US: Penguin Books, 448 p.
4. Dean, J. (2009). *Democracy and Other Neoliberal Fantasies: Communicative Capitalism and Left Politics*. US: Duke University Press, 232 p.
5. Berardi, F. (2009). *Precarious Rhapsody: Semiocapitalism and the Pathologies of Post-Alpha Generation*. London: Minor Compositions, 153 p.
6. Boutang, Y.-M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Los Angeles: Polity Press. 206 p.
7. Marx, K., Engels, F. (1987). *Economic Manuscripts of 1857–59*. Vol. 29. London: Lawrence & Wishart, 616 pp. (Russian translation: Moscow: Izdatelstvo politicheskoi literatury, 1969. 618 p.)
8. Naumova E.I. (2016). Dematerialization of Capitalism: General Intellect and Precariat. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seria 17. Filosofiya. Konfliktologiya. Kulturologiya. Religiovedenie* = *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*. No. 1, pp. 45–52 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Corsani, A. (2007). [Capitalism, Science of Biotechnics and Neoliberalism. Information for Reflection on the Relationship between the Capital, Knowledge and Life within the Cognitive Capitalism]. *Logos*. No. 4(61), pp. 123–143 (In Russ.).
10. Lazzarato, M. (2011). *The Making of Indebted Man: An Essay on the Neoliberal Condition*. Los Angeles: Semiotext(e). 199 p.
11. Boutang, Y.-M. (2011). [New Fencing: Information and Communicative Technologies, or Creeping Revolution of the Property Rights]. *Logos*. No. 4(61), pp. 199–229. (In Russ.).
12. Boltanski, L., Chiapello, E. (2005). The New Spirit of Capitalism. *International Journal of Politics, Culture, and Society*. Vol. 18, no. 3/4, pp. 161–188, doi: <https://doi.org/10.1007/s10767-006-9006-9>
13. Naumova, E.I. (2011). *Psikhoanaliz i dialektika. Negativnye praktiki osvobodeniya* [Psychoanalysis and Dialectics. Negative Practices of Liberation]. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing. 208 p. (In Russ.).
14. Lacan, J. (2007). *The Other Side of Psychoanalysis*. NY, L: W.W. Norton & Company. 221 p. (Russian translation by A. Chernoglavov, Moscow: Logos Publ., 2008. 266 p.)
15. Naumova, E.I. (2015). *Kapitalizm i kul'tura. Filosofskii vzgliad* [Capitalism and Culture: Philosophic View]. St. Petersburg: Foundation of the Conflictology Development, 230 p. (In Russ.).

The paper was submitted 24.12.20

Received after reworking 14.01.21

Accepted for publication 10.02.21

Опубликовать научную статью: диалог автора и журнала

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168

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

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки текста научного исследования к публикации в международном журнале и предлагается методика формирования соответствующей компетенции. Исходя из анализа причин отказов международных журналов авторам в публикации, подготовка рукописи моделируется как диалог автора с дискурсивным сообществом журнала, выбранным для публикации. Публикационная компетенция означает способность автора сформировать в тексте свою позицию в диалоге с сообществом и описывается через понятие «голос» (М.М. Бахтин). Авторский голос является результатом намеренного позиционирования автора в тексте относительно эпистемологических, дискурсивных и риторических границ сообщества журнала и направлен на преодоление как явных, так и неявных его границ. Разработка структуры публикационной компетенции опирается на концепцию дискурсивного сообщества Дж. Свейлса и модель авторского позиционирования Р. Иванич, которые дорабатываются с использованием модели построения повествовательного текста В. Шмида. Сформировать публикационную компетенцию означает овладеть методикой эпистемологического, дискурсивного и риторического позиционирования в тексте научной статьи, включающей два этапа. Первый – подготовительный – этап требует от автора занять позицию читателя, чтобы определить границы сообщества журнала, выбранного для публикации. На втором этапе автор формирует свою позицию в тексте относительно границ сообщества. В результате позиция автора выстраивается как голос, адресованный сообществу и способный убедить его в значимости результатов исследования. В заключение даются рекомендации по формированию содержания курсов академического письма в публикационных целях (ERPP), направленного на организацию эффективного диалога автора с академическим сообществом журнала на всех этапах работы над рукописью статьи.

Ключевые слова: научный журнал, отказ в публикации, дискурсивное сообщество, публикационная компетенция, авторское позиционирование, авторский голос

Для цитирования: Шейпак С.А. Опубликовать научную статью: диалог автора и журнала // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 151-168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168

Publishing a Research Article: A Dialogue between the Author and the Journal

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168

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

RUDN University, Moscow, Russia

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

Abstract. The paper addresses concerns of preparing the research article for publication in a high-ranking international journal. The paper argues how to develop the competence which is required for successful manuscript submission in the international peer-review journal. The analysis of the reasons for rejecting the manuscript submitted in international journals suggests considering a successful submission through the dialogue between the author and the discourse community of the journal selected for publication. The publication competence of the author is considered as the author's ability to construct his/her position in the text or authorial *voice*. Bakhtin's concept of *voice* allows interpreting authorial positioning in the dialogue with the discourse community selected for submission. While only the author's position in the article is intentionally aligned with the epistemological, discursive, and rhetorical boundaries of the discursive community of the journal, the author's *voice* may be approved by the community through publication. The approach adopted in the paper is based on Swales' concept of discourse community and the concept of author's positioning in academic text suggested by Ivanič. The structure of authorial positioning in the article is developed by using Schmid's model of the narrative text. The publication competence of the author confirms his/her ability to construct authorial *voice*, which requires firstly determining the boundaries of the discursive community selected for publication through reading. When the author aligns his/her position in the manuscript with the community boundaries, the author's *voice* is addressed to the selected community and it is able to convince the community in the validity of the researcher's results. In conclusion, the structure of authorial positioning in the research paper is suggested for designing the curriculum of academic writing for publication purposes (*ERPP*) which aims at successful interactions between the author and the journal community at all stages of manuscript elaboration.

Keywords: peer-review journal, manuscript rejection, discourse community, publication competence, authorial positioning, authorial voice

Cite as: Sheypak, S.A. (2021). Publishing a Research Article: A Dialogue between the Author and the Journal. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 151-168, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-151-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблема публикационной активности учёных в современном мире остро стоит как на социополитическом, так и на институциональном уровне (см., например, [1–6]). В последние десятилетия публикационная активность рассматривается, в первую очередь, с опорой на наукометрические показатели научной деятельности (см., например, [7–9]),

которые становятся важнейшими критериями для принятия институциональных решений – финансовых и кадровых [10]. В рамках наукометрического подхода постулируется взаимообусловленность количественных показателей публикационной активности исследователя и укрепления его научной репутации (см., например, [9; 11]). Однако для авторов правила взаимодействия с журнала-

ми остаются настолько имплицитными, что описываются метафорой публикационной *игры* [12, с. 144; 13; 14]. Сравнивая стратегию взаимодействия автора с журналом с *вхождением в клуб*, С. Узунер подчёркивает отсутствие определённых правил, которыми мог бы руководствоваться автор, стремящийся опубликовать работу в международном журнале [15, с. 257]. Единственными явно сформулированными правилами являются правила оформления рукописи, но они не отражают уникальности позиции журнала в дисциплинарной области. Поэтому эффективность взаимодействия автора с журналами зависит от способности автора убедить редакторов и рецензентов в значимости его рукописи именно для данного журнала с учётом его уникальности.

Для исследователя возможность публикации в высокорейтинговых журналах описывается как социализация в сообществе журнала, выбранного для публикации [15–20]. Анализ причин, по которым международные журналы отказывают авторам в публикации, позволяет утверждать, что эффективность социализации в сообществе журнала зависит от публикационной компетенции автора. Специалисты в области академического письма подчёркивают, что публикационную компетенцию необходимо целенаправленно формировать независимо от языковой компетенции, на которую традиционно ориентированы курсы академического письма [12; 16–18; 21].

Обоснованность концепта публикационной компетенции вытекает из позиции, которую занимал Д. Хаймс, вводя концепт коммуникативной компетенции в контекст исследований по прикладной лингвистике [22]. Коммуникативная компетенция основывается на языковой, но является при этом значительно более широким понятием, утверждал Д. Хаймс, поскольку учитывает социальный контекст использования языка. Когда социальный контекст оказывается ограниченным рамками публикационной деятельности, способность подготовить статью, представляющую результаты науч-

ного исследования к публикации в журнале, должна рассматриваться как самостоятельная, публикационная компетенция. Так же, как и коммуникативная, публикационная компетенция включает в себя языковую, однако значительно выходит за её рамки. Подход, предложенный в данной статье для моделирования публикационной компетенции, позволяет говорить о её содержании, которое не связано с использованием английского языка как *lingua franca* академической коммуникации и, следовательно, не формируется в курсах академического письма.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы разработать методику формирования публикационной компетенции автора, необходимой для организации его эффективного взаимодействия с журналом, выбранным для будущей публикации. В результате анализа причин, по которым журналы отказывают авторам в международной публикации, обосновывается концептуализация журнала как дискурсивного сообщества, которое задаётся своими явными и неявными границами. Подготовка публикации описана как диалог автора с дискурсивным сообществом журнала, моделируемый в рамках нарратологического подхода. Предложенная модель диалога представляет методику подготовки научной статьи как структуру формирования авторской позиции в тексте относительно явных и неявных границ журнала. Публикационная компетенция автора позволяет ему опираться на разработанную структуру позиционирования, чтобы преодолевать границы дискурсивного сообщества журнала и добиваться через публикацию признания сообществом занятой им в статье позиции.

Обзор литературы

Обзор исследований, анализирующих проблемы, с которыми сталкиваются авторы при подготовке международной публикации научной статьи, позволяет понять, каким образом журналы описывают причины отказа авторам в публикации и какие рекомендации они им дают по доработке статей. Результа-

ты обзора подтверждают, что публикационная компетенция автора должна обсуждаться независимо от его языковой компетенции.

При обсуждении причин отказа в публикации первыми в фокус исследователей попали языковые трудности авторов-носителей английского языка (ННАЯ) [13; 15; 23–27]; исследования последних лет сосредоточили внимание на проблемах внеязыкового характера, связанных с подготовкой рукописи к публикации в международном журнале [12; 16; 17; 21; 28; 29]. Оставить проблему языковых барьеров за рамками обсуждения успешности международной публикации позволил сопоставительный анализ причин отказа журналов авторам ННАЯ и носителям английского языка (НАЯ) [12; 16; 17; 28]. Анализ отказов показывает, что умение подготовить научную статью к публикации не является врождённым у носителей языка, о каком бы языке ни шла речь [17; 29]. Недостатки, которые обычно приводят к отказу в публикации авторам ННАЯ, характерны в равной степени и для рукописей авторов НАЯ [12; 16; 30; 31]. Тот факт, что языковые проблемы авторов ННАЯ анализируются на основе текстов их опубликованных статей, позволяет Х. Гоздену подчеркнуть, что языковая компетенция не является ключевой при принятии журналом решения о публикации рукописи [28].

Авторы исследований, анализирующих отказы авторам, видят их основную причину в отсутствии у авторов компетенции, которую они определяют как публикационную [12; 16; 17; 21; 28; 29]. Публикационная компетенция означает способность автора подготовить статью, представляющую результаты его исследования, к публикации в журнале. Важно, что ни владение *lingua franca* научной коммуникации, ни высокий профессиональный статус автора в дисциплинарном поле не делают для него менее актуальной проблему формирования публикационной компетенции [12]. Публикационная компетенция рассматривается как особый вид компетенции, которой необходимо целенаправленно обу-

чать в равной мере НАЯ и ННАЯ [17]. Сформированность публикационной компетенции позволяет, начиная с уровня В1 владения английским языком, при подготовке рукописи к публикации не делать акцент на языковом неравенстве авторов НАЯ и ННАЯ [12; 29]. Возможность прибегнуть к профессиональной помощи редактора-корректора для исправления языковых ошибок рукописи существенно уравнивает шансы авторов НАЯ и ННАЯ на публикацию в международном журнале при условии сформированности у них публикационной компетенции [16; 18; 26; 32]. Однако неоспоримым остаётся тот факт, что для авторов ННАЯ подготовка публикации для международного журнала требует более значительных затрат времени, усилий и финансовых средств, чем для авторов НАЯ [12; 18].

Подчеркнём, что исследования, настаивающие на необходимости целенаправленно формировать публикационную компетенцию, не обсуждают ни её содержания, ни способов её формирования. Составить единое представление о структуре данной компетенции не позволяют также эмпирические исследования, систематизирующие причины отказов и рекомендации авторам, поскольку используют различные подходы к их анализу. Несопоставимость их результатов становится очевидной, если обратиться к двум объёмным обзорам исследований причин отказов в публикации Х. Гоздена [28] и С. Узунер [15].

Х. Гозден, основываясь на 40 заключениях рецензентов международных журналов, показывает, что их критические комментарии, адресованные авторам, включают пять позиций: технические неточности, выводы, обсуждение результатов, ссылки, формат [28]. Взаимозависимость данных параметров значительно усложняет авторам доработку рукописи. Например, если рецензент указывает автору на отсутствие ссылок на определённые работы, то их включение в новую версию рукописи неизбежно повлияет на выводы и может привести к изменению формата всей публикации (если затро-

Уровни систематизации	Замечания рецензентов
Экспериментальный	Технические неточности: отсутствие, некорректная презентация данных
Межличностный	Неубедительность общих выводов; неубедительность промежуточных выводов; обсуждение результатов: неубедительность, лакуны в аргументации; отсутствие ссылки на опубликованную работу; некорректное цитирование опубликованной работы
Текстовый	Оформление рукописи; композиция рукописи

Рис. 1. Систематизация замечаний рецензентов, по Х. Гоздену

Fig. 1. Categorization of referees' comments by H. Gosden

нет не только частные утверждения, легко поддающиеся корректировке, но и общие выводы, определяющие логику и структуру всего изложения). Х. Гозден предлагает выделить три уровня для систематизации отказов, опираясь на структуру значения, разработанную М. Халлидеем [33]: экспериментальный, связанный с техническими деталями; межличностный, объединяющий выводы, обсуждение результатов и ссылки; текстовый, включающий объём и композицию рукописи (Рис. 1). Предложенная им структура, однако, также не свободна от внутренних противоречий, поскольку уровни не могут рассматриваться независимым образом. Когда речь идёт о технических неточностях и рекомендуется исправить ошибочные или добавить недостающие данные, их введение в текст должно быть отражено при обсуждении результатов. Новые данные тогда станут основой для построения аргументативных стратегий, отсутствующих в предыдущей версии статьи. Таким образом, изменения в тексте на экспериментальном уровне затрагивают межличностный уровень, что, в свою очередь, может отразиться на текстовом уровне (если изменение логики аргументации потребует изменить композицию рукописи).

С. Узунер анализирует 39 исследований, обсуждающих причины отказа в международных публикациях, с точки зрения социализации автора в академическом сообществе через публикацию [15]. Она говорит о риторических недостатках трёх разделов статьи (введения, обзора литературы и обсужде-

ния результатов), которые становятся ключевыми для обоснования отказа. С. Узунер отмечает, что риторическая неубедительность рукописи не является лингвистической проблемой, и связывает риторический стиль рукописи с академической культурой и ценностной ориентацией автора. Стиль рукописи характеризуется в обзоре как локальный, или региональный, если он не опирается на академические традиции, названные в обзоре международными. К региональному стилю относятся не только аргументативные стратегии автора, но также его позиционирование в дисциплинарном поле в результате цитирования или, наоборот, отсутствия цитирования определённых работ. Чтобы показать, что излишняя укоренённость исследования в локальный контекст не позволяет авторам убедить сообщество в ценности представленных ими результатов, С. Узунер использует метафору *местечковости* (*parochialism*) с ярким пейоративным значением [15, с. 255].

В отличие от Х. Гоздена, С. Узунер не пытается ввести строгой структуры при анализе причин отказов. Однако она обращается к теоретическим подходам, рассматривающим публикацию как результат социализации автора в академическом сообществе. Наиболее разработанным среди таких подходов является концепция дискурсивного сообщества Дж. Свейлса, которая, несмотря на неоднозначное отношение к ней исследователей [34], позволяет формализовать представления о границах сообщества. В следующем разделе предпринята попытка представить

социализацию автора в дискурсивном сообществе журнала, опираясь на модель диалогического общения М.М. Бахтина [35; 36]. Публикационная компетенция автора становится результатом его социализации внутри сообщества, если диалог автора с сообществом в ходе подготовки рукописи направлен на преодоление его границ.

Материалы и методы

Идея публикации как результата социализации автора в сообществе журнала опирается на концептуализацию Дж. Свейлсом дискурсивного сообщества [20]. Дж. Свейлс выделяет шесть критериев, которым должна удовлетворять социальная группа, рассматриваемая как дискурсивное сообщество: согласованные общественные цели; механизмы участия и механизмы обмена информацией; жанры, направленные на достижение поставленных целей; узкоспециализированная терминология; высокий уровень сформированности дисциплинарной и дискурсивной компетенции. Дж. Свейлс отмечает, что дискурсивные сообщества вырабатывают своеобразные ритуалы посвящения новичков, чтобы сначала выделить своих членов, а затем их объединить, устанавливая, таким образом, свои границы. Однако при разработке концепта дискурсивного сообщества Дж. Свейлс не уделял внимания вопросу границ, рассматривая жанры как дискурсивные ожидания сообщества, которым должен удовлетворять желающий в него войти [20; 37].

Дж. Портер предложил рассматривать журнал как дискурсивное сообщество – сообщество читателей, авторов и издателей, которое объединено общими интересами, имеет установленные способы коммуникации, разделяемые его членами и подчиняющиеся определённым правилам, составляющим своеобразие сообщества [14]. Способы коммуникации в таком сообществе определяются «системой цитат и ссылок», которая связывает его членов между собой в качестве авторов и читателей [38, с. 137]. Правила, следование которым служит основанием для

принятия решения о публикации, Дж. Портер делит на две группы. Правила, которые явным образом сформулированы журналом для авторов, Дж. Портер определяет как поверхностные и подчёркивает, что наиболее значимыми являются правила, которые остаются неявными. К первым он относит требования журнала к оформлению статьи, ко вторым он относит требования, определяющие позиционирование автора в дисциплинарной области и в дискурсивном сообществе журнала. Дж. Портер настаивает на том, что удовлетворить этим неявным требованиям журнала автор сможет, только если в рукописи ориентируется на своих будущих читателей, представляющих сообщество.

Сосредоточившись при концептуализации дискурсивного сообщества на вопросах его жанрового конструирования, Дж. Свейлс не обращается к вопросу взаимодействия автора и сообщества. Напротив, Дж. Портер меняет перспективу и вводит идею позиционирования автора относительно сообщества, которое называет необходимым условием его социализации как автора. Если трактовать публикацию как результат социализации автора в дискурсивном сообществе журнала, то его намеренное позиционирование в рукописи относительно сообщества можно рассматривать с точки зрения формирования авторского *голоса* в концепции М.М. Бахтина [35]. По мысли М.М. Бахтина, авторский *голос* в тексте организует «многообразие социальных голосов и разнообразие связей и соотношений между ними» [35, с. 16]. Если дискурсивное сообщество журнала представляет собой систему социальных *голосов*, или позиций, которые занимают его авторы, читатели и издатели, то автор сможет добиться социализации в данном сообществе через публикацию (если его *голос* адресован сообществу и может его убедить в своей значимости). Авторский *голос* рассматривается как целостная авторская позиция, сформированная в тексте в результате авторского позиционирования относительно дискурсивного сообщества журнала, вы-

Критерии дискурсивного сообщества	Границы дискурсивного сообщества
Согласованные общественные цели; узкоспециализированная терминология; высокий уровень дисциплинарной компетенции; жанры, направленные на достижение поставленных целей;	Эпистемологические
Механизмы участия; механизмы обмена информацией; жанры, направленные на достижение поставленных целей	Дискурсивные
Высокий уровень дискурсивной компетенции; жанры, направленные на достижение поставленных целей	Риторические

Рис. 2. Соответствие критериев дискурсивного сообщества границам сообщества
 Fig. 2. Relation between characteristics of a discourse community and community boundaries

бранного для публикации. Таким образом, методика формирования публикационной компетенции определяется задачей позиционирования автора относительно границ дискурсивного сообщества журнала.

Р. Иванич разрабатывает модель позиционирования автора в академическом тексте относительно сообщества, отталкиваясь от той же идеи, на которой настаивал Дж. Портер: позиционирование автора в своём тексте неизбежно сопутствует его созданию, и задача автора состоит в том, чтобы намеренно формировать свою позицию в тексте, избегая тем самым её неявного формирования [34]. Р. Иванич и Д. Кампс предлагают структуру для анализа авторского позиционирования в тексте с целью социализации в том дискурсивном сообществе, на которое автор ориентируется, создавая текст [39]. Формирование авторской позиции они описывают как результат взаимодействия трёх уровней позиционирования. Эпистемологический уровень отвечает за позиционирование автора в дисциплинарном поле и косвенным образом свидетельствует о его ценностях, убеждениях и предпочтениях. Дискурсивное позиционирование отвечает за организацию диалога со своими потенциальными читателями. Риторическое позиционирование непосредственно связано с написанием текста: его риторической организацией и отбором лингвистических средств для его порождения. С учётом предложенной трёхуровневой структуры позиционирование автора в тексте относительно сообщества, на которое он

ориентируется, может рассматриваться как способ преодоления эпистемологических, дискурсивных и риторических границ дискурсивного сообщества.

Так определённые границы полностью соответствуют шести критериям, задающим сообщество, по мысли Дж. Свейлса (Рис. 2). Эпистемологическую границу дискурсивного сообщества задают три критерия: цели, специализированная терминология и дисциплинарная компетенция. Дискурсивные границы определяются механизмами участия и обмена информацией, а дискурсивная компетенция соотносится с риторическими границами. Жанры в определении Дж. Свейлса соотносятся с каждым видом границ [20; 37]. Механизмы участия и обмена информацией, явным образом отвечая за диалог с читателями, задают дискурсивную границу. Однако неявным образом эти механизмы определяют эпистемологическую границу, поскольку определяют выбор источников для обзора фундаментальной и актуальной литературы в области исследования [25; 28; 40; 41]. С точки зрения определения границ дискурсивного сообщества эта неоднозначность в структуре границ лишь подтверждает взаимозависимость критериев Дж. Свейлса, поскольку одни и те же критерии задают одновременно разные типы границ.

Напротив, неоднозначность в структуре границ дискурсивного сообщества становится принципиальным недостатком, когда речь идёт о намеренном позиционировании автора при создании текста с целью преодоления

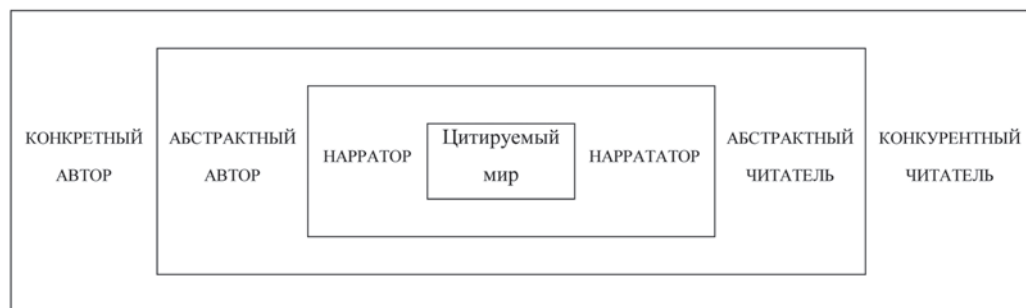


Рис. 3. Диалог между автором и читателем в модели В. Шмида
 Fig. 3. Dialogical interactions between the author and the reader in Schmid's model

границ дискурсивного сообщества. С одной стороны, границы сообщества не заданы явным образом, как это подчёркивал Дж. Портер, а предложенная Р. Иванич и Д. Кампсом модель не ставит задачей структурировать каждый уровень позиционирования именно в силу их взаимовлияния [39]. С другой стороны, при моделировании позиционирования Р. Иванич и Д. Кампс опираются на стратегии саморепрезентации, разработанные Э. Гоффманом [42]. Принципиальным с точки зрения социализации автора в дискурсивном сообществе журнала представляется тот факт, что автор не представляет сам себя в тексте, а намеренно формирует свою позицию относительно эпистемологических, дискурсивных и риторических границ дискурсивного сообщества. Только тогда авторская позиция может рассчитывать на признание сообщества через публикацию. Ориентация автора на дискурсивное сообщество журнала делает его позиционирование относительным. Своеобразие каждого журнала как дискурсивного сообщества заставляет автора менять стратегии своего позиционирования (если он ориентируется в представлении своей позиции на разные сообщества) [14].

Чтобы разработать методику формирования позиции автора, направленную на преодоление эпистемологических, дискурсивных и риторических границ дискурсивного сообщества журнала, концепция М.М. Бахтина может быть дополнена моделью повествовательных инстанций В. Шмида

[43, с. 45]. Обращение к нарратологическому подходу преодолевает одновременно неоднозначность в определении границ дискурсивного сообщества и их неявный характер. Модель В. Шмида, последовательно описывая организацию диалога между автором и читателем, задаёт тем самым иерархию в структуре границ дискурсивного сообщества и устраняет их неоднозначность (Рис. 3). Явным образом определённые в модели В. Шмида функции каждой повествовательной инстанции позволяют описать структуру, в соответствии с которой последовательно формируется авторский *голос* в тексте относительно каждого типа границ дискурсивного сообщества журнала, выбранного для публикации.

В следующем разделе представлена методика работы над статьёй, в которой каждый этап соотнесён с определённой позицией в модели В. Шмида. Поэтапное позиционирование позволяет автору сформировать в статье свой собственный *голос*, адресованный сообществу журнала, выбранного для публикации.

Результаты исследования

К инстанциям, ответственным за формирование авторского *голоса*, в модели В. Шмида относится *конкретный* и *абстрактный автор*, *абстрактный* и *конкретный читатель*, *нарратор* и *нарратор* (см. рис. 3). Коммуникативный уровень, лежащий вне текста, то есть предшествую-

Границы дискурсивного сообщества	Структура границ	Источник
Эпистемологические	Тема, проблематика, материалы, методы исследования; ссылки на фундаментальные и/или актуальные работы по теме исследования; социополитическое позиционирование	[14; 15; 16; 21; 24; 28; 40] [15; 25; 28; 40; 41] [15; 24; 21; 40]
Дискурсивные	Организация обзора литературы; авторское присутствие в тексте научной статьи	[28; 40; 45] [15; 28; 46; 47]
Риторические	Способы оформления авторской позиции в тексте научной статьи; композиция рукописи; оформление рукописи	[15; 28; 46; 47] [25; 26; 41] [14; 23; 26; 28; 41]

Рис. 4. Структура границ дискурсивного сообщества журнала

Fig. 4. Boundaries structure for the discourse community of a journal

щий его созданию, связывает *конкретного автора* с *конкретным читателем*. Далее для удобства изложения эти инстанции называются *автор* и *читатель*. Два уровня находятся внутри пространства текста и связывают *абстрактного автора* с *абстрактным читателем*, *нафратора* с *нафрататором*. Прежде чем приступить к созданию текста, *автор* должен составить представление о своём предполагаемом читателе, то есть *абстрактном читателе*. Поскольку *автор* в созданном им тексте отсутствует, *читатель* воссоздаёт для себя в процессе чтения его образ, названный в модели *абстрактным автором*. Таким образом, *абстрактный автор* и *абстрактный читатель* – это две инстанции, ответственные за организацию диалога между *автором* и *читателем*. За воплощение диалога между ними в тексте отвечают *нафратор* и *нафрататор*. *Нафратор* отвечает за подбор элементов и их соединение для построения текста, внутри которого он может обращаться к своему воображаемому собеседнику – *нафрататору*. Для академической коммуникации особое значение имеет четвёртый уровень модели, который Шмид называет “цитируемым миром” [43, с. 45]. Внутри него не происходит непосредственной коммуникации *автора* с *читателем*, однако их опосредованная коммуникация составляет основу жанра научной статьи. Она

строится вокруг *цитируемого мира*, который включает в себя ранее опубликованные работы, на которые ссылается *автор*, чтобы представить *читателю* свои результаты (см. [14; 40; 41; 44; 45]).

1. Подготовительный этап: определение границ дискурсивного сообщества журнала

На подготовительном этапе работы над статьёй *автору* предстоит выбрать журнал для будущей публикации, то есть найти дискурсивное сообщество, члены которого могут стать его потенциальными или *абстрактными читателями*. Явным образом *автор* сможет выявить лишь эпистемологические границы, заявленные в целях журналов, и риторические границы, задаваемые требованиями к оформлению рукописи. Поэтому его основной задачей будет составить собственное представление о неявных границах дискурсивного сообщества каждого журнала, которые Дж. Портер описывал как наиболее значимые для понимания своеобразия позиции каждого журнала в дисциплинальном поле [14; 40; 44].

Представить структуру неявных границ дискурсивного сообщества журнала позволяет обобщение выводов из исследований, описывающих причины отказа авторам в публикации. Анализ причин отказов, выполненный в каждом из этих исследований, позволил выделить элементы позиционирования

автора, которые сообщество рассматривает как препятствие к публикации, поскольку они не вписываются в его границы. Сопоставление элементов позиционирования с тремя типами границ дискурсивного сообщества задаёт структуру каждого типа границ (Рис. 4).

Для того чтобы, опираясь на предложенную структуру, составить представление о неявных границах дискурсивных сообществ журналов, автору требуется занять позицию *читателя* относительно каждого сообщества.

1.1. Определение эпистемологических границ

Своеобразие дискурсивных сообществ журналов, существующих в каждой дисциплинарной области, определяется в первую очередь их эпистемологическими границами. Поэтому *читатель* начинает изучать архивы журналов, чтобы дополнить представление о редакционной политике журналов, соответствующей их целям, анализом неявной структуры их границ. Составив представление о том, какие темы, проблематика, материалы и методы исследования допустимы в каждом сообществе, на какие работы представители сообществ различных журналов ссылаются как на фундаментальные, а какие являются для них наиболее актуальными, *читатель* сможет позиционировать отдельные журналы в дисциплинарном поле.

Выбирая журнал, *автор* решает, в границы какого дискурсивного сообщества вписывается исследование, результаты которого он собирается опубликовать. Он должен оценивать журнал не только с точки зрения его позиционирования в дисциплинарном поле, но также с точки зрения его социополитического позиционирования, поскольку оно непосредственно связано с дисциплинарным через отбор фактов, способы их категоризации и ценностные ориентиры, на которые опирается интерпретация фактов [15; 21; 41].

1.2. Определение дискурсивных границ

Выбрав журнал, *читатель* возвращается к работе с его архивом для выявления дискурсивных границ, то есть неписаных правил

сообщества, на основе которых происходит взаимодействие *авторов* и *читателей* в опубликованных в журнале статьях. Цель чтения состоит в том, чтобы выявить в них позиции *абстрактного автора*: как сформирован образ автора в тексте. Анализ должен показать, как *абстрактные авторы* опубликованных статей позиционируют себя относительно работ, которые они цитируют: с какими из них они вступают в полемику, с какими соглашаются и на каких основаниях, какие результаты считают значимыми, а какие — неубедительными. В результате *читатель* восстановит *систему цитат и ссылок*, вокруг которой формируется дискурсивное сообщество журнала, поскольку она является результатом диалога *абстрактных авторов* опубликованных статей с *цитируемым миром* каждой из них.

1.3. Определение риторических границ

Задачей последнего этапа работы *читателя* с архивом журнала является определение риторических границ выбранного сообщества. Его интересует, каким образом в недавно опубликованных в журнале статьях позиционируют себя их *нарраторы*. Поскольку *нарратор* — единственная из повествовательных инстанций, которая несёт ответственность за создание текста рукописи, на этом этапе анализ статей должен показать, какая в них допустима композиция и структура, как оформляется в тексте диалог с *цитируемым миром*, насколько выявленной является авторская позиция в текстах, как она оформлена в тексте. Когда журналы рекомендуют авторам руководствоваться в оформлении теми нормами, которые они сами для себя выстраивают в результате чтения статей, опубликованных в последних выпусках журнала, они фактически призывают проанализировать в них позиционирование *нарратора*, ответственного за воплощение замысла *автора* в тексте.

2. Основной этап: формирование авторского голоса

2.1. Формирование эпистемологической позиции

За формирование эпистемологической позиции для будущей публикации в модели В. Шмида несёт ответственность сам *автор* [43]. Отталкиваясь от представления об эпистемологических границах дискурсивного сообщества, которые он составил, заняв позицию *читателя*, *автор* явным образом моделирует свою эпистемологическую позицию так, чтобы она вписывалась в эти границы. Поскольку позиция *автора* адресована именно выбранному сообществу, смена сообщества, к которому обращена рукопись, может повлечь за собой частичные или значительные изменения в позиционировании. Если тема, проблематика, материалы и методы исследования не претерпят изменений, выбор фундаментальных и актуальных работ по теме исследования, необходимых для аргументации авторской позиции, определяются сообществом, к которому он обращается. Таким образом, за отбор исследований для *цитируемого мира* в рамках эпистемологического позиционирования несёт ответственность *автор*. Ему же предстоит так сформулировать при необходимости идеологическую позицию относительно *цитируемого мира*, чтобы она не противоречила социополитическому позиционированию дискурсивного сообщества журнала.

2.2. Формирование дискурсивной позиции

За дискурсивное позиционирование в модели В. Шмида отвечает *абстрактный автор* [43]. При создании научной статьи *абстрактный автор* ответствен за такую презентацию эпистемологической позиции *автора* дискурсивному сообществу журнала, которая бы выглядела одновременно дисциплинарно и аргументативно убедительной. Формирование дискурсивной позиции требует, чтобы подбор аргументов для утверждения обоснованности авторской позиции был адресован выбранному сообществу, поскольку они доказывают будущим читателям значимость эпистемологической позиции *автора*. Поэтому *абстрактный автор* формирует сначала *цитируемый мир*, то есть систему цитат и ссылок на ранее опу-

бликованные исследования, которые *автор* отобрал для эпистемологического позиционирования. Затем он выстраивает позицию *автора* относительно этой системы, когда решает, каким образом рукопись будет обращаться к цитируемым исследованиям. Он решает, будут ли они представлены точными цитатами, и какими, он определяет степень детализации их представления в обзоре литературы. И наконец, он ответствен за выбор позиции при цитировании: с какими работами следует полемизировать, какие опровергать, с выводами каких следует соглашаться и развивать их далее. Таким образом, он отбирает способы встроить эпистемологическую позицию *автора* в *цитируемый мир*. Такое встраивание М.М. Бахтин называет *переакцентуацией*, поскольку ссылки в тексте на каждое опубликованное исследование предполагают формирование собственной авторской позиции относительно той, которая выражена в цитате [35, с. 93]. Дж. Свейлс видит в *переакцентуации* основу формирования обзора литературы и корректности цитирования в научной статье [44]. *Переакцентуация* становится важным этапом на пути формирования аргументативных стратегий, чтобы убедить дискурсивное сообщество в значимости результатов, полученных *автором*.

2.3. Формирование риторической позиции

Нарратор отвечает за такое воплощение в тексте сформированных эпистемологической и дискурсивных позиций, которое вписывается в риторические границы сообщества. Он выбирает композицию и структуру для представления этих позиций в тексте, оформляет *цитируемый мир*, выбирая способы презентации оценочных высказываний, на которых основана *переакцентуация*. Таким образом, он оформляет в тексте независимую исследовательскую позицию автора относительно цитируемых источников.

В тексте *нарратор* может явным образом обращаться к своему воображаемому собеседнику – *нарратору*, вовлекая его в диалог, а может быть предельно дистант-



Рис. 5. Авторское позиционирование в научной статье

Fig. 5. Author's positioning in the research article

ным, избегая прямого обращения к нему и максимально используя безличные языковые формы. Обращаясь к *наррататору*, он может подчёркнуто экспрессивно вовлекать его в диалог, предугадывать его критические замечания, опровергать его гипотетические возражения. Стратегия взаимодействия, которую он избирает, организуя диалог с *наррататором* в тексте рукописи, зависит от риторических границ сообщества. Он судит о допустимости в нём тех или иных форм взаимодействия на основе представления о границах, сформированного *читателем*.

В результате последовательного позиционирования относительно различных инстанций автор формирует свой *голос*, ориентируясь на границы дискурсивного сообщества журнала (Рис. 5). Можно утверждать, что публикационная компетенция автора сформирована, если приступая к работе над статьёй, автор следует данной структуре позиционирования, встраивая свой *голос* в диалог с сообществом журнала, выбранного для публикации. Структура коммуникации в диалоге между автором и читателем, заданная в модели В. Шмида, вводит в представления о границах дискурсивного сообщества иерархию, подчиняя риторическое позиционирование относительно границ сообщества дискурсивному, а дискурсивное – эпистемологическому.

Обсуждение

Поскольку публикационная компетенция автора не зависит ни от его высокого профессионального статуса в дисциплинарной области, ни от уровня владения *lingua franca* научной коммуникации, качественные критерии её сформированности могут быть определены через понятия *адресованности* и *внутренней убедительности*, являющиеся ключевыми для модели диалогического общения М.М. Бахтина. Количественные показатели, задающие уровень её сформированности, требуют самостоятельного исследования.

Формулируя свою концепцию *адресованности* любого, в том числе и научного, высказывания, М.М. Бахтин пишет: «Определить свою позицию, не соотнёс её с другими позициями, нельзя» [36, с. 190]. Следствием *адресованности* текста является необходимость выстроить авторскую позицию в статье относительно дискурсивного сообщества журнала. Эту задачу автор решает на первом этапе работы над статьёй, что делает ключевой в структуре авторского позиционирования позицию *читателя*, ответственного за формирование представлений о границах дискурсивного сообщества выбранного журнала. Эти представления станут основой для намеренного позиционирования автора

в тексте статьи относительно своих потенциальных читателей, принадлежащих к обществу. Таким образом, формирование у автора публикационной компетенции начинается на подготовительном этапе, когда он занимает позицию читателя внутри сообщества. Этот этап позволяет автору ориентироваться на будущий ответ дискурсивного сообщества, выстраивая свою позицию, как говорил М.М. Бахтин, «навстречу этому ответу» [36, с. 194].

Задачей автора на втором этапе работы над статьёй становится построение своей позиции в диалоге с будущими читателями. *Внутренне убедительную* авторскую позицию М.М. Бахтин противопоставляет авторитарной позиции, основанной на социальном статусе говорящего, который становится единственным аргументом её убедительности. *Внутренняя убедительность* авторской позиции основана на том, что её формирование с самого начала ориентировано на концепцию читателя, предварительно построенную автором. Если бы автору в публикации было бы достаточно представить результаты своего исследования, позиции *абстрактного автора* и *нарратора* можно было бы считать лишними. Однако автор должен убедить в значимости и оригинальности своих результатов определённое дискурсивное сообщество, адресуя ему свой авторский *голос*, за дискурсивное и риторическое оформление которого несут ответственность *абстрактный автор* и *нарратор*. Именно на них лежит основная ответственность за убедительность авторского *голоса* в диалоге с сообществом, поскольку они формируют и оформляют в тексте стратегии, аргументирующие авторскую позицию внутри и для сообщества. Х. Гозден [28] и С. Узунер [15] отмечают, что выявленность авторского присутствия и способы оформления авторской позиции в тексте научной статьи значительно влияют на решение о публикации рукописи. Отсутствие в тексте чётко выраженной авторской позиции и имплицитность аргументативных

стратегий приводят к тому, что редакторы и рецензенты считают аргументативные стратегии авторов неэффективными (см. [18; 25; 28]), при этом авторская позиция в целом рассматривается как не обладающая одновременно «ценностью, значимостью и достоверностью» [15, с. 256]. Таким образом, выделение позиций *абстрактного автора* и *нарратора* как самостоятельных элементов структуры авторского позиционирования становится основой второго этапа формирования публикационной компетенции. Три последовательных уровня в структуре позиционирования обеспечивают *внутреннюю убедительность* авторского *голоса* для сообщества.

Используя структуру авторского позиционирования при подготовке рукописи к публикации, можно уточнить понятия *ситуационности* и *изолированности* исследования, которые К. Хайлад считает основными причинами отказа в публикации [15; 16; 24]). *Ситуационность* является обязательным фактором при оценке рукописи журналом, поскольку определяет позицию автора в работе [16; 24]. Если авторское позиционирование в рукописи позволяет встроить авторский *голос* в диалог с сообществом в его границы, то *ситуационность* исследования признаётся сообществом положительной. Если же авторский *голос* не встраивается в его границы, сообщество воспринимает авторскую позицию в исследовании как *изолированную*, а его *ситуационность* получает у представителей сообщества отрицательную оценку.

Опираясь на установленную иерархию границ дискурсивного сообщества, можно утверждать, что наиболее веской причиной для отказа в публикации будет эпистемологическая *ситуационность* рукописи. Она вызвана укоренённостью дисциплинарных знаний автора в академических традициях, развивающихся изолированно от международных академических сообществ, и связана с локальным характером проблематики, материалов и методов исследования [15; 16].

В такой ситуации автор должен приложить особые усилия, чтобы за счёт дискурсивного и риторического позиционирования убедить сообщество расширить границы дисциплинарного знания, вводя в них иную культурную перспективу, укоренённую в локальный контекст его исследования (см. [15; 16; 24]).

К эпистемологической *изолированности* авторской позиции может привести и отсутствие полного обзора исследований, выполненных в последние годы в рамках выбранной автором проблематики (см. [28; 38]). Отсутствие необходимых с точки зрения сообщества ссылок на ранее опубликованные работы в области, связанной с проблематикой исследования, не может быть отнесено к дискурсивной *изолированности*. Появление или исключение отдельных ссылок меняет в первую очередь позиционирование в дисциплинарной области. Дискурсивная *изолированность* является следствием отсутствия диалога с сообществом. Она ограничена способами цитирования работ других авторов и построением аргументативных стратегий, которые выявляют сформированность и обоснованность собственной авторской позиции. Наконец, ещё одним фактором эпистемологической *изоляции* становится неверный выбор журнала, что противопоставляет эпистемологическую позицию автора и границы выбранного журнала. Если некорректное оформление рукописи выражается в риторической *изолированности*, устранить её наименее сложно, поскольку изменения не затронут основных элементов в структуре авторского позиционирования: эпистемологического и дискурсивного.

Когда *ситуационность* рукописи не вписывается в границы дискурсивного сообщества журнала, автор может получить от рецензентов критические замечания, которые говорят о неточности изложенных фактов, необщественности выводов, слабости в аргументации результатов, отсутствии ссылок на определённые работы. Неоднозначность таких комментариев может быть преодолена с опорой на предложенную структуру

авторского позиционирования. Сформированная публикационная компетенция позволит автору соотнести отмеченные рецензентами недостатки со структурой границ выбранного им журнала и внести изменения в рукопись, соблюдая иерархию в уровнях позиционирования в соответствии с этапами формирования авторского *голоса*.

Заключение

Методическим выводом, который следует из введения нарратологической перспективы в обсуждение проблемы формирования публикационной компетенции, становится пересмотр содержания курсов академического письма в публикационных целях (*ERPP*). Если помощь авторам в подготовке междunarодной публикации является целью курса, его содержание должно быть направлено на формирование публикационной компетенции. Однако практика, сложившаяся в области академического письма, приводит к тому, что курсы, ориентирующие исследователей на выработку своей публикационной стратегии, оказываются значительно менее востребованы, чем традиционные курсы, сфокусированные на особенностях академического стиля. Вопрос о выборе журнала для публикации кратко затрагивается лишь в конце отдельных курсов *ERPP*, а основное внимание, исходя из положения об универсализме академической риторической традиции, уделяется подготовке статьи в соответствии с общей структурой *IMRaD* [27]. Такая практика, с одной стороны, не фокусирует внимания автора на значимости его эпистемологического и дискурсивного позиционирования, отдавая предпочтение позиционированию нижнего уровня – риторическому. С другой стороны, не обсуждается вопрос о необходимости позиционирования автора относительно сообщества журнала, выбранного для публикации, напротив, акцент делается на универсализме академического позиционирования.

Если переориентировать содержание курсов *ERPP* относительно традиционных

курсов академического письма в соответствии с предложенной методикой, автор, опираясь на разработанную трёхуровневую структуру позиционирования, сможет выбрать дискурсивное сообщество журнала, заинтересованное в диалоге с ним, чтобы затем сформировать относительно его границ позицию, адресованную данному сообществу и способную его убедить в значимости представленных автором результатов через публикацию.

Литература / References

1. Антонова Н.А., Сущенко А.Д. Академическая репутация университета как фактор лидерства на глобальном образовательном рынке // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 6. С. 144–152. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-144-152> [Antonova, N.A., Sushchenko, A.D. (2020). University Academic Reputation as a Leadership Factor in the Global Educational Market. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 144–152, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-144-152>. (In Russ., abstract in Eng.)]
2. Bocanegra-Valle, A. (2014). 'English is My Default Academic Language': Voices from LSP Scholars Publishing in a Multilingual Journal. *Journal of English for Academic Purposes*. No. 13, pp. 65–77. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.010>
3. Tardy, C. (2004). The Role of English in Scientific Communication: Lingua Franca or Tyrannosaurus Rex? *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 3, no. 3, pp. 247–269, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.10.001>
4. Tian, M., Su, Y., Ru, X. (2016). Perish or Publish in China: Pressures on Young Chinese Scholars to Publish in Internationally Indexed Journals. *Publications*. Vol. 4, no. 2. p. 9. doi: <https://doi.org/10.3390/publications4020009>
5. Куркова Н.А., Шершень Т.В. О принципе добросовестности в научных исследованиях // Методологические проблемы цивилистических исследований. 2019. № 1. С. 250–268. DOI: 10.33397/2619-0559-2019-1-1-250-268 [Kurkova, N.A., Shershen, T.V. (2019). The Principle of Integrity in Scientific Research. *Metodologicheskie problemy tsivilisticheskikh issledovaniy = Methodological Problems of the Civil Law Researches*. No. 1, pp. 250–268, doi: 10.33397/2619-0559-2019-1-1-250-268 (In Russ., abstract in Eng.)].
6. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 23–36. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36> [Alaverdov, A.R. (2019). Faculty Publication Activity and Resources for its Increase. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 23–36, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36> (In Russ., abstract in Eng.)].
7. Кwiek М. Интернационализация академической профессии в Европе: Количественное исследование 11 национальных систем // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 58–87. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-58-87 [Kwiek, M. (2015). The Internationalization of the Academic Profession in Europe: A Quantitative Study of 11 National Systems. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 58–87, doi: 10.17323/1814-9545-2015-1-58-87 (In Russ., abstract in Eng.)].
8. Польшин О.В., Матвеева Н.Н., Стерлигов И.А., Юдкевич М.М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5-100» // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 8–35. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-10-35> [Poldin, O.V., Matveeva, N.N., Sterligov, I.A., Yudkevich, M.M. (2017). Publication Activities of Russian Universities: The Effects of Project 5-100. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 8–35, doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-10-35> (In Russ., abstract in Eng.)].
9. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современные российские лингвисты: библиометрический анализ публикационной активности и цитируемости // Русистика. 2019. № 3. С. 267–275. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-267-275> [Budaev, E.V., Chudinov, A.P. (2019). Contemporary Russian Linguists: Bibliometric Analysis of Publication Activity and Citation Rate. *Rusistika = Russian Language Studies*. No. 3, pp. 267–275, doi: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2019-17-3-267-275> (In Russ., abstract in Eng.)].
10. Зятева О.А., Питухин Е.А. Управление научными показателями вуза: анализ публикационной активности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4. С. 509–517. DOI: 10.32744/

- pse.2019.4.39 [Zyateva, O.A., Pitukhin, E.A. (2019). Managing University Science Indicators: An Analysis of Publishing Activity. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*. No. 4, pp. 509-517, doi: 10.32744/pse.2019.4.39 (In Russ., abstract in Eng.)]
11. Багдасарьян Н.Г., Сони́на Л.А. Мнимые единицы публикационной активности в обществе потребления // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 86–94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94> [Bagdasaryan, N.G., Sonina, L.A. (2020). Imaginary Units of Publication Activities in Consumer Society. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 86-94, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94> (In Russ., abstract in Eng.)].
 12. Casanave, C.P. (2019). Does Writing for Publication Ever Get Easier? Some Reflections from an Experienced Scholar. In: Habibie, P., Hyland K. (Eds). *Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 135-151. ISBN-13: 978-3319953328
 13. Burrough-Boenisch, J. (2003). Shapers of Published NNS Research Articles. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12, no. 3, pp. 223-243, doi: 0.1016/S1060-3743(03)00037-7
 14. Porter, J.E. (1986). Intertextuality and the Discourse Community. *Rhetoric Review*. Vol. 5, no. 1, pp. 34-47, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.007>
 15. Uzuner, S. (2008). Multilingual Scholars' Participation in Core/Global Academic Communities: A Literature Review. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 7, no. 4, pp. 250-263. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.007>
 16. Hyland, K. (2019). Participation in Publishing: The Demoralizing Discourse of Disadvantage. In: Habibie, P., Hyland K. (Eds.). *Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 13-34. ISBN-13: 978-3319953328
 17. Habibie, P. (2019). To Be Native or not to Be Native: That is not the Question. In: Habibie, P., Hyland K. (Eds.). *Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 35-52. ISBN-13: 978-3319953328
 18. Farley, A.F. (2018). NNES RAs: How ELF RAs Inform Literacy Brokers and English for Research Publication Instructors. *Journal of English for Academic Purposes*. No. 33, pp. 69-81, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.002>
 19. Tribble, C. (2019). Expert, Native or Lingua Franca? Paradigm Choices in Novice Academic Writer Support. In: Habibie, P., Hyland K. (Eds.). *Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 53-75. ISBN-13: 978-3319953328
 20. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 260 p.
 21. Fazel, I. (2019). Writing for Publication as a Native Speaker: The Experiences of Two Anglophone Novice Scholars. In: Habibie, P., Hyland K. (Eds). *Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 79-95. ISBN-13: 978-3319953328
 22. Hymes, D. (1985). Towards Linguistic Competence. *Revue de l'AILA: AILA Review*. No. 2, pp. 9-23.
 23. Gosden, H. (1992). Research Writing and NNSs: From the Editors. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 1, no. 2, pp. 123-139.
 24. Cho, S. (2004). Challenges of Entering Discourse Communities through Publishing in English: Perspectives of Nonnative-Speaking Doctoral Students in the United States of America. *Journal of Language, Identity, and Education*. Vol. 3, no. 1, pp. 47-72. doi: https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_3
 25. Li, Y., Flowerdew, J. (2007). Shaping Chinese Novice Scientists' Manuscripts for Publication. *Journal of Second Language Writing*. No. 16, pp. 100-117, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.05.001>
 26. McIntosh, K., Connor, U., Gokpinar-Shelton, E. (2017). What Intercultural Rhetoric Can Bring to EAP/ESP Writing Studies in an English as a Lingua Franca World. *Journal of English for Academic Purposes*. No. 29, pp. 12-20, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.09.001>
 27. Шейпак С.А. Академическое письмо: критика традиционного подхода // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 92–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103> [Sheypak, S.A. (2020). Academic Writing: Critics of the Traditional EAP Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 92-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-92-103> (In Russ., abstract in Eng.)].
 28. Gosden, H. (2003). Why not Give us the Full Story? Functions of Referees' Comments in Peer Reviews

- of Scientific Research Papers. *Journal of English for Academic Purposes*. No. 2, pp. 87-101, doi: [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00037-1)
29. Hyland, K. (2016). Academic Publishing and the Myth of Linguistic Injustice. *Journal of Second Language Writing*. No. 31, pp. 58-69, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>.
 30. Belcher, D. (2007). Seeking Acceptance in an English-only Research World. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 16, no. 1, pp. 1-22, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.12.001>
 31. Hewings, M. (2004). An 'Important Contribution' or 'Tiresome Reading'? A Study of Evaluation in Peer Reviews of Journal Article Submissions. *Journal of Applied Linguistics*. Vol. 1, no. 3, pp. 247-274, doi: <https://doi.org/10.1558/jap1.v1.i3.247>
 32. Willey, I., Tanimoto, K. (2013). 'Convenience Editors' as Legitimate Participants in the Practice of Scientific Editing: An Interview Study. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 12, no. 1, pp. 23-32, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.10.007>
 33. Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 140 p.
 34. Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discourse Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins, 373 p. DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.5>
 35. Бахтин М.М. Слово в романе. К вопросам стилистики романа // Бахтин М.М. Собр. соч. М.: Языки славянских культур, 2012. Т. 3: Теория романа 1930–1961 гг. С. 9–179 [Bakhtin, M.M. (2012). [Discourse in the Novel]. In: Bakhtin, M.M. *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 3. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., pp. 9-179. (In Russ.)].
 36. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. М: Русские словари, 1996. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. С. 159–206. [Bakhtin, M.M. (1996). [The Problem of Speech Genres]. In: Bakhtin, M.M. *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 5. Moscow: Russkie slovari Publ., pp. 159-206. (In Russ.)].
 37. Swales, J.M. (2004). *Research genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 314 p. Available at: http://assets.cambridge.org/97805218/25948/frontmatter/9780521825948_frontmatter.pdf (accessed 25.02.2021).
 38. Harris, J. (2012). *A Teaching Subject: Composition Since 1966*. Utah: Logan, 192 p.
 39. Ivanič, R., Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as Self-Representation in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 10, no. 1-2, pp. 3-33, doi: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00034-0)
 40. Kwan, B.S. (2009). Reading in Preparation for Writing a PhD Thesis: Case Studies of Experiences. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 8, no. 3, pp. 180-191, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.02.001>
 41. Liu, J. (2004). Co-Constructing Academic Discourse from the Periphery: Chinese Applied Linguists' Centripetal Participation in Scholarly Publication. *Asian Journal of English Language Teaching*. No. 14, pp. 1-22. Available at: <https://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=P20180321001-200412-201803230012-201803230012-1-22> (accessed 25.02.2021).
 42. Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday life*. N.-Y.: Anchor, 272 p.
 43. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2008. 304 с. [Schmid, W. (2010). *Narratology: An Introduction*. De Gruyter, 272 p.].
 44. Swales, J. (1993). Discourse Community and the Evaluation of Written Text. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. In: Alatis, J.E. (Ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1992: Language, Communication, and Social Meaning*. Washington: Georgetown University Press, pp. 316-323.
 45. Swales, J.M., Feak, C.B. (2001). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 253 p.

Благодарности. Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического партнерства РУДН.

Acknowledgement. The paper has been published thanks to the support of RUDN University Program of Strategic Partnership.

Статья поступила в редакцию 13.02.21

Принята к публикации 25.02.21

The paper was submitted 13.02.21

Accepted for publication 25.02.21

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

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

Принципы рецензирования статей

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

Порядок рецензирования статей

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

Порядок приема рукописей

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

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

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

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



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ФИЭБ-2021

BAKALAVR.I-EXAM.RU

ГРАФИК ПРОВЕДЕНИЯ ФИЭБ

8 АПРЕЛЯ	38.03.06 Торговое дело 39.03.01 Социология 42.03.01 Реклама и связи с общественностью 43.03.01 Сервис
13 АПРЕЛЯ	05.03.06 Экология и природопользование 20.03.01 Техносферная безопасность 38.03.04 Государственное и муниципальное управление
15 АПРЕЛЯ	01.03.02 Прикладная математика и информатика 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника 38.03.03 Управление персоналом 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
20 АПРЕЛЯ	02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем 08.03.01 Строительство 44.03.01 Педагогическое образование 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
22 АПРЕЛЯ	02.03.01 Математика и компьютерные науки 09.03.03 Прикладная информатика 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника 38.03.02 Менеджмент
27 АПРЕЛЯ	09.03.01 Информатика и вычислительная техника 21.03.01 Нефтегазовое дело 38.03.05 Бизнес-информатика 40.03.01 Юриспруденция
29 АПРЕЛЯ	09.03.02 Информационные системы и технологии 10.03.01 Информационная безопасность 38.03.01 Экономика

ТРЕНАЖЕР ФИЭБ

Система целенаправленной подготовки студентов к экзамену, которая включает в себя режимы:



«Подготовка»



«Самоконтроль»



«Внутренний контроль»



«Сессия»

