

ISSN 1814-9545 (PRINT)
ISSN 2412-4354 (ONLINE)

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

2

2018



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования/Educational Studies Moscow № 2, 2018

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-68125
от 27 декабря 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций

Главный редактор Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

Редакционная коллегия

И. Д. Фрумин (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)
Е. Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)
И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)
В. А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)
А. И. Подольский (МГУ им. М. В. Ломоносова)
А. М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)
А. П. Тряпицына (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)
М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

Редакционный совет

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)
А. Г. Асмолов (МГУ им. М. В. Ломоносова)
М. Барбер (Pearson, Великобритания)
Д. Берлинер (Аризонский университет, США)
В. Бриллер (Институт Пратта, США)
Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)
Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)
П. Згага (Люблянский университет, Словения)
М. Карной (Стэнфордский университет, США)
С. Керр (Университет Вашингтона, США)
Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)
В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)
О. Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)
П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)
Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)
С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)
И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)
А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)
В. М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)
С. Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)
А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)
Дж. Хоули (Университет Огайо, США)
М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

Редакция

Отв. секретарь Ю. Ф. Белавина, лит. редактор Т. А. Гудкова,
корректор Е. Е. Андреева, дизайнер-верстальщик С. Д. Зиновьев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018

Содержание № 2, 2018

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Я. Я. Михайлова, Е. В. Сивак

Научное родительство? Что волнует родителей
и какими источниками информации они пользуются 8

**Е. А. Асонова, Е. С. Романичева, О. В. Сененко,
К. С. Киктева**

Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции
субъекта 26

ПРАКТИКА

Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа

Занятия спортом и образовательные достижения
в школе: российские данные (*пер. с англ.*) 46

О. Д. Федоров, О. Н. Журавлева, Т. Н. Полякова

Образовательные стратегемы проектирования
дополнительных профессиональных программ
для педагогов: выбор приоритетов. 71

Раис Калафато

Художественная литература в обучении английскому
языку в России (*пер. с англ.*) 91

РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОРОГЕ НОВОГО ЭТАПА РАЗВИТИЯ

Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, А. И. Шабалин

Дуальное обучение в российских регионах: модели,
лучшие практики, возможности распространения 117

**А. Б. Духон, К. В. Зиньковский, О. И. Образцова,
А. Ю. Чепуренко**

Влияние программ предпринимательского образо-
вания на развитие малого бизнеса в России: опыт
эмпирического анализа в региональном контексте 139

Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова
Рынок массовых открытых онлайн-курсов:
перспективы для России 173

**М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий,
Р. С. Звягинцев, А. М. Михайлова, Т. А. Чиркина**
Поверх барьеров: исследуем резильентные школы 198

Ю. Н. Корешникова, А. Б. Захаров, Ф. Ф. Дудырев
Различия общего образования в колледжах и старших
классах школ: характеристики педагогов и практики
преподавания математики 228

СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Чередниченко
Заочная форма получения высшего образования
в сравнении с очной (на материалах статистики РФ) 254

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

А. И. Любжин
Народная филология и средняя школа
*Рецензия на книгу: Троицкий В. Ю. «Судьбы русской
школы. Проблемы наследия русской словесности»* 283

М. Н. Ветчинова
Университет — центр эталонного знания
*Рецензия на книгу: Богуславский М. В. (ред.) «Высшее
образование в немецкой и русской традициях»* 295

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 2, 2018**

established in 2004, is an academic journal published quarterly by the Higher School of Economics (HSE)

ISSN 1814-9545 (Print)

ISSN 2412-4354 (Online)

The mission of the journal is to provide a medium for professional discussion on a wide range of educational issues. The journal publishes original research and perceptive essays from Russian and foreign experts on education, development and policy. "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" strives for a multidisciplinary approach, covering traditional pedagogy as well as the sociology, economics and philosophy of education.

Conceptually, the journal consists of several parts:

- Theoretical materials and empirical research aimed at developing new approaches to understanding the functioning and development of education in modern society
- Papers on current projects, practical developments and policy debates in the field of education, written for professionals and the wider public
- Statistical data and case studies published as "information for reflection" with minimal accompanying text
- Information about and analysis of the latest pedagogical projects
- Reviews of articles published in international journals

Target audience: Leading Russian universities, government bodies responsible for education, councils from federal and regional legislatures, institutions engaged in education research, public organizations and foundations with an interest in education.

All papers submitted for publication in the "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

"Rospechat" Agency—82950

"Pressa Rossii" Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

Tel: +7 (495) 772 95 90 *22037, *22038

E-mail: edu.journal@hse.ru

Homepage: <http://vo.hse.ru/en/>

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Rector, HSE, Russian Federation

Editorial Council

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

Sergey Filonovich, Graduate School of Management, HSE, Russian Federation

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

Oleg Lebedev, Moscow School of Social and Economic Sciences, Russian Federation

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

Simon Marginson, Institute of Education, University of London, Great Britain

Igor Remorenko, Moscow City Teachers' Training University, Russian Federation

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

Editorial Board

Isak Froumin, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Elena Penskaya, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

Editorial Staff

Executive Editor J. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

Table of contents

No 2, 2018

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

Yana Mikhaylova, Elizaveta Sivak

Scientific Parenting? What Parents Worry about and What Sources of Information They Use 8

**Ekaterina Asonova, Elena Romanicheva,
Olesya Senenko, Ksenia Kikteva**

The Infrastructure of Reading: Reader's Experience Perspective 26

PRACTICE

Edgar Demetrio Tovar-García

The Association between Sport Activities and Educational Achievements: Evidence from Russian Longitudinal Data. 46

Oleg Fedorov, Olga Zhuravleva, Tatyana Polyakova

Educational Strategemes in the Design of Supplementary Professional Teacher Education Programs: Setting the Priorities. 71

Raees Calafato

Literature in Language Education
*Evolving Language Pedagogies and Text Preferences
in Contemporary Russia* 91

RUSSIAN EDUCATION AT THE THRESHOLD OF A NEW STAGE OF EVOLUTION

Fedor Dudyrev, Olga Romanova, Alexey Shabalin

Dual Education in Regions of Russia: Models, Best Practices, Growth Prospects. 117

**Anna Dukhon, Kirill Zinkovsky, Olga Obraztsova,
Alexander Chepureenko**

How Entrepreneurship Education Programs Affect the Development of Small Businesses in Russia: Empirical Analysis in Regional Contexts 139

Tatiana Semenova, Ksenia Vilkova, Irina Shcheglova
The MOOC Market: Prospects for Russia173

**Marina Pinskaya, Tatiana Khavenson, Sergey Kosaretsky,
Roman Zvyagintsev, Aleksandra Mikhaylova,
Tatiana Chirkina**
Above Barriers: A Survey of Resilient Schools198

Yulia Koreshnikova, Andrey Zakharov, Fedor Dudyrev
Differences in General Education in Vocational and High
Schools: Characteristics of Teachers and Teaching
Practices in Mathematics 228

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

Galina Cherednichenko
Accessibility of Pre-School Education 254

BOOK REVIEWS AND SURVEY ARTICLES

Alexey Lyubzhin
Popular Philology and Secondary School
*A Review of the Book: Troitsky V. Sudby russkoy shkoly.
Problemy naslediya russkoy slovesnosti [The Fate and
Fortune of Russian School. Legacy Issues in Russian
Philology]* 283

Marina Vetchinova
University as a Center of Exemplary Knowledge
*A Review of the Book: Boguslavsky M. (ed.) Vysshee
obrazovanie v nemetskoy i russkoy traditsiyakh [Higher
Education in the German and Russian Traditions]* 295

Научное родительство?

Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются

Я. Я. Михайлова, Е. В. Сивак

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Михайлова Яна Яковлевна

младший научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ikozmina@hse.ru

Сивак Елизавета Викторовна

научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: esivak@hse.ru

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

Аннотация. Интенсивное родительство как доминирующая сегодня идеология воспитания детей предполагает, что родителю необходимо руководствоваться экспертным знанием в том, что касается развития, воспитания, здоровья, образования ребенка. В этом контексте в настоящее время активно развиваются образовательные программы для родителей и создаются возможности для их самообразования. Однако данных о том, отражаются ли установки идеологии интенсивного родительства в практиках российских родителей, в литературе нет. Используются ли родителями источники экспертного знания о детях? В какие периоды они больше всего нуждаются в информации о воспитании детей? В статье на данных он-

лайн-опроса матерей и отцов детей в возрасте от одного года до 12 лет анализируются способы приобретения родителями знаний о воспитании детей: какими источниками информации они пользуются; кому доверяют; какие вопросы, связанные с детьми, их волнуют. Показано, что запрос на экспертное знание далеко не универсален. Несмотря на бум научно-популярной литературы и других источников экспертного знания, для родителей значимы традиционные способы получения информации о воспитании: друзья и родственники. Так, например, даже в вопросах лечения ребенка своим родителям доверяют 40% матерей (70% доверяют врачам). Интенсивность обращений к разным источникам информации связана с возрастом ребенка: выделяются «пики растерянности» родителей, возникающие на определенных этапах жизни ребенка — это первые полгода его жизни и период перед школой; между ними пролегает период относительного «затишья» (4–5-летний возраст ребенка).

Ключевые слова: научное родительство, интенсивное родительство, информационные запросы родителей, образовательные программы для родителей.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-8-25

икация подготов-
на в рамках под-
ржанного РГНФ
аучного проекта
№ 16-33-01135.

В последнее время заметно растет количество различных ресурсов для родительского образования: появляются образовательные программы и курсы для родителей, в том числе финансируемые государством [Поливанова и др., 2015], активно развивается индустрия экспертных советов по воспитанию и развитию ребенка [Стрельник, 2015; Майофис, Кукулин, 2010], в частности в новых областях экспертизы (например, слингоношение, правильное грудное вскармливание).

Исследователи считают ориентацию на экспертное знание о воспитании ребенка одним из императивов интенсивного материнства — доминирующей сегодня идеологии воспитания [Hays, 1998; Furedi, 2001; Lee, 2008; Lee et al., 2014; Macvarish, 2014]. В качестве предпочтительных методов воспитания она рассматривает «детоцентричные, направляемые экспертами, эмоционально поглощающие, трудоемкие и финансово затратные» [Hays, 1998]. Все чаще в литературе встречается и понятие «интенсивное родительство»: влиятельная идеология начинает распространяться на отцов [Shirani, Henwood, Coltart, 2012; Craig, Powell, Smyth, 2014].

Согласно модели интенсивного родительства родители ответственны за все, что произойдет с ребенком, в рамках этой идеологии предполагается, что их действия оказывают решающее влияние на развитие ребенка (*parental determinism*) [Bruer, 1999; Furedi, 2001; Macvarish, Lee, Lowe, 2014], а «неправильное» воспитание порождает множество социальных проблем [Faircloth, 2014].

Не единственное, но одно из ключевых требований идеологии интенсивного родительства — ориентация на экспертное знание. Предполагается, что с помощью советов экспертов родители должны овладеть разными сложными навыками и знаниями в области воспитания детей [Чернова, Шпаковская, 2013; Lee et al., 2014] и основывать свои решения на научно проверенных фактах. Такую установку обозначают понятием «научное родительство» (*scientific parenting*) [Apple, 1995; Faircloth, 2010; Lee, 2014]. Она уже нашла свое отражение в научно-популярной литературе для родителей. Так, например, популярный педиатр Евгений Комаровский в своих работах проводит границу между «устаревшим» знанием родственников о том, как ухаживать за детьми, и «новым», «правильным» знанием современных врачей: от первого типа знания, по его мнению, нужно отказаться, а вторым он призывает руководствоваться [Комаровский, 2017].

Идеология интенсивного родительства в России пока практически не изучена, но отдельные ее положения получают все более широкое распространение [Поливанова и др., 2015; Стрельник, 2015; Чернова, Шпаковская, 2013; Годованная, Темкина, 2017]. В медиа и государственном дискурсе воспитание детей конструируется как задача, за которую полностью ответ-

ственные родители и для успешного осуществления которой они должны приобретать особые компетенции [Чернова, Шпаковская, 2013]; безответственное родительство представляется как источник различных социальных проблем [Стрельник, 2015].

Мы провели опрос родителей с целью оценить, насколько новая родительская культура — в частности, ориентированность на экспертное знание и активность родителей в области самообразования — вошла в практику родительского поведения и воспитания детей. Насколько интенсивно пользуются родители экспертными мнениями о воспитании детей и различными образовательными ресурсами для родителей, посещают ли специальные занятия для родителей? Можно ли говорить о научном родительстве в том смысле, что происходит замещение экспертными мнениями более традиционных источников информации — советов родственников и друзей? Как интенсивность использования разных источников информации меняется с возрастом ребенка, какие пики интереса можно выделить?

1. Выборка и организация опроса

Выборку исследования составили родители, имеющие одного ребенка в возрасте от одного года до 12 лет. Информационные запросы родителей существенно различаются в зависимости от того, сколько детей в семье и какого они возраста, поэтому, с учетом ограниченности ресурсов, было принято решение сосредоточиться именно на этой группе родителей.

Сбор данных проводился методом анкетного онлайн-опроса¹ в июле 2016 г. Всего были опрошены более 2 тыс. человек (городское население). Особенностью опроса является то, что в нем участвовали не только матери (1 тыс. человек), но и отцы (1 тыс. человек), которые гораздо реже, чем матери, попадают в фокус внимания исследователей.

Чтобы обеспечить представленность в итоговой выборке родителей детей разного возраста, были введены квоты на возраст ребенка: доля родителей детей в возрасте от одного года до 6 лет должна была составить около 50%, и столько же — доля родителей детей от 7 до 12 лет.

¹ Доступ населения к Интернету в 2016 г. составлял 70% (индекс пользования Интернетом в РФ на сайте ВЦИОМ: http://wciom.ru/news/ratings/polzovanie_internetom/), поэтому мы предполагали, что у значительной доли родителей он в наличии.

Для организации онлайн-опроса использована онлайн-панель (база потенциальных респондентов разного пола, возраста, проживающих в разных регионах России) компании OMI. Качество онлайн-панели этой компании было проверено в ходе независимого аудита и показано, что она характеризуется наиболее высокой добросовестностью участников: в этой базе самая низкая в России доля людей, которые заполняют анкеты слишком быстро или попадают в вопросы-ловушки: http://www.omirussia.ru/ru/online_panels/panel_quality/

Таблица 1. **Распределение участников исследования по городам с разной численностью населения, %**

	Доля городского населения РФ	Доля среди ответивших
Москва	12	10
Другие города-миллионники	19	15
Города с численностью населения менее 1 млн человек	68	75
Всего (человек)		2047

Рис. 1. **Распределение опрошенных родителей по возрасту**

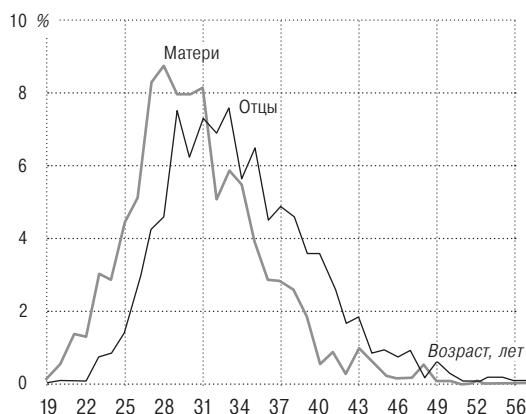
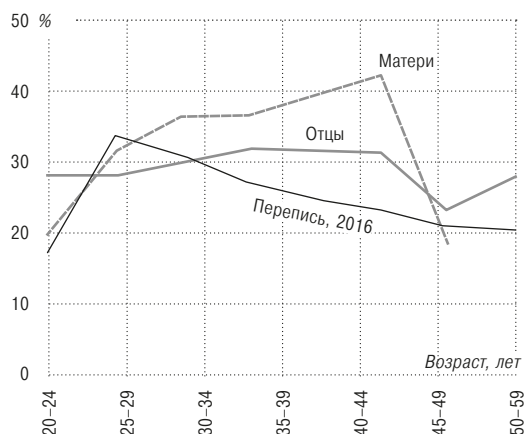


Рис. 2. **Распределение опрошенных родителей по уровню доходов** (ежемесячный доход семьи в среднем за последние полгода в расчете на одного человека) в сравнении с совокупным населением РФ, по данным Росстата за 2016 г.



Рис. 3. **Распределение опрошенных родителей по уровню образования** (наличие высшего образования у ответивших) в сравнении с совокупным населением РФ, по данным Переписи населения 2010 г.



Выборка была спланирована таким образом, чтобы распределение респондентов по типу городских поселений (Москва, другие города-миллионники, города с численностью населения менее 1 млн человек) было пропорционально распределению городского населения РФ, так как доступные родителям источники информации о воспитании и образовании детей могут существенно различаться в зависимости от размеров города. Итоговое распределение респондентов по типам населенных

пунктов практически совпадает с запланированным (табл. 1). На рис. 1–3 представлены характеристики итоговой выборки в сравнении с совокупным населением РФ: возраст, уровень дохода и образования. Средний возраст матери при рождении первого ребенка в нашей выборке совпадает со средним по России — 25 лет [Захаров, 2016. С. 122]. К сожалению, в силу отсутствия соответствующих открытых данных по переписи населения РФ мы не можем сравнить нашу выборку по уровню дохода и образования с членами семей, имеющих одного ребенка, в целом по РФ и более точно оценить смещения.

2. Результаты опроса

2.1. Когда и какие вопросы о ребенке возникают у родителей

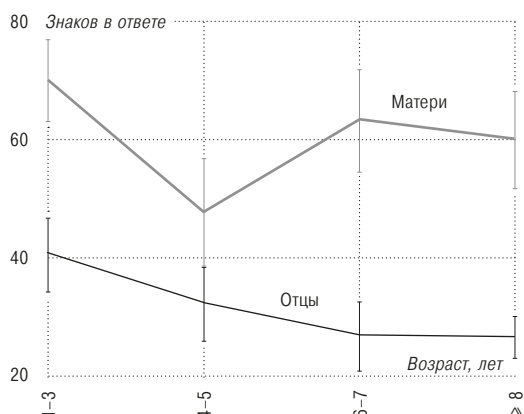
Родителям был задан открытый вопрос, и ответы на него затем кодировались. Респондентов просили указать, какие именно вопросы, связанные с воспитанием ребенка, их волновали за последний год. Можно было указать несколько вопросов. Матери в среднем формулировали больше вопросов, чем отцы (2,6 и 2 вопроса соответственно; различия статистически значимы, $p < 0,05$).

Разброс тем, волнующих родителей, весьма широк. Во-первых, множество вопросов связано с заботой о теле ребенка: здоровьесбережение, вредные привычки, гигиена, профилактика болезней, нормы физиологического развития, первая помощь, а также поиск квалифицированной медицинской помощи. Во-вторых, у родителей часто возникают вопросы о нормах развития, отклонениях в психическом здоровье, возможностях помощи ребенку (поиск логопеда, дефектолога), зависимостях (например, от компьютера). В-третьих, родители хотят узнать, как наладить взаимоотношения в семье (между родителями после развода, с бабушками и дедушками) и в школе (конфликты со сверстниками). Более чем в половине случаев вопрос заключается в том, как можно повлиять на поведение ребенка: как привить любовь к учебе, как бороться с ленью, как можно наказывать детей и т. п. Еще одна группа вопросов посвящена организации обучения — доступу к системе общего и дополнительного образования, выбору детского сада, школы, кружков и секций, академическим успехам ребенка.

Число вопросов, задаваемых родителем, связано с его вовлеченностью в воспитание: чем чаще мать или отец занимались какими-то делами вместе с ребенком (читали ему, рассказывали сказки, занимались спортом, пели песни, обсуждали что-либо), тем больше вопросов они указывают (коэффициент корреляции 0,1, $p < 0,01$).

Запрос на информацию отчетливо меняется с возрастом ребенка (рис. 4). Чем старше ребенок, тем меньше вопросов формулирует родитель (коэффициент корреляции $-0,1$, $p < 0,001$). Также есть отрицательная взаимосвязь числа указанных в анке-

Рис. 4. Зависимость длины вопросов от возраста ребенка



те вопросов с возрастом родителя (коэффициент корреляции также $-0,1$, $p < 0,001$).

Так как вопросы родителей могут быть как очень общими (как играть с ребенком?) или, наоборот, узкими (как лечить насморк?), мы использовали в качестве индикатора заинтересованности родителей не только число возникших у них вопросов, но и объем текста при ответе на данный вопрос (суммарное число знаков), предполагая, что чем заинтересованней родитель, тем больше он напишет.

В среднем объем текста у отцов меньше, чем у матерей. Динамика этого показателя также различается: объем текста у отцов плавно снижается с возрастом ребенка, в то время как у матерей он сначала снижается, а затем, когда ребенок достигает школьного возраста, опять повышается. Таким образом, озабоченность теми или иными вопросами, связанными с воспитанием ребенка, далеко не так универсальна, как это показано в нескольких ключевых работах об интенсивном родительстве (например, Ф. Фуреди, описывая постоянно обеспокоенных вопросами воспитания ребенка родителей, использует термин *paranoid parenting* [Furedi, 2001]). Степень и содержание этой обеспокоенности различаются у матерей и отцов, а также у родителей детей разного возраста.

В анкету были включены несколько вопросов о том, к каким источникам информации о ребенке и воспитании родители обращаются и как часто: с кем обсуждают вопросы, связанные с ребенком; читают ли научно-популярную литературу; смотрят ли ТВ-передачи и др. Родителей также просили оценить, насколько они доверяют тем или иным источникам информации в делах,

2.2. Источники информации,
к которым обращаются родители

касающихся ребенка. Кроме этого, в анкету для матерей были включены пункты о том, обращались ли они с ребенком к психологу, и об использовании онлайн-форумов и сообществ для родителей в Интернете.

Активность родителей в обращении к тем или иным источникам информации зависит от многих факторов (табл. 1 в приложении). Проживающие вместе родители, а также родители, вовлеченные в регулярное взаимодействие с собственными детьми (постоянно рассказывают им сказки на ночь, обнимают и т. п.), в среднем активнее обращаются к различным источникам информации о ребенке — независимо от того, дошкольник он или уже достиг школьного возраста. Чем выше уровень культурного капитала², тем выше вероятность, что мать ребенка обращалась к психологу по каким-либо связанным с ребенком вопросам. При этом у родителей, проживающих не в Москве, а также у отцов, не имеющих постоянной работы и характеризующихся сравнительно низким уровнем культурного капитала, активность в обращении к тем или иным источникам информации о детях существенно снижается по мере взросления ребенка.

Подавляющее большинство опрошенных обсуждали за последний месяц с кем-либо вопросы, связанные с их ребенком (табл. 2). Чаще всего участники опроса обращались ко второму родителю ребенка, к знакомым и друзьям или к своим родителям. Около половины родителей за последний месяц ни разу не обращались к профессионалам — врачам, воспитателям, учителям. Реже всего участники исследования отмечали, что обсуждали вопросы, связанные с ребенком, на форумах или в сообществах родителей в Интернете. Несколько чаще других этот источник информации упоминали родители, которые живут в городах-миллионниках (9,6% родителей из Москвы, 8,2% — из других городов-миллионников; 7,6% — из других городов; различия статистически значимы, $p < 0,05$).

При этом чем старше ребенок, тем меньше доля матерей, которые обращаются за советом к родственникам или экспертам (педагогам, врачам) (различия статистически значимы, $p < 0,05$). Среднее число типов таких собеседников у матерей также снижается с возрастом ребенка: матери, имеющие детей в возрасте от одного года до 6 лет, в среднем выбирали пять вариантов ответа, а матери школьников — четыре варианта. Наиболее распространенный собеседник для матерей — это их друзья и знакомые (более 90%), и популярность обсуждений с ними не снижается по мере взросления ребенка. Для от-

² Уровень культурного капитала измерялся с помощью нескольких вопросов: вопроса о чтении на иностранном языке и частоте посещения театров, музеев, концертов.

Таблица 2. **С кем за последний месяц родители обсуждали вопросы, связанные с ребенком** (% ответивших, выделены наиболее популярные варианты ответов)

	Матери		Отцы	
	Дети 1–6 лет	7–12 лет	1–6 лет	7–12 лет
С друзьями и знакомыми	94	94	78	77
Со своими родителями	92	85	87	84
С отцом/матерью ребенка	85	71	96	94
С врачами	65	45	62	45
С родителями отца/матери ребенка	53	37	59	53
С воспитателями или учителями	45	42	49	50
На форумах или в сообществах родителей в Интернете	42	33	19	19
Среднее число выбранных вариантов ответа	5	4	4	4
Всего (человек)	519	514	500	498

цов в роли собеседника для обсуждения вопросов, связанных с воспитанием, выступает мать ребенка (более 90%).

Помимо обсуждений с людьми, пользующимися их доверием, и профессионалами, родители прибегают и к другим источникам информации о воспитании детей: 83% матерей и 60% отцов как минимум один раз за предшествовавший опросу месяц читали статьи о развитии ребенка, о его воспитании и уходе за ним в книгах, газетах, журналах или на сайтах в Интернете, 67% матерей и 60% отцов смотрели телепередачи на эти темы. Больше всего книг о воспитании читают матери детей в возрасте до 6 лет: 87% матерей — не менее трех раз за последний месяц (различия статистически значимы, $p < 0,05$).

Что касается такого источника информации, как онлайн-сообщества родителей, то большинство опрошенных матерей (75%) проводят на форумах или в сообществах родителей в Интернете (например, в социальных сетях, Живом журнале, на платформе babyblog) в среднем не менее 10 минут в день. Однако только 8% родителей (11% матерей и 4% отцов) активно участвуют в жизни интернет-сообществ: три раза или чаще за месяц, предшествовавший опросу, они обращались к членам сообщества с вопросами, связанными с ребенком, или комментировали чужие записи. Чем старше ребенок, тем меньше доля матерей, которые подписаны на какие-то сообщества или фору-

мы для родителей в Интернете: среди матерей годовалых детей таких 87%, среди матерей 11–12-летних детей — 57%).

Оценивая степень своего доверия к тем или иным источникам информации о детях и воспитании, практически по всем вопросам наиболее часто родители (в первую очередь отцы) в качестве самых надежных советчиков выбирали людей из своего ближайшего окружения. Даже в таких вопросах, как лечение ребенка, профилактика заболеваний, прививки, значительная часть родителей доверяет непрофессионалам — своим родителям, друзьям и знакомым, мужу/жене. Так, в вопросах лечения 70% матерей доверяют врачам, и 41% — своим родителям; 66% отцов в этом вопросе доверяют врачам и 61% — матери ребенка (табл. 2–5 приложения). Матерей, которые в вопросах воспитания и развития ребенка доверяют воспитателям, учителям, психологам, научно-популярной литературе для родителей, в 2 раза меньше, чем тех, кто доверяет отцу ребенка или своим родителям (среди отцов разница еще больше).

Таким образом, наши данные свидетельствуют о том, что эксперты и экспертная литература не являются для родителей наиболее значимым среди разных источников информации о ребенке. Родители, как правило, используют широкий спектр разнообразных источников информации и не всегда больше доверяют экспертам, чем мужу/жене или своим родителям. При этом чем выше уровень культурного капитала родителей, чем крепче семейные узы (родители живут вместе, регулярно взаимодействуют с ребенком), тем более широким набором источников информации о ребенке пользуются родители, тем чаще они обращаются к этим источникам и тем вероятнее они будут продолжать обращаться к различным источникам, когда ребенок подрастет.

2.3. Посещение курсов для родителей

Доля родителей, желающих посещать курсы для родителей, не меняется в зависимости от возраста ребенка: вплоть до достижения им 12 лет она составляет более 50% для матерей и более 40% для отцов. Однако действительно посещают образовательные курсы они в основном до рождения ребенка, в период беременности (рис. 5).

Среди желающих посещать курсы женщин высока доля тех, кто уже ходил на такого рода занятия (рис. 6). Около трети женщин и около половины мужчин как не посещали, так и не планируют их посещать. У тех родителей, кто хотел бы посещать курсы, в среднем больше книг про воспитание и уход за детьми. Среди тех, кто подписан на какие-то форумы или сообщества родителей в Интернете, 28% отметили, что определенно хотели бы посещать образовательные курсы для родителей; среди тех, кто не подписан, — 14%. Родители, которые хотели бы посещать курсы, чаще обсуждают вопросы, связанные с ребен-

Рис. 5. Доля посещавших курсы для родителей, % опрошенных

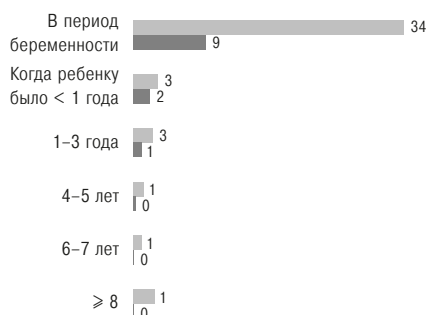
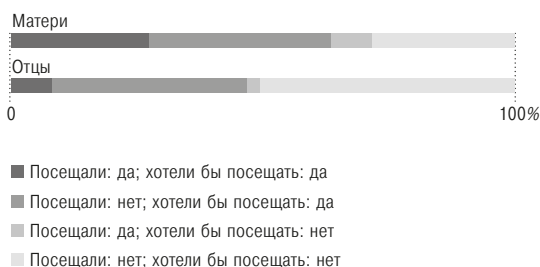


Рис. 6. Доля тех, кто посещал курсы для родителей и хотел бы посещать их в будущем, % ответивших



ком, с воспитателями и учителями ребенка, с врачами и с другими родителями на форумах и сообществах в Интернете, чаще читают книги, статьи и смотрят телепередачи про воспитание и развитие ребенка, уход за ним.

Таким образом, в наибольшей степени в образовательных курсах для родителей заинтересованы те, кто достаточно серьезно занимается самообразованием в области воспитания детей.

Наше исследование показало, что подавляющее большинство родителей находятся в поиске информации о воспитании ребенка и могут обращаться к разнообразным источникам: специалистам, родственникам, знакомым, книгам про воспитание и развитие детей, интернет-форумам и онлайн-сообществам, телепередачам. У большинства родителей сложился собственный круг источников информации о ребенке, которыми они пользуются и которым доверяют.

Интенсивность использования разных источников информации, как и желание посещать образовательные занятия для родителей, снижается с возрастом ребенка. Число связанных с воспитанием ребенка вопросов, которые возникают у родителей, также падает по мере его взросления. Исключение составляет возраст 6–7 лет, когда дети идут или готовятся пойти в школу: в этот момент у родителей опять возникает множество вопросов и обостряется потребность в информации. Что касается образовательных курсов для родителей, то их посещают преимущественно в период до рождения ребенка. Мы предполагаем, что причина, по которой после рождения ребенка родители не посещают образовательные курсы, состоит не только в сокращении у них с появлением ребенка ресурсов свободно-

3. Заключение

го времени и финансов. Можно предположить, что до появления ребенка на свет для них была важна информация о младенцах в целом (и на такой запрос могли ответить существующие курсы для будущих родителей), а после рождения их начинают интересовать более конкретные вопросы, касающиеся именно их ребенка, их семейной ситуации, — а значит, формат занятий с общей информацией становится для них менее актуальным.

При построении образовательных занятий с родителями, а также при создании информационного контента для них необходимо учитывать еще несколько важных особенностей их запроса на сведения о ребенке, о его развитии и воспитании. Во-первых, наиболее распространенными источниками информации для большинства родителей, в особенности для отцов, остаются люди из их ближайшего окружения: их собственные родители, супруга/супруг, друзья и знакомые. Даже в вопросах лечения детей существенная доля родителей — сопоставимая с долей тех, кто доверяет специалистам, — доверяют своим ближайшим родственникам. К другим источникам (психологи, научно-популярная литература, форумы или сообщества родителей в Интернете, телепередачи про воспитание, развитие детей и уход за детьми) чаще обращаются родители с высшим образованием и те, кто живет в больших городах. Во-вторых, родителей, которые хотели бы посещать образовательные курсы, больше среди тех, кто уже пользуется какими-либо источниками информации про детей. Так, треть тех, кто хотел бы посещать занятия, уже когда-либо были на таких занятиях. В наибольшей степени в образовательных курсах для родителей заинтересованы те, кто достаточно серьезно занимается самообразованием в области воспитания детей. В-третьих, активнее других ищут и используют источники информации о ребенке родители, проживающие вместе, вовлеченные во взаимодействие с ребенком, имеющие постоянную работу. В частности, в этой группе родителей выше доля тех, кто посещал образовательные курсы или хотел бы их посещать.

Собранные данные не позволяют судить о том, как используются знания из разных источников: например, воплощают ли родители на практике советы родственников в той же мере, что и рекомендации из научно-популярной литературы. Кроме этого, мы не знаем, что составляет содержание советов родственников. Возможно, в этих советах транслируется научно-популярное знание, полученное из литературы для родителей, медицинских статей и т. д.

Таким образом, на основании проведенного исследования мы можем предположить, что идеи опоры преимущественно на экспертное знание в воспитании детей и использования помощи профессионалов в воспитании детей как составляющие идеологии интенсивного родительства пока весьма неравно-

мерно представлены в воспитательных практиках разных групп российских родителей.

В контексте полученных результатов возникает вопрос о содержании и форматах образовательных программ для активных в области самообразования родителей: что им нужно сверх того, что они сейчас могут получить из доступных источников информации. Также появляется вопрос о том, как привлечь родителей менее активных и менее «благополучных» (если считать, что каждому современному родителю требуется высокий уровень родительских компетенций) и как устранить барьеры (экономические, географические и др.), препятствующие их доступу к образовательным программам для родителей. Одним из возможных решений является смещение фокуса с «трансляции» информации к более диверсифицированным по формату и содержанию программам, позволяющим работать с такой неоднородной группой слушателей, как родители (см., например, [Поливанова и др., 2015]).

Литература

1. Годованная М., Темкина А. (2017) «Мать ты навечно, но и художница всегда»: творчество в условиях интенсивно расширенного материнства // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. Т. 9. № 1. С. 30–61.
2. Захаров С. В. (ред.) (2016) *Население России 2014: XXII ежегодный демографический доклад*. М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Комаровский Е. (2017) *Здоровье ребенка и здравый смысл его родственников*. М.: Litres.
4. Майофис М., Кукулин И. (2010) Новое родительство и его политические аспекты // *Pro et Contra*. № 1–2. С. 6–19.
5. Поливанова К. Н., Вопилова И. Е., Михайлова (Козьмина) Я. Я., Нисская А. К., Сивак Е. В. (2015) Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 4. С. 184–200. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-184-200.
6. Стрельник Е. (2015) «Жизнь по доктору Комаровскому»: конструирование родительства в советах по уходу за детьми // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. № 2. С. 83–105.
7. Чернова Ж., Шпаковская Л. (2013) Дискурсивные модели современного российского родительства // *Женщина в российском обществе*. № 2. С. 14–26.
8. Apple R. D. (1995) Constructing Mothers: Scientific Motherhood in the Nineteenth and Twentieth Centuries // *Social History of Medicine*. Vol. 8. No 2. P. 161–178.
9. Bruer J. T. (1999) *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. Riverside, NJ: Simon and Schuster.
10. Craig L., Powell A., Smyth C. (2014) Towards Intensive Parenting? Changes in the Composition and Determinants of Mothers' and Fathers' Time with Children 1992–2006 // *The British Journal of Sociology*. Vol. 65. No 3. P. 555–579.

11. Ennis L. R. (ed.) (2014) *Intensive Mothering: The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Toronto: Demeter Press.
12. Faircloth C. (2010) "What Science Says Is Best": Parenting Practices, Scientific Authority and Maternal Identity // *Sociological Research Online*. Vol. 15. No 4. P. 1–4.
13. Faircloth C. (2014) *Intensive Parenting and the Expansion of Parenting* // E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish (eds) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan. P. 25–50.
14. Furedi F. (2001) *Paranoid Parenting: Abandon Your Anxieties and be a Good Parent*. London: Penguin.
15. Hays S. (1998) *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University.
16. Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (eds) (2014) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan.
17. Lee E. (2014) Experts and Parenting Culture // E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish (eds) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan. P. 51–75.
18. Lee E., Macvarish J., Bristow J. (2010) Risk, Health and Parenting Culture // *Health, Risk & Society*. Vol. 12. No 4. P. 293–300.
19. Lee E. J. (2008) Living with Risk in the Age of "Intensive Motherhood": Maternal Identity and Infant Feeding // *Health, Risk & Society*. Vol. 10. No 5. P. 467–477.
20. Macvarish J. (2014) Babies' Brains and Parenting Policy: The "Insensitive" Mother // E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish (eds) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan. P. 165–183.
21. Macvarish J., Lee E., Lowe P. (2014) The "First Three Years" Movement and the Infant Brain: A Review of Critiques // *Sociology Compass*. Vol. 8. No 6. P. 792–804.
22. Shirani F., Henwood K., Coltart C. (2012) Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent // *Sociology*. Vol. 46. No 1. P. 25–40.
23. Wolf J. (2007) Is Breast Really Best? Risk and Total Motherhood in the National Breastfeeding Awareness Campaign // *Journal of Health Politics, Policy and Law*. Vol. 32. No 4. P. 595–636.

Таблица П1. **Сколько раз родители читали книги или статьи про развитие и воспитание ребенка за последний месяц, доля ответивших, %**

Приложение

	Матери		Отцы	
	Дети 1–6 лет	7–12 лет	1–6 лет	7–12 лет
3 или более раз	41	24	17	10
1–2 раза	46	56	48	44
Ни разу	14	21	35	46

Таблица П2. **Доверие к разным источникам информации о лечении ребенка, доля ответивших, %**

	Матери	Отцы
Отец или мать ребенка	21	61
Родители отца или матери ребенка	17	19
Собственные родители	42	28
Врачи	70	66
Знакомые или друзья	23	12
Психологи	5	5
Участники сообществ/форумов родителей в Интернете	7	4
Воспитатели или учителя	2	4
Научно-популярная литература для родителей (книги, статьи в Интернете, журналы и газеты)	14	10
Телепередачи про воспитание, уход и обучение ребенка	8	6

Таблица 3. **Доверие к разным источникам информации о воспитании и развитии ребенка, доля ответивших, %**

	Матери	Отцы
Отец или мать ребенка	47	70
Родители отца или матери ребенка	19	27
Собственные родители	49	42
Знакомые или друзья	17	11
Врачи	10	7

	Матери	Отцы
Участники сообществ/форумов родителей в Интернете	14	8
Психологи	18	17
Воспитатели или учителя	23	25
Научно-популярная литература для родителей (книги, статьи в Интернете, журналы и газеты)	21	14
Телепередачи про воспитание, уход и обучение ребенка	10	8
Другое	1	0
Никаким источникам не доверяю	4	3

Таблица П4. Доверие к разным источникам информации об отношениях ребенка с другими детьми,
доля ответивших, %

	Матери	Отцы
Отец или мать ребенка	42	56
Родители отца или матери ребенка	18	22
Собственные родители	39	29
Знакомые или друзья	27	18
Врачи	5	5
Участники сообществ/форумов родителей в Интернете	13	8
Психологи	22	19
Воспитатели или учителя	26	27
Научно-популярная литература для родителей (книги, статьи в Интернете, журналы и газеты)	17	9
Телепередачи про воспитание, уход и обучение ребенка	8	6
Другое	1	0
Никаким источникам не доверяю	4	6

Таблица П5. **Доверие к разным источникам информации об учебе и образовании**, доля ответивших, %

	Матери	Отцы
Отец или мать ребенка	42	56
Родители отца или матери ребенка	16	17
Собственные родители	39	29
Знакомые или друзья	27	18
Врачи	5	4
Участники сообществ/форумов родителей в Интернете	11	8
Психологи	12	11
Воспитатели или учителя	39	37
Научно-популярная литература для родителей (книги, статьи в Интернете, журналы и газеты)	20	16
Телепередачи про воспитание, уход и обучение ребенка	10	10
Другое	1	1
Никаким источникам не доверяю	5	6

Scientific Parenting? What Parents Worry about and What Sources of Information They Use

Authors **Yana Mikhaylova**

Junior Research Fellow, Centre for Contemporary Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ikozmina@hse.ru

Elizaveta Sivak

Research Fellow, Centre for Contemporary Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: esivak@hse.ru

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

Abstract Scientists note that the dominant ideology for raising children today is intensive parenting. One of the key prerequisites underlying this ideology is that in child-rearing a parent should be guided by expert knowledge. In this context, educational programs for parents and parental self-education are being actively developed. However, the informational inquiries of parents have not been sufficiently studied. What sources do parents use? At which points is information about the upbringing of children most needed? In this paper we look at what sources of information related to children (education, health, etc.) parents use and what questions they are concerned about. The paper is based on an online survey of mothers and fathers of children aged from one to 12 years. We show that the intensity of use of different sources of information is related to the age of a child: one can single out peaks of "confusion" associated with certain stages in a child's life: the first six months of her or his life and the 6–7 year old age (preparation for school), with a relatively calm period (when a child is 4–5 years old) between them.

Keywords scientific parenting, intensive parenting, informational inquiries of parents, educational programs for parents.

- References**
- Apple R. D. (1995) Constructing Mothers: Scientific Motherhood in the Nineteenth and Twentieth Centuries. *Social History of Medicine*, vol. 8, no 2, pp. 161–178.
 - Bruer J. T. (1999) *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. Riverside, NJ: Simon and Schuster.
 - Chernova Zh. V., Shpakovskaya L. L. (2013) Diskursivnye modeli sovremenno-go rossiyskogo roditelstva [Discursive models of Russian modern parenthood Woman in Russian Society]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*, no 2, pp. 14–26.
 - Craig L., Powell A., Smyth C. (2014) Towards Intensive Parenting? Changes in the Composition and Determinants of Mothers' and Fathers' Time with Children 1992–2006. *The British Journal of Sociology*, vol. 65, no 3, pp. 555–579.
 - Ennis L. R. (ed.) (2014) *Intensive Mothering: The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Toronto: Demeter Press.
 - Faircloth C. (2010) "What Science Says Is Best": Parenting Practices, Scientific Authority and Maternal Identity. *Sociological Research Online*, vol. 15, no 4, pp. 1–4.

- Faircloth C. (2014) Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. *Parenting Culture Studies* (eds E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish), London: Palgrave Macmillan, pp. 25–50.
- Furedi F. (2001) *Paranoid Parenting: Abandon Your Anxieties and be a Good Parent*. London: Penguin.
- Godovannaya M., Temkina A. (2017) “Mat ty navechno, no i khudozhnitsa vseгда»: tvorchestvo v usloviyakh intensivno rasshirennogo materinstva [“You Are a Mother Forever, but an Artist for Good, As Well”: Creative Work in the Context of Intensive-Extensive Mothering]. *Laboratorium. Zhurnal sotsialnykh issledovaniy*, no 1, pp. 30–61.
- Hays S. (1998) *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven: Yale University.
- Komarovsky Y. (2017) *Zdorovye rebenka i zdavy smysl ego rodstvennikov* [Children's Health and Their Family's Common Sense]. Moscow: Litres.
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (eds) (2014) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Lee E. (2014) *Experts and Parenting Culture*. *Parenting Culture Studies* (eds E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish), London: Palgrave Macmillan, pp. 51–75.
- Lee E., Macvarish J., Bristow J. (2010) Risk, Health and Parenting Culture. *Health, Risk & Society*, vol. 12, no 4, pp. 293–300.
- Lee E. J. (2008) Living with Risk in the Age of “Intensive Motherhood”: Maternal Identity and Infant Feeding. *Health, Risk & Society*, vol. 10, no 5, pp. 467–477.
- Macvarish J. (2014) Babies' Brains and Parenting Policy: The “Insensitive” Mother. *Parenting Culture Studies* (eds E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth, J. Macvarish), London: Palgrave Macmillan, pp. 165–183.
- Macvarish J., Lee E., Lowe P. (2014) The “First Three Years” Movement and the Infant Brain: A Review of Critiques. *Sociology Compass*, vol. 8, no 6, pp. 792–804.
- Mayofis M., Kukulin I. (2010) Novoe roditelstvo i yego politicheskie aspekty [New Parenthood and Its Political Aspects]. *Pro et Contra*, nos 1–2, pp. 6–19.
- Polivanova K., Vopilova I., Kozmina Y., Nisskaya A., Sivak Y. (2015) Samoeffektivnost kak soderzhatelnaya osnova obrazovatelnykh programm dlya roditel'ey [The Concept of Self-Efficacy as a Methodological Basis for Parent Education Programs]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 184–200. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-184-200.
- Shirani F., Henwood K., Coltart C. (2012) Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent. *Sociology*, vol. 46, no 1, pp. 25–40.
- Strelnyk O. (2015) “Zhizn po doktoru Komarovskomu”: konstruirovaniye roditelstva v sovetakh po ukhodu za detmi [“Life According to Doctor Komarovskii”: How Advice on Caring for Children Constructs Parenting]. *Laboratorium. Zhurnal sotsialnykh issledovaniy*, no 2, pp. 83–105.
- Wolf J. (2007) Is Breast Really Best? Risk and Total Motherhood in the National Breastfeeding Awareness Campaign. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, vol. 32, no 4, pp. 595–636.
- Zakharov S. (ed.) (2016) *Naselenie Rossii 2014: XXII ezhegodny demograficheskiiy doklad* [Russia's Population in 2014. 22rd Annual Demographic Report]. Moscow: HSE.

Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта

**Е. А. Асонова, Е. С. Романичева, О. В. Сененко,
К. С. Киктева**

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Асонова Екатерина Андреевна

кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик, Институт системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: AsonovaEA@mgpu.ru

Романичева Елена Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик, Институт системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: RomanichevaES@mgpu.ru

Сененко Олеся Владимировна

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик, Институт системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: SenenkoOV@mgpu.ru

Киктева Ксения Сергеевна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик, Институт системных проектов, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет. E-mail: KiktevaKS@mgpu.ru

Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4.

Аннотация. Профессиональное педагогическое сообщество оценива-

ет актуальную ситуацию в литературном образовании как глубокий кризис и считает необходимым обновить целевые установки изучения литературы в школе, пересмотреть образовательную систему в свете принципиального изменения состава ее участников: образование уже не может и не должно рассматриваться как замкнутая школьная система. Расширение образовательных и культурных возможностей горожанина обуславливает необходимость исследовать результаты образования через призму его потребностей. Авторы описывают инфраструктуру чтения как систему компонентов, обеспечивающих удовлетворение потребностей и запросов субъектов инфраструктуры — читающих горожан. Наиболее адекватным и продуктивным для исследования и проектирования инфраструктуры чтения авторам представляется социокультурный подход как один из способов определить условия и ключевые характеристики городской среды, которые будут способствовать развитию мотивации к чтению и читательских компетенций детей и молодежи.

Ключевые слова: инфраструктура чтения, социокультурный подход, мотивация к чтению, читательская среда, доступность чтения, пространство и время чтения, читательские коммуникации.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-26-45

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания ГАОУ ВО МГПУ «Разработка и апробация технологии развития инфраструктуры чтения детей и молодежи в мегаполисе».

Понятие «инфраструктура чтения» в последнее время вошло в активный словарный запас специалистов в области чтения и книгоиздания. Одним из первых документов, опирающихся на это понятие и вводящих его в культурный обиход, стала Национальная программа поддержки и развития чтения¹, которая была разработана Роспечатью совместно с Российским книжным союзом в 2007 г. Под инфраструктурой чтения в этом документе понимается «совокупность существующих институциональных структур и предлагаемых ими сервисов; наличная информация, которой могут располагать читатели», а элементами инфраструктуры чтения являются библиотеки и культурно-просветительские учреждения, система образования, книжная индустрия, индустрия производства и распространения иных видов контента различными средствами (газеты, журналы, электронные издания и т. п.), система популяризации чтения, система подготовки кадров для инфраструктуры чтения, система научных исследований и научно-методической работы в сфере чтения.

В Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 3 июня 2017 г. № 1155-р², вводится понятие «инфраструктура детского и юношеского чтения». Оно используется в документе без специального разъяснения, но, судя по контексту, означает совокупность институциональных структур, осуществляющих поддержку чтения, состав которых, однако, из текста документа не вполне ясен. В рамках развития инфраструктуры детского и юношеского чтения названная концепция предусматривает решение широкого круга задач, связанных с мотивацией к чтению и развитием читательских компетенций детей и молодежи (например, популяризация семейного чтения), развитие системы консультирования родителей в области детского и юношеского чтения, создание условий для формирования и активного внедрения в образовательных организациях программ поддержки чтения, государственную поддержку театров и театральных студий, развивающих школу художественного чтения.

Таким образом, в государственных программных документах уже сложилась определенная традиция употребления понятия «инфраструктура чтения», в то время как в научной литературе этот термин до сих пор не получил более или менее серьезного обоснования и анализа. В исследовательских статьях он используется в различных значениях, в частности как обозначение

Понятие инфраструктуры чтения

¹ <http://www.fapmc.ru/rospechat/newsandevents/newsagency/2007/02/item2003.html>

² <https://lawnotes.ru/pravitelstvo/Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-03.06.2017-N-1155-r/>

совокупности организаций, осуществляющих поддержку чтения. Например, А. С. Столетова предлагает трактовать инфраструктуру чтения как «систему организаций, обеспечивающих процесс чтения, с которыми взаимодействует читатель и которые создают условия для чтения» [Столетова, 2015. С. 5]. Такое определение представляется нам неоправданно узким. Кроме того, читатели в рамках инфраструктуры чтения зачастую не рассматриваются как субъекты, влияющие на нее и формирующие социальный запрос, который определяет ее состав и функционирование. Они, скорее, представлены как объекты, которых необходимо «приобщить к чтению», в то время как субъектами выступают библиотеки, образовательные учреждения, СМИ (см., например, [Вихрева, 2016. С. 375–381]).

Принципиально иначе позволяет взглянуть на ситуацию социокультурный подход, который представляется нам наиболее адекватным и продуктивным для исследования и проектирования инфраструктуры чтения. Суть данного подхода состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. С точки зрения социокультурного подхода и представления о читателе как действующем субъекте инфраструктуру чтения можно определить как систему компонентов, взаимодействие и взаимодополнение которых формирует и обеспечивает удовлетворение потребностей и запросов читающего человека. Читающим в данном случае считается любой человек, который имеет осознанную или неосознанную потребность в использовании чтения текстов любой природы для удовлетворения своих интеллектуальных, профессиональных, учебных и досуговых запросов.

Таким образом, в своем определении инфраструктуры чтения и самого чтения мы опираемся на представление о самом широком спектре читательских практик и стратегий, представляющих собой разные способы понимания и использования текстов различной природы. Люди читают с целью поиска информации, точных данных (статистических, технических, правовых, медицинских и т. п.), решения профессиональных задач и вопросов, выполнения учебных заданий, получения интеллектуального и/или эстетического удовлетворения (удовольствия), эмоционального переживания прочитанного, развлечения, общения с другими читателями и т. п. Перечислить все потребности читателей, которые они удовлетворяют посредством разных практик и стратегий чтения, не представляется возможным, так как появление и формулирование их ситуативно и индивидуально.

К компонентам инфраструктуры чтения традиционно относятся книжные магазины и издательства, библиотеки, поисковые читательские системы, а также разнообразные формы

Рис. 1. Ключевые компоненты
инфраструктуры чтения



присутствия книжной тематики в повседневном окружении (например, вагоны или поезда в метро, афиши книжных событий и т.д.) и медийном пространстве. В данной статье мы предлагаем опыт описания городской инфраструктуры чтения, в основу которого положены не объекты (издательство, библиотека, электронная книга и т.д.), а субъекты этой инфраструктуры — читающие горожане с их интересами и потребностями. В качестве компонентов инфраструктуры чтения при таком подходе рассматриваются в первую очередь ведущие элементы деятельности читающего человека, представленные в виде описания обобщенных задач или ситуаций, а лишь затем — институты, участвующие в формировании или удовлетворении читательской потребности.

Рассматривая чтение в контексте взаимодействия целого ряда компонентов и опираясь на субъектный подход, мы предполагаем, что такой широкий взгляд на читательские потребности горожанина позволит выйти на принципиально новые (выстроенные с ориентацией не на обязательное освоение объемного списка текстов, а на развитие читательской культуры школьника), адекватные современному этапу развития общества формулировки образовательных результатов, остро необходимые для разрешения кризиса, назревшего сегодня в преподавании литературы в школе.

Ключевые компоненты инфраструктуры чтения представлены на рис. 1.

Под мотивацией к чтению мы понимаем объективные и субъективные причины, побуждающие человека читать, а также учеб-

**Мотивация
к чтению**

ные, бытовые, социальные, информационные и культурные ситуации, становящиеся поводом для чтения, формирующие потребность читать, а именно:

- необходимость искать информацию по заданию учителя и/или в связи с профессиональными или бытовыми задачами;
- потребность прямо или косвенно знакомиться с сюжетом литературного произведения (в театре или кино, в связи с игрой, каким-то явлением массовой культуры и т. п.);
- желание общаться с читающими людьми и «говорить с ними на одном языке», т. е. обладать сходным читательским опытом;
- желание получать позитивный (оставляющий приятные впечатления) опыт чтения (опосредованного, учебного, библиотечного и т. п.): слушать чтение вслух, облегчающее восприятие художественного произведения (например, учителя или актера), узнавать об интересных (отвечающих личным интересам и потребностям) произведениях, иметь возможность, выполняя задания, расширять свои представления о текстах, которые можно читать самостоятельно.

Трактовать понятие «мотивация к чтению», безусловно, можно по-разному. Нередко мотивация понимается как принуждение. Самый яркий пример тому — обязательные списки для школьного чтения, которые, по мысли их сторонников, создают и мотивацию к дальнейшему чтению (по принципу «стерпится — слюбится»), и общий для всех прочитавших «национальный культурный код». «Пути обновления методического арсенала литературного образования в ряде случаев сводятся к неким антикризисным мерам, связанным со стимулированием чтения, его индивидуализацией, адаптацией его содержания к потребностям и вкусам ученика. В этой связи следует напомнить, что применительно к школьному предмету “литература” речь идет не только об искусстве, несущем юному читателю радость общения с художественным словом, но и об учебной дисциплине. <...> Русская классическая литература всегда являлась школьным “золотым каноном”. <...> В этой связи по меньшей мере странно звучат тезисы тех представителей профессионального сообщества, которые ратуют за индивидуальный читательский набор для каждого ученика в соответствии с его литературными вкусами и интеллектуальными возможностями. Такой подход приведет к формированию читателей с непересекающимися читательскими траекториями, с отсутствием общего культурного языка», — пишет С. А. Зинин в статье «В поисках утраченного: о современных реалиях литературного образования» [Зинин, 2017. С. 14]. «Утраченным» в этой статье названо исчезнувшее из ФГОСа, принятого как ответ на вызов времени, пред-

метное содержание в традиционном его понимании, т. е. обязательный список авторов и произведений. Пафос статьи состоит в том, чтобы убедить профессиональное сообщество вернуть в образовательный документ обязательный перечень: методист-словесник полагает, что главное в мотивации к чтению — объект, т. е. художественный текст, а не субъект, который будет что-то делать с этим текстом: читать, анализировать и интерпретировать, учить наизусть, обсуждать.

В противовес изложенной представим другую точку зрения, принадлежащую писателю и педагогу Д. Пеннаку: «В семье я наблюдал, как читают другие: папа в кресле под лампой, закинув ногу на ногу, с раскрытым на коленях томиком, попыхивая трубкой и рассеянно поглаживая безымянным пальцем безупречный пробор; Бернар (брат писателя. — Е. А., Е. Р., О. С., К. К.) — в нашей с ним комнате, лежа на боку с согнутыми в коленях ногами, подперев правой рукой голову... В этих позах было столько комфорта... В сущности, именно физиология чтения и подтолкнула меня к нему. Может, я и читать-то начал для того, чтобы попробовать эти позы, а потом и другие. Начав читать, я физически испытал атмосферу счастья, в которой пребываю и поныне» [Пеннак, 2009. С. 74–76]. Здесь мотивацией к чтению стало желание быть похожим на взрослых, их физическая привлекательность во время чтения. Чтение — социальное явление, а потому его присутствие в жизни людей, и тем более детей, обусловлено преобладающими или наиболее привлекательными моделями и сценариями поведения, которые демонстрируют, реализуют не только близкие люди, но и общество в целом, в особенности социально значимые его представители. Сказанное — и это подтверждают исследования [Сметанникова, 2015] — в первую очередь относится к мальчикам, для которых чрезвычайно важен пример читающего значимого взрослого мужчины: отца, учителя, спортсмена, шоумена, политика, общественного деятеля.

И. И. Тихомирова определяет мотивацию чтения следующим образом: «“мотивация” применительно к чтению используется в исследовании причин и механизмов, определяющих направленность человека на общение с книгой. В мотивации выделяют стимулы, мотивы, потребности, интересы. <...> Реакция на стимул, обеспечивающая стремление, влечение, желание читать, называется мотивом. От мотивов зависят результат, эффективность и качественные особенности протекания процесса чтения, сила поглощенности, увлечения книгой» [Тихомирова, 2004. С. 122]. Выделяя различные компоненты мотивации чтения, автор отмечает, что наличие стимула не гарантирует возникновение мотива, так как самые разные стимулы в виде привлекательных книг или сформированных читательских навыков «могут оказаться безрезультатными, если в человеке отсутствует внутренняя мотивация к чтению». При этом

потребность, которая «чаще всего вызывается настоящей необходимостью», не может рассматриваться как внутренняя мотивация, так как «удовлетворив потребность и достигнув поставленной цели, направленность ребенка на чтение при отсутствии личностных побуждений угасает, пока не возникнет новая потребность». «Принудительное чтение отрицательно сказывается на его качестве», — резюмирует автор [Тихомирова, 2004. С. 123].

В англоязычных источниках мотивация к чтению, или читательская мотивация, рассматривается как психологический компонент обучения чтению (см., например, [Gambrell, Marinak, 2009]), важный не только для обучения, но и для побуждения детей к чтению и связанный с самооценкой учеников [Lambert, 2014].

Основными компонентами читательской инфраструктуры, влияющими на формирование мотивации, на наш взгляд, являются:

- школа (детский сад, любая другая образовательная организация) как место, где может и должно происходить приобщение к чтению — формирование представлений о том, как человек может использовать чтение для удовлетворения своих потребностей, место, где человек, возможно, впервые осознает, что у него есть такие потребности;
- публичная библиотека, музей, театр — любые социокультурные институты, в которых человек может получить позитивный опыт опосредованного чтения, стимулирующий возникновение внутреннего мотива к чтению (в психологии подобный стимул называется «эмоциональным якорем»);
- шоу и флешмобы литературного характера, формирующие привлекательный эмоциональный образ читающих людей;
- неформальное интеллектуальное общение и досуг, опосредованно связанный с читательскими практиками;
- деятельность, требующая поиска дополнительной информации (в том числе в естественнонаучной, технической областях) — учебная, профессиональная, бытовая.

Именно в перечисленных институтах и в ходе именно такой деятельности создается и реализуется установка на инструментальность и комплементарность чтения: в качестве одного из самых продуктивных способов получения информации оно рассматривается во взаимосвязи с другими видами восприятия информации и рецептивными практиками. В этом отношении интересны исследования Н. Н. Сметанниковой и ее последователей, которые вслед за Дж. Брунером трактуют обучение стратегиям чтения как овладение способами приобретения, сохранения и использования информации, служащими достижению

личных целей в том смысле, что они должны привести к определенным результатам [Сметанникова, 2005].

Основным социальным институтом, формирующим мотивацию к чтению, конечно, является семья. Ближайшее окружение ребенка — родители, старшие братья и сестры, близкие родственники и социально значимые взрослые — играют главную роль в личностном становлении, ценностном самоопределении человека, в формировании его потребностей и моделей поведения. Но мы не можем рассматривать семью как часть инфраструктуры чтения, так как к инфраструктуре могут быть отнесены только те институты, которые могут быть изменены, созданы целенаправленно и сделаны одинаково доступными для большинства горожан. Поэтому мы склонны рассматривать семью как субъект со своими специфическими потребностями и интересами в чтении, но не как компонент инфраструктуры.

Ключевым компонентом читательской инфраструктуры является среда, определяющая представления человека о литературном многообразии, о праве на чтение. Под средой в данном случае понимаются условия жизни человека, от которых зависит, в частности, насколько он осведомлен о многообразии книжной и журнальной продукции, о разнообразии читательских практик и стратегий. Читательская среда формирует у человека потребность искать текст, отвечающий его личным интересам и/или профессиональным задачам. Сформированность читательской среды определяется осознанием права на самостоятельный поиск (модели учебного, профессионального, бытового поведения предполагают такую поисковую деятельность) и наличием условий для самостоятельного изучения книжного рынка, текстовой документации и т. д. (доступа в библиотеку, возможности работать с открытыми источниками и др.).

Читательская среда

Основные компоненты инфраструктуры чтения, создающие условия для самостоятельного изучения книжного рынка, — это школа (уроки и внеурочные занятия, проходящие в оборудованных предметных кабинетах, лабораториях, и школьная библиотека); детская библиотека; медиасреда литературы и чтения (паблики, ТВ- и радиопрограммы о литературе, родительские СМИ и форумы). Школьной библиотеке принадлежит особое место в ряду компонентов инфраструктуры чтения: из хранилища книг и места выдачи учебников или изданий по «списку для чтения» она должна стать ресурсным центром школы, принципиально новым образовательным пространством. Российской школе очень важно изучить и осмыслить опыт зарубежных коллег, которые не только подробно объяснили, что такое новое образовательное пространство, как оно создается и на кого ориентируется, и описали личную образовательную

среду в его составе [Лоэртшер и др., 2015], но и разработали методику создания виртуального образовательного пространства для школ, в рамках которого особое место уделено организации учебной работы с источниками и читательским учебным практикам, в первую очередь коллективным [Лоэртшер, Коклин, Розенфельд, 2015].

Установку на «право читать» в обществе должно создать профессиональное педагогическое и научное сообщество, позиция которого состоит в неиерархическом (без выделения канона) отношении к чтению и литературе, при котором равноценными считаются (воспринимаются, исследуются, описаны, методически обеспечены) все возможные читательские потребности, все многообразие литературы. В качестве существенного шага в этом направлении нужно отметить книгу М. Литовской и И. Савкиной «Читать нельзя изучать», в предисловии к которой авторы пишут: «Если постараться избавиться от привычки мыслить иерархически и начать воспринимать культуру как сложную сеть взаимосвязей и взаимоотношений, не станет ли тогда очевидным, что литературные тексты выстраиваются не только (и не столько) по конкурентной, иерархической вертикали, но и по горизонтали, соседствуя, а не вытесняя друг друга» [Литовская, Савкина, 2017. С 7–8]. Далее, в главе с говорящим названием «Массовая школа и массовая литература», адресованной учителям, авторы указывают на очевидное противоречие: «Парадокс школьного образования состоит в том, что, активно используя проверенные временем тексты масслита на начальном этапе при воспитании интереса к чтению и отработке навыков чтения, школа в старших классах исходит из жесткой *элитаристской установки*: есть высокое, подлинное, настоящее искусство — и есть искусство низкое, ущербное, неполноценное для тех, кто не готов воспринимать высокие образы» [Там же. С. 141]. Книга этих известных исследователей — одна из первых попыток преодолеть это противоречие и решить проблему, из него вытекающую, обращаясь одновременно к ученикам и их наставникам.

Развитие подхода к чтению как к очень разнообразной деятельности определяется разработкой этой проблематики в таких научных сферах, как антропология и социология чтения, культурология, литературоведение и лингвистика.

Доступность чтения

Осуществление права на чтение обусловлено доступностью книг, возможностью выбора литературы для чтения, которую мы понимаем как потребность выбирать и одновременно физическую осуществимость выбора для чтения книг, журналов, других текстовых и визуальных произведений и документов. Основными компонентами инфраструктуры чтения, обеспечи-

вающими возможность выбора и доступность литературы, являются публичные и электронные библиотеки, книжные магазины, интернет-магазины, литературное медиапространство (обзоры, публикации о разной литературе и для разных читателей, программы и передачи, интервью с участием популяризаторов литературы, писателей).

Установка на многообразие возможностей должна быть подкреплена развитой книготорговой сетью, доступностью библиотечного обслуживания, поддержкой специализированных книжных магазинов и библиотек, постоянным мониторингом (социологические, маркетинговые исследования) читательского потребительского запроса. Наряду с книгами должны быть предоставлены на выбор другие способы получения информации, эстетического впечатления, проведения интеллектуального досуга.

Проблемой доступности культурных источников с правовой точки зрения в России занимается И. Засурский. Он принципиально настаивает на том, что авторское право нужно рассматривать как инструмент развития, а не объект охраны: обеспечение правового доступа к многочисленным «документам» культуры и знания поможет решить, по мнению исследователя, множество проблем, в том числе и связанных с плагиатом, который стал страшной «болезнью» для российской науки и образования [Засурский, Харитонов, 2016].

Обеспечение доступности означает, в частности, учет интересов различных групп читателей, в том числе читателей с особыми потребностями. Поэтому доступность книг можно трактовать в плане удобства для чтения того или иного шрифта [Kidd, 2016] и т.д. Англоязычный термин *accessible publishing* обозначает издание книг, доступных для тех, кто испытывает трудности с обычным чтением.

Ключевой составляющей инфраструктуры чтения и одновременно условием осуществления читательской деятельности являются место и время чтения, т.е. обеспечение физической возможности читать (смотреть, слушать). До недавних пор эта составляющая читательской деятельности рассматривалась как сфера ответственности самого читателя: предполагалось, что собственно физическая возможность читать обеспечивается предоставлением доступа к книгам и информации о них. Однако изучение современного состояния чтения у детей, молодежи и взрослых позволяет судить о том, что этот компонент инфраструктуры чтения должен быть рассмотрен и обеспечен особым образом.

Оценивая уровень развития культуры чтения, исследователи собирают информацию о том, сколько времени человек

**Пространство
и время чтения**

тратит на чтение, о месте чтения, однако мы не располагаем сведениями о том, какое качество чтения — по длительности и характеру внешнего окружения — можно считать удовлетворительным. Нет и надежных данных о том, как формируется читательское поведение: насколько внешние факторы (школа, библиотека, общество) могут способствовать развитию читательских компетенций или препятствовать ему, какие источники и носители информации приоритетны и важны для разных читательских групп.

Исследуя место и время чтения, следует принимать во внимание использование таких компонентов инфраструктуры чтения, как школа, библиотечные читальные залы, читательские (зрительские) пространства в учебных заведениях, парковых и торгово-развлекательных зонах и т. п.

Формирование привычки и вкуса к чтению определяется, в частности, установкой по отношению к затратам времени на чтение и/или другие рецептивные практики. Один из важных показателей, характеризующих поведение читателя, — сколько своего времени (как рабочего, так и свободного) человек может потратить на чтение и сколько реально он тратит. Чтение в свободное время (в самом широком смысле этого слова) — лишь одна из досуговых практик. Выяснив, приоритетна она или нет для разных читательских групп, мы можем по-разному «настраивать» инфраструктуру.

В сфере образования формирование привычки и вкуса к чтению подразумевает прежде всего такое распределение аудиторного учебного времени, в котором заложен ресурс времени на чтение или просмотр, слушание, т. е. на непосредственный акт восприятия текста (в том числе художественного произведения) в процессе учебной деятельности. Это время должно быть выделено за счет интенсивного, а не экстенсивного прохождения учебной программы по предметам «литературное чтение», «литература» «иностранный язык». Для этого необходимо принципиально иначе организовать учебный материал (см., например [Новлянская, Асонова, 2017. С. 34–70]). Что касается чтения в процессе трудовой деятельности, система организации труда (в том числе и нормы затрат времени) должна предусматривать время на чтение документов, статей и т. п., если это требуется для выполнения рабочих задач.

Важным компонентом читательской инфраструктуры является наличие пространств для чтения как в образовательных организациях, так и в городских общественных местах. Такие пространства постепенно создаются в разных странах мира, но пока по запросу «место для чтения» (*place to read*) можно найти информацию об удобных городских местах для чтения лишь за рубежом, причем это не только кафе и парки, но и специально оборудованные пространства в музеях, выставочных

залах, библиотеках и книжных магазинах³. В зарубежных источниках регулярно публикуются обзоры традиционно предпочитаемых пространств для чтения⁴.

В последние годы организацией читательского пространства стали заниматься и в нашей стране, причем не только на ведомственном уровне (например, при разработке проекта модельной библиотеки). Подходы к организации библиотечного пространства и его основные принципы, в том числе сочетание общественного/социального и индивидуального/приватного, в последнее время стали предметом ряда исследований [Дубинина, 2014; Матлина, 2015]. «Все <...> опции ориентированы на *собственный, свободный выбор* пользователями сценариев пребывания в библиотеке, в соответствии с приемлемыми для них мотивами: получить информацию (самостоятельно или с помощью библиотекаря), почитать, отдохнуть, послушать лекцию, перекусить, пообщаться с приятелем/подружкой» [Матлина, 2015. С. 53].

Директор Российской государственной библиотеки для молодежи И. Б. Михнова рассматривает библиотечную и, шире, читательскую инфраструктуру в первую очередь не как инфраструктуру потребления, а как инфраструктуру созданных для человека возможностей: возможности провести свободное время в современном и комфортном библиотечном пространстве, отвечающем эстетическим и психологическим притязаниям современного горожанина (в первую очередь молодого); получить открытый и свободный доступ ко всем библиотечным фондам во всем их многообразии; вести открытый диалог «на равных» со всеми поколениями; самовыражаться и самореализоваться. Многие исследователи и практикующие библиотекари подчеркивают важность событийных читательских программ, но только И. Б. Михнова указывает, что составлены они могут быть по запросу и реализованы в том числе и самими читателями [Михнова, 2017].

Первый шаг в изучении городского пространства как пространства чтения сделали авторы коллективной монографии «Читатель в городе», предпринявшие попытку описать возможные городские практики чтения с точки зрения потребителя/пользователя инфраструктуры чтения [Асонова, Романичева, 2017].

³ Brech A. Hidden Reading Space around London: The Best, Most Peaceful Spots for You and Your Book. <https://www.stylist.co.uk/travel/hidden-reading-space-around-london-the-best-most-peaceful-spots-for-you-and-your-book/3790>

⁴ The Best Places to Read. <https://www.readitforward.com/gallery/the-best-places-to-read/>

Еще одно направление формирования пространства чтения — развитие индустрии оснащения жилых пространств местами для чтения (смотрения, слушания). Оборудуя уютные уголки для чтения, в том числе для детей, в доме/квартире, можно опираться на уже выработанные образцы⁵.

«...Мы все читаем где-то и зачем-то. И очень важно, чтобы человек во время чтения чувствовал себя комфортно. И психологически, и физически <...> нужно создать то пространство чтения, где человеку будет уютно, комфортно, где он будет, говоря профессиональным языком, охотно выстраивать собственную модель читательского поведения. <...> Комфортная среда чтения — это и место чтения, и атмосфера, ему сопутствующая», — пишет в предисловии к книге Э. Чамберса «Расскажи. Читаем, думаем, обсуждаем» писатель, редактор, библиотекарь О. Громова [Чамберс, 2016. С. 16]. Именно поэтому важно обеспечивать «дополненность» книжного многообразия доступностью и развитостью смежных структур (институтов) культуры: кинотеатры, театры, музеи, галереи, концертные залы, танцевальные площадки, городской ландшафт.

Читательские коммуникации

Э. Чамберс, чью книгу мы уже упоминали, рассуждая о пространстве чтения, уверен: пока книга не обсуждена, она, по сути, и не прочитана: «...чтение — это культурный акт. Каждому человеку необходимо пройти свою собственную эволюцию, как прошел ее весь род человеческий» [Чамберс, 2016. С. 21]. Эту эволюцию невозможно пройти в одиночку, только вместе с другими *homo legens*.

Читательская коммуникация предполагает возможность обсуждать прочитанное с другими читателями, делиться своим мнением в офлайн- и/или онлайн-формате, участвовать в неформальных читательских объединениях. Коммуникация читателей и коммуникация в связи с прочитанным является компонентом инфраструктуры чтения, который определяет социальный статус чтения и читающего человека. Такое чтение в самом широком контексте называется социальным: этот термин лишь входит в наш тезаурус, входит очень непросто, далеко не все профессиональное сообщество готово его принять, но он очень точно определяет круг проблем, которые связаны с коммуникацией вокруг книги [Романичева, Сененко, 2017. С. 81–87]. С самого момента возникновения чтения книга была объектом дискуссии, причем обсуждение изначально было, разумеется, очным и в основном служило целям обучения. Неформальные

⁵ Cozy and Relaxing Reading Spaces. <https://www.homedit.com/10-cozy-and-relaxing-reading-spaces/>

читательские сообщества вплоть до нашего века были малочисленны и складывались из людей, лично знакомых друг с другом и читавших одни и те же книги. В XXI в. благодаря интернету возникли новые форматы читательской коммуникации: блоги, фандомы, социальные сети, видеоконференции и др. В книжную онлайн-коммуникацию включаются гораздо больше читателей, однако она связывает преимущественно незнакомых лично людей и по сравнению с коммуникацией лицом к лицу является более поверхностной. Кроме того, читательские онлайн-коммуникации носят преимущественно письменный характер: современные читатели письменно анализируют и оценивают прочитанное в рецензиях и комментариях, выступая в роли критиков, создают собственные произведения по мотивам прочитанных (фанфики), которые, в свою очередь, становятся предметом обсуждения, и даже помогают писателям своими советами в создании новых оригинальных произведений. Таким образом, очень многие сегодняшние читатели постепенно превращаются из молчаливых и одиноких реципиентов в активных коммуникаторов, производителей нового, интересного другим читателям контента и контекста вокруг текста-оригинала. Появляются исследования, посвященные новым форматам читательской коммуникации, в частности фандомам [Самутина, 2013; Samutina, 2013]. Развиваются также нетекстовые формы читательских коммуникаций, такие как, например, ролевые игры, фанфильмы, фан-арт, флешмобы и т. п.

С другой стороны, растет интерес к очным коммуникациям вокруг книги: многие горожане из разных возрастных и социальных групп посещают популярные лекции по литературе и другие читательские события с участием специалистов, готовых доступно поведать что-то новое и интересное о прочитанном тексте, выслушать мнения и ответить на вопросы заинтересованных читателей. Развитие коммуникаций отнюдь не отнимает у современного читателя права хранить мнение о прочитанном при себе, однако создает широкое информационно-коммуникационное поле — поле новых возможностей читающего человека.

Для того чтобы ориентироваться и активно участвовать в книжных коммуникациях, современному читателю необходимы особые компетенции, формирование которых может происходить как в условиях школьного/вузовского обучения и библиотечной работы, так и за счет погружения в читательскую коммуникационную среду, формируемую сегодня самым широким кругом людей и организаций.

Возможность для читателей общаться друг с другом сегодня обеспечивают такие компоненты инфраструктуры, как образовательные организации (школьные библиотеки, кружки и студии), библиотеки, театры, музеи, книжные магазины, читательские форумы, книжные клубы и другие неформальные объединения.

Государственные и общественные структуры, которые могут способствовать развитию данного компонента инфраструктуры чтения, — это муниципалитеты, социальные институты, высшие учебные заведения, корпорации и т. п. Их ключевая задача в этой сфере заключается в стимулировании позитивного общения в связи с чтением научной, художественной, публицистической литературы и не только, в поддержке инициативы горожан к общению, в обеспечении прав и свобод общественных движений и волеизъявления.

Читательские коммуникации теснейшим образом связаны с мотивационной и поисковой составляющими чтения: коммуникации совершенно естественно повышают мотивацию к чтению и помогают находить новые книги, соответствующие запросам и интересам конкретного человека. Как и для собственно чтения, для читательских коммуникаций требуется пространство и время. Таким образом, круг замыкается: все рассмотренные нами компоненты читательской инфраструктуры тесно связаны между собой и не могут развиваться изолированно. И все же ключевым компонентом, на который может и должна влиять городская культурно-образовательная политика, в повседневной жизни человека остаются время и место как условия, обязательные для того, чтобы состоялся акт чтения и «сопутствующие» ему виды читательской деятельности: вне времени, которое может выделить человек на чтение, и вне пространства (или пространств) для него невозможны ни мотивация, ни поиск и выбор, ни коммуникация. Инфраструктура чтения вне конкретного времени и места не существует. Она возникает (на основе существующих ресурсов) и работает только в рамках конкретной ситуации в целях удовлетворения читательского запроса, т. е. в процессе подключения потенциального читателя к ресурсу.

Субъектный подход к описанию инфраструктуры чтения требует определения роли «значимого взрослого», описания роли ее создателя — библиотекаря, учителя, куратора книжного клуба и т. п. Он выступает в качестве субъекта инфраструктуры, так как действует исходя из собственных личных и профессиональных потребностей в чтении и читательской среде, а также в роли модератора и медиатора возможностей других субъектов. Такая роль для него сегодня в российских условиях чрезвычайно непривычна и профессионально трудна, так как создание и поддержка инфраструктуры чтения происходят в условиях пересмотра ценностных установок. Однако затрачиваемые усилия, несомненно, оправдывают себя положительными изменениями, которые могут произойти в отношении к чтению в обществе, ростом интереса молодежи как к современной, так и к классической литературе, вовлеченностью все большего числа горожан в активные читательские коммуникации и новыми возможностями для развития школьного литературного образования.

Литература

1. Асонова Е. А., Романичева Е. С. (ред.) (2017) Читатель в городе: город как учебник — город как мастерская — город как место для творчества. М.: Библиомир.
2. Вихрева Г. М. (2016) Библиотека в инфраструктуре чтения // Книга: Сибирь — Евразия: Труды I Международного научного конгресса. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН. Т. 3. С. 375–381.
3. Дубинина О. А. (2014) Библиотека в пространстве города. Архитектура и дизайн. От прошлого к будущему. М.: Библиомир.
4. Засурский И., Харитонов В. (2016) Общественное достояние. Как открыть доступ к культуре и знаниям. М.; Екатеринбург: Ассоциация интернет-издателей; Кабинетный ученый.
5. Зинин С. А. (2017) В поисках утраченного: о современных реалиях литературного образования // Литература в школе. № 11. С. 13–16.
6. Литовская М., Савкина И. (2017) Читать нельзя изучать. Книга о массовой литературе для учителей и учеников. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый.
7. Лоэртшер Д., Коклин К., Розенфельд Э. (2015) Виртуальное образовательное пространство: создание интерактивного учебного пространства школы. М.: РШБА.
8. Лоэртшер Д., Коклин К., Цваан С., Розенфельд Э. (2015) Новое образовательное пространство: выигрывают учащиеся. М.: РШБА.
9. Матлина С. Г. (2015) Библиотечное пространство: воображаемый образ и реальность. М.: Библиомир.
10. Михнова И. Б. (2017) Пространство возможностей. Заметки на полях библиотечного дела: сборник полемических заметок. М.: Рос. гос. б-ка для молодежи.
11. Новлянская З. Н., Асонова Е. А. (2017) Обновление содержания общего образования: Литература // Обновление содержания основного общего образования: Русский язык. Литература. М.: Авторский клуб.
12. Пеннак Д. (2009) Школьные страдания: эссе. СПб: Амфора.
13. Романичева Е. С., Сененко О. В. (2017) О новом методическом термине «социальное чтение» // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». № 2 (26). С. 81–87.
14. Самутина Н. В. (2013) Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта // Социологическое обозрение. № 3. С. 137–194.
15. Сметанникова Н. Н. (2005) Стратегический подход к обучению чтению. М.: Школьная библиотека.
16. Сметанникова Н. Н. (2015) Характеристики чтения мужчин: результаты исследований // М. В. Белоколенко, Е. С. Романичева (ред.) Человек читающий: Homo legens-7. Стратегии инновационного развития профессиональной подготовки специалистов в области чтения. М.: Русская ассоциация чтения; Канон+; РООИ «Реабилитация». С. 69–86.
17. Соколова О. В., Рябинина Л. А., Восторгова Е. В. (2017) ФГОС: Обновление содержания основного общего образования: Русский язык. Литература. М.: Авторский клуб.
18. Столетова А. С. (2015) Инфраструктура чтения на европейском севере России в 1950–1960-е годы: на материалах Архангельской и Вологодской областей: дис. ... канд. ист. наук. Иваново: Ивановский государственный университет.
19. Тихомирова И. И. (2004) Психология детского чтения от А до Я: Методический словарь-справочник для библиотекарей. М.: Школьная библиотека.

20. Чамберс Э. (2016) Рассказы. Читаем, думаем, обсуждаем. М.: Самокат.
21. Gambrell L., Marinak B. (2009) Reading Motivation: What the Research Says // Reading Rockets. <http://www.readingrockets.org/article/reading-motivation-what-research-says>
22. Kidd M. (2016) Access to Books and Reading Should Be a Right. <https://www.thebookseller.com/blogs/access-books-and-reading-should-be-right-325188>
23. Lambert H. (2014) Motivation: The Overlooked Sixth Component of Reading. <https://www.edutopia.org/blog/motivation-overlooked-component-of-reading-heather-lambert>
24. Samutina N. V. (2013) "The Care of the Self" in the 21st Century: Sex, Love and Family in Russian Harry Potter Fan Fiction // Digital Icons. No 10. P. 17–46.

The Infrastructure of Reading: Reader's Experience Perspective

Ekaterina Asonova

PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects MCU. E-mail: AsonovaEA@mgpu.ru

Authors

Elena Romanicheva

PhD in Pedagogy, Chief Researcher of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects MCU. E-mail: RomanichevaES@mgpu.ru

Olesya Senenko

PhD in Philology, Leading Researcher of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects MCU. E-mail: SenenkoOV@mgpu.ru

Ksenia Kikteva

PhD in Pedagogy, Senior Researcher of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects MCU. E-mail: KiktevaKS@mgpu.ru

Address: Bld. 4, 2nd Selskohozyaistvenny proezd, Moscow, 129226

Professional teacher community describes the current situation in literary education as a deep crisis and finds it necessary to update the objectives of teaching literature at school and review the education system as a whole by changing its participants fundamentally: education cannot and should not be regarded as a closed school system anymore. Expansion of citizens' educational and cultural opportunities dictates the need for analyzing the outcomes of education through the prism of its needs. The infrastructure of reading is described as a system of components which provide for meeting needs and demands of the infrastructure subjects, i. e. citizens who read. The sociocultural approach as a way of determining the key urban environment prerequisites to promote the development of reading motivation and reading competencies in children and adolescents appears to be the most adequate and productive method of investigating and designing the infrastructure of reading.

Abstract

infrastructure of reading, sociocultural approach, reading motivation, reading environment, reading accessibility, space-time characteristics of reading, readers' communications.

Keywords

Asonova E., Romanicheva E. (eds) (2017) *Chitatel v gorode: gorod kak uchebnik—gorod kak masterskaya—gorod kak mesto dlya tvorchestva* [Readers in the City: City as a Textbook—City as a Workshop—City as a Place for Art]. Moscow: Bibliomir.

Chambers E. (2016) *Rasskazhi. Chitaem, dumaem, obsuzhdaem* [Tell Me: Children, Reading and Talk]. Moscow: Samokat.

Dubiniina O. (2014) *Biblioteka v prostranstve goroda. Arkhitektura i dizayn. Ot proshlogo k budushchemu* [Library in the Urban Environment. Architecture and Design. From the Past to the Future]. Moscow: Bibliomir.

Gambrell L., Marinak B. (2009) *Reading Motivation: What the Research Says*. Available at: <http://www.readingrockets.org/article/reading-motivation-what-research-says> (accessed 10 June 2018).

References

- Kidd M. (2016) *Access to Books and Reading Should Be a Right*. Available at: <https://www.thebookseller.com/blogs/access-books-and-reading-should-be-right-325188> (accessed 10 June 2018).
- Lambert H. (2014) *Motivation: The Overlooked Sixth Component of Reading*. Available at: <https://www.edutopia.org/blog/motivation-overlooked-component-of-reading-heather-lambert> (accessed 10 June 2018).
- Litovskaya M., Savkina I. (2017) *Chitat nelzya izuchat. Kniga o massovoy literature dlya uchiteley i uchenikov* [Reading Impossible to Learn. The Book about Mass Literature for Teachers and Students]. Moscow; Ekaterinburg: Armchair Scientist.
- Loertscher D., Koechlin C., Rosenfeld E. (2015) *Virtualnoe obrazovatelnoe prostranstvo: sozдание interaktivnogo uchebnogo prostranstva shkoly* [The Virtual Learning Commons: Building a Participatory School Learning Community]. Moscow: Russian School Library Association.
- Loertscher D., Koechlin C., Zwaan S., Rosenfeld E. (2015) *Novoe obrazovatel'noe prostranstvo: vyigryvayut uchashchiesya* [The New School Learning Commons Where Learners Win]. Moscow: Russian School Library Association.
- Matlina S. (2015) *Bibliotечноe prostranstvo: voobrazhayemy obraz i realnost* [Library Environment: Expectations and Reality]. Moscow: Bibliomir.
- Mikhnova I. (2017) *Prostranstvo vozmozhnostey. Zametki na polyakh bibliotечnogo dela: sbornik polemicheskikh zametok* [Possibility Space. Marginal Notes in Library Science: A Collection of Polemic Notes]. Moscow: Russian Stat Library for Young Adults.
- Novlyanskaya Z., Asonova E. (2017) *Obnovlenie soderzhaniya obshchego obrazovaniya: Literatura* [Updating the Content of School Education: Literary Studies]. *Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya: Russkiy yazyk. Literatura* [Updating the Content of Middle School Education: The Russian Language. Literary Studies]. Moscow: Author's Club.
- Pennac D. (2009) *Shkolnye stradaniya: esse* [School Blues]. Saint Petersburg: Amfora.
- Romanicheva E., Senenko O. (2017) O novom metodicheskom termine "sotsialnoe chtenie" [On "Social Reading" as a New Term in Methodology]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. "Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie"*, no 2 (26), pp. 81–87.
- Samutina N. V. (2013) "The Care of the Self" in the 21st Century: Sex, Love and Family in Russian Harry Potter Fan Fiction. *Digital Icons*, no 10, pp. 17–46.
- Samutina N. (2013) Velikie chitatelnitsy: fanfikshn kak forma literaturnogo opyta [The Great Female Readers: Fanfiction as a Form of Literary Experience]. *Sociological Review*, no 3, pp. 137–194.
- Smetannikova N. (2005) *Strategialny podkhod k obucheniyu chteniyu* [Strategy-Oriented Approach to Teaching Reading]. Moscow: Shkolnaya biblioteka.
- Smetannikova N. (2015) *Kharakteristiki chteniya muzhchin: rezultaty issledovaniy* [Characteristics of Male Readers]. *Chelovek chitayushchiy: Homo legens-7. Strategii innovatsionnogo razvitiya professionalnoy podgotovki spetsialistov v oblasti chteniya* [Homo Legens-7. Innovative Development Strategies in Professional Training of Reading Experts] (eds M. Belokolenko, E. Romanicheva), Moscow: Russkaya assotsiatsiya chteniya, Kanon + ROOI "Reabilitatsiya", pp. 69–86.
- Sokolova O., Ryabinina L., Vostorgova E. (2017) *FGOS: Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya: Russkiy yazyk. Literatura* [Federal State Education Standards: Updating the Content of Middle School Education: The Russian Language. Literary Studies]. Moscow: Author's Club.

- Stoletova A. (2015) *Infrastruktura chteniya na yevropeyskom severe Rossii v 1950–1960-e gody: na materialakh Arkhangel'skoy i Vologodskoy oblastey* [The Infrastructure of Reading in Northern European Russia in the 1950–1960s: Based on the Archives of Arkhangel'sk and Vologda Oblasts], (PhD Thesis). Ivanovo: Ivanovo State University.
- Tikhomirova I. (2004) *Psikhologiya detskogo chteniya ot A do Ya: Metodicheskiy slovar-spravochnik dlya bibliotekarey* [The Psychology of Children's Reading from A to Z: Methodological Dictionary and Reference Book for Librarians]. Moscow: Shkol'naya biblioteka.
- Vikhreva G. (2016) Biblioteka v infrastrukture chteniya [Library in the Infrastructure of Reading]. *Kniga: Sibir—Evraziya: Trudy I Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa* [The Book: Siberia—Eurasia: Proceedings of the First International Scientific Congress], Novosibirsk: State Public Scientific and Technical Library, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, vol. 3, pp. 375–381.
- Zasurskiy I., Kharitonov V. (2016) *Obshchestvennoe dostoyanie. Kak otkryt dostup k kulture i znaniyam* [Public Domain. How to Make Culture and Knowledge Accessible]. Moscow; Ekaterinburg: Association of Web Publishers, Armchair Scientist.
- Zinin S. (2017) V poiskakh utrachennogo: o sovremennykh realiyakh literaturnogo obrazovaniya [In Search of What is Lost: On Modern Literary Education]. *Literatura v shkole*, no 11, p. 13–16.

Занятия спортом и образовательные достижения в школе: российские данные

Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа

Статья поступила
в редакцию
в январе 2018 г.

Товар-Гарсиа Эдгар Деметрио

(Tovar-García Edgar Demetrio) Ph.D, профессор Школы экономики и менеджмента Панамериканского университета (Мексика). Адрес: Prolongación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México. E-mail: dtovar@up.edu.mx

Аннотация. Анализируется связь между спортивными занятиями и образовательными достижениями у учащихся 1–11-х классов школы. Эмпирической основой исследования послужили данные, полученные в период с 2010 по 2015 г. в ходе Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (волны XIX–XXIV) — репрезентативного в отношении национальной выборки обследования. Использовались логистические регрессии с панельными данными — метод, который позволяет учитывать инвариантные во времени объясняющие переменные. Учитывались данные о спортивных занятиях в школе (во время уроков) и вне школы (до или после уроков). Оценивалось влияние разных видов спортивных занятий: 1) спортивных единоборств, таких как карате, дзюдо, самооборона, борьба и бокс; 2) игр мячом, таких как теннис, футбол, баскетбол и волейбол; 3) атлетических видов спорта, таких

как легкая атлетика, лыжи и коньки. В целом спортивные занятия в школе не показали значимой связи с образовательными достижениями. Некоторые виды спортивных занятий вне школы положительно коррелируют с академическими успехами. В частности, занятия атлетическими видами спорта повышают вероятность попадания в категорию учеников с высокой успеваемостью у мальчиков, а занятия спортивными единоборствами — у девочек. Кроме того, мальчики, которые занимаются играми с мячом вне школы, с меньшей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью. Продолжительность времени, которое ученики посвящают спорту, не оказывает влияния на оценку этой вероятности. Тем не менее мальчики, которые занимаются спортом более 10 часов в неделю («результативные спортсмены»), с большей вероятностью попадают в группу учеников с низкой успеваемостью.

Ключевые слова: школьники, спортивные занятия, физическое воспитание, образовательные достижения, Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения, логистическая регрессия, панельные данные.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-46-70

Tovar-García E. D.
The Association
between Sport
Activities and
Educational
Achievements:
Evidence from
Russian Longitudinal
Data (пер. с англ.
Е. Шадриной).

Известному социологу Джеймсу Коулману мы обязаны возникновением ныне прочно вошедшего в научный обиход представления о взаимосвязи между социальным капиталом и образовательными результатами. Кроме того, он одним из первых предположил наличие обратного соотношения между занятиями спортом и образовательными результатами [Eitle, Eitle, 2002; Troutman, Dufur, 2007]. Иногда занятия спортом мешают учебе: ученики сильно устают или испытывают нервное перевозбуждение, препятствующее выполнению учебных заданий или концентрации в классе [Lamborn et al., 1992]. Кроме того, вовлеченность в занятия спортом коррелирует с опасными видами поведения, в том числе с употреблением алкоголя [Eccles, Barber, 1999], а употребление алкоголя, в свою очередь, связано с относительно низким уровнем образовательных достижений [Bailey, 2016].

В то же время есть эмпирические подтверждения положительной связи спортивных занятий с мотивацией к учебе, школьными оценками, посещаемостью, увлеченностью учебной и другими позитивными образовательными результатами [Ibid.]. Занятия спортом дают ученикам образовательный опыт, который нельзя получить в классе, и он положительно сказывается не только на образовательных результатах, но и на профессиональных достижениях. Иными словами, занятия спортом развивают навыки, необходимые для достижения поставленных целей, например дисциплинированность, и учат стратегиям взаимодействия в команде [Barron, Ewing, Waddell, 2000; Lunn, Kelly, 2015].

Д. Бэррон с соавторами отмечают, что разницу в академической успеваемости между учениками-спортсменами и учениками, которые не занимаются спортом, возможно, удастся объяснить, если учесть факторы бэкграунда, различающиеся у разных групп спортсменов [Barron, Ewing, Waddell, 2000]. Например, американский футбол и баскетбол, которые воспринимаются как коммерческие виды спорта и ассоциируются прежде всего со спортсменами-афроамериканцами, требуют много времени, и занятия данными видами спорта не обнаруживают корреляции или показывают негативную корреляцию с образовательными результатами [Eitle, Eitle, 2002; Rettig, Hu, 2016]. К. Тройтман и М. Дюфур [Troutman, Dufur, 2007] установили, что американские девочки, участвующие в спортивных соревнованиях между школами, с большей вероятностью получают высшее образование, чем девочки, не принимающие участие в таких соревнованиях. Наличие дополнительного преимущества, которое дают занятия спортом женщинам, в дальнейшем было подтверждено в Германии [Pfeifer, Cornelißen, 2010]. По всей видимости, занятия спортом развивают в девочках состязательность, и в этом отношении положительное влияние спорта сильнее сказывается на женщинах, чем на мужчинах [Ibid.].

1. Спорт учебе помощь или помеха?

Характеристики группы сверстников и отношения с ними — это также очень важный фактор школьных успехов и мотивации к учебе, и он особенно актуален для учащихся, занимающихся спортом. В спортивной среде можно найти новых друзей, а для того чтобы поддерживать статус и репутацию в их компании, необходимо иметь хорошую успеваемость и стремиться к успеху к учебе [DeMeulenaere, 2010]. В целом спортивная среда, предоставляя возможность завести новые контакты, позволяет тем самым накапливать социальный капитал, а инструкторы, наставники и тренеры нередко становятся ключевыми фигурами в достигнутых успехах — и не только в школьных.

Итак, обзор литературы дает основания сформулировать две противоположные гипотезы. Согласно первой гипотезе, занятия спортом отвлекают от учебы и отнимают энергию, которая могла быть направлена на учебную деятельность, и поэтому они коррелируют с низким уровнем успеваемости (гипотеза антагонизма). Согласно второй гипотезе, занятия спортом способствуют активации ряда биологических и психосоциальных факторов, создающих и поддерживающих благоприятные условия для учебной деятельности, и поэтому они коррелируют с высоким уровнем успеваемости (гипотеза развития). Можно предположить существование индивидуального порогового уровня интенсивности занятий спортом, так что увеличение количества времени, уделяемого занятиям спортом, может и не приводить к повышению образовательных результатов. Это обстоятельство необходимо учитывать, когда речь идет о спорте высоких достижений: дети, которые добиваются выдающихся результатов, как правило, начинают спортивную карьеру в раннем возрасте и нуждаются в особых школьных программах для достижения успехов в учебе [Emrich et al., 2009; Gayles, Hu, 2009; Rettig, Hu, 2016].

На самом деле тот факт, что для достижения образовательных результатов важно заниматься спортом, врачи, невропатологи, психологи и преподаватели физической культуры установили уже более 100 лет тому назад [Park, 2014]. Сегодня спортивные занятия (уроки физкультуры) являются частью школьной программы в большинстве стран, поскольку их ценность для образовательного процесса неоспорима [van Deventer, 2014].

Важно учитывать, что существующие эмпирические исследования по рассматриваемой теме в большинстве своем проведены на материале американской системы образования — на учениках старших классов средней школы, участвующих в спортивных соревнованиях внутри школ или между школами. Следовательно, полученные в них результаты и выводы нельзя распространять на другие страны с отличающимися от американских общественными институтами и инфраструктурой.

рой. В России, как и во многих других странах, спортивные занятия главным образом практикуются в спортивных клубах или на общественных спортивных площадках. Иногда школы предоставляют помещения для занятий спортом не только для своих учеников, однако управление этой деятельностью не входит в обязанности сотрудников школ. Школьные спортивные команды в России — большая редкость, и официального расписания внеклассных занятий спортом в школе обычно не бывает. В США, напротив, занятия спортом в школах тщательно организуются, часто они представляют собой первый этап профессиональной спортивной карьеры. Для участия в школьной спортивной команде необходимо поддерживать успеваемость не ниже среднего уровня. В России на уроках физкультуры в школе к ученикам обычно не предъявляют высоких требований. Учитывая существенные отличия организации спортивных занятий школьников в России от условий США, где проведено большинство исследований связи спортивных занятий с академической успешностью, мы считаем актуальными следующие вопросы: как связаны спортивные занятия в школе и вне школы с образовательными достижениями школьников в России? Как различается эта взаимосвязь для разных видов спорта?

В исследовании, проведенном с целью ответить на эти вопросы, были использованы данные Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ НИУ ВШЭ). Их структура допускает использование логистических регрессий с панельными данными, что позволяет учитывать инвариантные во времени объясняющие переменные и повышает точность оценки специфического воздействия спортивных занятий, тем самым устраняя слабые места предшествующих исследований [DeMeulenaere, 2010].

Итак, данное исследование имеет несколько отличительных свойств, за счет которых оно вносит вклад в исследование связи спортивных занятий с академической успешностью. Во-первых, в отличие от большинства предыдущих исследований, в ходе которых основное внимание уделялось ученикам старших классов средней школы и занятиям спортом в школе, в данном исследовании выборку составили ученики всех классов (11 лет обучения в школе), а также рассматриваются спортивные занятия вне школы. Во-вторых, данное исследование включает показатели времени (в часах и минутах), затраченного на спортивные занятия, а не только фиктивные переменные или ранговые переменные занятий спортом. В-третьих, это первое в России исследование, посвященное непосредственно связи между занятиями спортом и образовательными результатами. Ранее на российском материале проведен ряд исследований взаимосвязи между образовательными результатами и социально-экономическим статусом, культурным капиталом,

социальным капиталом, школьными ресурсами и психологическими факторами [Попов, Тюменева, Кузьмина, 2010; 2012; Roshchina, 2010; Рощина, 2012; Tovar-García, 2013; 2014], некоторые исследования сосредоточены на конкретных группах населения, например мигрантах [Alexandrov, Baranova, Ivaniushina, 2012; Tovar-García, 2017].

2. Метод Эмпирическую основу исследования составили данные шести волн Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ НИУ ВШЭ), который проводят Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» и ЗАО «Демоскоп» при участии Центра народонаселения Университета Северной Каролины в Чапел-Хилле и Института социологии Российской академии наук. РМЭЗ НИУ ВШЭ представляет собой репрезентативное в отношении национальной выборки исследование, в котором собирается информация для анализа воздействия российских реформ на здоровье населения и экономическое благосостояние домашних хозяйств. Первая волна обследования была проведена в 1992 г., однако информация, необходимая для наших целей (из вопроса для детей), доступна только за период с 2010 по 2015 г. (волны XIX–XXIV)¹. Базовая выборка состоит из 11243 наблюдений, полученных от 3753 учеников средних школ.

2.1. Зависимые переменные Переменные образовательных достижений были операционализированы на основании того, каким образом респондент (как правило, отец или мать) оценивал академические успехи своих детей. Вопрос: «Как бы вы оценили его/ее успеваемость?». Категории ответа: 1 — «почти все пятерки»; 2 — «в основном пятерки и четверки»; 3 — «в основном четверки»; 4 — «в основном четверки и тройки»; 5 — «в основном тройки»; 6 — «в основном тройки и часто двойки»; 96 — «оценки не ставят»; 97 — «не знаю»; 98 — «отказываюсь отвечать». Категории 1–6 были перекодированы таким образом, чтобы более высокие значения переменной соответствовали более высокой успеваемости, а все прочие категории ответов и отсутствующие данные не учитывались. Затем были образованы две фиктивные переменные. Ученикам, которые получали почти одни пятерки, присвоено значе-

¹ Дополнительную информацию о дизайне обследования можно найти на официальном веб-сайте РМЭЗ НИУ ВШЭ. Респондентов, которыми, как правило, являлись родители детей, информируют о целях обследования, специалисты, проводящие обследование, имеют высокую квалификацию, и тем не менее можно ожидать определенной предвзятости в ответах на вопросы, используемые для операционализации ключевых переменных данного исследования. Это ограничение минимизируется благодаря лонгитюдному характеру обследования и метода.

Таблица 1. **Описательная статистика**

Переменная	Набл.	Сред.	Стд. откл.	Мин.	Макс.	Сред. (муж.)	Сред. (жен.)
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ							
Ученики с высокой успеваемостью	10 466	0,11	0,31	0	1	0,08	0,14
Ученики с низкой успеваемостью	10 466	0,05	0,22	0	1	0,08	0,03
СПОРТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ВО ВРЕМЯ ШКОЛЬНЫХ УРОКОВ							
Спорт в школе	10 009	0,97	0,18	0	1	0,97	0,96
Спорт в школе, частота	9 642	3,43	0,66	1	5	3,44	3,41
Спортивные единоборства в школе	9 644	0,22	0,41	0	1	0,22	0,22
Игры с мячом в школе	9 640	0,63	0,48	0	1	0,69	0,57
Атлетические виды спорта в школе	9 640	0,46	0,50	0	1	0,45	0,47
Другие виды спорта в школе	9 643	0,63	0,48	0	1	0,63	0,64
Спортивные единоборства в школе, часы	9 505	0,20	0,60	0	10	0,22	0,18
Игры с мячом в школе, часы	9 224	0,79	1,10	0	20	0,92	0,67
Атлетические виды спорта в школе, часы	9 317	0,45	0,72	0	14	0,44	0,46
Другие виды спорта в школе, часы	9 124	0,75	0,94	0	20	0,73	0,77
СПОРТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДО ИЛИ ПОСЛЕ УРОКОВ (вне школы)							
Спорт вне школы	9 996	0,60	0,49	0	1	0,68	0,52
Спорт вне школы, частота	5 903	4,00	0,97	1	5	4,04	3,95
Спортивные единоборства вне школы, частота	5 948	0,16	0,37	0	1	0,21	0,11
Игры с мячом вне школы	5 946	0,47	0,50	0	1	0,58	0,33
Атлетические виды спорта вне школы	5 943	0,25	0,43	0	1	0,22	0,29
Другие виды спорта вне школы	5 947	0,68	0,47	0	1	0,62	0,75
Спортивные единоборства вне школы, часы	5 936	0,66	1,93	0	20	0,85	0,43
Игры с мячом вне школы, часы	5 870	1,67	2,81	0	35	2,18	1,04
Атлетические виды спорта вне школы, часы	5 863	0,70	1,85	0	28	0,63	0,79
Другие виды спорта вне школы, часы	5 680	3,44	4,72	0	42	3,23	3,70
КОНТРОЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ							
СЭС	11 243	0,37	0,57	0	3	0,38	0,37
Проблемы со здоровьем	11 215	3,76	0,55	1	5	3,77	3,75
Обычные школы	11 238	0,77	0,42	0	1	0,79	0,76
Москва и Санкт-Петербург	11 243	0,15	0,36	0	1	0,15	0,14
Возраст	11 243	10,54	2,61	6	19	10,57	10,50
Мальчики	11 243	0,49	0,50	0	1		
Результативные спортсмены	11 243	0,05	0,22	0	1	0,06	0,05

Источник: Расчеты, выполненные автором.

ние «1» («ученики с высокой успеваемостью»), а все остальные закодированы как «0». Ученикам, которые получали в основном тройки, и ученикам, которые получали в основном тройки и часто двойки, присвоено значение «1» («ученики с низкой успеваемостью»). Около 11% учеников были классифицированы как ученики с высокой успеваемостью, 5% — как ученики с низкой успеваемостью (табл. 1).

2.2. Независимые переменные

Участие школьников в спортивных занятиях оценивалось на основании нескольких вопросов, включенных в РМЭЗ НИУ ВШЭ. Полученные сведения позволили проанализировать отдельно занятия спортом на уроках в школе и до или после уроков, т.е. вне школы (внешкольными считаются также занятия, которые проходят на территории школ, но не являются частью учебной программы), а также измерить степень участия школьников в спортивных занятиях и классифицировать его по видам спорта.

Во-первых, был использован вопрос: «Он/она посещает уроки физкультуры в школе?». Категории ответа: 1 — «да»; 2 — «нет»; 7 — «не знаю»; 8 — «отказываюсь отвечать». Была построена фиктивная переменная со значением «1» для положительных ответов (97%) и «0» для отрицательных ответов (3%) («спорт в школе»). Судя по ответам родителей, практически все ученики посещают уроки физкультуры, чего и следовало ожидать, исходя из структуры учебной программы российских школ. Немногие исключения представляют собой особые случаи, когда ученики не в состоянии заниматься спортом, или обстоятельства, при которых спортивные занятия на территории школы временно нельзя проводить. 97% положительных ответов — это очень высокий показатель по сравнению с США, где посещение уроков физкультуры неуклонно сокращается начиная с 1970-х годов. В 2006 г. эти уроки посещали около 30% американских школьников [Park, 2014].

Во-вторых, на основании ответов на вопрос «Как часто он/она занимается физкультурой во время школьных занятий — на уроках?» была построена порядковая переменная «спорт в школе, частота». Категории ответа: 1 — «1–3 раза в месяц»; 2 — «1 раз в неделю»; 3 — «2 раза в неделю»; 4 — «3–4 раза в неделю»; 5 — «каждый день»; 7 — «не знаю»; 8 — «отказываюсь отвечать». Анализировались только варианты ответа 1–5, варианты 7, 8 и отсутствующие данные не учитывались. В среднем школьники занимаются спортом 2 раза в неделю, что соответствует учебной программе большинства государственных школ.

В-третьих, на основании ответов на вопрос «Сейчас я буду перечислять разные виды физической активности, а вы скажите мне, пожалуйста, какими из них он/она занимается во время школьных занятий. И если занимается, то сколько часов и ми-

нут в неделю?» были построены четыре фиктивные переменные по видам спорта и четыре непрерывные переменные по затраченному времени на каждый вид спорта. Категории ответа²:

- 1) «карате, дзюдо, самбо, борьбой, боксом, гимнастикой». Построена фиктивная переменная «спортивные единоборства в школе» со значением «1» для положительных ответов. Время, затраченное на эти виды спорта, было измерено в часах (минуты суммировались), после чего была построена переменная «спортивные единоборства в школе, часы»;
- 2) «подвижными спортивными играми, такими как бадминтон, теннис, футбол, баскетбол, волейбол, хоккей или плавание». Построена фиктивная переменная «игры с мячом в школе» со значением «1» для положительных ответов. Время, затраченное на эти виды спорта, было измерено в часах, после чего была построена переменная «игры с мячом в школе, часы»;
- 3) «легкой атлетикой, лыжами, коньками». Как и в предыдущих случаях, были построены фиктивная переменная «атлетические виды спорта в школе» и непрерывная переменная «атлетические виды спорта в школе, часы»;
- 4) «другими видами физической активности». Аналогичным образом построены фиктивная переменная «другие виды спорта в школе» и непрерывная переменная «другие виды спорта в школе, часы».

Такие же вопросы и категории ответа используются в РМЭЗ НИУ ВШЭ для оценки участия школьников в спортивных занятиях до или после уроков и продолжительности этих занятий. Соответственно были построены такие же фиктивные переменные и непрерывные переменные с формулировкой «вне школы», чтобы отделить их от занятий спортом в школе. Фиктивная переменная «спорт вне школы» соответствует следующему вопросу: «Он/она занимается физкультурой и спортом до или после уроков? Я имею в виду как занятия с тренером, так и просто подвижные игры во дворе — футбол, салочки, классики, прятки, езду на велосипеде, роликах и тому подобное». Порядковая переменная «спорт вне школы, частота» соответствует следующему вопросу: «Как часто он/она занимается физкультурой и спортом, включая подвижные игры во дворе, до или после уроков?». Остальные фиктивные и непрерывные переменные по видам спорта вне школы соответствуют следующему вопросу: «Сей-

² Гимнастика не относится к спортивным единоборствам, плавание не относится к видам спорта с мячом, а лыжи не относятся к атлетическим видам спорта. Причина их включения в соответствующие пункты неизвестна, следовательно, это еще одно ограничение обследования.

час я буду перечислять разные виды физической активности, а вы скажите мне, пожалуйста, какими из них он/она занимается до или после уроков. И если занимается, то сколько часов и минут в неделю?».

В среднем 60% учеников занимаются спортом вне школы (68% мальчиков и 52% девочек) 3–4 раза в неделю, т.е. с частотой, почти в 2 раза превышающей частоту занятий спортом в школе. Эти данные сходны с полученными в Германии, где 64% учеников и 44% учениц принимали участие в спортивных занятиях вне школы [Pfeifer, Cornelißen, 2010]. Каким бы видом спорта ни занимались российские школьники, они в среднем тратят больше времени на занятия спортом вне школы, чем в школе. Это неудивительно, поскольку некоторые из рассматриваемых видов спорта не требуют дорогостоящего или специфического оборудования и спортом в России в основном занимаются в спортивных клубах или на общественных спортивных площадках (см. табл. 1).

2.3. Контрольные переменные

Данные, полученные в рамках другого исследования [Tovar-García, 2017], были использованы при операционализации контрольных переменных: социально-экономический статус, обычные школы, проблемы со здоровьем, крупнейшие города России, возраст и пол.

Следующие три пункта опроса были использованы для операционализации социально-экономического статуса (СЭС): «У него/нее есть собственный 1) планшет; 2) компьютер переносной: ноутбук, лэптоп или нетбук; и 3) смартфон, коммуникатор, i-Phone». Категории ответа: 1 — «да»; 2 — «нет»; 6 — «есть гаджет, которым пользуются несколько членов семьи»; 7 — «не знаю»; 8 — «отказываюсь отвечать». Положительные ответы получили 1 балл, а 0,5 балла начислялось при использовании школьником устройства совместно другими членами семьи. Затем эти баллы суммировались для получения порядковой переменной СЭС со значениями от 0 до 3. Далее мы увидим, что социально-экономический статус не будет существенно изменяться с течением времени, кроме того, корреляции оцениваются при контроле переменной СЭС. Тем не менее включение в анализ прокси СЭС является обоснованным, поскольку, во-первых, оно позволяет обеспечить более высокую точность оценок, а во-вторых, СЭС влияет на выбор вида спорта.

Фиктивная переменная со значением «1» для обычных школ была построена на основании ответов на пункт опроса: «Он/она учится в ...» со следующими категориями ответа: 1 — «гимназии, школе с гимназическими классами»; 2 — «школе с углубленным или профильным преподаванием предметов»; 3 — «общеобразовательном лицее»; 4 — «школе-экстернате»; 5 — «обычной средней школе»; 6 — «школе другого типа»; 7 — «не знаю»; 8 —

«отказываюсь отвечать». Около 77% учеников посещают обычные школы.

Переменная «проблемы со здоровьем» была операционализирована с помощью вопроса «Как вы оцениваете его/ее здоровье?» со следующими категориями ответа: 1 — «очень хорошее»; 2 — «хорошее»; 3 — «среднее, не хорошее, но и не плохое»; 4 — «плохое»; 5 — «очень плохое»; 7 — «не знаю»; 8 — «отказываюсь отвечать». Эта переменная была закодирована в обратном порядке, чтобы высокие значения соответствовали лучшему состоянию здоровья, которое является необходимым условием для занятий спортом.

Школьники из Москвы и Санкт-Петербурга закодированы как «1» (они составили 15% выборки). Мы ожидали, что в крупнейших городах России больше, чем в других населенных пунктах, клубов и спортивных организаций.

В выборку вошли школьники в возрасте от 6 до 19 лет, и возраст ученика также используется в качестве контрольной переменной. Численность школьников в возрасте 18 и 19 лет очень невелика. Как правило, в 1-й класс поступают в возрасте 7 лет, а оканчивают среднюю школу (11-й класс) в возрасте 17 лет. Таким образом, переменная «возраст» также может служить для учета количества лет школьного обучения.

Учащиеся мужского пола получили значение «1» (49% выборки) при построении фиктивной переменной «мальчики». В большинстве исследований, проведенных в 1970–1990-е годы, в анализ взаимосвязи между занятиями спортом и образовательными результатами не были включены женщины, поскольку на тот момент наблюдался весьма небольшой процент женщин в спорте. Однако недавние исследования показывают, что женщины получают больше преимуществ от занятий спортом, чем мужчины [Pfeifer, Cornelißen, 2010; Troutman, Dufur, 2007]. Кроме того, в России существует гендерный разрыв: девочки лучше учатся в школе, чем мальчики [Tovar-García, 2013; 2014]. В табл. 1 видно, что в числе учеников с высокой успеваемостью больший процент составляют девочки, а в числе учеников с низкой успеваемостью — мальчики.

Для тех, кто добивается высоких достижений в спорте, спортивные занятия являются приоритетом, такие учащиеся плохо учатся в школе и/или проходят обучение по специальным учебным программам [Gayles, Hu, 2009; Rettig, Hu, 2016]. В нашем исследовании для образования итоговой контрольной переменной ученики, занимающиеся спортом более 10 часов в неделю (5% выборки), были закодированы как «1» («результативные спортсмены»).

Мы не приводим здесь матрицу корреляции основных переменных данного исследования. В целом коэффициенты корреляции между независимыми переменными оказались низкими,

исключая фиктивные переменные по видам спорта и соответствующие переменные количества часов, затраченных на каждый вид спорта. В следующем разделе приводится анализ нескольких регрессий с учетом возможных проблем мультиколлинеарности.

3. Результаты

Полученные данные обработаны с помощью регрессионного анализа, в основном через логистические регрессии с панельными данными. Эта эмпирическая стратегия отличается от использованных в предыдущих исследованиях, поскольку задействует кросс-секционные регрессионные модели. Панельные данные имеют ряд преимуществ: они являются более информативными, демонстрируют большую вариативность, создают меньше проблем коллинеарности и дают большую степень свободы, а также более эффективны [Baltagi, 2005].

Объясняющие переменные образовательных достижений складываются в достаточно большой список, однако большинство из них (пол, этническое происхождение, раса и т. д.) с течением времени не изменяется или меняется медленно. Основные компоненты культурного капитала, социального капитала и социально-экономического статуса учеников обычно определяются уровнем образования и профессиональным статусом родителей, а также семейным доходом. Эти переменные также практически не меняются с течением времени. Даже переменные, влияющие на выбор определенного вида спорта, например наличие спортивной инфраструктуры или спортивные увлечения родителей, не претерпевают существенных изменений за период проведения исследования. Поэтому в данном анализе образовательных достижений особое значение имеет тот факт, что регрессии с панельными данными позволяют учитывать инвариантные во времени объясняющие переменные [Tovar-García, 2017].

Преимущества регрессии с панельными данными проще определить в рамках модели с двумя временными периодами (сравнение «до» и «после»). Это модель первой разности, в которой значения зависимой переменной во втором периоде сравниваются со значениями в первом периоде. В уравнении (1) пусть Z_i является переменной, которая определяет образовательные достижения школьника i , но не изменяется с течением времени (поэтому нижний индекс t отсутствует). Напротив, пусть X_{it} является переменной, которая изменяется с течением времени и определяет образовательные достижения (спортивные занятия в нашем исследовании).

$$(1) \text{ Образовательные достижения}_{it} = \beta_0 + \beta_1 X_{it} + \beta_2 Z_i + u_{it}.$$

Поскольку переменная Z_i не меняется с течением времени, в регрессионной модели, представленной уравнением (1), она не создаст никаких изменений образовательных достижений во втором периоде по сравнению с первым. Таким образом, в этой регрессионной модели влияние Z_i можно устранить путем анализа изменений образовательных достижений между двумя периодами. Рассмотрим уравнение (2) для первого периода и уравнение (3) для второго периода.

$$\text{Образовательные достижения}_{i1} = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 Z_i + u_{i1}. \quad (2)$$

$$\text{Образовательные достижения}_{i2} = \beta_0 + \beta_1 X_{i2} + \beta_2 Z_i + u_{i2}. \quad (3)$$

Вычитание уравнения (2) из уравнения (3) устраняет эффект Z_i , как показано в уравнении (4).

$$\begin{aligned} \text{Образовательные достижения}_{i2} - \text{Образовательные достижения}_{i1} = \\ = \beta_0 + \beta_1 (X_{i2} - X_{i1}) + u_{i2} - u_{i1}. \end{aligned} \quad (4)$$

Таким образом, уравнение (4) устраняет воздействие ненаблюдаемых переменных Z_i , которые не изменяются со временем. Этот результат, безусловно, распространяется на модели панельных данных с фиксированными эффектами, а модели с гибкими эффектами могут включать даже инвариантные во времени переменные. Поэтому здесь базовая модель задается уравнением (5), которое представляет собой логистическую регрессию на панельных данных с устойчивыми стандартными ошибками и случайными эффектами, что позволяет учитывать инвариантные во времени независимые переменные (в противоположность фиксированным эффектам).

$$\begin{aligned} \text{Образовательные достижения}_{it} = & \beta_0 + \beta_1 \text{СПОРТ В ШКОЛЕ}_{it-1} + \\ & + \beta_2 \text{СПОРТ В ШКОЛЕ ЧАСТОТА}_{it-1} + \text{ВИД СПОРТА В ШКОЛЕ}' \alpha_{it-1} + \\ & + \text{ВИД СПОРТА В ШКОЛЕ ЧАСЫ}' \gamma_{it-1} + \beta_3 \text{СПОРТ ВНЕ ШКОЛЫ}_{it-1} + \\ & + \beta_4 \text{СПОРТ ВНЕ ШКОЛЫ ЧАСТОТА}_{it-1} + \text{ВИД СПОРТА ВНЕ ШКОЛЫ}' \delta_{it-1} + \\ & + \text{ВИД СПОРТА ВНЕ ШКОЛЫ ЧАСЫ}' \theta_{it-1} + \text{КОНТРОЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ}' \rho_{it} + \\ & + \mu_i + u_{it}, \end{aligned} \quad (5)$$

где образовательные достижения включают две зависимые фиктивные переменные: «ученики с высокой успеваемостью» или «ученики с низкой успеваемостью». Переменные спортивных занятий включены с одним лагом для учета обратной зависимости. Проблемы эндогенности уже отмечались в литературе по данной теме, однако большинство исследователей только предупреждают читателей об этих проблемах. В некоторых исследованиях используются инструментальные переменные, что является отличной стратегией. Однако в силу ограниченности

данных найти адекватные инструментальные переменные для настоящего исследования не представлялось возможным.

В табл. 2 приведены основные результаты для зависимой переменной «ученики с высокой успеваемостью». В столбце 1 показаны оценки коэффициентов для простейшей спецификации, а в столбце 5 — результаты для самой многогранной модели (с учетом ограничений коллинеарности). Столбцы 6 и 7 воспроизводят регрессивную модель столбца 5 с подвыборками мальчиков и девочек соответственно. Было рассчитано множество спецификаций с использованием разных комбинаций независимых переменных, а в таблицах представлены только наиболее существенные результаты. Кроме того, программное обеспечение (Stata 13) автоматически отбрасывает коллинеарные переменные.

Судя по результатам, фиктивные переменные «спорт в школе» и «спорт вне школы» положительно коррелируют с образовательными достижениями. Но только занятия спортом вне школы являются статистически значимым фактором, увеличивая вероятность попадания в категорию учеников с высокой успеваемостью (см. столбец 1). Более того, такая положительная связь обусловлена участием в спортивных единоборствах и атлетических видах спорта (см. столбец 3). Занятия атлетическими видами спорта вне школы положительно связаны с принадлежностью к группе «мальчики» (см. столбец 6), а спортивные единоборства — с принадлежностью к группе «девочки» (см. столбец 7), можно предположить, что гимнастикой занимаются главным образом девочки. Коэффициенты «игр с мячом» и «других видов спорта» не являются статистически значимыми. Кроме того, частота занятий этими видами спорта и количество часов, затраченных на эти виды спорта, не увеличивают вероятность попадания в категорию «ученики с высокой успеваемостью». Эти переменные не являются статистически значимыми (см. столбцы 2, 4 и 5).

Занятия спортом в школе, их частота, виды спорта, которыми ученики занимаются в школе, и время, затраченное на эти занятия, не имеют статистически значимой связи с попаданием в категорию учеников с высокой успеваемостью. У этих переменных есть несколько статистически значимых коэффициентов, однако они не являются устойчивыми и теряют статистическую значимость в большинстве спецификаций. Тем не менее занятия спортивными единоборствами в школе имеют статистически значимый положительный коэффициент в женской подвыборке, который подкрепляет отмеченную выше специфическую связь занятий этими видами спорта вне школы и принадлежностью к группе «девочки».

В целом полученные в регрессиях знак и статистическая значимость контрольных переменных соответствуют ожида-

Таблица 2. Коэффициенты регрессии спортивных занятий по отношению к образовательным достижениям (высокая успеваемость)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Муж. (6)	Жен. (7)
СПОРТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ВО ВРЕМЯ ШКОЛЬНЫХ УРОКОВ							
Спорт в школе	0,30						
Спорт в школе, частота		-0,03					
Спортивные единоборства в школе			0,04		0,23	-0,48	0,88*
Игры с мячом в школе			0,10		0,06	0,88*	-0,51
Атлетические виды спорта в школе			0,04		-0,18	-0,51	-0,06
Другие виды спорта в школе			-0,06		-0,06	-0,10	-0,12
Спортивные единоборства в школе, часы				-0,004	-0,20	0,09	-0,55
Игры с мячом в школе, часы				-0,02	-0,02	-0,18	0,06
Атлетические виды спорта в школе, часы				0,25***	0,29*	0,27	0,36
Другие виды спорта в школе, часы				-0,10	-0,07	-0,08	-0,07
СПОРТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДО ИЛИ ПОСЛЕ УРОКОВ (вне школы)							
Спорт вне школы	0,30**						
Спорт вне школы, частота		0,001					
Спортивные единоборства вне школы			0,70***		1,17***	0,77	1,85***
Игры с мячом вне школы			-0,01		0,11	0,56	-0,18
Атлетические виды спорта вне школы			0,39*		0,73***	1,33***	0,42
Другие виды спорта вне школы			0,16		0,27	0,10	0,55
Спортивные единоборства вне школы, часы				0,06	-0,09	-0,14	-0,05
Игры с мячом вне школы, часы				-0,05	-0,05	-0,08	-0,05
Атлетические виды спорта вне школы, часы				-0,01	-0,14	-0,13	-0,16
Другие виды спорта вне школы, часы				0,01	0,01	-0,04	0,04
КОНТРОЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ							
СЭС	0,34***	0,47***	0,44***	0,32*	0,31*	0,09	0,51***
Проблемы со здоровьем	0,06	-0,07	-0,07	0,06	0,06	0,14	0,05
Обычные школы	-0,53***	-0,65***	-0,66***	-0,76***	-0,74***	-0,45	-0,98***
Москва и Санкт-Петербург	0,12	-0,05	-0,10	-0,06	-0,10	0,70	-0,88
Возраст	-0,32***	-0,34***	-0,35***	-0,36***	-0,36***	-0,39***	-0,30***
Мальчики	-1,07***	-1,12***	-1,18***	-1,13***	-1,16***		
Результативные спортсмены	-0,64*	-0,53	-0,51	-0,66	-0,64	-0,53	-0,61
Константа	-1,02	0,43	0,11	-0,13	-0,56	-2,12	-1,01
Наблюдения	6425	3777	3782	3415	3415	1845	1570
Псевдо- R^2 ^(a)	0,45	0,65	0,66	0,69	0,70	0,66	0,72

^(a) Шкала значений логарифмического правдоподобия модели для логарифмического правдоподобия модели, содержащей только константы.

* значимость на уровне 10%; ** значимость на уровне 5%; *** значимость на уровне 1%.

ниям. Прокси СЭС положительна и статистически значима во всех спецификациях, за исключением мужской подвыборки (столбец 6). Следовательно, эта переменная особенно важна для девочек, увеличивая вероятность их попадания в категорию учеников с высокой успеваемостью. Коэффициенты переменной «обычная школа» являются отрицательными и статистически значимыми во всех спецификациях, за исключением мужской подвыборки (столбец 6). Таким образом, вероятность попадания в категорию учеников с высокой успеваемостью меньше у обучающихся в обычных государственных школах, особенно у девочек. Тем не менее, как правило, девочки превосходят мальчиков в образовательных достижениях; фиктивная переменная «мальчики» отрицательна и статистически значима во всех регрессиях. «Возраст» также является отрицательной переменной и статистически значим во всех регрессиях. Этот результат уже отмечался в литературе [Tovar-García, 2017], в качестве возможных объяснений выдвигается воздействие пубертатного периода, снижение с возрастом оценок в связи с тем, что школьные предметы становятся более сложными в последние годы обучения. Кроме того, в рамках РМЭЗ НИУ ВШЭ родители проявляли все большую строгость в отношении оценок по мере того, как их дети становятся старше. Остальные контрольные переменные не имеют статистически значимых эффектов.

В табл. 3 представлены результаты регрессий, относящиеся к ученикам с низкой успеваемостью. Мальчики, занимающиеся играми с мячом вне школы, с меньшей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью (см. столбцы 3, 5 и 6). Однако увеличение времени, которое они посвящают этим занятиям, не снижает вероятность попадания в категорию плохо успевающих.

Другие независимые переменные занятий спортом вне школы не демонстрируют устойчивых эффектов. Тем не менее можно отметить еще два интересных результата. Во-первых, переменные «атлетические виды спорта вне школы» и «время, затраченное на эти виды спорта» отрицательны и статистически значимы в спецификациях столбцов 3 и 4, но их коэффициенты теряют значимость в других регрессиях (столбцы 5–7), что указывает на возможное снижение процента вероятности попадания в категорию учеников с низкой успеваемостью. Во-вторых, «время, затраченное на другие виды спорта вне школы» положительно связано с вероятностью попадания в категорию учеников с низкой успеваемостью и статистически значимо, особенно для девочек (см. столбцы 4, 5 и 7), но фиктивная переменная «другие виды спорта вне школы» статистически незначима во всех регрессиях. Таким образом, полученные результаты можно расценивать как свидетельство того, что де-

вочки, затрачивающие больше времени на «другие виды спорта», с большей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью.

Занятия спортивными единоборствами в школе снижают вероятность попадания в категорию учеников с низкой успеваемостью как для мальчиков, так и для девочек (см. столбцы 3, 5, 6 и 7). Однако время, затраченное на эти виды спорта, статистически значимо только для девочек: девочки, затрачивающие больше времени на эти виды спорта, с большей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью (столбец 7). Напротив, занятия другими видами спорта в школе повышают вероятность попадания в категорию учеников с низкой успеваемостью как у мальчиков, так и у девочек (см. столбцы 3, 5, 6 и 7). Тем не менее мальчики, затрачивающие больше времени на «другие виды спорта в школе», с меньшей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью (см. столбцы 5 и 6). Обобщая полученные данные, можно сказать, что занятия спортом в школе не оказывают какого-либо определенного влияния на успеваемость.

Результаты по контрольным переменным мало отличаются от полученных в отношении учеников с высокой успеваемостью и представленных в табл. 2. Переменные «возраст» и «мальчики» положительны и статистически значимы во всех регрессиях. Это означает, что ученики старшего школьного возраста и мальчики с большей вероятностью, чем ученики младшего школьного возраста и девочки, попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью. Прокси СЭС статистически незначима в большинстве регрессий. Кроме того, нет убедительных свидетельств того, что обучение в обычных школах повышает вероятность попадания в категорию учеников с низкой успеваемостью.

Наиболее интересным результатом для контрольных переменных является положительное значение и статистическая значимость переменной «результативные спортсмены». То есть ученики, затрачивающие более 10 часов в неделю на занятия спортом, с большей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью, однако это утверждение справедливо только в отношении мальчиков (см. столбцы 6 и 7). Остальные контрольные переменные не имеют статистически значимых эффектов.

Для дополнительной проверки устойчивости уравнение (5) было также рассчитано с использованием оценки, усредненной по населению, вместо случайных эффектов, с использованием объединенных данных и пробит-регрессий (не представлено в данной статье). Основные выводы остались неизменными.

Таблица 3. Коэффициенты регрессии спортивных занятий по отношению к образовательным достижениям (низкая успеваемость)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Муж. (6)	Жен. (7)
СПОРТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ВО ВРЕМЯ ШКОЛЬНЫХ УРОКОВ							
Спорт в школе	-0,76*						
Спорт в школе, частота		-0,02					
Спортивные единоборства в школе			-0,47*		-1,01**	-0,84*	-1,47*
Игры с мячом в школе			-0,16		-0,03	-0,03	-0,14
Атлетические виды спорта в школе			0,004		-0,33	-0,35	-0,33
Другие виды спорта в школе			0,43*		1,09***	1,06**	1,41*
Спортивные единоборства в школе, часы				-0,15	0,32	0,08	0,93*
Игры с мячом в школе, часы				-0,17	-0,11	-0,10	-0,10
Атлетические виды спорта в школе, часы				-0,20	-0,01	0,01	-0,03
Другие виды спорта в школе, часы				0,04	-0,38*	-0,47*	-0,27
СПОРТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДО ИЛИ ПОСЛЕ УРОКОВ (вне школы)							
Спорт вне школы	0,16						
Спорт вне школы, частота		0,11					
Спортивные единоборства вне школы			-0,53		-0,84	-1,16	-0,02
Игры с мячом вне школы			-0,52**		-0,80**	-0,86**	-0,29
Атлетические виды спорта вне школы			-0,77***		-0,16	-0,40	0,25
Другие виды спорта вне школы			0,07		-0,23	-0,07	-0,50
Спортивные единоборства вне школы, часы				-0,04	0,02	0,08	-0,21
Игры с мячом вне школы, часы				-0,02	0,05	0,07	-0,07
Атлетические виды спорта вне школы, часы				-0,20**	-0,17	-0,16	-0,21
Другие виды спорта вне школы, часы				0,06***	0,06**	0,03	0,10**
КОНТРОЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ							
СЭС	-0,43***	-0,24	-0,32	-0,30	-0,31	-0,27	-0,40
Проблемы со здоровьем	-0,36**	-0,28	-0,22	-0,30	-0,28	-0,13	-0,60
Обычные школы	0,55**	0,63**	0,53*	0,57*	0,52	0,50	0,52
Москва и Санкт-Петербург	0,48	0,06	0,25	0,42	0,54	0,56	0,46
Возраст	0,31***	0,29***	0,32***	0,37***	0,40***	0,37***	0,43***
Мальчики	1,37***	1,23***	1,36***	1,33***	1,46***		
Результативные спортсмены	0,74**	0,73**	0,80**	0,77**	0,79**	0,88**	0,55
Константа	-7,94***	-8,74***	-8,54***	-9,04***	-9,26***	-7,82***	-9,19***
Наблюдения	6425	3777	3782	3415	3415	1845	1570
Псевдо- R^2 (a)	0,39	0,62	0,62	0,67	0,67	0,66	0,68

(a) Шкала значений логарифмического правдоподобия модели для логарифмического правдоподобия модели, содержащей только константы.

* значимость на уровне 10%; ** значимость на уровне 5%; *** значимость на уровне 1%.

4. Обсуждение и итоговые замечания

Как и во многих других странах, например, в Германии [Pfeifer, Cornelißen, 2010], спортивные занятия в России главным образом практикуются в спортивных клубах или на общественных спортивных площадках. Результаты проведенного исследования вполне согласуются с такой институциональной структурой занятий спортом: выявлена положительная связь между занятиями спортом вне школы и образовательными достижениями, т.е. подтверждается гипотеза развития. Как и ожидалось, мальчики занимаются спортом вне школы больше, чем девочки, но не получено свидетельств того, что учащиеся того или другого пола получают при этом больше преимуществ, как предполагалось в предыдущих исследованиях [Pfeifer, Cornelißen, 2010; Shifrer et al., 2015]. В данном случае необходимо принимать во внимание вид спорта, которым занимаются школьники. Для мальчиков вероятность попадания в категорию учеников с высокой успеваемостью положительно связана с занятиями атлетическими видами спорта. Среди девочек эта вероятность выше у тех, кто занимается спортивными единоборствами.

Влияние занятий спортивными единоборствами, в частности карате и тхэквондо, на образовательные результаты рассматривалось в предыдущих исследованиях, и их результаты не дают оснований говорить о наличии такой связи [Bird, Tripney, Newman, 2013]. В нашем исследовании эти виды спорта оказались релевантными для девочек. Вероятно, они развивают такую черту характера, как состязательность, и она дает возможность девочкам конкурировать с одноклассниками и превосходить учеников, не занимающихся спортом, как это было отмечено в Германии [Pfeifer, Cornelißen, 2010].

В США занятия коммерческими видами спорта, такими как баскетбол и американский футбол, негативно связаны с образовательными результатами [Eitle, Eitle, 2002; Rettig, Hu, 2016]. В нашем исследовании коммерческие виды спорта входят в группу «игры с мячом», и негативной связи занятий этими видами спорта с образовательными достижениями не выявлено. Напротив, игры с мячом вне школы уменьшают вероятность попадания в категорию учеников с низкой успеваемостью для мальчиков.

В отличие от США, где спорт в школе обычно практикуется как внеклассные занятия, в России спортивные занятия в школе — это главным образом уроки физкультуры, хотя в последнее время растет и частота внеклассных занятий спортом в школе. В российских школах учащиеся занимаются разными видами спорта, но результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что эти занятия не оказывают существенного воздействия на образовательные результаты. При этом не наблюдается и негативной связи занятий спортом с академическими достижениями, т.е. гипотеза антагонизма не подтверждается.

Видимо, отсутствие связи между спортивными занятиями и образовательными результатами является следствием институциональной структуры российского образования.

Роль уроков физкультуры в школьной учебной программе широко обсуждается специалистами [van Deventer, 2014]. Одна из основных проблем заключается в недостаточно серьезном подходе к проведению этих уроков. Требования к ученикам зачастую очень низкие, и занятия строятся как выполнение простых заданий без четкого учебного плана, программы, отслеживания динамики протекающих процессов и контроля. Именно так обстоит дело и в России, и стоит ли удивляться, что занятия спортом в школе не оказывают влияния на образовательные достижения.

Результаты данного исследования должны привлечь внимание тех, кто формирует политику в сфере образования. Роль уроков физкультуры в школе требует пересмотра, необходимо изменить статус этих занятий. В американской исследовательской литературе также неоднократно звучали призывы восстановить прежнее качество физического воспитания в школах [Park, 2014]. В России значение спортивных занятий должны понимать не только ответственные за выработку политики в сфере образования, но и учителя и родители. Их задача заключается в поощрении детей к занятиям спортом.

Основной метод данного исследования, логистические регрессии с панельными данными, позволяет учитывать инвариантные во времени объясняющие переменные. Кроме того, включение основных независимых переменных с одним лагом дает возможность учесть обратную причинность, которая представляла собой существенную проблему в предыдущих исследованиях [DeMeulenaere, 2010]. Важно отметить два значительных ограничения данного исследования. Во-первых, использованные данные собраны не в условиях экспериментального исследования, а следовательно, нет оснований говорить о причинности. Во-вторых, из-за отсутствия необходимых данных не учтены некоторые переменные, влияющие на выбор определенного вида спорта, например личные предпочтения или установки по отношению к спортивным занятиям. Тем не менее полученные результаты продемонстрировали устойчивость в нескольких спецификациях и при использовании других эконометрических методов.

На основании полученных данных можно судить о том, что связь спортивных занятий с образовательными достижениями определяется не тем, каким видом спорта занимается учащийся, и не тем, является ли этот вид спорта коммерческим, как отмечалось в американской литературе. Ключевое условие наличия положительной связи между занятиями спортом и образовательными достижениями — сами по себе спортивные заня-

тия. При этом преимущества, получаемые от занятий спортом, не возрастают с увеличением количества времени, посвящаемого спорту. Определяющую роль играет само наличие спортивных занятий в жизни школьника (в российском контексте — внешкольных занятий). Каждый ученик может самостоятельно решать, сколько времени тратить на занятия спортом, поскольку нет негативной связи между временем, затраченным на спортивные занятия, и образовательными достижениями. Безусловно, если спорт будет отнимать слишком много времени, учебные достижения пострадают. В нашем исследовании было обнаружено, что мальчики, затрачивающие более 10 часов в неделю на спортивные занятия, с большей вероятностью попадают в категорию учеников с низкой успеваемостью, что можно расценивать как условную поддержку гипотезы антагонизма: занятия спортом могут занимать время, необходимое для учебы. Таким образом, участие в спортивных занятиях должно быть умеренным, разумеется, если ученик не стремится стать профессиональным спортсменом.

Литература

1. Алоис-и-Фонт Э. (2016) Школьная успеваемость двуязычных детей (анализ опыта проектных классов г. Чебоксары) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. Т. 89. № 1. С. 3–12.
2. Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В. (2010) Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 30–53. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-30-53.
3. Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В. (2012) Современные образовательные траектории школьников и студентов // Социологические исследования. № 2. С. 135–142. http://www.isras.ru/files/File/Socis/2012_2/Popov.pdf
4. Рощина Я.М. (2012) Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 257–277. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-257-277.
5. Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) Migrant Children in Russia. I. Migration, Ethnicity and Segregation in St. Petersburg. Sociology of Education and Science Laboratory No. SESL WP 001. <https://publications.hse.ru/preprints/74932531>
6. Bailey R. (2016) Sport, Physical Activity and Educational Achievement — Towards an Explanatory Model // Sport in Society. Vol. 20. No 7. P. 1–21. <http://doi.org/10.1080/17430437.2016.1207756>
7. Baltagi B. (2005) Econometric Analysis of Panel Data. Chichester: John-Wiley & Sons.
8. Barron J. M., Ewing B. T., Waddell G. R. (2000) The Effects of High School Athletic Participation on Education and Labor Market Outcomes // Review of Economics and Statistics. Vol. 82. No 3. P. 409–421. <http://doi.org/10.1162/003465300558902>
9. Bird K. S., Tripney J., Newman M. (2013) The Educational Impacts of Young People's Participation in Organised Sport: A Systematic Re-

- view // Journal of Children's Services. Vol. 8. No 4. P. 264–275. <http://doi.org/10.1108/JCS-04-2013-0014>
10. DeMeulenaere E. (2010) Playing the Game: Sports as a Force for Promoting Improved Academic Performance // Journal of Cultural Diversity. Vol. 17. No 4. P. 127–135.
 11. Eccles J. S., Barber B. L. (1999) Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? // Journal of Adolescent Research. Vol. 14. No 1. P. 10–43. <http://doi.org/10.1177/0743558499141003>
 12. Eitle T. M., Eitle D. J. (2002) Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports // Sociology of Education. Vol. 75. No 2. P. 123–146. <http://doi.org/10.2307/3090288>
 13. Emrich E., Frohlich M., Klein M., Werner P. (2009) Evaluation of the Elite Schools of Sport // International Review for the Sociology of Sport. Vol. 44. No 2–3. P. 151–171. <http://doi.org/10.1177/1012690209104797>
 14. Gayles G. J., Hu S. (2009) The Influence of Student Engagement and Sport Participation on College Outcomes among Division I Student Athletes // The Journal of Higher Education. Vol. 80. No 3. P. 315–333. <http://doi.org/10.1353/jhe.0.0051>
 15. Lamborn S. D., Brown B. B., Mounts N. S., Steinberg L. (1992) Putting School in Perspective: The Influence of Family, Peers, Extracurricular Participation, and Part-Timework on Academic Engagement // F. M. Newmann (ed.) Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. New York: Teachers College Press. P. 153–181.
 16. Lunn P. D., Kelly E. (2015) Participation in School Sport and Post-School Pathways: Evidence from Ireland // National Institute Economic Review. Vol. 232. No 1. P. 51–66. <http://doi.org/10.1177/002795011523200106>
 17. Park R. J. (2014) Play, Games and Cognitive Development: Late Nineteenth-Century and Early Twentieth-Century Physicians, Neurologists, Psychologists and Others Already Knew What Researchers Are Proclaiming Today // The International Journal of the History of Sport. Vol. 31. No 9. P. 1012–1032. <http://doi.org/10.1080/09523367.2013.877448>
 18. Pfeifer C., Cornelißen T. (2010) The Impact of Participation in Sports on Educational Attainment—New Evidence from Germany // Economics of Education Review. Vol. 29. No 1. P. 94–103. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.04.002>
 19. Rettig J., Hu S. (2016) College Sport Participation and Student Educational Experiences and Selected College Outcomes // Journal of College Student Development. Vol. 57. No 4. P. 428–446. <http://doi.org/10.1353/csd.2016.0054>
 20. Roshchina Y. (2010) Accessibility of Professional Education in Russia. ESCIRRU Working Paper No 13. http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf
 21. Shifrer D., Pearson J., Muller C., Wilkinson L. (2015) College-Going Benefits of High School Sports Participation: Race and Gender Differences Over Three Decades // Youth & Society. Vol. 47. No 3. P. 295–318. <http://doi.org/10.1177/0044118X12461656>
 22. Tovar-García E. D. (2013) Determinants of Educational Outcomes in Yaroslavl, Russia // Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 15. No 2. P. 100–113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200007&Ing=es&nrm=iso
 23. Tovar-García E. D. (2014) Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan // Communist and Post-Communist Studies. Vol. 47. No 1. P. 39–47. <http://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2014.01.001>

24. Tovar-García E.D. (2017) Migration Background and Educational Achievements in Russia // *Migraciones Internacionales*. Vol. 9. No 1. P. 69–93. <http://doi.org/10.17428/rmi.v9i32.889>
25. Tovar-García E.D., Alòs i Font H. (2017) Bilingualism and Educational Achievements: The Impact of the Language Used at Home by Tatar School Students in Tatarstan, Russia // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 38. No 6. P. 545–557. <http://doi.org/10.1080/01434632.2016.1213847>
26. Troutman K.P., Dufur M.J. (2007) From High School Jocks to College Grads: Assessing the Long-Term Effects of High School Sport Participation on Females' Educational Attainment // *Youth & Society*. Vol. 38. No 4. P. 443–462. <http://doi.org/10.1177/0044118X06290651>
27. Van Deventer K. (2014) Educational Worth of Physical Education and Sport Participation: A Review // *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*. Vol. 36. No 3. P. 183–200.

The Association between Sport Activities and Educational Achievements: Evidence from Russian Longitudinal Data

Author **Edgar Demetrio Tovar-García**

Ph.D. in Economics, Research Professor, Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana. Address: Prolongación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México. E-mail: dtovar@up.edu.mx

Abstract This paper empirically studies the association between the sport activities and educational achievements of school students from 1st to 11th grade. The sample used included observations over the period 2010–2015 taken from the Russia Longitudinal Monitoring Survey (waves 19–24), which is a unique nationally representative survey. The method consisted of logit regressions with panel data, which allows for controlling time-invariant explanatory variables. The empirical analysis was divided into sport activities at school (in class) and out-of-school (before or after classes). Furthermore, the regression analysis examined the effect of three large groups of sport activities: 1) Combat sports, such as karate, judo, self-defense, wrestling, and boxing, 2) Ball sports, such as tennis, soccer, basketball, and volleyball, 3) Athletic sports, such as track and field, skiing, and skating. Generally speaking, the findings indicated that sport activities at school do not have significant associations with educational achievements. On the other hand, sport activities out-of-school showed some positive relationships. Specifically, participation in athletic and combat sports increases the probabilities of boys and girls, respectively, being classified as high-performing students. Moreover, male students practicing ball sports out-of-school are less likely to be classified as low-performing students. The time that students spend on these sports does not influence these probabilities. However, male students spending more than 10 hours per week on sports (high-performance sportsmen) are more likely than other students to be linked to the group of low-performing students.

Keywords sport activities; physical education; educational achievement; Russia; logit regression; panel data

- References**
- Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) *Migrant Children in Russia. I. Migration, Ethnicity and Segregation in St. Petersburg. Sociology of Education and Science Laboratory No SESL WP 001*. Available at: <https://publications.hse.ru/preprints/74932531> (accessed 3 April 2018).
 - Alois-i-Font E. (2016) Shkolnaya uspevaemost dvuyazychnykh detey (analiz opyta proektnykh klassov g. Cheboksary) [Academic Achievement of Bilingual Children (Analyzing the Experience of Project Classes in Cheboksary)]. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, vol. 89, no 1, pp. 3–12.
 - Bailey R. (2016) Sport, Physical Activity and Educational Achievement—Towards an Explanatory Model. *Sport in Society*, vol. 20, no 7, pp. 1–21. Available at: <http://doi.org/10.1080/17430437.2016.1207756> (accessed 3 April 2018).
 - Baltagi B. (2005) *Econometric Analysis of Panel Data*. Chichester: JohnWiley & Sons.
 - Barron J. M., Ewing B. T., Waddell G. R. (2000) The Effects of High School Athletic Participation on Education and Labor Market Outcomes. *Review of Economics and Statistics*, vol. 82, no 3, pp. 409–421. Available at: <http://doi.org/10.1162/003465300558902> (accessed 3 April 2018).

- Bird K. S., Tripney J., Newman M. (2013) The Educational Impacts of Young People's Participation in Organised Sport: A Systematic Review. *Journal of Children's Services*, vol. 8, no 4, pp. 264–275. Available at: <http://doi.org/10.1108/JCS-04-2013-0014> (accessed 3 April 2018).
- DeMeulenaere E. (2010) Playing the Game: Sports as a Force for Promoting Improved Academic Performance. *Journal of Cultural Diversity*, vol. 17, no 4, pp. 127–135.
- Eccles J. S., Barber B. L. (1999) Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, vol. 14, no 1, pp. 10–43. Available at: <http://doi.org/10.1177/0743558499141003> (accessed 3 April 2018).
- Eitle T. M., Eitle D. J. (2002) Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, vol. 75, no 2, pp. 123–146. Available at: <http://doi.org/10.2307/3090288> (accessed 3 April 2018).
- Emrich E., Frohlich M., Klein M., Werner P. (2009) Evaluation of the Elite Schools of Sport. *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 44, no 2–3, pp. 151–171. Available at: <http://doi.org/10.1177/1012690209104797> (accessed 3 April 2018).
- Gayles G. J., Hu S. (2009) The Influence of Student Engagement and Sport Participation on College Outcomes among Division I Student Athletes. *The Journal of Higher Education*, vol. 80, no 3, pp. 315–333. Available at: <http://doi.org/10.1353/jhe.0.0051> (accessed 3 April 2018).
- Lamborn S. D., Brown B. B., Mounts N. S., Steinberg L. (1992) Putting School in Perspective: The Influence of Family, Peers, Extracurricular Participation, and Part-Timework on Academic Engagement. *Student Engagement and Achievement in American Secondary School* (ed. F. M. Newmann), New York: Teachers College Press, pp. 153–181.
- Lunn P. D., Kelly E. (2015) Participation in School Sport and Post-School Pathways: Evidence from Ireland. *National Institute Economic Review*, vol. 232, no 1, pp. 51–66. Available at: <http://doi.org/10.1177/002795011523200106> (accessed 3 April 2018).
- Park R. J. (2014) Play, Games and Cognitive Development: Late Nineteenth-Century and Early Twentieth-Century Physicians, Neurologists, Psychologists and Others Already Knew What Researchers Are Proclaiming Today. *The International Journal of the History of Sport*, vol. 31, no 9, pp. 1012–1032. Available at: <http://doi.org/10.1080/09523367.2013.877448> (accessed 3 April 2018).
- Pfeifer C., Cornelißen T. (2010) The Impact of Participation in Sports on Educational Attainment—New Evidence from Germany. *Economics of Education Review*, vol. 29, no 1, pp. 94–103. Available at: <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.04.002> (accessed 3 April 2018).
- Popov D., Tyumeneva Y., Kuzmina Y. (2010) Individualno-psikhologicheskie prediktory v longitjudnykh issledovaniyakh obrazovatelnykh i professionalnykh karer [Individual Psychological Predictors in Longitudinal Studies of Professional and Educational Careers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 30–53. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-30-53.
- Popov D. S., Tyumeneva Y. A., Kuzmina Y. V. (2012) Sovremennye obrazovatelnye traektorii shkolnikov i studentov [Modern Educational Trajectories of Pupils and Students]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 2, pp. 135–142. http://www.isras.ru/files/File/Socis/2012_2/Popov.pdf
- Rettig J., Hu S. (2016) College Sport Participation and Student Educational Experiences and Selected College Outcomes. *Journal of College Student Development*, vol. 57, no 4, pp. 428–446. Available at: <http://doi.org/10.1353/csd.2016.0054> (accessed 3 April 2018).

- Roshchina Y. (2010) *Accessibility of Professional Education in Russia*. ESCIRRU Working Paper No 13. Available at: http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf (accessed 3 April 2018).
- Roshchina Y. (2012) Semeynyy kapital kak faktor obrazovatelnykh vozmozhnostey rossiyskikh shkolnikov [Family Capital as a Factor of Educational Opportunities for Russian High School Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 257–277. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-257-277.
- Shifrer D., Pearson J., Muller C., Wilkinson L. (2015) College-Going Benefits of High School Sports Participation: Race and Gender Differences Over Three Decades. *Youth & Society*, vol. 47, no 3, pp. 295–318. Available at: <http://doi.org/10.1177/0044118X12461656> (accessed 3 April 2018).
- Tovar-García E.D. (2013) Determinants of Educational Outcomes in Yaroslavl, Russia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, no 2, pp. 100–113. Available at: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200007&lng=es&nrm=iso (accessed 3 April 2018).
- Tovar-García E.D. (2014) Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan. *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 47, no 1, pp. 39–47. Available at: <http://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2014.01.001> (accessed 3 April 2018).
- Tovar-García E.D. (2017) Migration Background and Educational Achievements in Russia. *Migraciones Internacionales*, vol. 9, no 1, pp. 69–93. Available at: <http://doi.org/10.17428/rmi.v9i32.889> (accessed 3 April 2018).
- Tovar-García E.D., Alòs i Font H. (2017) Bilingualism and Educational Achievements: The Impact of the Language Used at Home by Tatar School Students in Tatarstan, Russia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38, no 6, pp. 545–557. Available at: <http://doi.org/10.1080/01434632.2016.1213847> (accessed 3 April 2018).
- Troutman K.P., Dufur M.J. (2007) From High School Jocks to College Grads: Assessing the Long-Term Effects of High School Sport Participation on Females' Educational Attainment. *Youth & Society*, vol. 38, no 4, pp. 443–462. Available at: <http://doi.org/10.1177/0044118X06290651> (accessed 3 April 2018).
- Van Deventer K. (2014) Educational Worth of Physical Education and Sport Participation: A Review. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, vol. 36, no 3, pp. 183–200.

Образовательные стратегемы проектирования дополнительных профессиональных программ для педагогов: выбор приоритетов

О. Д. Федоров, О. Н. Журавлева, Т. Н. Полякова

Федоров Олег Дмитриевич

кандидат исторических наук, заместитель директора, ведущий научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ofedorov@hse.ru

Журавлева Ольга Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Адрес: 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Полякова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социального образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Адрес: 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Аннотация. Для совершенствования подготовки педагогов и выполнения новых требований к качеству общего образования важно выявлять затруднения педагогов и актуализировать потенциал отечественной системы дополнительного профессионального образования. Авторы статьи анализируют современную ситуацию и предлагают

перспективные направления для совершенствования программ дополнительного профессионального образования педагогов. Стратегический подход раскрыт на основе образовательных стратегем, идея которых подсказана в яркой, афористичной форме древнекитайскими авторами трактата «Тридцать шесть стратагем». На основе результатов исследований практической деятельности молодых педагогов в разных регионах нашей страны и за рубежом, анализа элементов личностно-профессионального портрета современного молодого учителя авторы предлагают акцентировать внимание на трех наиболее значимых направлениях проектирования программ повышения квалификации педагогов, считая, что это будет способствовать повышению роли системы дополнительного профессионального образования в развитии личности и профессиональных качеств учителя школы будущего в соответствии с вызовами времени.

Ключевые слова: образование взрослых, профессионально-личностный портрет молодого специалиста, система дополнительного профессионального образования педагогов, программы повышения квалификации педагогов.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-71-90

Статья поступила в редакцию в октябре 2017 г.

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16–18–10425 «Частно-государственное партнерство в среднем профессиональном образовании: на примере фирм в России и Китае»). Авторы выражают признательность В. А. Болотову, академику Российской академии образования, научному руководителю Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ, участвовавшему в обсуждении основных положений этой работы.

Человечество переживает сегодня очередной переворот в общественной жизни: массовая цифровизация, интернетификация, ориентация на прагматичное обучение отдельным компетенциям сопровождаются кризисом традиционных гуманитарных ценностей. Характер педагогического труда, его задачи и результаты изменяются на всех уровнях системы образования. Какой учитель востребован современным обществом? Готов ли он к образовательной деятельности в новых социально-экономических условиях? Миссия системы дополнительного профессионального образования (ДПО) усложняется: в связи с изменениями требований к общему образованию необходимо не только ликвидировать профессиональные дефициты специалиста, но и подготовить учителя к решению вновь возникающих задач.

Взаимосвязь развития национальной системы образования и экономического роста страны уже ни у кого не вызывает сомнения, и обусловлена она уровнем подготовки кадров. Анализ кейсов стран, достигших успехов в образовательной сфере, подтверждает зависимость образовательных достижений учащихся от совершенствования программ повышения квалификации педагогов [НИУ ВШЭ, 2017].

Поскольку именно те, кто сегодня приступает к работе в школе, будут определять уровень образовательных достижений учащихся и в конечном счете — успешность экономики страны в новых условиях, важно не упустить момент, когда можно повлиять на процесс становления молодого специалиста и организовать сопровождение его профессионального и личностного роста. В данной статье на основе анализа данных, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования недавно приступивших к работе в школе учителей авторы выявляют профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются молодые преподаватели, и предлагают приоритетные направления проектирования программ ДПО.

Портрет современного молодого учителя

В 2011 г. министр образования и науки Д. В. Ливанов планировал к 2016 г. увеличить долю выпускников педвузов, которые идут работать в школу, до 70% — с тогдашних 10%!¹ Эти планы остались на бумаге, однако доля учителей в возрасте до 30 лет в нашей стране выросла и составляет сегодня 12,2%. Этот показатель равен среднему по странам — участницам *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), а доля педагогов моложе 25 лет в России вдвое больше: 4,7% в РФ, 2% в странах — участницах TALIS [Ленская, Пинская, 2015. С. 5–6].

¹ http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=390&d_no=42710#.WehkE1u0OUk

Таблица 1. Существенные дефициты профессиональной подготовки учителя в педагогических вузах (топ-5): молодые педагоги, доля опрошенных, %

Индикатор	Бакалавры	Магистры
Недостаточность практики	91	100
Недостаток «гибких навыков»	84	94
Однообразие форм и методов преподавания в вузах	82	74
Дефицит знаний в области практической психологии	76	92
Неподготовленность к школьным реалиям	71	89

В рамках разработки образовательной программы проекта «Учитель для России» в 2015–2017 гг. нами проведено исследование, в котором приняли участие 436 молодых педагогов из 18 субъектов РФ, приступивших к трудовой деятельности с 2015 по 2017 г. Респондентам было предложено указать наиболее существенные, на их взгляд, недостатки собственной профессиональной подготовки. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Полученные ответы позволяют дополнить выводы исследователей НИУ «Высшая школа экономики» о нехватке времени и практических навыков как ключевых дефицитах в профессиональной деятельности молодого учителя [Митрофанов, Логинова, 2015. С. 202]. Одна из причин недостатка «гибких навыков», на что указывают 90% выпускников вузов, — в отсутствии непрерывной педагогической практики и ее качественной супервизии. Значимый процент респондентов отмечает в качестве недостатка полученного ими образования традиционность форм и методов работы их собственных преподавателей. Подготовка учителей к реализации системно-деятельностного подхода осуществляется преимущественно в форме лекций и семинаров. На занятиях применяются по большей части репродуктивные и ретрансляционные методики в ущерб сопровождению непрерывной самостоятельной практической работы — тьюториалу, наставничеству и т. п. При этом использование таких технологий с последующей рефлексией, обсуждением со студентами могло бы компенсировать недостаток практического компонента обучения, способствовало бы переносу полученного студентом ценного опыта в его будущую профессиональную деятельность.

В первые годы профессиональной деятельности у молодого специалиста происходит компенсация «недополученных» практических навыков, и в этом процессе его, безусловно, необходимо сопровождать. Однако сопровождение не должно решать

только сиюминутные задачи, оно должно быть проактивным, включать научно-теоретический компонент и методическое руководство. Если в разных странах система наставничества прошла долгий путь апробации, и ее основные модели доказали свою эффективность [Лучкина, 2012], то роль отечественной системы ДПО на первых этапах трудовой деятельности остается дискуссионным вопросом, хотя необходимость ее участия в процессе профессионального становления не вызывает сомнений.

Руководителям образовательных организаций также было предложено указать важнейшие профессиональные дефициты молодых учителей, приступивших к работе за последние три года. Результаты анкетирования 72 директоров образовательных организаций и 96 заместителей по учебно-воспитательной работе приведены в табл. 2.

Руководители образовательных организаций часто указывают в качестве дефицита подготовки молодых учителей слабость «гибких навыков», т. е. способности применять знания в новых условиях, творчески. Судя по единству мнений молодых учителей и руководителей образовательных организаций (пп. 1.1, 1.2, 1.5, 2.1, 2.3, 2.5), в педвузах сохраняется излишняя теоретизация учебных планов и недостаточно внимания уделяется конкретным трудовым функциям, которые учителям предстоит реализовать (нормативную документацию молодые учителя, как правило, считают «школьной рутинной» [Lemov, 2010]). Возникающие в результате такого построения учебного плана дефициты являются сильным стрессогенным фактором, они замедляют адаптацию специалиста, препятствуют творческим поискам в профессии, саморазвитию.

Данные, полученные в результате опроса, дают основания обсудить важный и злободневный вопрос — о роли и месте магистратуры в нынешнем ее виде в системе непрерывного педагогического образования. Руководители образовательных организаций отмечали, что единственная ценность магистерского образования учителя заключается в том, что «на работу приходит более зрелый в социальном отношении специалист». Возможно, целесообразно было бы усилить прикладную ориентацию магистерского образования: формировать у будущих магистров навыки самостоятельного исследования профессиональной деятельности (педагогической рефлексии и саморефлексии) для ее последующей коррекции, умение разрабатывать и апробировать различные методики в практической среде, т. е. проектировать не столько исследовательскую, сколько прикладную магистратуру или дополнить на институциональном уровне систему непрерывного педагогического образования педагогической интернатурой, которая бы обеспечивала «мягкую» интеграцию и закрепление начинающего специалиста в профессии. В со-

Таблица 2. Существенные дефициты профессиональной подготовки учителя в педагогических вузах (топ-5): руководители, % ответивших

Индикатор	Молодые учителя с подготовкой по направлению «Педагогическое образование»	
	Выпускники бакалавриата	Выпускники магистратуры
2.1. Неподготовленность к обязательной деятельности (заполнение журналов, составление рабочих программ и т. д.)	100	92
2.2. Недостаточное знание предмета	86	80
2.3. Пробелы в практической методике обучения («гибкие навыки»)	84	92
2.4. Недостаток теоретической подготовки	78	68
2.5. Слабая подготовка в области воспитательной и внеклассной деятельности	72	86

Таблица 3. Существенные дефициты профессиональной подготовки молодых учителей, отмеченные методическими службами

Индикатор	Доля ответивших, %
Неумение работать с компонентами учебно-методического комплекса	72
Слабое развитие педагогических техник (голос, пространство и т. д.)	66
Недостаток знаний о возрастных особенностях детей	64
Слабая дидактическая подготовка (разработка заданий, материалов к уроку)	58
Слабые навыки работы с разноуровневым классом	58
Слабые навыки оценивания	56
Недостаточный навык планирования урока	52
Неумение держать дисциплину	36

временных же условиях решение этих важнейших задач должна брать на себя система ДПО.

Дефициты в предметно-методической подготовке молодых учителей было предложено отметить и группе методистов. В табл. 3 приведены наиболее распространенные ответы из 64 анкет специалистов региональных и муниципальных методических служб.

Компоненты, отмеченные методистами как профессиональные дефициты, наряду с мнением директоров, завучей и самооценкой молодых учителей должны являться ориентирами при проектировании программ ДПО. Не менее важны, хотя и менее востребованы, итоги исследования неформального и информального образования педагогов, уровня гуманитарной культуры специалистов.

Коренные изменения, произошедшие в российском обществе на рубеже XX–XXI вв., оказали существенное влияние на общекультурный уровень учительства. Если еще два десятилетия назад учитель мог соперничать с недостаточно качественными «новыми носителями культуры, СМИ и т. д.», а «издание большого количества педагогических книг, брошюр и журналов было обычным делом, стимулировало педагогическое творчество, оттачивало педагогическую культуру» [Браже, 2008. С. 105], то сегодня профессиональная литература нередко не в силах противостоять сомнительным по качеству ресурсам Интернета, и зачастую именно эти «новые носители» определяют формирование культуры и профессиональной компетентности педагогов.

Уровень общей культуры и читательская грамотность учителя не становятся предметом специального рассмотрения при анализе деятельности молодого специалиста, в том числе и потому, что влияние гуманитарной культуры на эффективность учительского труда проследить сложно. Однако именно для учителя эти характеристики никак нельзя считать второстепенными.

Опрос более 400 педагогов в возрасте от 21 до 32 лет с педагогическим стажем до 5 лет в 43 субъектах Российской Федерации позволил реконструировать читательский портрет начинающих работать в школе учителей.

Читательская активность учителей падает с возрастом, что в целом соответствует общероссийским данным (табл. 4). Ни школьному, ни высшему образованию до сих пор так и не удалось привить учащемуся вкус к чтению художественной литературы. В табл. 5 отражена структура чтения молодого учителя.

Кроме уже отмеченного невысокого интереса молодого учителя к произведениям художественной литературы обращает на себя внимание деформация в структуре профессионального чтения. Как правило, методические пособия и материалы из Интернета (соответственно 34 и 58% профессиональной литературы, прочитанной опрошенными учителями) содержат готовые решения многих профессиональных проблем, тем самым затрудняя формирование индивидуального методического и педагогического почерка, стиля. Настораживает и слабый интерес молодых учителей к профессиональной периодике, а также отсутствие навыка быть в курсе результатов научных исследований в области педагогики и сопряженных с нею областях знаний, изданных в виде монографий.

Таблица 4. Количество книг, прочитанных молодыми педагогами за прошедший год

Возраст, лет	21–23	24–25	26–28	29–30	30–32
Количество книг	4,25	4,33	3,0	2,75	2,25
Педагогический стаж, лет	0–1	2–3		4–5	
Количество книг	5	3,75		2,5	

Таблица 5. Структура чтения молодого учителя: доля прочитанных текстов, в среднем, %

Жанр	Доля в структуре чтения
Художественная литература	23
Профессиональная литература, всего	75
научные книги (монографии)	3
методические пособия	34
статьи в периодических изданиях	5
материалы в Интернете	58

Исследования молодых специалистов в других областях деятельности, в частности инженеров, дают схожие результаты. Особняком стоят молодые медики, активно читающие и монографические исследования, и научные статьи. Тот факт, что молодой учитель не интересуется серьезными научными исследованиями, выдвигает перед системой ДПО еще одну задачу: сориентировать учительство в мире современного научного знания, быстро изменяющегося и пополняющегося.

Каков же авторский ряд книжной полки современного молодого учителя? Среди наиболее читаемых в основном зарубежные писатели: три к одному отечественному автору. В перечне книг практически отсутствует классическая литература, к ее произведениям обращаются менее 8% респондентов, причем среди них больше сельских учителей, чем горожан. 2% опрошенных молодых педагогов сообщили, что читают только школьные учебники. Недостаточное чтение в молодежной среде не компенсируется освоением культурного наследия в другой форме — знакомством с так называемыми текстами новой природы. Среди опрошенных доля лиц, посещающих театральные постановки чаще одного-двух раз в год, составляет всего 12%, ежемесячно ходят в театр 2% молодых учителей, бывают на выставках и посещают музеи более двух раз в год 7% респондентов, и практически ни один опрошенный не знаком с материалами порталов

Таблица 6. **Вовлеченность в ДПО в 2016 г. на примере сельских педагогов**, доля опрошенных, %

Возрастная группа	В рамках курсов ДПО	В рамках очных семинаров и мастер-классов	В рамках вебинаров	Путем самообразования в Интернете
20–25 лет	—	100	92	100
26–30 лет	10	68	86	100
31–35 лет	13	74	90	100
36–40 лет	10	92	86	94
41–45 лет	18	86	10	76

«История.РФ» и «Культура.РФ», содержащих информацию, которая формирует во многом культурный код населения [Федоров, 2017].

О востребованности у молодых учителей дополнительного профессионального образования позволяют судить данные о вовлеченности в него учителей сельских школ (табл. 6).

Высокая мотивация к дополнительному образованию даже у живущих далеко от образовательных центров сельских педагогов подтверждает потенциал и востребованность сложившейся системы. Однако запрос и на ДПО, и на неформальные способы образования существенно снижается с возрастом. Поэтому задача мотивировать педагогов к непрерывному учению, к обогащению своих образовательных запросов и формированию умения конструировать собственные маршруты в послевузовском образовании представляется по-прежнему актуальной.

Повышение квалификации не должно сводиться исключительно к овладению слушателями предметно-методическим содержанием, формированию компетенций, которые необходимы для реализации трудовых функций, названных в Профессиональном стандарте педагога. Важно сохранять и расширять личностно ориентированные аксиологические и методологические основания проектирования программ ДПО.

Аксиологические и методические ориентиры совершенствования программ ДПО

Система повышения квалификации учительства зародилась в XIX в. в ответ на потребность земских и приходских школ в многочисленных педагогических кадрах. Данная работа проводилась в различных формах и на разных уровнях. В самих учебных заведениях организовывались педагогические советы, взаимное посещение уроков и их анализ, выставки. На уездном и губернском уровне действовали педагогические общества, проводились съезды, совещания, конференции, экскурсии, выставки

и лекции на базе педагогических музеев (первый из них создан в 1864 г. в Санкт-Петербурге), а с начала XX в. — курсы. В советское время содержание системы повышения квалификации учителей определяли центральные органы управления образованием, все формы методической деятельности регламентировались. В 1990-е годы вместе с заявленными принципами гуманизации и непрерывности ДПО расширился спектр организационных форм, обогатились направления повышения квалификации при усилении регионализации как в содержании образовательных программ, так и в их финансировании. В современных условиях на первый план выдвигаются вопросы качества ДПО, а также формального, неформального и информального образования педагога.

В определении качества ДПО можно опереться на формулировку, данную О. Е. Лебедевым применительно к школьной образовательной системе: «Качество образования — это совокупность возможностей образованного человека, приобретенных в процессе образовательной деятельности и достаточных для решения проблем, имеющих социальное и личностное значение. Такое понимание качества образования означает, что критерии оценки качества образования могут меняться, если происходят изменения в представлениях о возможностях образования и/или о значимых социальных и личностных проблемах» [Лебедев, 2017. С. 231]. Личностная значимость, субъектность образовательного результата требует максимальной персонификации всей системы повышения квалификации.

Непрерывное образование нацелено на выработку и совершенствование необходимых современному человеку жизненных умений. Главные из них закреплены в Декларации ЮНЕСКО: это умение учиться, умение жить с другими и умение жить. Международный проект «Оценивание и обучение навыкам XXI в.» (*The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*), в котором участвовали современные технологические гиганты, правительства нескольких стран и исследовательские центры, представил список способностей, которыми должен обладать сотрудник любой организации в новом столетии: он должен обладать критическим мышлением, уметь решать проблемы, взаимодействовать с другими и общаться при помощи новых технологий. Компетенции человека нового времени основаны на активизации жизненных сил в условиях неопределенности, на адаптивности к изменениям, на обучении в течение всей жизни.

Новые вызовы требуют обоснованных стратегических и тактических подходов к организации дополнительного профессионального образования. Новое — не всегда хорошо забытое старое, но многие модные принципы управления гуманитарными ресурсами действительно раскрыты древними авторами в яркой, афористичной форме. Одно из таких произведений — «Три-

дцать шесть стратагем», известные читателям с V в.² Используемый нами термин «стратегема» восходит к древнегреческому *strategema*, обозначающему военное дело вообще и военную хитрость в частности. В современных школах менеджмента стратегемы активно изучаются и применяются. Воспользуемся и мы древнекитайскими формами представления управленческого взаимодействия для построения образовательных стратегем, прежде всего для актуализации и корректировки основ проектирования программ повышения квалификации педагогов. «Врагом» в принятом нами контексте стратегического подхода будут являться недостаточный профессионализм, неудовлетворительные результаты и низкое качество образования, а также некоторые ценностно-личностные приоритеты специалиста, в качестве «военных хитростей» выступают важнейшие приоритеты системы ДПО.

Проблемы педагогического образования сегодня активно исследуются и разрабатываются с позиций компетентностного подхода. Любая компетенция — это способность человека использовать полученные знания для решения профессиональных и жизненно значимых задач, т.е. в ней проявляются личностные качества человека: ценностные ориентации и жизненная позиция.

Неготовность учителей работать в новой деятельности, гуманитарной парадигме — серьезный тормоз для современных реформ в образовании. Приверженность привычным подходам, устаревшему стилю общения, не соответствующим современным реалиям методам («как работал, так и работаю») неприятия, как и поверхностное, формальное освоение новомодных технологий на уровне цепочки действий для записи в технологической карте урока или отчета. Это значит, что реально востребованы несколько векторов в развитии системы ДПО: с одной стороны, расширение помощи опытным учителям в освоении и созидании новых образовательных реалий (здесь проблемы кроются скорее в психологической неготовности к переменам), с другой — содействие интеграции молодого учителя в профессию, развитие его способности работать в динамичных условиях с ориентацией на будущие задачи.

Опорой в построении программ ДПО является непреложная методологическая установка: личностное развитие учителя определяет его профессиональный рост. «Избегай полного, займи пустое», — говорят древние. Не следует стремиться в краткое аудиторное время образовательных программ сказать «чуть-чуть обо всем», а нужно дать учителю основы, ориентиры для осознания собственного общекультурного и профессионального уров-

² Тридцать шесть стратагем. Китайские секреты успеха. М.: Белые альвы, 2000.

ня, для осмысления образовательных и личностных запросов к дальнейшему непрерывному самообразованию и саморазвитию. Главный из «гибких навыков» (*soft skills* [Ferrerias, Olson, 2011. P. 29]) — это умение непрерывно учиться, умноженное на желание развиваться. И этому навыку тоже надо обучать³. Эта мысль связывает следующие образовательные стратегемы воедино.

«Бросить кирпич, чтобы заполнить яшму» — стратегема призывает пожертвовать сиюминутным, востребованным или модным сейчас во имя достижения фундаментальных, объективно более ценных и важных целей.

К таким целям можно отнести и профессиональные ценностные ориентации учителя. Например, реальными драйверами реформы образования в провинции Онтарио (Канада) стали поддержка активного лидерства учителей, директоров школ и муниципальных чиновников; повышение качества преподавания через широкий спектр развивающих практик для педагогов и директоров — в формате тренингов, совместных проектов, онлайн-лекций, создания профессиональных сообществ, т. е. через формирование совместно проживаемого аксиологического пространства образования. Канадские специалисты, обосновывая важность и ценность этого условия, сравнивают образовательные достижения школьников, обучающихся у учителей с разными ценностными ориентациями. При прочих равных условиях средний балл по математике у канадских учащихся выше, чем у норвежских, и обусловлено это различие, по мнению аналитиков, тем, что среди канадских учителей больше, чем среди норвежских, тех, кто согласен с утверждениями: «Ученики лучше всего учатся, когда самостоятельно находят решение» (82,5 и 52,6% соответственно); «Овладеть навыками мышления и рассуждения важнее, чем освоить какую-то конкретную учебную тему» (87,3 и 78,0%) [НИУ ВШЭ, 2017. С. 4–6]. Таким образом, ценностные ориентации учителя непосредственно влияют на результат обучения.

Гуманитарность как ведущий аксиологический и методологический принцип современного образования провозглашен в конце XX в., но не проработан на уровне механизмов реализации. Для гуманитарного знания, по мнению М. М. Бахтина, главное — истолкование смысла человеческого бытия, перенос акцентов с изучения мира природы на мир человека, человеческих отношений. Это объективно значимое для человека и общества знание (важность смысла, а не факта) выступает в качестве интегра-

³ Идея «гибких навыков» сейчас все более отделяется от профессиональной компетенции и, скорее, фокусируется на развитии мотивационной сферы человека, его лидерских качеств: умения брать ответственность на себя, проявлять творческий подход, выстраивать взаимоотношения в команде и др.

тивной составляющей всей системы образования и находит выражение на метапредметном и личностном уровнях.

Построение программ ДПО с жесткой ориентацией на отдельные, определенные компетенции специалиста во многом противоречит идее человека как целостности. Актуально проектирование содержания на основе принципа гуманитарности, интеграции общечеловеческого содержания во все дисциплины на аксиологическом, методологическом, технологическом (деятельностном) уровнях. Такой подход, безусловно, шире, чем включение в содержание программ общекультурного или культурологического компонента.

Развитие гуманитарной культуры как общий критерий реализации принципа гуманитарности проявляется и на личностном, и на профессиональном уровне: в способности осмысливать и соотносить факты и артефакты культуры, масштабно мыслить, определять свою позицию по отношению к общественным явлениям и культурным событиям, в умениях проектировать образовательный процесс с человекообразных позиций, выстраивать отношения сотрудничества с обучающимися и коллегами, самостоятельно осмысливать и интерпретировать любую информацию, применять технологии с гуманитарным эффектом и т. д.

Принцип гуманитарности реализует идею образования для жизни — выход за пределы внутрипредметного видения профессиональных проблем. Он ориентирует на укрепление «человеческого в человеке», что предполагает формирование гуманистического мировоззрения и человекоориентированных способов поведения. Выстраивание содержания образования с позиций гуманитарности означает концентрацию внимания на внутренних смыслах, связанных с пониманием и построением целостной картины мира. Гуманитарность должна пронизывать все составляющие образовательного процесса — цели, формы обучения, планируемые результаты и т. д. При этом необходимо обеспечить максимальную открытость, вариативность, чему препятствуют жесткие, излишне детализированные требования к программам. Об этом же писали еще столетие назад американские специалисты в области подготовки учителей: «Важно осознавать, что учитель работает прежде всего с человеком, стремится раскрыть каждый из позитивных его задатков, что возводит гуманитарность в первоочередную предпосылку формирования программ подготовки педагогов» [Frederic, 1919. P. 9].

Формальное накопление культурологических, гуманитарных знаний на уровне сведений, отсутствие условий для их личностного осмысления в процессе образования остаются нерешенными проблемами как в школьном обучении, так и в образовании взрослых, грозят «гуманитарной образованщиной», а не наращиванием гуманитарной культуры личности [Вершловский, 2009. С. 32–69; Воронцова, 1997; Журавлева, Полякова, 2009].

Предметоцентризм — проблема не только общего, но и пост-дипломного образования. Бесспорно, необходимо знакомить учителя с новыми достижениями в той или иной научной сфере, освещать проблемы, связанные с интерпретациями и мнениями. Но гуманитарная парадигма задает качественно иную цель — формировать гуманитарное мышление: умение самостоятельно трактовать, понимать и осмысливать, делать ответственный выбор... И этому следует уделять внимание в первую очередь.

Обновление программ с позиций гуманитарности — требование времени, а не нормативных указаний. Критериями оценки программ в этом случае являются интегративность и междисциплинарность содержания, наличие модулей и дисциплин широкого дискурса, нацеленность на развитие общеметодологической культуры, читательских умений, навыков работы с информацией в разных знаковых системах и др. Логика гуманитарной экспертизы всего образовательного процесса и программ ДПО заключается в фиксации интегративных связей не на уровне научных дисциплин и понятий, а на уровне общечеловеческих ценностей, общекультурного содержания. Такое видение меняет отношение к междисциплинарным связям и формирует у педагога сознательное отношение к достижению метапредметных результатов у школьников — их достижение становится важным для педагога и воспринимается как возможное, так что не приходится прибегать к формальной их фиксации в целях урока или рабочей программы по предмету.

Программы повышения квалификации, выстроенные с учетом этого подхода, нацеливают педагога не на краткий период учебного процесса, а на перспективы его развития в личностной и профессиональной областях.

«Чтобы получить — вначале отдай». Стратегема обучения основам самообразования напрямую связана со сверхзадачей каждого человека — обучаться в течение жизни. «Образование через всю жизнь» возможно только при условии понимания значимости обучения как непрерывного процесса, прояснения для себя задач и перспектив обучения, умения выстроить индивидуальный маршрут, находить и использовать многообразие предложений, возможностей для саморазвития, включая все сферы личности: нравственную, интеллектуальную, эмоционально-волевою.

В большинстве программ ДПО существует вариативность выбора: кому-то важно систематизировать и обобщить предметную составляющую, кому-то — методическую, а для кого-то первостепенной является задача освоить функции классного руководителя. Но к сожалению, и в рамках курсов повышения квалификации немногие слушатели ориентированы на глубокое методологическое и личностное осмысление учебного материала, на изучение специфики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, преподавания в поликультурной среде,

индивидуализации обучения (правда, такая тематика программ и представлена меньше). Все эти умения входят сегодня в перечень запросов к повышению квалификации, которые формулируют зарубежные педагоги. У нас большая часть обучающихся по-прежнему ждет скороспелых или конъюнктурных рецептов и готовых рекомендаций. Возникновению именно таких ожиданий нередко способствуют и сами программы. Преобладание лекционно-трансляционных моделей обучения формирует своего рода образовательную ригидность учителей, их отстраненность от образовательного взаимодействия, отказ от продуктивного самообразования и смыслообразования.

Отсутствие ориентации на личностную переработку изучаемого материала, несформированность собственного запроса к системе повышения квалификации, неадекватные ожидания негативно сказываются на удовлетворении образовательных потребностей молодых учителей. Не видя для себя подходящего пути в рамках системы ДПО, часть из них осознанно исключаются из процесса. Это явление подтверждено статистически: «Негативным моментом является то, что наиболее молодые учителя меньше всех включены в систему профессионального развития. Они реже своих более старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в наиболее активных и современных форматах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы» [Ленская, Пинская, 2015. С. 6, 14].

Институт наставнического методического сопровождения учителя в виде пошаговых инструкций и контроля выполнения указаний устарел. Тем не менее он необходим — только совсем с другими функциями: для изучения и оценки педагогического опыта с научных позиций, помощи учителю в осмыслении собственных шагов и освоении инновационных технологий, построения маршрута самообразования, тьюторской поддержки. Учителя привыкли к тому, что их «ведут», заботятся об их методическом уровне, составляют программы, рекомендации, поурочное планирование. Когда возникла необходимость самостоятельно составлять рабочие программы по предметам, учителя оказались к этому совершенно не готовы и по большей части переписывали программы с опубликованных издательствами образцов или скачивали через Интернет. Сокращение института методистов было болезненно воспринято многими учителями, но, с другой стороны, повысило персональную ответственность учителя за образовательные результаты, качество работы, что актуально в преддверии введения профстандарта педагога.

Учителю непросто самостоятельно строить маршрут самообразования. Опросы в начале проведения курсов повышения квалификации показывают, что многие педагоги не стремятся вникнуть в цель обучения по данной программе, формулируют

цели и результаты обучения в общих словах: «получить новые знания», «научиться новому», не соотносят личностно значимые цели с предложенными.

Критериями экспертизы программы с позиции ориентации на самообразование учителя могут стать модули, направленные на развитие умений проектировать собственный образовательный процесс как непрерывный, на расширение информационного поля в области достижений педагогического образования в России и за рубежом. Необходимо проектировать блок задач так, чтобы учитель получил возможность выбрать и выстроить свой образовательный маршрут в сфере формального образования, чтобы помочь ему увидеть перспективы дальнейшего роста, варианты использования преимуществ всех видов обучения (информального, неформального, дистантного и т. д.) в самообразовании.

«Пересадить гостя на место хозяина» — стратегема, как и предыдущие, универсальна для любой сферы жизнедеятельности человека: важно понять недостатки и вызовы реальной ситуации, свои пробелы и самостоятельно сформировать запросы и пути развития.

Стратегема персонификации наиболее тесно связана с самообразованием, так как позволяет рассматривать человека не только как личность, но как уникальную природную многомерную систему, что требует в организации образовательного процесса максимально учитывать самобытность личности, ее индивидуальные качества, личностные мотивы и смыслы. Г. С. Сухобская указывает, что специфика персонификации состоит «в перенесении „центра тяжести“ на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией существующего опыта и созданием нового опыта в собственной практике» [Есаулова, 2010. С. 9]. Это значит, что персонификация выявляет осознание обучающимся саморегуляции и выражается в самооценке — показателе становления субъектной позиции. То есть персонификация понимается шире, чем обращение к индивидуальности в многообразии ее биологических и социальных проявлений, и связана напрямую с понятиями самоанализа, самопознания, саморефлексии, саморазвития.

В основе реализации этого принципа лежит развитие проблемно-аналитического, проблемно-рефлексивного мышления. Для этого необходимо наполнять содержание образовательного процесса не готовыми сведениями, позволяющими и далее «плыть по течению», а усложняющимися задачами, учебными ситуациями, требующими самостоятельного решения. Рефлексия блокирует деятельность по старым образцам и открывает новые пути для творческих решений. Другими словами, механизм рефлексии способствует развитию сознания не на уровне воспроизводства, а на уровне творчества, так как заставляет человека переосмысливать свою позицию, свои мотивы и ценности, пере-

страивать свою деятельность, т. е. формирует целостное отношение к окружающему миру и себе.

Привнесение индивидуальности познающего в процесс познания возможно только в деятельностной форме с включением рефлексии на каждом этапе. Приобретая в постдипломном образовании опыт познания собственной индивидуальности, педагог учится осмысливать процесс обучения его учеников с позиции персонификации.

Сформировать рефлексивный механизм возможно только при наличии системы деятельностных форм, таких как решение проблемных ситуаций, работа с педагогическими кейсами, методологическое обоснование конкретной практики, педагогические мастерские, образовательные практики на основе рефлексии (коучинг, тьюторство, интерактивное, проектное обучение, обучение действием и др.). Такое обучение предполагает наличие стажировочных площадок, расширяющих поле для взаимодействия. Это не только пространство школы или учреждений дополнительного образования, но и культурные институты (музей, театр, студии), окружающая среда в целом.

М. В. Кларин, анализируя современный мировой опыт образования взрослых, акцентирует внимание на идее трансформирующего обучения как средстве развития инструментария дидактики, осмысляющей инновационные практики. «Учение как преобразование опыта взрослых» [Кларин, 2017. С. 20] предполагает отказ от представлений о «должном содержании» и полноте транслируемого или осваиваемого опыта. Одна из форм «обучения действием» [Revans, 2011] — это практика обучения в процессе решения проблем, получение либо генерирование опыта, не имеющего образца. Цель трансформирующего обучения — обеспечить решение задач инновационного образования, создать новый дидактический, методический инструментарий. В таком обучении процесс освоения нового знания неотделим от процесса его генерации и проходит этапы от создания (фиксации) и осмысления нового опыта для последующего воспроизводства до разработки критериев оценки результатов в достижении целей, которые проектируются на стыке имеющегося опыта и погружения в будущий процесс.

Критериями оценки образовательной программы с позиций персонификации являются включение методов и технологий рефлексии и саморегуляции, деятельностный характер обучения и, конечно, наличие условий для осмысления личностного образовательного эффекта. Только на практике учитель может понять, какие из педагогических теорий и когда, каким образом должны быть применены, в каком классе, с какими учениками и т. д. [Hameline et al., 2002].

Показателями результатов персонифицированного обучения являются потребность в самостоятельной интерпретации соб-

ственного и полученного в процессе изучения чужого педагогического опыта и способность ее осуществлять; потребность в рефлексии достигнутых школьниками результатов обучения и собственного профессионального вклада в достижение этих результатов и навык такой рефлексии; способность к самоанализу готовности и возможностей в самообучении; способность к самостоятельному решению проблемных ситуаций в образовательном процессе; готовность к трансляции собственного опыта (мастер-классы, семинары, публикации и т. д.).

Таким образом, на основании выявленных дефицитов подготовки молодых педагогов, с одной стороны, и актуальных задач системы образования по выработке у учащихся важнейших умений XXI в., с другой стороны, мы сформулировали и кратко обосновали ряд актуальных направлений проектирования программ ДПО как инструментов, позволяющих позитивно влиять на профессиональный уровень учителей, обеспечивать их непрерывное профессиональное развитие. Важнейшими приоритетами построения системы ДПО педагогов являются:

Выводы

- стратегема гуманитарности — фундаментального качества образовательного процесса, главной ценностью которого является человек как целостность;
- стратегема непрерывности самообразования — обучение с ориентацией на перспективы личностного и профессионального роста учителя;
- стратегема персонификации — выявление и развитие индивидуального в личности посредством рефлексии — осмысления педагогом собственного опыта.

«Школа способна измениться к лучшему, только когда учителя становятся лидерами изменений» — к такому выводу пришли международные эксперты, проанализировавшие образовательные реформы в странах, добившихся высоких результатов в сфере образования [НИУ ВШЭ, 2017]. И отечественная система ДПО имеет огромный потенциал для того, чтобы стимулировать эти изменения. Стратегемы гуманитарности, непрерывности самообразования и персонификации как общие методологические ориентиры дополнительного профессионального образования, как способы реализации «воспитания гармоничного человека» (*whole person education*), как основания для экспертной оценки образовательных программ способны изменить и совершенствовать систему ДПО в соответствии с глобальными и профессиональными вызовами и запросами самого учителя и тем самым дополнить новыми красками профессионально-личностный портрет педагога школы будущего.

Литература

1. Браже Т. Г. (2008) Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема. СПб.: СПб АППО.
2. Вершловский С. Г. (2009) Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО.
3. Воронцова В. Г. (1997) Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков: ПОИПКРО.
4. Есаулова М. Б. (ред.) (2010) Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению. СПб.: СПб ГУТД.
5. Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. (2009) Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых РАО. № 1. С. 9–14.
6. Кларин М. В. (2017) Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. № 3. С. 19–28.
7. Лебедев О. Е. (2017) Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. №1. С. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259.
8. Ленская Е., Пинская М. (ред.) (2015) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). Современная аналитика образования. Вып. 1. М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Лучкина Т. В. (2012) Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 6. С. 67–75.
10. Митрофанов К. Г., Логинова Н. Ф. (2015) Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 7. С. 202–204.
11. НИУ ВШЭ (2017) Компетенции XXI в. в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности». https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf
12. Федоров О. Д. (2017) Читательский портрет современного молодого учителя // Непрерывное образование. № 1. С. 73–76.
13. Хдоминский П. В. (1986) Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). М.: Педагогика.
14. Ferreras A., Olson S. (2011) The Teacher Development Continuum in the United States and China. Summary of a Workshop. Washington: National Academies Press. <http://www.nap.edu/catalog/12874.html>
15. Frederic C. (1919) Study of Teaching: An Observation Record Book. Chicago; New York: Scott, Foresman and Company.
16. Hameline D., Houssaye J., Soëtard M., Fabre M. (2002) Manifeste pour les Pédagogues. Paris: ESF.
17. Lemov D. (2010) Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College. San-Francisco: John Wiley & Sons.
18. Revans R. W. (2011) ABC's of Action Learning. Burlington: Gower.

Educational Strategemes in the Design of Supplementary Professional Teacher Education Programs: Setting the Priorities

Oleg Fedorov

Candidate of Sciences in History, Deputy Director, Leading Researcher, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ofedorov@hse.ru

Authors

Olga Zhuravleva

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Social Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education. Address: 11–13 Lomonosova Str., 191002 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

Tatyana Polyakova

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Social Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education, Address: 11–13 Lomonosova Str., 191002 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: kafedraso2010@yandex.ru

A survey of 436 young teachers from 18 federal subjects of the Russian Federation who started their teaching careers between 2015 and 2017, 72 school principals, 96 deputy headmasters for curriculum and discipline, and 64 experts from regional and municipal methodological agencies has revealed the most essential downsides of teacher education. Young teachers reported first of all to be lacking soft skills and practical knowledge in psychology as well as being unprepared for classroom realities; they also complained about the lack of practice and variety in teacher training programs. School principals believe that new teachers lack subject-specific knowledge, have gaps in their knowledge of practical teaching methods, and find themselves unprepared for teacher's routine obligations (filling out gradebooks, making lesson plans, etc.). Methodologists point out the lack of knowledge of children's age characteristics, poorly-developed didactic competencies, and an inability to work with components of learning and teaching support kits among young teachers. The data obtained is used to develop a number of promising avenues for the design of supplementary professional education programs as tools to increase teachers' levels of expertise, i. e. the strategemes of humanities education, lifelong learning, and personification.

Abstract

school teachers, young teachers, soft skills, didactic competencies, supplementary professional education, lifelong learning.

Keywords

- Brazhe T. (2008) *Gumanitarnaya kultura vzroslykh kak andragogicheskaya problema* [Humanitarian Culture of Adults as an Andragogical Problem]. Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education.
- Esaulova M. (ed.) (2010) *Personifikatsiya vysshego professionalnogo obrazovaniya: na puti k samoupravlyayemomu obucheniyu* [Personification of Higher Education: On the Way Towards Self-Directed Education]. Saint Petersburg: Saint-Petersburg State University of Technology and Design.
- Fedorov O. (2017) Chitatelskiy portret sovremennogo molodogo uchitelya [A Reader's Portrait of a Contemporary Young Teacher]. *Nepreryvnoe obrazovanie*, no 1, pp. 73–76.
- Ferreras A., Olson S. (2011) *The Teacher Development Continuum in the United*

References

- States and China. Summary of a Workshop*. Washington: National Academies Press. Available at: <http://www.nap.edu/catalog/12874.html> (accessed 10 April 2018).
- Frederic C. (1919) *Study of Teaching: An Observation Record Book*. Chicago; New York: Scott, Foresman and Company.
- Hameline D., Houssaye J., Soëtard M., Fabre M. (2002) *Manifeste pour les Pédagogues*. Paris: ESF.
- Khdominsky P. (1986) *Razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov sovetskoy obshcheobrazovatelnoy shkoly (1917–1981 gg.)* [Development of the Soviet Advanced School Educator Training System (1917–1981)]. Moscow: Pedagogika.
- Klarin M. (2017) Instrument innovatsionnogo obrazovaniya: transformiruyushchee obucheniye [Transformative Learning as a Tool of Innovative Education]. *Pedagogika*, no 3, pp. 19–28.
- Lebedev O. (2017) Konets sistemy obyazatel'nogo obrazovaniya? [The End of Compulsory Education?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 230–259. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-230-259.
- Lenskaya Y., Pinskaya M. (eds) (2015) *Rossiyskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013)* [Russian Educators through the Prism of an International Comparative Study of Teachers and School Leaders (TALIS 2013)]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya*, iss. 1. Moscow: HSE.
- Lemov D. (2010) *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. San-Francisco: John Wiley & Sons.
- Luchkina T. (2012) Povysheniye professionalnoy kompetentnosti nachinayushchego uchitelya posredstvom nastavnichestva: zarubezhnyy opyt [Improving Novice Teachers' Professional Competence through Mentoring: International Experience]. *Professional Education in Russia and Abroad*, no 6, pp. 67–75.
- Mitrofanov K., Loginova N. (2015) Chto umeyut i chto ne umeyut delat molodye pedagogi: itogi issledovaniya effektivnosti sushchestvuyushchikh usloviy adaptatsii, zakrepleniya i professionalnogo razvitiya molodykh pedagogov v Rossiyskoy Federatsii [What Young School Teachers Can and Cannot Do: The Results of Research on the Effectiveness of the Existing Conditions of Adaptation, Retention and Professional Development of Young School Teachers in the Russian Federation]. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, no 7, pp. 202–204.
- National Research University Higher School of Economics (2017) *Kompetentsii 21 veka v natsionalnykh standartakh shkol'nogo obrazovaniya. Analiticheskiy obzor v ramkakh proekta podgotovki mezhdunarodnogo doklada "Klyuchevye kompetentsii i novaya gramotnost: ot deklaratsiy k realnosti"* [21st-Century Competencies in National Standards of School Education: Analytical Overview Prepared within the Framework of Developing the International Report Key Competencies and New Literacy: From Declarations to Reality]. Available at: https://vbudushchee.ru/files/4countrycases_1.pdf (accessed 10 April 2018).
- Revans R. W. (2011) *ABC's of Action Learning*. Burlington: Gower.
- Vershlovsky S. (2009) *Nepreryvnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena* [Lifelong Learning: A Historical and Theoretical Insight]. Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education.
- Vorontsova V. (1997) *Gumanitarno-aksiologicheskie osnovy postdiplomnogo obrazovaniya pedagoga: Monografiya* [Humanitarian and Axiological Foundations of Postgraduate Teacher Education: Monograph]. Pskov: Pskov Regional Institute of Advanced Educator Training.
- Zhuravleva O., Polyakova T. (2009) Gumanitarnost kak metodologicheskiy printsip obnovevaniya soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya [Humanitarian Aspect as a Methodological Principle of Updating the Content of Modern Education]. *Chelovek i obrazovanie. Akademicheskii vestnik Instituta obrazovaniya vztro-slykh RAO*, no 1, pp. 9–14.

Художественная литература в обучении английскому языку в России

Раис Калафато

Калафато Раис

(Calafato Raees) магистр прикладной лингвистики, научный сотрудник Института образования Университетского колледжа Лондона. Адрес: University College London, Gower Street, London WC1E6BT. E-mail: raees.calafato@gmail.com

Аннотация. Использование аутентичных текстов, в том числе художественной литературы, в обучении английскому языку как иностранному приобретает все более широкое распространение, особенно в Европе и в Азии. В частности, оно объясняется ростом популярности коммуникативной методики обучения и постепенным отказом от централизованной на учителя системы преподавания иностранного языка. В связи с применением на уроках английского аутентичных текстов встает вопрос о критериях отбора таких текстов и о наиболее эффективных приемах работы с ними на уроке. В российском образовании, в том числе и в преподавании иностранных языков, в последнее время произошли значимые изменения, при этом использование литературных текстов в иноязычном образовании имеет здесь давнюю традицию,

однако конкретной эмпирической информации, которая позволила бы проанализировать подходы российских преподавателей английского языка к использованию литературных текстов в обучении, явно недостаточно. 152 российских преподавателя английского языка приняли участие в опросе, посвященном критериям отбора художественных текстов для использования на уроках английского и приемам работы с этими текстами. Установлено, что предпочитаемые учителями литературные тексты и приемы, используемые для работы с ними на уроке, весьма схожи с теми, которые пользовались популярностью во времена Советского Союза. В то же время современные преподаватели в большей степени учитывают при отборе текстов интересы своих учащихся и фокусируют внимание при обучении английскому языку на совершенствовании навыков общения.

Ключевые слова: лингвистика, английский язык, преподавание английского языка, художественная литература в иноязычном образовании, педагогика, чтение.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-91-116

Статья поступила в редакцию в январе 2018 г.

В последние три десятилетия использование художественной литературы в преподавании английского языка как иностранного привлекает к себе все больше внимания. Об этом свидетельствуют и публикации многочисленных ресурсов для учи-

Calafato R. Literature in Language Education. Evolving Language Pedagogies and Text Preferences in Contemporary Russia (*пер. с англ. авторский*).

теля [McKay, 1982; Collie, Slater, 1987; Duff, Maley, 1990; Carter, Long, 1991; Lazar, 1993; Carter, McRae, 1996; Kennedy, Falvey, 1999; İnan, Yüksel, 2013] и исследования, в которых проводится всесторонний анализ современного состояния применения художественных текстов в обучении иностранному языку [Lott, 1988; Gilroy, Parkinson, 1996; Paran, 2008; Tatsuki, 2015]. Художественные тексты сегодня используются в обучении английскому языку как иностранному в Сингапуре, Малайзии и по всей Европе [Tatsuki, 2015]. Р. Картер связывает возобновившийся интерес к литературным текстам с ростом популярности коммуникативной методики преподавания (CLT), которая, в отличие от более традиционных методик, сосредоточена на совершенствовании навыков общения на иностранном языке [Carter, 2007. Р. 6]. В этой методике грамматика, фонология и лексикология являются инструментом для преодоления языкового барьера, а не специальным предметом изучения. Кроме того, приверженцы этой методики считают, что чтение художественной литературы не только пополняет словарный запас учащихся, но и совершенствует технику чтения и навыки критического мышления благодаря более творческому и «аутентичному» использованию языка.

Российские исследователи также подчеркивают важность художественной литературы в обучении иностранному языку: она учит пониманию особенностей разных культур [Тер-Минасова, 2000; Загрядская, 2009; Аносова, 2013; Белкина, Стеценко, 2015; Загрядская, 2017], способствует развитию личности и критического мышления [Шевчик, 2008; Клеменцова, 2012; Еремина, 2013; Белькова, Чубак, 2016], а также совершенствованию коммуникативных и языковых навыков [Жувикина, Феоктистова, 2011; Рогачева, 2015; Жиркова, 2016]. Е. Давиденко считает, что художественные тексты также помогают формировать навыки творческого мышления, поскольку они поощряют учащихся рассматривать воображаемые ситуации с точки зрения другого человека [Давиденко, 2003. С. 90]. Современные исследования фокусируются преимущественно на анализе применения художественных текстов в практике конкретных преподавателей иностранного языка или на теоретических основаниях использования оригинальных литературных произведений в обучении иностранному языку. При этом нет данных о том, как сегодняшняя практика использования художественных текстов в российских школах отличается от советского периода. Между тем привлечение аутентичных литературных произведений для обучения иностранному языку имеет в России долгую историю, хотя, возможно, не все бывшие школьники с удовольствием вспоминают свой опыт такого обучения.

В современной истории обучения английскому языку в российских школах исследователи выделяют три периода: эпоха холодной войны (1947–1991), перестройка (1992–1999) и эра новой России (с 2000 г. по настоящее время) [Lazaretnaya, 2012]. В эпоху холодной войны преподавание детям английского языка в основном ограничивалось школьными уроками. Дети начинали заниматься английским в средней школе — с 10 или 11 лет [Ibid. P. 11]. Содержание уроков строго контролировалось, а учебные материалы были отредактированы советскими авторами, которые не имели достаточного опыта в аутентичном английском языке, поскольку никогда не жили в странах, где говорят на английском [Ter-Minasova, 2005]. Учителя английского языка в тот период часто использовали произведения Джерома К. Джерома (роман «Трое в лодке, не считая собаки» был особенно популярен), Джека Лондона, О. Генри, Эрнеста Хемингуэя, Сомерсета Моэма, Джона Голсуорси и т. д. [Ter-Minasova, 2005; McCaughey, 2005; Ustinova, 2005; Lazaretnaya, 2012]. В преподавании они уделяли основное внимание запоминанию грамматических правил, повторению и переводу. В результате, хотя аутентичные произведения и использовались на уроках, английский изучался так, как будто это мертвый язык: школа требовала от учащихся заучивания правил грамматики, но не формировала их коммуникативные компетенции на английском языке [Davydova, 2012]. С. Тер-Минасова [2014] пишет, что в высшей школе будущие преподаватели читали устаревшие тексты, потому что считалось, что художественные произведения, для того чтобы считаться классическими, должны выдержать проверку временем.

Положение заметно изменилось в период перестройки. На смену дефициту учебных материалов на английском языке пришло обилие учебников и пособий сомнительного качества, содержание которых часто приводило учащихся в замешательство [Ter-Minasova, 2005]. В этот период некоторые преподаватели решили продолжить использовать учебные материалы советского периода, в то время как другие экспериментировали с новыми материалами и методами, хотя и создавали тем самым трудности для учащихся [Lazaretnaya, 2012]. Опыт экспериментирования преподавателей в 1990-х годах с новыми учебными материалами на английском языке, к сожалению, не задокументирован и не проанализирован.

В настоящее время обучение английскому языку является важной частью учебной программы в российских школах и вузах. В вузах, например, знание иностранных языков часто требуется для поступления на факультеты гуманитарных и социально-экономических наук, хотя студенты по-прежнему не всегда приобретают в вузе компетенции, достаточные для свободного общения на иностранном языке в более широких контекстах

1. История использования аутентичных текстов в обучении английскому языку в России

[Lazaretnaya, 2012]. В школах обучение английскому языку, как правило, начинают со 2-го класса, а учебная программа в основном направлена на формирование коммуникативной компетенции и навыков использования языка в межличностном и межкультурном взаимодействии. Изменился и преподаватель английского языка — его положение в обществе, его социально-демографический статус. С. Тер-Минасова отмечает, что среди преподавателей английского сегодня много тех, кто оставил свою прежнюю не связанную с образованием работу, чтобы преподавать английский язык. У многих из них нет необходимых для обучения языку квалификаций. По мнению С. Тер-Минасовой, такое разрастание корпуса преподавателей произошло потому, что преподавание английского языка стало прибыльным и престижным. Как следствие, «современный преподаватель английского языка в России менее образован с точки зрения теории и более прагматически ориентирован» [Ter-Minasova, 2005. P. 453].

2. Отбор текстов: что считать литературой?

Отбор художественных текстов для обучения иностранному языку представляет собой многоступенчатый процесс, и он решающим образом зависит от того, на основании каких критериев оценивают литературу те специалисты, в том числе преподаватели, которые занимаются этим отбором [Загрядская, 2017]. Одни предлагают считать литературой только произведения великих авторов, которые не просто выдержали испытание временем, но и внесли серьезный вклад в изучение человеческой природы, тогда как другие признают относительность любых оценок и зависимость ценности того или иного произведения от нравов данного исторического периода [Carter, 2007].

Итак, отбор текстов может производиться на основании разных критериев и для разных целей. Поэтому, прежде чем спрашивать преподавателей о том, какие тексты они используют, очень важно понять, как они вообще относятся к литературе — как к произведениям непреходящей значимости или как к текстам, обладающим определенными функциональными свойствами, в той или иной степени соответствующими потребностям преподавателя и учащихся [Paran, 2000; Hall, 2015; Luukka, 2017]. Важными критериями отбора являются соответствие лексической сложности текста уровню языковой подготовки студентов [Загрядская, 2017], а также возможность обеспечить применительно к данному тексту эффективное взаимодействие между текстом, обстановкой и читателем [Luukka, 2017]. Д. Колли и С. Слейтер считают, что преподаватели должны учитывать и культурную значимость текста и его способность заинтересовать учащихся [Collie, Slater, 1987]. Они делают особый акцент на такой характеристике текста, как личностная значимость его

содержания для учащихся. А. Мейли также настоятельно рекомендует опираться при отборе текстов прежде всего на интересы учащихся [Maley, 2001].

Что касается возраста текстов, то Н. Загрядская [2017. С. 22] считает возможным использовать произведения разных эпох, хотя тексты XX и XXI вв. являются, по ее мнению, наиболее эффективными в обучении английскому языку, поскольку они «хронологически более близки к нашему времени, вызывают большую заинтересованность обучающихся и побуждают их участвовать в дискуссиях, выражая свое отношение к описываемым событиям».

Таким образом, при отборе текстов нужно учесть множество их характеристик — неудивительно, что сделать выбор часто бывает непросто. И. Морозова считает, что в России преподаватели сталкиваются с серьезными проблемами при выборе текстов для изучения английского языка, поскольку их личные предпочтения сильно отличаются от литературных вкусов их учеников [Морозова, 2012]. Она рекомендует отбирать тексты методом «проб и ошибок» [Там же. С. 327] и почаще консультироваться с коллегами — так, по ее мнению, учителю удастся максимально учесть способности и интересы учащихся, а также добиться соответствия языкового и культурного содержания текста общей учебной программе школ и вузов.

В современной России по-прежнему используются для обучения английскому языку литературные тексты, которые были популярны в советское время. В частности, К. Маккой констатирует, что каждый русский ученик знает имена У. Сомерсета Мозма и Джерома К. Джерома, в то время как многим американским школьникам они неизвестны [McCaughey, 2005. P. 456]. Он считает, что эти авторы популярны в России, потому что их произведения в свое время нравились некоему высокопоставленному чиновнику в издательской индустрии, а вовсе не из-за аполитичного характера их творчества. Однако надежных эмпирических данных, позволяющих судить о том, насколько широко применяются произведения этих авторов в практике обучения английскому, в каком контексте они используются, как инкорпорируются в структуру урока, у нас нет.

Безусловно, происходят и некоторые изменения в предпочтениях учителей относительно текстов, используемых в обучении английскому языку. Например, С. Питина [Pitina, 2015. P. 565] установила, что в Челябинском государственном университете преподаватели предлагают студентам фрагменты из современных произведений, таких как «Magpie» (Jill Dawson, 1998), «The House in Norham Gardens» (Penelope Lively, 1974), «Black Swan Green» (David Mitchell, 2006), «Portobello» (Ruth Rendell, 2008) и «Waterland» (Graham Swift, 1983). Е. Белкина и Е. Стеценко [2015] описывают собственный опыт использования художе-

ственных текстов при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза — Сыктывкарского государственного университета. Они отдают предпочтение следующим произведениям: «Цифровая крепость» Дэна Брауна, «Энни» Линды Пейдж, «Шопоголик на Манхэттене» Софи Кинселлы и «Если наступит завтра» Сидни Шелдона. Все эти тексты написаны в XX и XXI вв., так что можно с уверенностью констатировать, что по крайней мере в вузах некоторые преподаватели используют сегодня современные тексты для обучения английскому языку.

3. Использование художественных текстов в обучении иностранному языку при разных подходах к изучению литературы

3.1. Языковой подход

Приверженцы языкового подхода стремятся интегрировать литературу в преподавание языка ради формирования обучающей среды, которая характеризуется активной и центральной позицией учащихся на уроке [Carter, Long, 1991; Van, 2009]. Работая с фрагментами литературных произведений, учащиеся не только совершенствуют свое знание английского языка, но и развивают критическое мышление и тренируют навыки интерпретации текстов [Carter, Long, 1991; Lazar, 1993; Van, 2009]. В рамках языкового подхода к обучению иностранному языку применяются такие формы работы с текстом, как пересказ содержания, заполнение пропусков в тексте, обсуждение прочитанного, высказывание предположений о том, чем закончится рассказ, написание отличного от авторского финала текста [Van, 2009], а также ролевые игры по сюжету прочитанного и тесты на понимание — выбор наиболее подходящего заголовка для текста или наиболее точного резюме [Lazar, 1993]. Другой вариант использования литературных произведений — углубленный анализ художественных текстов с точки зрения особенностей их языка [Bloemert, Jansen, van de Grift, 2016. P. 176]. Вариантов осуществления языкового подхода к обучению иностранному языку довольно много, и литература в нем может использоваться с разными целями: как чисто языковой ресурс или как материал, стилистический анализ которого позволяет достичь более глубокого понимания смысла прочитанного [Lazar, 1993].

В последние годы появилось несколько публикаций, посвященных опыту применения языкового подхода в преподавании английского языка в российских вузах. Например, С. Питина [Pitina, 2015] установила, что опрошенные преподаватели удовлетворены результатами дискурсной методики как варианта языкового подхода к преподаванию английского языка с помощью литературных текстов. По их мнению, данная методика эффективна для развития всех основных языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования, поскольку предполагает изучение аутентичных образцов разговорных и письменных дискурсов. Т. Бекишева и Г. Гаспарян [2014] показали, что в Томском политехническом университете преподаватели используют ли-

тературные произведения в обучении студентов английскому языку и применяют при этом такие методы, как написание сочинений по прочитанным произведениям, реферирование текста и ролевая игра.

Культурный подход считается наиболее традиционным в изучении литературных произведений [Lazar, 1993]. При его применении, в отличие от языкового подхода, учащийся получает информацию об исторических и социально-политических условиях, в которых был написан текст, изучает идеологические течения и особые культуры, нашедшие отражение в тексте, узнает подробности о жизни писателя, о современных ему литературных движениях и направлениях философских и религиозных исканий. В рамках культурного подхода к изучению литературных произведений применяют такие методики, как рассказ о биографии автора, об основных периодах его творчества, объяснение основных черт литературного направления, к которому принадлежит данное произведение. Ученикам показывают портрет автора, фотографии людей или мест, которые вдохновляли писателя [Белькова, Чубак, 2016. С. 1664]. Л. Аносова [2013. С. 16–17] рекомендует использовать культурный подход в обучении английскому языку. Она отдает предпочтение поэтическим произведениям, в том числе сонетам У. Шекспира, и знакомит учащихся с историей создания произведения и эпохой, в которую оно было написано.

Не все исследователи считают культурный подход к изучению литературных произведений эффективным в практике обучения иностранному языку. При таком подходе фокус внимания на уроке смещается с учащегося на учителя и мало времени уделяется языковой практике [Savvidou, 2004]. Тем не менее учителя английского языка продолжают использовать этот подход [Akyel, Yalçın, 1990; Ainy, 2007; Rashid, Vethamani, Rahman, 2010; Divsar, 2014]. Преподаватели, которые приняли участие в исследовании С. Айни, например, обосновали свои предпочтения тем, что, применив культурный подход, можно добиться лучшего понимания текста учащимися [Ainy, 2007].

«Личностный» подход к изучению литературы строится на том, чтобы стимулировать учащихся к вовлечению их собственного личного и культурного опыта в толкование и осмысление текста [Carter, Long, 1991; Lazar, 1993; Savvidou, 2004]. Учащиеся могут обсуждать стилистику произведения или интерпретировать его содержание, главное — они должны высказывать собственное мнение на этот счет [Hirvela, 1996]. «Читательский» подход также стимулирует учащихся к тому, чтобы формировать собственное независимое мнение по поводу прочитанного [Bloemert, Jansen, van de Grift, 2016]. Эти подходы схожи между

3.2. Культурный подход

3.3. Личностный и читательский подходы

собой, хотя некоторые авторы усматривают их различие в том, что при «личностном» подходе текст оказывается для учащегося «более авторитетным» собеседником, а при «читательском» текст и учащийся «общаются» на равных [Hirvela, 1996. Р. 128]. Эти подходы применяются и в российских вузах, в частности Е. Белкина и Е. Стеценко [2015], преподающие английский язык в Сыктывкарском государственном университете, считают необходимым поощрять своих учащихся к высказыванию собственного мнения и независимых оценок и стремятся подбирать для обсуждения с учащимися литературные тексты, которые близки и значимы для студентов.

3.4. Комплексный подход к использованию аутентичной литературы в обучении английскому языку

Ж. Блумерт с соавторами предлагает комплексно использовать литературу в преподавании английского языка как иностранного, сочетая четыре разных подхода: языковой, контекстный, читательский и текстовый [Bloemert, Jansen, van de Grift, 2016]. Текстовый и контекстный — это собственно подходы к изучению литературы. Текстовый означает исследование формальных элементов литературного произведения путем внимательного чтения и ознакомления с теорией литературного дискурса, тогда как контекстный занимается историческими и культурными аспектами текста и очень похож на культурный подход, если не сказать идентичен ему [Ibid. Р. 174]. Языковой и читательский подходы — это варианты использования литературы в качестве языкового ресурса. Комплексный подход находится в точке пересечения этих четырех подходов. Он объединяет преимущества всех этих подходов, при этом вовсе не обязательно, чтобы все они были представлены в комплексном подходе с равными весами. Так, в исследовании Ж. Блумерт с соавторами [Bloemert et al., 2017] большинство учащихся средних школ в Нидерландах (74%) сочли, что языковой подход к использованию литературных произведений в обучении английскому языку наиболее полезен, второе место они отдали контекстному подходу (56%). Значительно реже учащиеся упоминали читательский (33%) и текстовый (12%) подходы. Таким образом, формируя комплексный подход к использованию литературных произведений в обучении английскому языку, следует брать за основу языковой подход и обогащать его элементами других подходов.

3.5. Резюме обзора литературы

В целом проведенный анализ литературы показал, что подходы, используемые российскими преподавателями в обучении школьников и студентов английскому языку с помощью аутентичных литературных произведений, а также критерии, которые они считают важными при отборе подходящих текстов, исследованы недостаточно. При этом за рубежом данной теме посвящено немало систематических исследований [Fogal, 2010; Ganapathy, Saundravalli, 2016; Bloemert et al., 2017; Freyn, 2017;

Duncan, Paran, 2017; Luukka, 2017; Syuhada, 2017]. На русском языке издан целый ряд пособий по использованию литературных текстов в обучении английскому языку [Куценко, 2006; Гольдман, 2014; Александрович, 2016; Вальковская, Илюшкина, 2016; Василенко, Сидоренко, 2016], но данных о том, пользуются ли преподаватели приведенными в этих пособиях методиками и советами, нам найти не удалось. Проведенные в России исследования использования аутентичных литературных произведений в преподавании английского как иностранного [Загорная, 1992; Семенюк, 2004; Баринова, 2009; Лосева, Кузнецова, Игейсинова, 2016] носят преимущественно теоретический характер, они не содержат эмпирических данных и практических рекомендаций относительно методов использования и критериев отбора художественных текстов, которые отражали бы мнение и опыт преподавателей.

Было бы неверно утверждать, что в России не проводятся исследования практик обучения английскому как иностранному. В частности, установлено, что российские преподаватели в большинстве своем остаются приверженцами традиционных методик преподавания английского как иностранного, т.е. преимущественно фокусируются на навыках письма и грамматике [Rasskazova, Guzikova, Green, 2017], а также на переводе [Иванова, Тивьяева, 2015]. Однако эти исследования посвящены преподаванию английского в целом, они не касаются использования художественных текстов в обучении языку. Исключение составляют Т.Бекишева и Г.Гаспарян [2014], С.Питина [Pitina, 2015] и Е.Белкина и Е.Стеценко [2015]. В их работах представлены конкретные методы использования художественных текстов в обучении английскому языку и их отбора, хотя и только применительно к вузам.

На основании анализа имеющихся данных и выявленных дефицитов информации относительно подходов российских преподавателей английского языка к использованию литературных текстов в обучении, а также критериев отбора этих текстов мы сформулировали следующие исследовательские вопросы:

- какие факторы преподаватели английского языка считают важными при отборе литературных текстов, предназначенных для использования в обучении?
- как именно используют преподаватели аутентичную литературу в преподавании английского языка как иностранного?

Участники исследования отбирались с помощью сочетания метода удобной выборки и метода «снежного кома». Выборку составили 158 российских преподавателей английского языка, хотя

4. Методика

4.1. Исследовательские вопросы

4.2. Выборка

представленные ниже данные основаны на ответах 152 из них. Для участия в исследовании были отобраны только те преподаватели, которые сообщили, что используют литературные тексты на уроках. Среди них 30 преподавателей используют литературные тексты «редко», 45 — «иногда», 39 — «часто» и 38 — «почти всегда». В выборку вошли 117 женщин и 31 мужчина, 4 преподавателя предпочли не раскрывать эту информацию. Возраст респондентов — от 21 до 69 лет. Они работают в Москве и в других российских городах: в начальных школах — 8 человек, в средних школах — 28, в университетах — 67, в языковых вузах — 30, в профессиональных училищах — 3, занимаются репетиторством — 14. Два преподавателя предпочли не раскрывать эту информацию.

4.3 Исследовательские инструменты и процедура

Преподавателям — участникам исследования предъявлялся в электронном виде полуструктурированный опросник. Апробация опросника была проведена с участием 16 преподавателей английского языка, работающих в двух московских школах. Наряду с вопросами, предполагающими ответ на шкале Лайкерта, в опросник также включен один открытый вопрос: преподавателям предлагается перечислить литературные произведения (с указанием авторов), которые они используют для преподавания английского языка как иностранного. Опросник был отправлен преподавателям из разных школ, университетов, языковых вузов, учительских ассоциаций и форумов, а также репетиторских центров. Он оставался доступным в течение 50 дней в летний период 2017 г. Полученные данные были проанализированы с применением приложения SPSS22. С целью проверки внутренней согласованности опросника был рассчитан коэффициент альфа Кронбаха, его значение составило 0,729.

5. Результаты

Описательные статистики, характеризующие критерии, по которым преподаватели отбирают тексты, показаны в табл. 1. Важнейшим критерием отбора, по мнению преподавателей, является наличный уровень знания английского языка у учащихся. За ним с небольшим отставанием по значимости следуют такие критерии отбора, как соответствие содержания текста возрасту учащихся и способность текста заинтересовать учащихся. Лексический состав текста, по мнению опрошенных, важнее грамматической сложности. Важными факторами при отборе текстов являются также их объем и социально-культурный контекст.

Описательные статистики, характеризующие предпочтения преподавателей в отношении литературных жанров, показаны в табл. 2. Реже всего в качестве подходящего жанра респонденты указывали повесть. Возможно, участники не делают различия между романом и повестью или не могут отличить повесть от романа. Короткие рассказы большинство преподавателей

Таблица 1. Сравнительная значимость критериев отбора текстов для применения на уроках английского языка

(1 — «совсем не важно»; 2 — «не очень важно»; 3 — «довольно важно»; 4 — «очень важно»; 5 — «исключительно важно»)

	<i>N</i>	Среднее*	Медиана
Соответствие наличному уровню знания английского языка у учащихся	150	4,77 (0,58)	5,00
Социально-культурный контекст текста	148	4,28 (0,91)	5,00
Текст интересен для учащихся	149	4,66 (0,63)	5,00
Текст интересен для учителя	149	3,83 (1,1)	4,00
Жанр	147	3,77 (1,14)	4,00
Грамматическая сложность	148	3,85 (0,99)	4,00
Лексический состав	149	4,37 (0,81)	5,00
Соответствие содержания возрасту учащихся	149	4,56 (0,75)	5,00
Объем текста	149	4,34 (0,88)	5,00

* Здесь и далее — в скобках стандартное отклонение.

Таблица 2. Подходящие для использования на уроках английского формы литературных произведений, по мнению преподавателей

(1 — «совсем не подходящий»; 2 — «не очень подходящий»; 3 — «довольно подходящий»; 4 — «очень подходящий»; 5 — «исключительно подходящий»)

	<i>N</i>	Среднее	Медиана
Короткие рассказы	150	4,70 (0,69)	5,00
Повесть	131	3,62 (1,11)	4,00
Роман	149	3,26 (1,21)	3,00
Поэзия	141	3,51 (1,2)	4,00
Пьеса	141	3,36 (1,32)	4,00

считают наиболее удобным литературным жанром для использования в обучении английскому, другие формы художественных произведений собрали приблизительно равное число приверженцев.

Что касается литературных эпох, преподаватели в подавляющем большинстве предпочитают тексты XX и XXI вв., как видно из табл. 3.

В табл. 4 перечислены авторы, произведения которых для использования на уроках английского языка выбрали по мень-

Таблица 3. Литературные эпохи, произведения которых, по мнению преподавателей, подходят для использования на уроках английского

(1 — «совсем не подходящий»; 2 — «не очень подходящий»; 3 — «довольно подходящий»; 4 — «очень подходящий»; 5 — «исключительно подходящий»)

	N	Среднее	Медиана
Классическая эпоха и Средневековье	139	2,62 (1,34)	2,00
XVI–XIX вв.	139	3,02 (1,19)	3,00
XX в.	147	4,44 (0,80)	5,00
XXI в.	145	4,53 (0,76)	5,00

Таблица 4. Наиболее предпочитаемые авторы и контексты преподавания, в которых используются их произведения

(У — университет; П — профессиональное училище; Р — репетитор; Н — начальная школа; С — средняя школа; Я — языковой вуз)

	Частота	Контекст	Эпоха
У. Сомерсет Моэм	14	У, Я, С, Р	XX в.
О. Генри	8	Р, Я, С, У	XIX–XX вв.
Уильям Шекспир	6	Р, П, С, У	XVI–XVII вв.
Эрнест Хемингуэй	5	Р, С, У	XX в.
Эдгар Аллан По	4	Я, У	XIX в.
Джоан Роулинг	4	У, Я, Н	XX–XXI вв.
Оскар Уайльд	4	У, Я, Н, С	XIX в.
Рэй Брэдбери	4	У	XX–XXI вв.
Роальд Даль	4	Р, Н, С	XX в.
Артур Конан Дойл	3	У, Н, С	XIX–XX вв.
Скотт Фицджеральд	3	У, С	XX в.
Джером Дэвид Сэлинджер	3	У	XX в.
Джером К. Джером	3	У, Я	XIX–XX вв.
Джек Лондон	3	Р, У	XIX–XX вв.
Редьярд Киплинг	3	Р, Я, Н	XX в.
Элис Манро	2	У	XX–XXI вв.
Герберт Джордж Уэллс	2	У	XIX–XX вв.
Айзек Азимов	2	У	XX в.
Джон Голсуорси	2	Я	XIX–XX вв.

Таблица 5. Литературные произведения, наиболее часто используемые на уроках английского

(У — университет; П — профессиональное училище; Р — репетитор;
Н — начальная школа; С — средняя школа; Я — языковой вуз)

	Частота	Контекст		Частота	Контекст
Гарри Поттер	5	С, В, Я, У	Джек и бобовое зернышко	1	Н
Трое в лодке	3	У, Я	Челюсти	1	Я
Питер Пэн	2	В, Н	Просто сказки	1	Н
Шерлок Холмс	2	В, С	Красная Шапочка	1	Н
Великий Гэтсби	2	У, С	Властелин колец	1	С
Портрет Дориана Грея	2	У, Я	Матильда	1	Н
Театр	2	С, Я	Робин Гуд	1	Н
Алиса в Стране чудес	1	Н	Ромео и Джульетта	1	У
451° по Фаренгейту	1	У	Фирма	1	У
Сага о Форсайтах	1	Я	Таинственный сад	1	В
Ходячий замок	1	У	Винни-Пух	1	Н
Человек в картинках	1	Н	Волшебник Страны Оз	1	Н

шей мере два преподавателя из числа опрошенных. Всего же участники назвали имена 51 автора, в том числе Л. Фрэнк Баум, Джеральд Даррелл, Г. Райдер Хаггард, Генри Филдинг, Джулиан Барнс, Дж. Р. Р. Толкин, Джеймс Тербер, Джейн Остин, Джон Фаулз, Джон Грин, Джон Ирвинг, Джон Стейнбек, Джон Апдайк, Джонатан Сафран Фоер, Кейт Шопен, Луи де Берньер, Марк Хэддон, Питер Акройд, Ричмал Кромптон, Трумен Капоте, Терри Пратчетт, Вирджиния Вульф, Уильям Фолкнер, Уильям Голдинг, Зора Нил Харстон, А. А. Милн, Олдос Хаксли, Агата Кристи, Бернард Шоу, К. С. Льюис и Чарльз Диккенс (каждый из них был назван одним участником). На данный вопрос ответили всего 74 преподавателя. 42 из них назвали имена авторов, 38 преподавателей упомянули названия литературных произведений. Некоторые участники дали не только имена авторов, но и названия литературных произведений. В таблице указан также контекст, в котором предпочтительно используются произведения того или иного автора, — в начальной школе, в языковом вузе, в частном репетиторстве и т. д. Наиболее часто цитируемым автором является Сомерсет Моэм, его упомянули 14 учителей. Его произведения используются в различных контекстах преподавания. Несколько реже упоминаются О. Генри и Эрнест Хемингуэй. Роальд Даль и Редьярд Киплинг популярны у учителей началь-

Таблица 6. Частота использования преподавателями различных приемов работы с текстом на уроке
(1 — никогда; 2 — редко; 3 — иногда; 4 — часто; 5 — обычно)

	N	Среднее	Медиана
Заполнение пробелов в тексте	145	3,14 (1,13)	3,00
Диктант	146	2,33 (1,22)	2,00
Переписывание концовки текста	144	2,82 (1,15)	3,00
Краткое изложение прочитанного	147	4,02 (1,13)	4,00
Вопросы с множественным выбором ответа	148	3,40 (1,27)	4,00
Ведение дневника	145	2,65 (1,46)	3,00
Ролевая игра	147	3,11 (1,26)	3,00
Обсуждение	148	4,01 (1,13)	4,00
Декламация	146	2,68 (1,32)	3,00

ной школы. Подавляющее большинство предпочитаемых авторов писали в XX и XXI вв., в группу предпочитаемых входят также несколько авторов, начавших писать на рубеже XIX в.

В табл. 5 представлены самые популярные произведения. Чаще всего преподаватели упоминают «Гарри Поттера» (конкретные названия книг из данной серии никто не называл), далее идут «Трое в лодке» Джерома К. Джерома.

В табл. 6 приведены данные о частоте применения преподавателями тех или иных приемов работы с литературными текстами в ходе обучения английскому языку. Краткое изложение содержания используется наиболее часто, за ним следует обсуждение. Вопросы с множественным выбором ответа, заполнение пробелов в тексте и ролевая игра сравнительно менее популярны.

В табл. 7 представлены мнения преподавателей об отдельных способах работы с художественными текстами, представляющих разные подходы к использованию литературы для обучения английскому языку. Участники опроса считают необходимым поощрять своих учеников к тому, чтобы находить и выражать связи их личного опыта с темами, раскрываемыми в тексте, а также максимально использовать свое знание английского языка для оценки и интерпретации текста. Организация обсуждения текста, сообщение учащимся исторических и культурных обстоятельств его создания, другой справочной информации о тексте также являются популярными среди преподавателей методиками работы с текстами. Перевод отрывков текста на русский язык представляется им наименее предпочтительным вариантом организации работы на уроке.

Таблица 7. Методики, которые, по мнению преподавателей, подходят для работы с художественными текстами на уроках английского языка

(1 — «совершенно не согласен»; 2 — «частично не согласен»; 3 — «трудно сказать, согласен или не согласен»; 4 — «частично согласен»; 5 — «полностью согласен»)

	N	Среднее	Медиана
Поощрять учащихся устанавливать личную связь с темами в тексте	146	4,48 (0,84)	5,00
Представлять исторический, политический, культурный аспекты, а также справочную информацию о тексте	147	4,25 (0,91)	4,00
Поощрять учащихся пользоваться языковыми знаниями, чтобы эффективно толковать и оценивать содержание текста	146	4,51 (0,69)	5,00
Учить сложным словам перед чтением текста	148	3,91 (1,2)	4,00
Переводить отрывки текста с английского на русский	145	3,54 (1,27)	4,00
Способствовать получению удовольствия от чтения текста в целом, не обращая внимания на мелкие детали	146	3,90 (1,06)	4,00
Сосредоточиться на чтении и понимании прочитанного	146	3,96 (0,89)	4,00
Сосредоточиться на обсуждении текста	146	4,49 (0,71)	5,00

При отборе художественных текстов для использования на уроках английского языка преподаватели, участвовавшие в исследовании, исходят прежде всего из наличного уровня знаний у своих учащихся, их способностей к языку и их интересов. Избранные ими критерии отбора вполне согласуются с позицией А. Мейли [Maley, 2001. Р. 184], который считает интересы учащихся приоритетным фактором при отборе текстов. Такого же мнения придерживаются преподаватели английского языка в Бангкоке [Tasneen, 2010] и Финляндии [Luukka, 2017], а также российские специалисты Е. Белкина и Е. Стеценко [2015].

Преподаватели активно используют литературные тексты для обогащения словарного запаса учащихся, и в меньшей степени — для усвоения грамматики (см. табл. 1). Одна из возможных причин может заключаться в том, что литературный язык «искажен» и использование художественных текстов для обучения грамматике может представлять значительные трудности [Brumfit, Carter, 1986].

Преподаватели отдают предпочтение коротким рассказам перед другими литературными формами, что не удивительно: короткие рассказы более практичны, менее трудоемки, пригодны для разных типов урока, они просты для понимания и, в от-

6. Обсуждение

личие от романов, их тематика разнообразна. В результате с их помощью легче удержать интерес учащихся [Collie, Slater, 1987]. В Бангладеш [Ainy, 2007] и Малайзии [Baba, 2008] учителя английского языка тоже сказали, что они используют на уроках короткие рассказы, потому что они не только мотивируют учащихся и удерживают их интерес, но и соответствуют по объему формату урока и дают возможность затронуть в обсуждении множество различных тем.

Исследователи особо выделяют нескольких авторов, которые были очень популярны среди советских преподавателей английского, среди них У. Сомерсет Моэм, Джером К. Джером, Джек Лондон, О. Генри и Эрнест Хемингуэй [Ter-Minasova, 2005; McCaughey, 2005; Ustinova, 2005; Lazaretnaya, 2012]. О. Лазаретная [Lazaretnaya, 2012] и К. Маккой [McCaughey, 2005] упоминают конкретное произведение, которое особенно часто предлагали для чтения на английском советским учащимся, — роман «Трое в лодке, не считая собаки» Джерома К. Джерома. Те же самые имена наиболее часто упоминают и современные преподаватели английского, когда им предлагают перечислить тексты, которые они предпочитают использовать на уроках (см. табл. 4 и 5). Кроме этих авторов респонденты также назвали нескольких писателей XXI в., но тот факт, что очень популярные у советских преподавателей авторы по-прежнему остаются востребованными ресурсами в преподавании английского языка, свидетельствует о том, что на российских преподавателей до сих пор в некоторой степени продолжают оказывать влияние советские педагогические установки. Отчасти такая преемственность предпочтений объясняется распространенностью наставничества, или «обучения через наблюдение» (*the apprenticeship of observation*): будущие учителя в студенчестве тысячи часов провели, наблюдая за работой своих преподавателей на уроках, и некоторые из них учат сегодня точно так же, как учили их [Borg, 2004]. Несмотря на сохраняющуюся популярность текстов, которые использовали на уроках английского в советское время, многие участники исследования высказывались в пользу авторов XX и XXI вв.: они выбирают материалы, которые не только способны вовлечь учащихся в заинтересованное чтение, но и написаны языком, соответствующим современным коммуникативным реалиям. Н. Загрядская [2017] также рекомендует преподавателям именно произведения XX и XXI вв. как наиболее соответствующие потребностям современного языкового обучения, и в исследованиях С. Питиной [Pitina, 2015] и Е. Белкиной и Е. Стеценко [2015] преподаватели сообщали, что активно используют тексты этого периода.

Что касается методов преподавания, преподаватели явно предпочитают языковой подход с элементами культурного подхода. Из конкретных приемов чаще всего используются рефе-

рирование текста и обсуждение, за ними следуют заполнение пробелов в тексте, вопросы с множественным выбором ответа и ролевая игра. Все эти приемы относятся к языковому подходу [Van, 2009. Р. 7]. Одна из причин его популярности, видимо, состоит в том, что преподаватели считают данные приемы обучения доступными для учащихся и повышающими их мотивацию к обучению, языковой подход удовлетворяет их потребности в изучении языка и интерес к литературе [Van, 2009]. Сохранившиеся элементы культурного подхода означают, что влияние традиций советской педагогики все еще сохраняется, хотя имеются, безусловно, и другие причины использования приемов обучения, относящихся к культурному подходу. С. Тер-Минасова [2000], Ю. Заграйская [2009], Е. Белкина и Е. Стеценко [2015], Н. Загрядская [2017] считают необходимым фокусироваться при обучении иностранному языку на особенностях культуры, породившей тот или иной художественный текст, поскольку такой подход дает возможность познакомить учащихся с другими культурами и отличным от их собственного образом жизни. Эти исследователи рассматривают аутентичные литературные тексты не только как языковой ресурс, но и как способ сделать учащихся всесторонне образованными. Обучение иностранным языкам продвигает студентов не только в языкознании, но и в образовании в целом [Paran, 2008]. Таким образом, стремление преподавателей английского языка использовать культурный подход к изучению аутентичных литературных текстов может быть следствием осознания ими необходимости совершенствовать знания различных мировых культур и межкультурную компетенцию российских граждан, которым необходимо интегрироваться в современный глобальный мир, что не всегда бывает просто, если учесть международную изоляцию России во времена Советского Союза.

В целом данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что преподавание английского языка в России после распада Советского Союза существенно изменилось, хотя влияние советской системы преподавания иностранных языков до сих пор сохраняется, пусть и в ослабленном виде. Преподаватели, принявшие участие в исследовании, при выборе методов работы и текстов, которые они предлагают на уроках, ориентируются прежде всего на интересы учащихся и стремятся сформировать у них практические навыки использования английского языка в общении. Поскольку современные тенденции в обучении английскому языку состоят во все более активном использовании широкого спектра аутентичных текстов, включая художественные произведения [Carter, 2015], возрастает значимость эмпирических исследований, в которых бы выявлялись критерии, которыми руководствуются преподаватели при отборе аутентичных текстов, и применяемые ими приемы

работы с этими текстами на уроках. В России, где сегодня резко возрастают популярность и практическое значение изучения иностранных языков, такие исследования внесли бы существенный вклад в совершенствование методов преподавания английского языка.

Литература

1. Александрович Н. В. (2016) Стилистический анализ художественного текста. Теория и практика: учеб. пособие. М.: Флинта.
2. Аносова Л. Р. (2013) Роль поэтического текста в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 3 (21). Ч. 1. С. 15–18.
3. Баринаева С. Э. (2009) Интегрированные курсы на основе иностранного языка как эффективный путь обучения и развития школьников // Нижегородское образование. № 4. С. 136–140.
4. Бекишева Т. Г., Гаспарян Г. А. (2014) Использование домашнего чтения как вида самостоятельной работы студентов в неязыковых вузах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 6 (36). Ч. 2. С. 27–29.
5. Белкина Е. П., Стеценко Е. О. (2015) Использование художественного текста при обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 3. Ч. 2. С. 30–32.
6. Белькова А. Е., Чубак П. А. (2016) Методические способы формирования читательского интереса // Молодой ученый. № 11. С. 1663–1666.
7. Вальковская Н., Илюшкина М. (2016) Чтение и понимание английских текстов: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Флинта.
8. Василенко Б. Н., Сидоренко А. С. (2016) Художественный текст в обучении английскому языку как иностранному (на примере романов Зэди Смит и Иэна Макьюэна) // Е. Е. Иванова (ред.) Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте — 2015: сб. науч. ст. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова. С. 247–252.
9. Гольдман А. (2014) Стратегия и тактика анализа текста: учеб. пособие. Екатеринбург: Флинта.
10. Давиденко Е. С. (2003) Личностно-ориентированный подход к обучению пониманию смысла иноязычного художественного текста (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Таганрог: Таганрогский государственный радиотехнический университет.
11. Еремина В. М. (2013) Применение проблемных заданий в процессе обучения чтению художественной литературы на иностранном языке // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. № 6 (53). С. 172–177.
12. Жиркова О. П. (2016) Роль художественного текста при обучении иностранному языку студентов второго профиля // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. № 35. С. 40–42.
13. Жувикина Н. Н., Феоктистова И. В. (2011) Интерпретация художественного текста как средство совершенствования коммуникативной компетенции студентов старших курсов языкового вуза // Царскосельские чтения. № 15. С. 317–321.
14. Загорная Л. П. (1992) О разработке интегрированного курса «Иностранный язык плюс художественное развитие» // Иностранные языки в школе. № 3–4. С. 5–12.

15. Заграйская Ю. С. (2009) Методика интегрированного обучения английскому языку и зарубежной литературе на занятиях по домашнему чтению (II курс, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Иркутск: Бурят. гос. ун-т.
16. Загрядская Н. А. (2017) Возможности использования художественных текстов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе (на примере направления «психология») // Мир науки, культуры, образования. № 2 (63). С. 21–23.
17. Иванова В., Тивьяева И. (2015) Обучение иностранным языкам в России в советский и постсоветский периоды: сравнительно-аналитический обзор // Сборник института за педагошка истраживања. № 47 (2). С. 305–324.
18. Клеменцова Н. Н. (2012) Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО. № 5. С. 204–209.
19. Куценко А. (2006) Пособие по домашнему чтению к «Практическому курсу английского языка». М.: Владос.
20. Лосева Т. В., Кузнецова К. В., Игейсинова Г. М. (2016) Организация эстетического воспитания на уроках английского языка в начальной школе // Молодой ученый. № 1. С. 728–730.
21. Морозова И. Г. (2012) Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции. СПб.: Государственная полярная академия. С. 317–327.
22. Рогачева Ю. В. (2015) Чтение иноязычной литературы как универсальный инструмент формирования ключевых компетенций студентов неязыковых вузов // Синергия. № 2. С. 34–39.
23. Семенюк Е. В. (2004) Развитие художественного творчества студентов в процессе изучения иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет.
24. Тер-Минасова С. Г. (2015) Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой ученый. № 15. С. 1–7.
25. Тер-Минасова С. Г. (2014) Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2. С. 31–41.
26. Тер-Минасова С. Г. (2000) Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово.
27. Шевчик Е. Е. (2008) Формирование эмотивной компетенции студентов-филологов в процессе чтения художественных текстов // Известия ВГПУ. № 9. С. 106–110.
28. Ainy S. (2007) Use of Literature in Developing Learners' Speaking Skills in Bangladeshi EFL Contexts (PhD Thesis). Nottingham: University of Nottingham.
29. Akyel A., Yalçın E. (1990) Literature in the EFL Class: A Study of Goal-Achievement Incongruence // ELT Journal. Vol. 44. No 3. P. 174–180.
30. Baba W. K. (2008) An Investigation into Teachers' and Students' Attitudes Towards Literature and its Use in ESL Classrooms: A Case Study at a Matriculation Centre in Malaysia (PhD Thesis). Leicester: University of Leicester.
31. Bloemert J., Jansen E., van de Grift W. (2016) Exploring EFL Literature Approaches in Dutch Secondary Education // Language, Culture and Curriculum. Vol. 29. No 2. P. 169–188.

32. Bloemert J., Paran A., Jansen E., van de Grift W. (2017) Students' Perspective on the Benefits of EFL Literature Education // *The Language Learning Journal*. DOI: 10.1080/09571736.2017.1298149.
33. Borg M. (2004) The Apprenticeship of Observation // *ELT Journal*. Vol. 58. No 3. P. 274–276.
34. Brumfit C., Carter R. (1986) *Literature and Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University.
35. Carter R. (2015) Epilogue: Literature and Language Learning in the EFL Classroom // M. Teranishi, Y. Saito, K. Wales (eds) *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. P. 316–320.
36. Carter R. (2007) Literature and Language Teaching 1986–2006: A Review // *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 17. No 1. P. 3–13. DOI:10.1111/j.1473–4192.2007.00130.x.
37. Carter R., Long M. N. (1991) *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman Group United Kingdom.
38. Carter R., McRae J. (1996) *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. New York: Routledge.
39. Collie J., Slater S. (1987) *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University.
40. Davydova J. (2012) Englishes in the Outer and Expanding Circles: A Comparative Study // *World Englishes*. Vol. 31. No 3. P. 366–385.
41. Divsar H. (2014) A Survey of the Approaches Employed in Teaching Literature in an EFL Context // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. Vol. 4. No 1. P. 74–85.
42. Duff A., Maley A. (1990) *Literature*. Oxford: Oxford University.
43. Duncan S., Paran A. (2017) The Effectiveness of Literature on Acquisition of Language Skills and Intercultural Understanding in the High School Context. London: UCL Institute of Education, University College London.
44. Fogal G. G. (2010) EFL Literature Studies: Student Feedback on Teaching Methodology // *Asian EFL Journal*. Vol. 12. No 4. P. 114–129.
45. Freyn A. L. (2017) Effects of a Multimodal Approach on ESL/EFL University Students' Attitudes towards Poetry // *Journal of Education and Practice*. Vol. 8. No 8. P. 80–83.
46. Ganapathy M., Saundravalli S. (2016) The Effects of Using Multimodal Approaches in Meaning-Making of 21st Century Literacy Texts Among ESL Students in a Private School in Malaysia // *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 7. No 2. P. 143–155. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.2p.143>
47. Gilroy M., Parkinson B. (1996) Teaching Literature in a Foreign Language // *Language Teaching*. Vol. 29. No 4. P. 213–225.
48. Hall G. (2015) *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
49. Hirvela A. (1996) Reader-Response Theory and ELT // *ELT Journal*. Vol. 50. No 2. P. 127–134.
50. İnan B., Yüksel D. (2013) *Literature and Language Teaching a Course Book*. Ankara: Pegem Publishers.
51. Kennedy P., Falvey P. (1999) *Learning Language through Literature in Secondary Schools: A Resource Book for Teachers of English*. Hong Kong: Hong Kong University.
52. Lazaretnaya O. (2012) *English as a Lingua Franca in Russia: A Sociolinguistic Profile of Three Generations of English Users (PhD Thesis)*. Lisboa: University of Lisbon.

53. Lazar G. (1993) *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University.
54. Lott B. (1988) *Language and Literature* // *Language Teaching*. Vol. 21. No 1. P. 1–13.
55. Lovtsevich G. (2016) *Education* // Z. G. Proshina, A. A. Eddy (eds) *Russian English: History, Functions, and Features*. Cambridge: Cambridge University. P. 132–140.
56. Luukka E. (2017) Selection, Frequency, and Functions of Literary Texts in Finnish General Upper-Secondary EFL Education // *Scandinavian Journal of Educational Research*. June. P. 1–16. DOI: 10.1080/00313831.2017.1336476.
57. Maley A. (2001) *Literature in the Language Classroom* // R. Carter, D. Nunan (eds) *The Cambridge Guide to TESOL*. Cambridge: Cambridge University. P. 180–185.
58. McCaughey K. (2005) The Kasha Syndrome: English Language Teaching in Russia // *World Englishes*. Vol. 24. No 4. P. 455–459.
59. McKay S. (1982) *Literature in the ESL Classroom* // *Tesol Quarterly*. Vol. 16. No 4. P. 529–536.
60. Paran A. (2000) Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature // *ELT Journal*. Vol. 54. No 1. P. 75–88.
61. Paran A. (2008) The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey // *Language Teaching*. Vol. 41. No 4. P. 465–496.
62. Pitina S. (2015) English Language Teaching Policy at a Russian University // *US-China Foreign Language*. Vol. 13. No 8. P. 562–567.
63. Rashid R. A., Vethamani M. E., Rahman S. B. A. (2010) Approaches Employed by Teachers in Teaching Literature to Less Proficient Students in Form 1 and Form 2 // *English Language Teaching*. Vol. 3. No 4. P. 87–99.
64. Rasskazova T., Guzikova M., Green A. (2017) English Language Teacher Development in a Russian University: Context, Problems and Implications // *Ampersand*. No 4. P. 1–9.
65. Rosenblatt L. M. (1994) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University.
66. Savvidou C. (2004) An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom // *The Internet TESL Journal*. Vol. 10. No 12. P. 1–6.
67. Syuhada N. (2017) Role-Play in Teaching English Literature // *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*. Vol. 5. No 2. P. 81–91.
68. Tasneen W. (2010) Literary Texts in the Language Classroom: A Study of Teachers' and Students' Views at International Schools in Bangkok // *Asian EFL Journal*. Vol. 12. No 4. P. 173–187.
69. Tatsuki D. (2015) Repositioning Literary Texts in Language Teaching: The State of the Art // Kobe City University of Foreign Studies. *Annals of Foreign Studies*. Vol. 90. P. 1–13. <https://ci.nii.ac.jp/naid/120005695587/>
70. Ter-Minasova S. G. (2005) Traditions and Innovations: English Language Teaching in Russia // *World Englishes*. Vol. 24. No 4. P. 445–454.
71. Ustinova I. P. (2005) English in Russia // *World Englishes*. Vol. 24. No 2. P. 239–251.
72. Van T. T. M. (2009) The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom // *English Teaching Forum*. Vol. 47. No 3. P. 2–9.

Literature in Language Education Evolving Language Pedagogies and Text Preferences in Contemporary Russia

Author **Raees Calafato**

MA Applied Linguistics, Researcher, Institute of Education, University College London (Great Britain). Address: University College London, Gower Street, London WC1E6BT. E-mail: raees.calafato@gmail.com

Abstract The use of authentic texts, including literature, as an English as a Foreign Language (EFL) resource has gained wider currency in classrooms, notably in Europe and Asia, where this integration is being encouraged as linguists acknowledge the vital importance of lexical knowledge to foreign language acquisition. The adoption of communicative language teaching (CLT) methods, pointing to a shift away from teacher-centric models of language pedagogy, has also led to a greater emphasis being placed on the use of authentic texts, including literature, which has in turn given rise to debates regarding appropriate teaching techniques, methodology and text selection. In terms of foreign language education in Russia, literature has a storied history of use, although relatively few empirical studies exist on contemporary teacher practices and how these have evolved in the post-Soviet era. Indeed, as teaching practices evolve to incorporate authentic texts in EFL education in Russia, it is important for all stakeholders to understand what texts are actually being used in classrooms and in what way. To address this gap, data, as part of an exploratory study, was collected from 152 Russian EFL teachers via a semi-structured questionnaire. The results show that while Soviet teaching practices continue to influence, to some extent, teaching approaches and text selection with regard to literature in language education (LLE), there are notable shifts in teachers' attitudes towards learner interest and ability that reveal evolving teacher priorities and motivation.

Keywords language education, EFL, text selection, language skills, literary texts, communicative competence, teaching methods.

- References**
- Ainy S. (2007) *Use of Literature in Developing Learners' Speaking Skills in Bangladeshi EFL Contexts* (PhD Thesis). Nottingham: University of Nottingham.
 - Akyel A., Yalçın E. (1990) Literature in the EFL Class: A Study of Goal-Achievement Incongruence. *ELT Journal*, vol. 44, no 3, pp. 174–180.
 - Aleksandrovich N. (2016) *Stilisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika. Uchebnoe posobie* [Stylistic Analysis of a Fiction Text. Theory and Practice. Study Guide], Moskva: Flinta.
 - Anosova L. (2013) Rol poeticheskogo teksta v obuchenii angliyskomu yazyku [Role of Poetic Text in English Language Teaching]. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, no 3(21), part 1, pp. 15–18.
 - Baba W. K. (2008) *An Investigation into Teachers' and Students' Attitudes Towards Literature and its Use in ESL Classrooms: A Case Study at a Matriculation Centre in Malaysia* (PhD Thesis). Leicester: University of Leicester.
 - Barinova S. (2009) Integrirovannyye kursy na osnove inostrannogo yazyka kak effektivny put obucheniya i razvitiya shkolnikov [Integrated Courses in a Foreign Language as an Efficient Way of Teaching and Developing School Students]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, no 4, pp. 136–140.
 - Bekisheva T., Gasparyan G. (2014) Ispolzovanie domashnego chteniya kak vida samostoyatelnoy raboty studentov v neyazykovykh vuzakh [The Use of Home Reading as a Type of Students' Self-Guided Work in Non-Linguistic

- Higher Education Establishments. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, no 6 (36), part 2, pp. 27–29.
- Belkina E., Stetsenko E. (2015) Ispolzovanie khudozhestvennogo teksta pri obuchenii studentov neyazykovogo vuza inostrannomu yazyku [The Use of Fiction Text in Teaching Foreign Language to Students of Non-Language Institutes of Higher Education. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, no 3, part 2, pp. 30–32.
- Belkova A., Chubak P. (2016) Metodicheskie sposoby formirovaniya chitatelskogo interesa [Methodological Ways of Generating Interest for Reading]. *Molodoy ucheny*, no 11, pp. 1663–1666.
- Bloemert J., Jansen E., van de Grift W. (2016) Exploring EFL Literature Approaches in Dutch Secondary Education. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 29, no 2, pp. 169–188.
- Bloemert J., Paran A., Jansen E., van de Grift W. (2017) Students' Perspective on the Benefits of EFL Literature Education. *The Language Learning Journal*. DOI: 10.1080/09571736.2017.1298149
- Borg M. (2004) The Apprenticeship of Observation. *ELT Journal*, vol. 58, no 3, pp. 274–276.
- Brumfit C., Carter R. (1986) *Literature and Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University.
- Carter R. (2015) Epilogue: Literature and Language Learning in the EFL Classroom. *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (eds M. Teranishi, Y. Saito, K. Wales), Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 316–320.
- Carter R. (2007) Literature and Language Teaching 1986–2006: A Review. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 17, no 1, pp. 3–13. DOI:10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x
- Carter R., Long M. N. (1991) *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman Group United Kingdom.
- Carter R., McRae J. (1996) *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. New York: Routledge.
- Collie J., Slater S. (1987) *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University.
- Davidenko Y. (2003) *Lichnostno-orientirovanny podkhod k obucheniyu ponimaniyu smysla inoyazychnogo khudozhestvennogo teksta (angliyskiy yazyk, neyazykovoy vuz)* [Learner-Oriented Approach to Teaching Students to Understand Fiction Texts in a Foreign Language (English Language, Non-Language College)] (PhD Thesis), Taganrog: Taganrog State University of Radioengineering.
- Davydova J. (2012) Englishes in the Outer and Expanding Circles: A Comparative Study. *World Englishes*, vol. 31, no 3, pp. 366–385.
- Divsar H. (2014) A Survey of the Approaches Employed in Teaching Literature in an EFL Context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, vol. 4, no 1, pp. 74–85.
- Duff A., Maley A. (1990) *Literature*. Oxford: Oxford University.
- Duncan S., Paran A. (2017) *The Effectiveness of Literature on Acquisition of Language Skills and Intercultural Understanding in the High School Context*. London: UCL Institute of Education, University College London.
- Eremina V. (2013) Primenenie problemnykh zadaniy v protsesse obucheniya chteniyu khudozhestvennoy literatury na inostrannom yazyke [Use of Problem-Solving Tasks in the Process of Teaching Fiction Reading in a Foreign Language]. *Scholarly Notes of Transbaikal State University Vocational Education, Theory and Methods of Teaching*, no 6 (53), pp. 172–177.
- Fogal G. G. (2010) EFL Literature Studies: Student Feedback on Teaching Methodology. *Asian EFL Journal*, vol. 12, no 4, pp. 114–129.

- Frey A. L. (2017) Effects of a Multimodal Approach on ESL/EFL University Students' Attitudes towards Poetry. *Journal of Education and Practice*, vol. 8, no 8, pp. 80–83.
- Ganapathy M., Saundravalli S. (2016) The Effects of Using Multimodal Approaches in Meaning-Making of 21st Century Literacy Texts Among ESL Students in a Private School in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, vol. 7, no 2, pp. 143–155.
- Gilroy M., Parkinson B. (1996) Teaching Literature in a Foreign Language. *Language Teaching*, vol. 29, no 4, pp. 213–225.
- Goldman A. (2014) *Strategiya i taktika analiza teksta. Uchebnoe posobie* [Strategies and Tactics of Text Analysis. Study Guide], Yekaterinburg: Flinta.
- Hall G. (2015) *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Hirvela A. (1996) Reader-Response Theory and ELT. *ELT Journal*, vol. 50, no 2, pp. 127–134.
- İnan B., Yüksel D. (2013) *Literature and Language Teaching a Course Book*. Ankara: Pegem Publishers.
- Ivanova V., Tivyaeva I. (2015) Teaching Foreign Languages in Soviet and Present-Day Russia: A Comparison of two Systems. *Зборник института за педагошка истраживања*, vol. 47, no 2, pp. 305–324.
- Kennedy P., Falvey P. (1999) *Learning Language through Literature in Secondary Schools: A Resource Book for Teachers of English*. Hong Kong: Hong Kong University.
- Klementsova N. (2012) Tekst v obuchenii inostrannomu yazyku [Text in Teaching a Foreign Language]. *MGIMO Review of International Relations*, no 5, pp. 204–209.
- Kutsenko A. (2006) *Posobie po domashnemu chteniyu k "Prakticheskomu kursu angliyskogo yazyka"* [Extensive Reading Guide for the Practical Course in English], Moscow: Vlados.
- Lazaretnaya O. (2012) *English as a Lingua Franca in Russia: A Sociolinguistic Profile of Three Generations of English Users* (PhD Thesis). Lisboa: University of Lisbon.
- Lazar G. (1993) *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University.
- Loseva T., Kuznetsova K., Igeysinova G. (2016) Organizatsiya esteticheskogo vospitaniya na urokakh angliyskogo yazyka v nachalnoy shkole [Organization of Aesthetic Education in English Lessons in Elementary School]. *Molodoy ucheny*, no 1, pp. 728–730.
- Lott B. (1988) Language and Literature. *Language Teaching*, vol. 21, no 1, pp. 1–13.
- Lovtsevich G. (2016) Education. *Russian English: History, Functions, and Features* (eds Z. G. Proshina, A. A. Eddy), Cambridge: Cambridge University, pp. 132–140.
- Luukka E. (2017) Selection, Frequency, and Functions of Literary Texts in Finnish General Upper-Secondary EFL Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, June, pp. 1–16.
- Maley A. (2001) Literature in the Language Classroom. *The Cambridge Guide to TESOL* (eds R. Carter, D. Nunan), Cambridge: Cambridge University, pp. 180–185.
- McCaughy K. (2005) The Kasha Syndrome: English Language Teaching in Russia. *World Englishes*, vol. 24, no 4, pp. 455–459.
- McKay S. (1982) Literature in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, vol. 16, no 4, pp. 529–536.
- Morozova I. (2012) Ispolzovanie khudozhestvennykh tekстов dlya formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vuzakh [Using Fiction Texts to Develop Sociocultural Competence When

- Teaching a Foreign Language in College]. Proceedings of *Topical Issues of Philology and Methodology of Teaching a Foreign Language: 3rd International Symposium, Saint Petersburg: State Polar Academy*, pp. 317–327.
- Paran A. (2000) Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature. *ELT Journal*, vol. 54, no 1, pp. 75–88.
- Paran A. (2008) The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-Based Survey. *Language Teaching*, vol. 41, no 4, pp. 465–496.
- Pitina S. (2015) English Language Teaching Policy at a Russian University. *US-China Foreign Language*, vol. 13, no 8, pp. 562–567.
- Rashid R. A., Vethamani M. E., Rahman S. B. A. (2010) Approaches Employed by Teachers in Teaching Literature to Less Proficient Students in Form 1 and Form 2. *English Language Teaching*, vol. 3, no 4, pp. 87–99.
- Rasskazova T., Guzikova M., Green A. (2017) English Language Teacher Development in a Russian University: Context, Problems and Implications. *Ampersand*, no 4, pp. 1–9.
- Rogacheva Yu. (2015) Chtenie inoyazychnoy literatury kak universalnyy instrument formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy studentov neyazykovykh vuzov [Reading Foreign Literature as a Universal Instrument Establishing a Key Competence of Students of not Language High Schools]. *Synergia*, no 2, pp. 34–39.
- Rosenblatt L. M. (1994) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Savvidou C. (2004) An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, vol. 10, no 12, pp. 1–6.
- Semenyuk Y. (2004) Razvitie khudozhestvennogo tvorchestva studentov v protsesse izucheniya inostrannykh yazykov [Development of Artistic Creativity in Students While Learning a Foreign Language] (PhD Thesis), Magnitogorsk: Magnitogorsk State University.
- Shevchik Y. (2008) Formirovanie emotivnoy kompetentsii studentov-filologov v protsesse chteniya khudozhestvennykh tekstov [Development of Emotional Competence in Philology Students When Reading Fiction Texts]. *Izvestiya VGPU*, no 9, pp. 106–110.
- Syuhada N. (2017) Role-Play in Teaching English Literature. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, vol. 5, no 2, pp. 81–91.
- Tasneen W. (2010) Literary Texts in the Language Classroom: A Study of Teachers' and Students' Views at International Schools in Bangkok // *Asian EFL Journal*. Vol. 12. No 4. P. 173–187.
- Tatsuki D. (2015) Repositioning Literary Texts in Language Teaching: The State of the Art. *Kobe City University of Foreign Studies. Annals of Foreign Studies*, vol. 90, pp. 1–13. <https://ci.nii.ac.jp/naid/120005695587/> (accessed 3 April 2018).
- Ter-Minasova S. (2014) Prepodavanie inostrannykh yazykov v sovremennoy Rossii: Chto vpered? [Teaching Foreign Languages in Contemporary Russia: What Are the Prospects?] *MSU Vestnik. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, no 2, pp. 31–41.
- Ter-Minasova S. (2015) Prepodavanie inostrannykh yazykov v sovremennoy Rossii: proshloe, nastoyashchee i budushchee [Teaching Foreign Languages in Contemporary Russia: The Past, Present, and Future]. *Molodoy ucheny*, no 15, pp. 1–7.
- Ter-Minasova S. G. (2005) Traditions and Innovations: English Language Teaching in Russia. *World Englishes*, vol. 24, no 4, pp. 445–454.
- Ter-Minasova S. (2000) *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Cross-Cultural Communication], Moscow: Slovo.

- Ustinova I. P. (2005) English in Russia. *World Englishes*, vol. 24, no 2, pp. 239–251.
- Valkovskaya N., Ilyushkina M. (2016) *Chtenie i ponimanie angliyskikh tekstov: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Reading and Understanding Texts in English: A Guide for Students and Teachers], Yekaterinburg: Flinta.
- Van T. T. M. (2009) The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, vol. 47, no 3, pp. 2–9.
- Vasilenko B., Sidorenko A. (2016) Khudozhestvennyy tekst v obuchenii angliyskomu yazyku kak inostrannomu (na primere romanov Zedi Smit i Lena Makyuena) [Fiction Texts in Teaching English as a Foreign Language (Based on Novels by Zadie Smith and Ian McEwan)]. *Vostochnoslavianskie yazyki i literatura v yevropeyskom kontekste—2015: sbornik nauchnykh statey* [East Slavic Languages and Literatures in the European Context: The 2015 Collection of Research Papers] (ed. Y. Ivanova), Mogilev: Mogilev State A. Kuleshov University, pp. 247–252.
- Zagornaya L. (1992) O razrabotke integrirovannogo kursa “Inostranny yazyk plus khudozhestvennoe razvitiye” [On Developing an Integrated Course Foreign Language + Literary Education]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, nos 3–4, pp. 5–12.
- Zagrayskaya Y. (2009) *Metodika integrirovannogo obucheniya angliyskomu yazyku i zarubezhnoy literature na zanyatiyakh po domashnemu chteniyu (II kurs, yazykovoy vuz)* [Methods of Integrative Learning in Teaching the English Language and Foreign Literature in Extensive Reading Lessons (2nd Year, Language College)] (PhD Thesis), Irkutsk: Buryat State University.
- Zagryadskaya N. (2017) Vozmozhnosti ispolzovaniya khudozhestvennykh tekstov na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere napravleniya «psikhologiya») [The Use of Fiction Texts in Teaching English to Psychology Students]. *The World of Science, Culture and Education*, no 2 (63), pp. 21–23.
- Zhirkova O. (2016) Rol khudozhestvennogo teksta pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov vtorogo profilya [The Role of Fiction Texts in Teaching a Foreign Language to Students in Non-Language Majors]. *Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*, no 35, pp. 40–42.
- Zhuvikina N., Feoktistova I. (2011) Interpretatsiya khudozhestvennogo teksta kak sredstvo sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentsii studentov starshikh kursov yazykovogo vuza [Interpretation of Fiction Texts as a Means of Improving Communication Competence in Senior Students of Language Colleges]. *Tsarskoselskie chteniya*, no 15, pp. 317–321.

Дуальное обучение в российских регионах: модели, лучшие практики, возможности распространения

Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, А. И. Шабалин

Дудырев Федор Феликсович

директор Центра исследования среднего профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».
E-mail: fdudyrev@hse.ru

Романова Ольга Анатольевна

аналитик Центра исследования среднего профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».
E-mail: oromanova@hse.ru

Шабалин Алексей Игоревич

эксперт Центра исследования среднего профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».
E-mail: ashabalin@hse.ru

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

Аннотация. Анализируются результаты системного проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», организованного по инициативе Агентства стратегических инициатив в 13 субъектах РФ. Показано, что лучшие практики внедрения дуального обучения обеспечиваются в растущих секторах экономики. Субъекты Российской Федерации, добившиеся успехов в распространении дуальной

модели, сделали это в условиях улучшающегося инвестиционного климата, снижения барьеров для бизнеса, повышения качества государственного управления. Действенность дуальной модели определяет система экономических мотиваций работодателей, инвестирующих в систему подготовки рабочих кадров в рамках осуществления крупных инвестиционных проектов и технологического перевооружения предприятий. В условиях слабости объединений работодателей усилия бизнеса и профессиональных образовательных организаций координируют региональные власти и советы при губернаторах. Федеральные проекты в области среднего профессионального образования способствовали дальнейшему продвижению дуальной модели за счет организационной и финансовой поддержки учебно-производственных кластеров. Лучшие практики дуального обучения должны распространяться лишь на те сегменты региональных экономик, в которых имеются экономические и инфраструктурные предпосылки для инвестирования фирм в систему подготовки рабочих кадров.

Ключевые слова: дуальное обучение, среднее профессиональное образование, государственно-частное партнерство, качество образования.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-117-138

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2018 г.

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10425 «Частно-государственное партнерство в среднем профессиональном образовании: на примере фирм в России и Китае»). Авторы выражают признательность В. А. Болотову, академику Российской академии образования, научному руководителю Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ, участвовавшему в обсуждении основных положений этой работы.

«Дуальное обучение» — это, пожалуй, наиболее известный мировой бренд в сфере среднего профессионального образования. Исторически возникшее в Германии, Австрии и Швейцарии, дуальное обучение предполагает двойное институциональное закрепление программ профессионального образования: теоретическую часть программы студенты обычно проходят в образовательной организации, а практическую — на рабочем месте, в условиях реального производственного процесса [Solga et al., 2014]. Развивая и совершенствуя дуальную модель, Германия добилась общепризнанных успехов в подготовке рабочих кадров. Экономический кризис 2008–2012 гг., из которого немецкая экономика вышла с наименьшими потерями, в очередной раз подтвердил эффективность данной модели профессионального обучения. Многие развитые и развивающиеся страны заимствуют немецкий опыт и адаптируют элементы дуального обучения с учетом национальных особенностей. Сегодня немецкая модель профессиональной подготовки нашла применение в Греции, Италии, Испании, Китае, Швеции, Румынии, Южной Корее, странах Африки [Eisenmann, 2017].

В конце первого десятилетия нового века практика дуального обучения пришла и в Россию. Один из первых убедительных примеров использования дуальной модели обучения в российских условиях был создан в Калужской области. В сентябре 2010 г. ООО «Фольксваген Груп Рус» запустило программу дуального обучения в области мехатроники. Она была нацелена на подготовку рабочих и технологов для строящегося в окрестностях Калуги автомобильного завода. Подобные проекты получили распространение в Республике Татарстан, Свердловской области и других регионах. В 2013 г. усилиями АНО «Агентство стратегических инициатив» все эти инициативы приобрели статус федерального пилотного проекта. Его участниками стали 10 субъектов Российской Федерации, в 2015 г. их число возросло до 13¹. Главными задачами проекта являлись разработка, внедрение и распространение в пилотных регионах дуальной системы обучения, выработка современных моделей и форматов сетевого взаимодействия образовательных организаций и предприятий в подготовке рабочих, стимулирование участия работодателей в финансировании программ обучения профессиональных кадров².

¹ Системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» одобрен решением Наблюдательного совета автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» 14 ноября 2013 г.: <http://asi.ru/upload/medialibrary/1ba/%D0%94%D0%9F.pdf>

² Методические рекомендации по реализации дуальной модели подго-

В ходе осуществления системного проекта появилось довольно много работ, в которых анализировался и осмысливался опыт дуального обучения в России. Анализируя лучшие региональные практики, исследователи трактовали дуальное обучение в узком и широком смысле. Пользуясь «узкой» трактовкой, авторы делали акцент на анализе дуальной модели как формы организации образовательного процесса, при которой теоретическое обучение в образовательной организации совмещается с практическим обучением на предприятии. В частности, рассматривали принципы построения дуальных программ в немецких профессиональных школах, оценивали преимущества данной формы для учащихся и работодателей [Соловьева, 2013; Терещенкова, 2014; Полякова, 2016]. В этой же логике с использованием социологического инструментария анализировались ожидания студентов и преподавателей, связанные с введением дуального обучения [Матвеев, 2015]. Обсуждались перспективы повышения качества профессиональной подготовки и развития института профессионально-общественной аккредитации, связанные с применением дуальной модели [Факторович, 2014]. Исследовались возможности внедрения элементов дуального обучения в российском высшем образовании [Григорьева, Швец, 2016]. Ряд авторов изучали опыт внедрения дуального обучения и лучшие практики, сложившиеся в отдельных субъектах Российской Федерации — Республике Татарстан [Овсиенко, Зимина, Есенина, 2014], Омской области [Шумакова и др., 2016], Свердловской области [Исламгалиев, 2016; Югсфельд, 2014], Красноярском крае [Кольга, Шувалова, 2015].

«Широкая» трактовка проблематики дуального обучения и внедрения его в российских условиях предполагает анализ тех институциональных условий, в которых осуществляется воспроизводство человеческого капитала в Германии и России. Как подчеркивают Т. Ремингтон и И. Маркус, германская модель дуального обучения существует в условиях «координируемой рыночной экономики», в рамках которой работодатели взаимодействуют с профсоюзами и готовы инвестировать в повышение квалификации работников. Влиятельность объединений работодателей (торгово-промышленные палаты) и особенности трудового законодательства Германии снижают риск переманивания работников от одного работодателя к другому (*poaching problem*) и обеспечивают тем самым защиту инвестиций в человеческий капитал со стороны немецких предприятий [Remington, Marques, 2014].

товки высококвалифицированных рабочих кадров. М.: Агентство стратегических инициатив, Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральный институт развития образования, 2015: http://asi.ru/upload/0b6/Method_dualeducation_full.pdf

В условиях же российского рынка труда с его высокой текучестью кадров фирмы, как правило, не могут гарантировать лояльность работников, прошедших обучение, и это удерживает работодателей от принятия на себя финансовых обязательств, связанных с обучением молодых сотрудников. Как подчеркивают В. Е. Гимпельсон и Р. И. Капелюшников, эта институциональная особенность российского рынка труда останавливает предприятия даже от инвестиций в специфический человеческий капитал. Вложения же в универсальные навыки, которые работники могут с наибольшим успехом капитализировать после увольнения с предприятия, в условиях высокой текучести кадров и вовсе лишены для фирм какого-либо экономического смысла [Гимпельсон, Капелюшников, 2011].

Оценивая ситуацию в сфере профессионального образования и повышения квалификации в России, исследователи усматривают в ней черты классической проблемы коллективного действия (*collective action dilemma*): все участники — предприятия, работники, образовательные организации, государство — оказались бы в выигрыше от создания эффективной системы подготовки кадров, обеспечивающей баланс спроса и предложения современных навыков. В то же время ни одна из сторон не готова сделать первый шаг и принять на себя риски, связанные с инвестициями в систему профессионального образования [Remington, Marques, 2014]. Таким образом, распространение дуального обучения зависит от преодоления разобщенности и совместных координированных усилий бизнеса, образования и органов власти в области профессиональной подготовки и повышения квалификации работников.

В российских условиях, где влияние объединений работодателей и профсоюзов невелико, региональные администрации часто берут на себя координирующую функцию в вопросах подготовки кадров. Анализируя успешный опыт внедрения дуальной системы в Пермском крае, Калужской, Белгородской, Нижегородской областях, исследователи подчеркивают значение «субъективного фактора» — роль отдельных губернаторов, для которых развитие региональных систем профессионального образования становилось не просто должностной обязанностью, а управленческим приоритетом. В то же время большое значение для развития дуальной подготовки имели инициативы, исходящие от федерального Министерства образования и науки и Агентства стратегических инициатив (АСИ) [Remington, 2016]. Российская практика не является здесь чем-то исключительным: решающая роль государственных институтов в организации социального партнерства в сфере подготовки кадров характерна для большинства переходных экономик [Green et al., 1999].

«Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста», разработанный по инициативе Агентства стра-

тегических инициатив, включает в качестве одной из ключевых мер «введение практико-ориентированной (дуальной) модели подготовки и дополнительного профессионального образования по профессиям, соответствующим промышленной и инновационной стратегии развития субъекта Российской Федерации»³. Распоряжение Правительства Российской Федерации, вышедшее еще до официального завершения проекта АСИ, также предусматривало «последовательное внедрение в среднем профессиональном образовании практико-ориентированной (дуальной) модели обучения»⁴. Таким образом, на повестке дня стоит вопрос о дальнейшем внедрении лучших региональных практик дуального обучения и повсеместном их распространении в системе среднего профессионального образования.

Задача нашей работы состоит в том, чтобы проанализировать возможности и ограничения в продвижении модели дуального обучения в субъектах Российской Федерации. Как показывает опыт многочисленных проектов в образовательной сфере, распространение лучших практик — это один из наиболее сложных этапов на пути внедрения всякой образовательной инновации. Образовательная технология, реализуемая в экспериментальных условиях, может убедительно подтвердить свою эффективность. Но в тот момент, когда ставится задача ее дальнейшего масштабирования, возникают совершенно новые обстоятельства, которые, как правило, не принимались в расчет на начальном этапе. Именно эти обстоятельства могут препятствовать распространению инновации либо существенно снижать эффект от ее внедрения. Более того, на этапе распространения результатов, полученных в ходе пилотного проекта, многократно возрастают риски искажения и выхолащивания предлагаемой модели, что может привести к дискредитации исходного замысла.

Что это означает применительно к анализу результатов системного проекта по введению дуального обучения в Российской Федерации?

Содержанием проекта, осуществленного в 2013–2016 гг. под эгидой Агентства стратегических инициатив, являлось внедрение немецкой модели дуального обучения в практику подготовки рабочих кадров в 13 специально отобранных субъектах Российской Федерации. Сегодня эти практики уже вполне

³ Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста. 2016: https://asi.ru/upload_docs/staffing/Standart_KPR_upd.pdf

⁴ Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг., утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-п: <http://static.government.ru/media/files/cWukCnDBv5U.pdf>

оформились; обучение по дуальным программам прошли несколько потоков студентов в организациях СПО, в регионах сформированы те управленческие, организационные и финансовые механизмы, которые поддерживают существование данной модели. В отношении этих региональных практик уместно задать первый круг вопросов, предполагающий анализ и оценку результатов внедрения дуальной модели на фоне исходного заимствуемого образца — той модели дуального обучения, которая принята в Германии. Это те вопросы, на которые вынуждены отвечать управленцы и эксперты во всех странах, внедряющих дуальную модель.

Какие сущностные элементы дуальной модели удалось внедрить, а какие нет? Какие факторы способствовали успешному внедрению модели?

Какова «широта покрытия», достигнутая новой моделью? Удалось ли обеспечить ее массовое распространение или результаты внедрения остаются пока локальными?

Поскольку при переносе дуальной модели мы не можем заимствовать те институты, в окружении которых эта модель функционирует в Германии, Австрии и Швейцарии, важно понять: за счет чего новая модель приживается и сохраняет жизнеспособность во «враждебном» институциональном окружении?

Второй круг вопросов связан с обзором перспектив дальнейшего распространения дуальной модели в других субъектах Российской Федерации. Очевидно, что их оценка будет в значительной степени предопределена результатами, полученными на первом этапе анализа.

Структура дальнейшего изложения будет следовать логике, представленной выше. Разделы 1.1–1.3 посвящены анализу и оценке тех факторов, которые предопределили успешность и результативность пилотного проекта 2013–2016 гг. в регионах, победивших в конкурсе Агентства стратегических инициатив на внедрение дуальной модели обучения. Раздел 2 имеет целью оценить влияние и степень распространения практик дуального обучения в регионах — участниках проекта. В заключении формулируются выводы о возможностях и ограничениях дальнейшего масштабирования практик дуального обучения в других субъектах Российской Федерации.

1. Факторы, обеспечившие успех системного проекта по реализации модели дуального обучения 2013–2016 гг.

1.1. Регионы — участники проекта: растущая экономика и благоприятный инвестиционный климат

Дуальное обучение в Германии глубоко интегрировано в инновационную экономику. «Новая индустриализация», ставшая знаменем немецкой экономики в годы кризиса, впитала в себя элементы дуального обучения. Условная немецкая фирма, контролирующая 20% мирового рынка кремниевых солнечных батарей, инвестирует в подготовку работников и участвует в дуальном обучении, поскольку это составная часть ее

бизнес-стратегии наряду с научными разработками и технологическим перевооружением производства. При заимствовании практики дуального обучения было исключительно важно учесть этот инновационный контекст. Российские регионы, откликнувшиеся на инициативу АСИ, были готовы к внедрению дуальной модели. Все они располагали необходимым набором условий, в числе которых наличие высокотехнологичных предприятий, благоприятный инвестиционный климат, высокое качество государственного управления, ответственная бюджетная политика.

Участниками проекта по разработке, внедрению и распространению моделей дуальной системы обучения стали 13 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Красноярский и Пермский края, Белгородская, Волгоградская, Калужская, Московская, Нижегородская, Самарская, Свердловская, Тамбовская, Ульяновская, Ярославская области. Все они характеризуются диверсифицированной экономикой, разнообразными природными ресурсами, развитой транспортной инфраструктурой, большинство из них выгодно расположены в непосредственной близости от крупных мегаполисов. К числу их конкурентных преимуществ относится также хорошо подготовленная и относительно дешевая рабочая сила.

На протяжении последних 15–20 лет все названные регионы стали центрами притяжения инвестиций. В Республике Татарстан наиболее динамично развивались нефтепереработка, нефтехимия и автомобилестроение. В Ульяновской области центрами инновационного развития стали гражданское авиастроение, приборо- и станкостроение, атомная энергетика. Тамбовская и Белгородская области традиционно ориентированы на высокотехнологичное сельское хозяйство. Инвестиционную привлекательность Московской и Калужской областей определила близость к Москве — крупнейшему рынку сбыта, финансовому и транспортному центру. Драйверами технологических инноваций в Красноярском крае, Волгоградской и Свердловской областях являются металлургия и машиностроение, в Перми — химическая и нефтехимическая промышленность, машиностроение и металлообработка. Ярославская и Нижегородская области сделали ставку на развитие машиностроения и предприятий оборонно-промышленного комплекса.

Большинство рассматриваемых субъектов Российской Федерации сумели извлечь выгоду из политической конъюнктуры и привлечь значительные финансовые ресурсы, распределяемые в рамках федеральных госпрограмм. Регионы с развитым агропромышленным комплексом — Тамбовская и Белгородская области, а также Подмосковье — в условиях контрсанкций стремительно наращивали производство сельхозпродукции. Экономика Татарстана росла с ростом спроса на нефтехимическую

Таблица 1. **Регионы — участники проекта по внедрению дуального обучения в рейтингах инвестиционного климата, 2012–2016 гг.**

Субъект Российской Федерации	2012	2013	2014	2015	2016
Белгородская область	2А	2А	2А	2А	2А
Волгоградская область	3В1	3В1	3В1	3В1	3В1
Калужская область	3В1	3В1	3В1	3В1	3В1
Красноярский край	2В	2В	2В	2В	2В
Московская область	1А	1А	1А	1А	1А
Нижегородская область	2В	2В	2В	2В	2А
Пермский край	2В	2В	2В	2В	2В
Республика Татарстан	1А	1А	2А	2А	2А
Самарская область	2В	2В	2В	2В	2В
Свердловская область	1В	1В	1В	1В	1В
Тамбовская область	3А1	3А1	3А1	3А1	3А1
Ульяновская область	3В1	3В1	3В1	3В1	3В1
Ярославская область	3В1	3В1	3В1	3В1	3В1

1А — максимальный потенциал, минимальный риск; 2А — средний потенциал, минимальный риск; 3А1 — пониженный потенциал, минимальный риск; 1В — высокий потенциал, умеренный риск; 2В — средний потенциал, умеренный риск; 3В1 — пониженный потенциал, умеренный риск.

Источник: Рейтинг инвестиционной привлекательности регионов «Эксперт РА», 2012–2016 гг.

продукцию, кроме того, власти республики привлекли масштабные инвестиции на подготовку к Всемирной универсиаде и другим международным форумам. После принятия в 2011 г. программы перевооружения российской армии и флота важным фактором роста региональных экономик стали вложения в оборонно-промышленный комплекс. В числе основных выгодоприобретателей от этой инвестиционной программы оказались Пермский и Красноярский края, Свердловская, Нижегородская и Ярославская области.

Привлекаемые финансовые ресурсы падали на благодатную почву: большинство регионов-участников проводят эффективную инвестиционную политику. Власти Татарстана, Белгородской, Калужской, Московской областей и других регионов последовательно вкладывались в развитие инфраструктуры, обеспечивали транспортную доступность, снижали бюрократические барьеры, создавали особые экономические зоны, обеспечивали их резидентам налоговые преференции. Отражением этих усилий стали позиции, которые занимают названные регионы в рейтингах инвестиционного климата (табл. 1).

Таким образом, в числе участников проекта оказались субъекты Российской Федерации, занимающие высокие места в рейтингах инвестиционного климата (Белгородская, Московская, Нижегородская области, Красноярский и Пермский края, Республика Татарстан, Самарская и Свердловская области), либо субъекты, инвестиции в которых не связаны с высокими рисками (Волгоградская, Калужская, Тамбовская, Ульяновская, Ярославская области). При всех различиях социально-экономического положения названных субъектов Российской Федерации можно сказать, что дуальное обучение вводилось в регионах, имеющих успешный опыт привлечения инвестиций и создавших весомые заделы в развитии высокотехнологичных производств.

Наличие необходимых внешних условий открыло все возможности для полноценного государственно-частного партнерства в области подготовки рабочих кадров. Для реализации крупных инвестиционных проектов потребовались значительные затраты на обучение персонала предприятий и молодых сотрудников. Затратив 60 млрд руб. на возведение современного металлургического производства в Свердловской области, акционеры предприятия направили еще 1 млрд на подготовку кадров. За этим решением стоял трезвый экономический расчет: эффективная и безопасная эксплуатация сложного технологического комплекса невозможна без по-новому подготовленных рабочих, технологов и инженеров. Именно в этой ситуации все ключевые элементы дуальной модели подготовки кадров наполнились для работодателей экономическим смыслом. Долгосрочное перспективное планирование потребности в кадрах и формирование долгосрочных кадровых стратегий; обновление содержания образовательных программ в ответ на новые квалификационные требования, предъявляемые к работникам; обучение на рабочем месте и наставничество; независимая оценка квалификаций; финансовые вложения в систему среднего профессионального образования — все элементы дуальной модели становились органичной частью любого инвестиционного проекта, реализуемого на территории регионов — участников проекта.

Яркий пример реализации такой стратегии — проект «Будущее белой металлургии», осуществляемый совместно Группой ЧТПЗ («Челябинский трубопрокатный завод»), правительством Свердловской области и Первоуральским металлургическим колледжем. Ежегодно около 1100 студентов обучаются на основе дуальной модели по 30 металлургическим и машиностроительным специальностям. Совокупные затраты на обучение одного студента составляют 1 млн руб. за 3 года подготовки. В специально построенном образовательном центре предприя-

1.2. «Точки внедрения» дуальной модели: крупные инвестиционные проекты и развитие государственно-частное партнерство

тие разместило около 100 единиц современного дорогостоящего оборудования. Подавляющая часть (более 80%) выпускников программы работают на предприятиях Группы ЧТПЗ⁵.

Начиная с 2013 г. подобная инициатива реализуется в Республике Татарстан. Образовательный проект «Колледж будущего Татарстана» начали ГК «Римера», Министерство образования и науки республики и Альметьевский профессиональный колледж. Компания выделила площади под строительство учебно-лабораторного комплекса на территории завода «Алнас», отремонтировала учебные помещения, оснастила их мебелью и оборудованием. Министерство закупило учебные лаборатории по CAD/CAM-технологиям, мехатронике, гидроавтоматике, пневмоавтоматике, токарным и фрезерным работам. Специалисты завода «Алнас» вместе с преподавателями колледжа разработали практико-ориентированные программы обучения и организовали практику студентов. Проект продолжает развиваться, в 2017–2019 гг. региональные власти направят на его реализацию 130 млн руб., ГК «Римера» — свыше 100 млн.⁶

Консорциумы предприятий и организаций среднего профессионального образования, совместно реализующих программы дуального обучения, были сформированы во всех регионах, участвующих в проекте. ООО «Фольксваген Груп Рус» и «Калуга-энерго» в Калужской области, ООО «Русагро-Тамбов» в Тамбовской и ЗАО «Капитал-Агро» в Белгородской области, ЦКБ «Титан» в Волгограде, ОАО «Красмаш» в Красноярском крае, ПАО НПО «Сатурн» и ЗАО «Р-Фарм» в Ярославской области, ОАО «Первоуральский новотрубный завод» в Свердловской области — в каждом из субъектов Федерации определялись одно или несколько «якорных» предприятий, вокруг которых группировались профессиональные образовательные организации. Региональные органы власти координировали усилия участников, оказывали им организационную и финансовую поддержку⁷.

В 2013–2016 гг. в регионах — участниках проекта сложились действительно образцовые практики осуществления дуальной модели профессионального обучения, близкие к исходному немецкому прототипу. Наличие необходимых экономических условий (растущие региональные экономики, инвестиционные проекты в высокотехнологичных секторах), система мотиваций бизнес-структур (экономическая обоснованность финансовых вложений в подготовку кадров), заинтересованное участие региональных органов власти, способность образовательных ор-

⁵ http://www.chelpipe.ru/about/investment_projects/college/

⁶ <http://kazan.bezformata.ru/listnews/tatarstan-i-gruppa-kompanij-rimera/54191766/>

⁷ Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста, 2016: https://asi.ru/upload_docs/staffing/Standart_KPR_upd.pdf

ганизаций СПО перестроить образовательный процесс в соответствии с требованиями, исходящими от работодателей, — все факторы, обеспечивающие эффективность дуального обучения как всемирно признанной модели профессиональной подготовки, оказались в наличии при запуске программ дуального обучения в 13 субъектах Российской Федерации. Дуальное обучение внедрялось в его полноценной версии: собственно образовательные и методические элементы этой модели (обновленные учебные программы и планы, наставничество и т. д.) были органично включены в соответствующий экономический и бизнес-контекст и ориентировались на подготовку рабочих кадров для высокотехнологичных секторов российской экономики.

В российских условиях государство является той «третьей силой», без которой эффективное государственно-частное партнерство в сфере среднего профессионального образования чаще всего оказывается невозможным. Участие в пилотном проекте АСИ не было напрямую связано с получением регионами-участниками дополнительного финансирования из федерального бюджета. В то же время Министерство образования и науки России организовало несколько параллельных проектов, целью которых было укрепление государственно-частного партнерства в среднем профессиональном образовании, стимулирование участия предприятий в софинансировании образовательной инфраструктуры СПО. В качестве организационной модели государственно-частного партнерства выступали учебно-производственные кластеры, при этом образовательные организации СПО включались в кластеры наряду с производителями продукции, поставщиками оборудования, сырья и материалов, а также научно-исследовательскими организациями [Перевертайло, 2015].

Используя ресурсы Федеральной целевой программы развития образования, федеральное министерство финансировало учебно-производственные кластеры в нефтехимии (республики Коми и Татарстан), медико-биологической и фармацевтической промышленности (Ярославская, Пензенская, Калужская области и Республика Мордовия), авиационной и космической промышленности (Иркутская, Новосибирская, Тамбовская области, Хабаровский край, Удмуртская Республика), энергетике (Краснодарский и Приморский края), добыче полезных ископаемых (Забайкальский край, Сахалинская, Белгородская области, Республика Саха (Якутия), Еврейская автономная область), атомном энергопромышленном комплексе (Ульяновская область), nanoиндустрии (Владимирская область), металлургии (Липецкая, Свердловская, Вологодская области, Красноярский край) и машиностроении (Республика Хакасия, Воронежская, Калужская, Смоленская, Нижегородская, Курганская области) и др.

1.3. Государственная поддержка внедрения программ дуального обучения

Главные содержательные элементы дуальной модели обучения — прогнозирование кадровых потребностей предприятий, обновление содержания образовательных программ, независимая оценка профессиональных квалификаций, финансирование инфраструктуры организаций СПО со стороны работодателей — являлись составными элементами программ развития учебно-производственных кластеров.

Общий объем финансирования этих программ составил 18 622,0 млн руб., в том числе субсидии из федерального бюджета — 1918,4 млн, средства бюджетов субъектов Российской Федерации — 11 143,1 млн, средства работодателей — 4054,1 млн, средства профессиональных образовательных организаций — 1506,6 млн руб. В результате федеральное финансирование получили 57 субъектов Российской Федерации. Участие в конкурсах на получение федеральных средств не являлось селективным. В программе в меньшей степени участвовали наиболее благополучные нефтегазодобывающие регионы и города федерального значения Москва и Санкт-Петербург, располагающие достаточными собственными ресурсами для развития системы подготовки кадров. Кроме того, за рамками программы оказались республики Северного Кавказа, чьи бюджеты в значительной степени формируются на основе дотаций из федерального центра. Большинство же российских регионов получили доступ к средствам федеральной программы. В их числе были все регионы — участники пилотного проекта по внедрению дуальной модели обучения. Это соответствовало приоритетам федерального центра — обеспечить максимальное распространение модели государственно-частного партнерства в среднем профессиональном образовании.

2. Модель дуального обучения: промежуточные итоги внедрения в субъектах Российской Федерации

Внедрение дуального обучения в субъектах Российской Федерации дало обнадеживающие результаты. В 2016 г. при подведении итогов пилотного проекта в 13 регионах международные эксперты высоко оценили дальнейшие перспективы дуальной модели в России: «На вопрос о будущем дуальной системы образования подавляющее большинство участников дали положительные ответы, что может говорить о высоком уровне поддержки данной инициативы и уверенности в ее „выживаемости“ в российских реалиях»⁸.

⁸ Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. Версия 2.0. М.: Агентство стратегических инициатив, Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральный институт развития образования, 2016: http://asi.ru/staffing/dualeducation/docs/Metod_Recommendation_2.0.pdf

Анализируя опыт участников пилотного проекта, эксперты отметили, что в каждом изучаемом регионе в той или иной мере сложились фрагменты кластерной модели, созданы успешные связки «работодатель — образовательное учреждение», которые достигли значительного прогресса во внедрении практико-ориентированного, в том числе дуального, профессионального образования. Что же касается широты охвата, быстроты распространения дуальной модели в пределах региональных систем СПО, эксперты отметили довольно медленный, затяжной характер этого процесса: «В большинстве случаев трансляция успешного опыта взаимодействия отдельных связок на весь кластер не производится или производится очень медленно»⁹. Об этом же свидетельствуют и данные Мониторинга качества подготовки кадров: лишь четыре региона, участвовавших в пилотном проекте по введению дуального обучения, распространили эту практику более чем на половину профессиональных образовательных организаций (табл. 2).

Различия в скорости, с которой регионы — участники проекта двигаются в направлении распространения дуальной модели, определяются, во-первых, разницей в имеющихся у них заделах. Субъекты Российской Федерации, находящиеся в верхней части табл. 2, еще задолго до объявления пилотного проекта создали необходимые предпосылки для введения дуальной системы: провели реструктуризацию собственных сетей СПО, включили колледжи в состав производственных кластеров и всячески стимулировали кооперацию организаций СПО с предприятиями. Например, в Тамбовской области начиная с 2007 г. формировались ресурсные центры, центры оценки квалификаций, создавались отраслевые и территориальные колледжи. В основу стратегии развития региональной системы СПО был положен кластерный подход, предусматривающий создание кластеров в промышленности, сельском хозяйстве, строительстве, на транспорте, в области информационных технологий и социальной сфере. В каждом кластере формировались координационные советы, ответственные за управление материальными, финансовыми, кадровыми ресурсами кластера, за введение новых профессий и специальностей, согласование и внедрение профессиональных образовательных программ, за оценку качества подготовки в соответствии с требованиями работодателей. Наблюдательный совет при губернаторе взял на себя определение стратегии развития системы подготовки кадров, рассмотрение и утверждение прогноза потребностей региональной экономики в кадрах, формирование перечня перспективных профессий, а также финансирование деятельности кластеров

⁹ Там же.

Таблица 2. Доля организаций, реализующих программы СПО с внедрением элементов дуального обучения, в субъектах Российской Федерации, участвовавших в эксперименте, %

Субъект Российской Федерации	Доля организаций, реализующих программы СПО с внедрением элементов дуального обучения
Белгородская область	85,7
Нижегородская область	63,0
Тамбовская область	51,3
Самарская область	50,0
Московская область	23,2
Волгоградская область	18,9
Калужская область	17,1
Республика Татарстан	16,9
Пермский край	16,2
Красноярский край	15,4
Ярославская область	11,1
Ульяновская область	10,8
Свердловская область	7,1

Источник: Мониторинг качества подготовки кадров в Российской Федерации, 2016.

в рамках реализации модели дуального обучения. Подобные комплексные модели были созданы в Белгородской, Нижегородской, Самарской областях, Республике Татарстан, Пермском крае. Накопленный опыт и богатые традиции государственно-частного партнерства позволяют отдельным регионам чуть быстрее внедрять дуальную модель.

Вторая причина, по которой распространение дуального обучения в регионах — участниках пилотного проекта далеко от стопроцентных значений, лежит в экономической плоскости. Для полномасштабного сотрудничества фирм с профессиональными образовательными организациями требуется ряд внешних условий: благоприятная экономическая конъюнктура, устойчивый спрос на рабочую силу, который подкреплен долгосрочными государственными заказами и инвестиционными проектами. Однако далеко не все промышленные партнеры организаций СПО работают в таких условиях. Наряду с динамично растущими секторами региональных экономик есть отрасли, нахо-

дящиеся в системном кризисе. Одни предприятия находят ресурсы для технологического перевооружения, для других эта задача остается неразрешимой. Все эти факторы влияют на мотивацию руководителей предприятий к участию в программах дуального обучения и на их готовность инвестировать в систему среднего профессионального образования.

Сегодня в региональных системах СПО оформились три группы колледжей, которые существенно отличаются друг от друга как с точки зрения включенности в контекст кадрового обеспечения региональной экономики, так и с точки зрения преобладающих форм взаимодействия с работодателями. Первую группу составляют профессиональные образовательные организации, вошедшие в высокотехнологичные кластеры в металлургии, нефтяной, газовой и нефтехимической промышленности, оборонной промышленности, на транспорте и в сельском хозяйстве. Колледжи в составе кластеров с участием компаний-лидеров участвуют в реализации долгосрочных кадровых стратегий этих компаний. Работодатели включены в процесс управления колледжами и оказывают непосредственное влияние на структуру подготовки, изменение содержания образовательных программ, оценку качества подготовки выпускников. Инвестиции предприятий в развитие материальной базы колледжей значительно превышают расходы на эти цели со стороны учредителей. В данном случае реализуется полноценная модель дуального обучения, близкая к германскому образцу, когда расходы на подготовку одного рабочего составляют 4–6 тыс. евро, и эти расходы распределены между государством и работодателями в соотношении 50:50. В последние годы именно эти образовательные организации стали «парадной витриной» системы СПО, и в каждом субъекте Российской Федерации имеется несколько таких образцовых колледжей.

У колледжей второй группы, являющихся элементами территориальных кластеров, более ограниченные ресурсные возможности. Предприятия — партнеры этих колледжей, как правило, вынуждены планировать собственные кадровые потребности в среднесрочном горизонте. Связи предприятий с колледжами устойчивы, они включают организацию практик студентов, в том числе в соответствии с дуальной моделью, участие в итоговой аттестации, различные формы целевого обучения. В то же время работодатели этой группы, как правило, не реализуют крупных инвестиционных проектов и ограничены в возможностях инвестировать в образовательную инфраструктуру колледжей, их доля в структуре доходов профессиональных образовательных организаций составляет 10–20%.

Третья группа — это многопрофильные профессиональные образовательные организации, ориентированные на подготовку кадров для предприятий индустриального сектора, а также

малого и среднего бизнеса. Среди партнеров колледжей, входящих в эту группу, много убыточных, экономически неэффективных и технологически отсталых предприятий, положение которых на рынке крайне неустойчиво. Их партнерство с колледжами стабильно и постоянно в силу продолжительной истории сотрудничества, в то же время возможности этих предприятий повлиять на характер подготовки, на качество образовательных программ крайне невелики. Вложения этих фирм в обустройство колледжей также незначительны.

Оценивая воздействие системного проекта по внедрению дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров, необходимо учитывать разнородность тех партнерств, в которых внедряется данная модель. Колледжи, участвующие в программах развития высокотехнологичных кластеров, получили возможность за счет этого дополнительно укрепить собственную ресурсную базу. Их взаимодействие с работодателями носит устойчивый характер и имеет ясную перспективу независимо от шансов получить в будущем дополнительное государственное финансирование. Колледжи второй группы лишь отчасти смогли воспользоваться преимуществами дуального взаимодействия. Те из них, кто получил дополнительное федеральное финансирование, существенно обновили материальную инфраструктуру и расширили партнерское взаимодействие с работодателями. Колледжи третьей группы, составляющие значительную часть профессиональных образовательных организаций, пока не извлекли выгод из проекта внедрения дуального обучения. Включение этих образовательных организаций в программы кадрового обеспечения промышленного роста, обновление их материальной инфраструктуры требует принятия дополнительных мер на федеральном и региональном уровнях.

3. Заключение Системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» способствовал институциональному оформлению практики дуального обучения в Российской Федерации. Введение дуального обучения выступило катализатором изменений в системе СПО, обеспечивая сочетание интересов работодателей, органов власти и образовательных организаций в области подготовки кадров. Анализ практик дуального обучения в регионах — участниках проекта позволяет увидеть возможности и ограничения дальнейшего распространения данной модели в других субъектах Российской Федерации.

При внедрении дуального обучения важно учитывать открытый характер данной модели, ее включенность в контекст тех-

нологического развития. Это лишь во вторую очередь методика обучения, главное в модели — направленность дуального обучения на кадровое обеспечение инновационных проектов, на качественный рост региональной экономики. Именно поэтому наиболее эффективные практики дуального обучения, соответствующие германскому образцу, сформировались в тех секторах экономики, где осуществлялись крупные инвестиционные проекты. В тех же секторах, где отсутствуют инвестиции и программы технологического перевооружения отраслей, нет и заинтересованности в дуальной подготовке со стороны работодателей. Дуальная форма органична лишь для «зон роста», поэтому планы распространения дуального обучения должны координироваться с проектами по созданию благоприятных условий для ведения бизнеса, привлечению инвестиций в субъекты Российской Федерации и повышению качества государственного управления. Попытки введения дуального обучения в регионах и отраслях, где нет экономического роста и потока инвестиций, неизбежно ведут к выхолащиванию содержания дуальной модели.

Опыт внедрения дуальной модели в 2013–2016 гг. показывает, что эта практика имеет целый ряд ограничений. В частности, модель дуального обучения в точном ее понимании не может быть распространена на подготовку специалистов для областей общественного сектора. При подготовке медицинских сестер, педагогов детских садов, музыкантов и т. п. также необходимо взаимодействие с работодателями, однако экономические принципы, действующие в этой сфере, отличаются от тех, которым подчинены промышленность и сельское хозяйство. Пределы использования дуальной модели должны быть четко определены, и ее не следует распространять на те сферы, где реализация принципов дуального обучения невозможна.

Дуальное обучение пока не получило должного закрепления в российском образовательном законодательстве. Опыт регионов — участников пилотного проекта оформлялся в виде методических рекомендаций, примерных положений об организации обучения на рабочем месте, образцов договоров о сотрудничестве, о сетевой форме организации образовательных программ и т. д. Такие способы регулирования отношений заинтересованных организаций были оправданы на этапе пилотной апробации дуального обучения в России. Но на новом этапе, когда стоит задача широкого распространения дуальной модели, должно быть урегулировано множество вопросов, связанных с лицензированием организаций, включаемых в образовательный процесс в рамках дуальной модели, с определением статуса наставников как участников образовательного процесса и т. д. Без внесения соответствующих изменений и дополнений в законодательство широкое распространение дуального обучения вряд ли будет возможно.

Наличие координирующего центра, обеспечивающего взаимодействие всех сторон, участвующих в подготовке кадров, — это одно из ключевых условий успешности дуальной модели. В Германии и других странах с «координируемой экономикой» эту функцию выполняют торгово-промышленные палаты. В Российской Федерации опыт Пермской торгово-промышленной палаты по-прежнему остается уникальным, в большинстве же субъектов задачи согласования интересов и координации усилий сторон выполняют региональные органы исполнительной власти или координационные советы при губернаторах. Это субститут, обеспечивающий продвижение дуальной модели в условиях слабых кооперативных связей между работодателями.

Внедрение дуальной модели в рамках системного проекта 2013–2016 гг. опиралось на методическую поддержку со стороны немецких экспертов, а опыт Германии рассматривался как основное руководство по методике дуальной подготовки. На наш взгляд, на следующем этапе внедрения дуальной модели в Российской Федерации важно анализировать не только «эталонный» немецкий опыт, но и практики других стран, с большим или меньшим успехом пытающихся внедрить у себя дуальную модель.

Литература

1. Григорьева Н. В., Швец Н. А. (2016) Модель подготовки специалистов в условиях дуального обучения // Современные проблемы науки и образования. № 6. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25763>
2. Исламгалиев Ф. Г. (2016) Особенности профессионального образования Свердловской области в контексте развития дуальной системы. <http://web-bic.irro.ru/bks/stat-16-53.pdf>
3. Кольга В. В., Шувалова М. А. (2015) Современные модели дуального образования техников высокотехнологичной отрасли // Современные проблемы науки и образования. № 1. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18103>
4. Матвеев Н. В. (2015) Дуальное обучение студентов техникума: преимущества и риски в оценке выпускников, преподавателей и работодателей // Вестник Новгородского государственного университета. № 88. С. 71–74. <http://www.novsu.ru/file/1199518>
5. Овсиенко Л. В., Зимина И. В., Есенина Е. Ю. (2014) Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона // Вестник Казанского технологического университета. Т. 17. № 5. С. 339–344. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21342592>
6. Перевертайло А. С. (2015) Итоги регионализации: сетевой и кластерный векторы развития региональных систем профессионального образования // Федеральный справочник. Среднее профессиональное образование в России. М.: НП «Центр стратегического партнерства». Т. 1. С. 219–221. <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/SPO-1/III/219-221%20Perevertajlo.pdf>
7. Полякова Т. В. (2016) Дуальное обучение как возможность социального партнерства // Профессиональное образование и рынок тру-

- да. № 1. С. 2–3. <https://cyberleninka.ru/article/v/dualnoe-obuchenie-kak-vozmozhnost-sotsialnogo-partnerstva>
8. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (ред.) (2011) Российский работник: образование, профессия, квалификация. М.: Изд. дом ВШЭ. <https://id.hse.ru/data/2011/11/01/1269337317/05.pdf>
 9. Соловьева С. В. (2013) Дуальная система профессионального образования в Германии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. № 4 (32). С. 95–99. [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4(32)_unicode/15.pdf)
 10. Терещенкова Е. В. (2014) Дуальная система образования как основа подготовки специалистов // Концепт. № 4. <https://cyberleninka.ru/article/v/dualnaya-sistema-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-spetsialistov>
 11. Факторович А. А. (2014) Дуальное обучение: новые возможности и новые требования к качеству программ // Профессиональное образование. Столица. № 11. С. 26–28.
 12. Шумакова О. В., Мозжерина Т. Г., Комарова С. Ю., Гаврилова Н. В. (2016) Опыт дуального образования как возможность повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. № 4 (7). <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-dualnogo-obrazovaniya-kak-vozmozhnost-povysheniya-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya>
 13. Югсфельд Е. А. (2014) Успешный опыт внедрения дуальной системы обучения в России и за рубежом // Педагогические науки. № 10. <https://novainfo.ru/article/2506>
 14. Eisenmann S. (2017) German Vocational Training and Education Cooperation. Possibilities for Transferring a Successful Education and Training Principle. Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017_KMK_Berufsbildung_ENGL_Web.pdf
 15. Green F., Ashton D., James D., Sung J. (1999) The Role of the State in Skill Formation: Evidence from the Republic of Korea, Singapore, and Taiwan // Oxford Review of Economic Policy. Vol. 15. Iss. 1. P. 82–96. <https://academic.oup.com/oxrep/article-abstract/15/1/82/480814?redirectedFrom=PDF>
 16. Remington T. F. (2016) Business-Government Cooperation in VET: A Russian Experiment with Dual Education. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 38/PS/2016. <https://wp.hse.ru/data/2016/09/05/1120172919/38PS2016.pdf>
 17. Remington T. F. (2017) Business-Government Cooperation in VET: A Russian Experiment with Dual Education // Post-Soviet Affairs. Vol. 33. No 4. P. 313–333. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1060586X.2017.1296730>
 18. Remington T. F., Marques I. (2014) The Reform of Skill Formation in Russia: Regional Responses. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 19/PS/2014. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2530875##
 19. Solga H., Protsch P., Ebner C., Brzinsky-Fay C. (2014) The German Vocational Education and Training System: Its Institutional Configuration, Strengths, and Challenges. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-502.pdf>

Dual Education in Regions of Russia: Models, Best Practices, Growth Prospects

Authors **Fedor Dudyrev**

Candidate of Sciences in History, Director, Centre for the Studies of the Secondary Vocational Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: fdudyrev@hse.ru

Olga Romanova

Analyst, Centre for the Studies of the Secondary Vocational Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: oromanova@hse.ru

Alexey Shabalin

Expert, Centre for the Studies of the Secondary Vocational Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ashabalin@hse.ru

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

Abstract The paper analyzes the results of the systems project Training Workers to Comply with the Requirements of High-Tech Industries Using Dual Education, organized by the Agency for Strategic Initiatives in 13 subjects of the Russian Federation. Dual education implies "dual" institutional consolidation of knowledge obtained in vocational education programs: theory is normally learned at a vocational school, while an apprenticeship is taken with in a company, in a real-life working environment. It is shown that the best practices of dual education can be found in the growing sectors. The most successful implementation of the dual model is observed in the regions of Russia that have seen their investment climates improved, their barriers for businesses reduced, and the quality of their public administration increased. Effectiveness of the dual model is largely contingent on the economic motivations of employers investing in a staff training system within the framework of large-scale investment and technology upgrade projects. As employers' associations are weak, the decisive role in the coordination of efforts between businesses and professional educational institutions is played by regional authorities and governor's councils, which have virtually grown into substitutes for German chambers of commerce and industry. Nationwide vocational education projects have promoted further development of the dual model due to organizational and financial support from study and career clusters. The best dual education practices should only be spread to regional industries that have the necessary economic and infrastructure premises for companies to invest in such a staff training system.

Keywords vocational education, dual education, public-private partnership, quality of vocational education.

References Eisenmann S. (2017) *German Vocational Training and Education Cooperation. Possibilities for Transferring a Successful Education and Training Principle*. Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK). Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Presse-UndAktuelles/2017/2017_KMK_Berufsbildung_ENGL_Web.pdf (accessed 16 April 2018).

- Faktorovich A. (2014) Dualnoe obuchenie: novye vozmozhnosti i novye trebovaniya k kachestvu programm [Dual Education: New Opportunities and New Quality Requirements]. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa*, no 11, pp. 26–28.
- Gimpelson V., Kapelyushnikov R. (eds) (2011) *Rossiyskiy rabotnik: obrazovanie, professiya, kvalifikatsiya* [Russian Worker: Education, Profession, Qualification]. Moscow: Higher School of Economics. Available at: <https://id.hse.ru/data/2011/11/01/1269337317/05.pdf> (accessed 16 April 2018).
- Green F., Ashton D., James D., Sung J. (1999) The Role of the State in Skill Formation: Evidence from the Republic of Korea, Singapore, and Taiwan // *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 15, iss. 1, pp. 82–96. Available at: <https://academic.oup.com/oxrep/article-abstract/15/1/82/480814?redirectedFrom=PDF> (accessed 16 April 2018).
- Grigoreva N., Shvets N. (2016) The Model of Training Specialists in Dual-Education Environment. *Modern Problems of Science and Education*, no 6. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25763> (accessed 16 April 2018).
- Islamgaliev F. (2016) *Osobennosti professionalnogo obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti v kontekste razvitiya dualnoy sistemy* [Vocational Education in Sverdlovsk Oblast in the Context of Dual System Development]. Available at: <http://web-bic.irro.ru/bks/stat-16–53.pdf> (accessed 16 April 2018).
- Kolga V., Shuvalova M. (2015) Sovremennye modeli dualnogo obrazovaniya tekhnikov vysokotekhnologichnoy otrasli [Modern Models of Dual Education of Technicians for High-Tech Industry]. *Modern Problems of Science and Education*, no 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18103> (accessed 16 April 2018).
- Matveev N. (2015) Dualnoe obuchenie studentov tekhnicum: preimushchestva i riski v otsenke vypusknikov, prepodavateley i rabotodateley [Dual Education in Technical Schools: Merits and Risks from the Point of View of Graduates, Teachers, and Employers]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 88, pp. 71–74. Available at: <http://www.novsu.ru/file/1199518> (accessed 16 April 2018).
- Ovsienko L., Zimina I., Esenina Y. (2014) Dualnoe obuchenie kak vazhnyy faktor povysheniya investitsionnoy privlekatel'nosti regiona [Dual Learning as an Important Factor in Increasing Investment Attractiveness of the Region]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, vol. 17, no 5, pp. 339–344. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21342592> (accessed 16 April 2018).
- Perevertaylo A. (2015) Itogi regionalizatsii: setevoy i klasterny vektory razvitiya regionalnykh sistem professionalnogo obrazovaniya [Regionalization Outcomes: Network and Cluster Vectors of Vocational Education System Development]. *Federalny spravochnik. Srednee professionalnoe obrazovanie v Rossii* [National Reference Book. Vocational Education in Russia], Moscow: Center for Strategic Partnership, Non-Profit Partnership, vol. 1, pp. 219–221. Available at: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/SPO-1/III/219–221%20Perevertajlo.pdf> (accessed 16 April 2018).
- Polyakova T. (2016) Dualnoe obuchenie kak vozmozhnost sotsialnogo partnerstva [Dual Training as an Opportunity for Social Partnership]. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda*, no 1, pp. 2–3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/dualnoe-obuchenie-kak-vozmozhnost-sotsialnogo-partnerstva> (accessed 16 April 2018).
- Remington T. F. (2016) *Business-Government Cooperation in VET: A Russian Experiment with Dual Education*. Higher School of Economics Re-

- search Paper No WP BRP 38/PS/2016. Available at: <https://wp.hse.ru/data/2016/09/05/1120172919/38PS2016.pdf> (accessed 16 April 2018).
- Remington T. F. (2017) Business-Government Cooperation in VET: A Russian Experiment with Dual Education. *Post-Soviet Affairs*, vol. 33, no 4, pp. 313–333. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1060586X.2017.1296730> (accessed 16 April 2018).
- Remington T. F., Marques I. (2014) *The Reform of Skill Formation in Russia: Regional Responses. Higher School of Economics Research Paper No WP BRP 19/PS/2014*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2530875## (accessed 16 April 2018).
- Shumakova O., Mozzherina T., Komarova S., Gavrilova N. Opyt dualnogo obrazovaniya kak vozmozhnost povysheniya effektivnosti professionalnoy podgotovki obuchayushchikhsya [Experience of Dual Training as an Opportunity for Increasing the Proficiency of Professional Education]. *Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, no 4 (7). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-dualnogo-obrazovaniya-kak-vozmozhnost-povysheniya-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-obuchayushchikhsya> (accessed 16 April 2018).
- Solga H., Protsch P., Ebner C., Brzinsky-Fay C. (2014) *The German Vocation-Education and Training System: Its Institutional Configuration, Strengths, and Challenges*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. Available at: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-502.pdf> (accessed 16 April 2018).
- Solovyova S. (2013) Dualnaya sistema professionalnogo obrazovaniya v Germanii [The Dual System of Professional Education in Germany]. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no 4 (32), pp. 95–99. Available at: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4(32)_unicode/15.pdf) (accessed 16 April 2018).
- Tereshchenkova E. (2014) Dualnaya sistema obrazovaniya kak osnova podgotovki spetsialistov [The Dual System of Education as a Basis of Training of Specialists]. *Concept*, no 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/dualnaya-sistema-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-spetsialistov> [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4(32)_unicode/15.pdf)
- Yugfeld E. (2014) Uspeshny opyt vnedreniya dualnoy sistemy obucheniya v Rossii i za rubezhom [Successful Implementation of the Dual Learning System in Russia and Abroad]. *Pedagogicheskie nauki*, no 10. Available at: <https://novainfo.ru/article/2506> [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_4(32)_unicode/15.pdf)

Влияние программ предпринимательского образования на развитие малого бизнеса в России:

опыт эмпирического анализа
в региональном контексте

**А. Б. Духон, К. В. Зиньковский, О. И. Образцова,
А. Ю. Чепуренко**

Духон Анна Борисовна

кандидат экономических наук, член правления Московского отделения общероссийской общественной организации «Российская ассоциация статистиков». Адрес: 105094, Москва, ул. Гольяновская, 3. E-mail: dukhon@post.ru

Зиньковский Кирилл Викторович

кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора Института развития образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: kzinkovsky@hse.ru

Образцова Ольга Исааковна

кандидат экономических наук, доцент кафедры общей экономической теории Московской школы экономики, МГУ имени М. В. Ломоносова. Адрес: Москва, Ленинские горы, МГУ, д. 1, корп. 61. E-mail: olga_obraztsova@rambler.ru

Чепуренко Александр Юльевич

доктор экономических наук, профессор, руководитель департамента социологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: achipurenko@hse.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования вовлеченности россиян в программы дополнительного профессионального и предпринимательского образования, а также влияния вовлеченности на уровень развития малого бизнеса в социально-экономическом контексте субъектов РФ. Логика исследования выстроена от межрегиональных сопоставлений численности обучающихся по программам дополнительного профессионального и бизнес-образования различной продолжительности к анализу зависимостей между востребованностью тех или иных типов программ и развитием различных сегментов предпринимательского подсектора в конкретных социально-экономических условиях региона, а затем к исследованию бизнес-образования как фактора развития конкретных форм малого предпринимательства в определенных контекстуальных условиях.

Протестированы гипотезы о зависимости вовлеченности россиян в бизнес-образование от регионального контекста и о влиянии различных форм предпринимательского образования на развитие тех или иных типов предпринимательства. На основании эмпирических данных для трех типов регионального социально-экономического контекста установлена

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2017 г.

значимая связь между вовлеченностью населения в обучение по программам дополнительного профессионального и бизнес-образования и уровнем развития малого бизнеса, микробизнеса и индивидуального предпринимательства (для его рутинной и инновационной форм). При этом три кластера региональных единиц, однородных по социально-экономическому контексту, были определены на основе многомерной типологии.

Полученные результаты позволяют уяснить роль национальной образовательной системы в активизации предпринимательской деятельности населения на основе сопоставимой с международными стандартами, достоверной и актуальной статистической информации, а также оценить

эффективность программ и стратегий развития предпринимательского образования в разных региональных контекстах. Предложены рекомендации относительно выбора форм предпринимательского образования для разных уровней образовательной системы страны.

Ключевые слова: инновационный бизнес, рутинный бизнес, малые предприятия, микропредприятия, дополнительное профессиональное образование специалистов, очные программы бизнес-образования, заочные программы бизнес-образования, многомерные статистические методы, межрегиональные сопоставления.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-139-172

Логика исследования влияния вовлеченности населения в дополнительное образование на развитие малого бизнеса в конкретном социально-экономическом контексте

Традиция исследований влияния образования на предпринимательскую активность включает две важные темы: связь общего уровня образования населения с его предпринимательской активностью и социально-экономической отдачей от нее [Lucas, 1978; van Praag, Cramer, 2001], а также влияние собственно предпринимательского образования — различных по типу и уровню образовательных модулей, направленных на выработку компетенций лидерства, управления проектами, навыков действия в условиях неопределенности и т. п., — на успешность предпринимательской деятельности [Walter, Block, 2016].

Эмпирические исследования показывают, что общих для всех стран и уровней образования закономерностей влияния образования на предпринимательскую активность не существует, однако полученное образование оказывает значимое положительное влияние на результаты предпринимательской деятельности. Даже в благоприятных для развития предпринимательства условиях образование далеко не во всех случаях способствует активизации и повышению качества предпринимательской активности [Ettl, Welter, 2010; Giacomini et al., 2011; Sánchez, 2011]. При этом в Европе влияние образования на доходы сильнее у наемных работников, чем у самих предпринимателей, тогда как в США этот эффект равный или даже более сильный у предпринимателей. Установлено, что все результаты измерений влияния образования на успешность предпринимательства потенциально могут содержать выбросы, а главное — в большинстве исследований показана корреляция, но не причинно-следственная связь между образованием и до-

стижениями в предпринимательстве [van der Sluis, van Praag, Vijverberg, 2008]. С другой стороны, существует обширная литература, посвященная влиянию предпринимательского образования на выбор в пользу предпринимательства и успешность последнего [Peterman, Kennedy, 2003; Hytti, Kuopusjärvi, 2004; Moro, Poli, Bernardi, 2004; Fayolle, 2005; Souitaris, Zerbini, Al-Laham, 2007; Oosterbeek, van Praag, Ijsselstein, 2010; Naia et al., 2015]. Хотя результаты исследований связи между предпринимательским образованием и предпринимательской деятельностью, проведенных в разных социально-экономических контекстах, различаются, опубликовано значительное количество работ, в которых установлено наличие такой связи [Raposo, do Raço, 2011]. Так, в международном исследовании с участием 42 стран получены данные, свидетельствующие о значимой связи между предпринимательским образованием и приобретением обучающимися соответствующих компонентов человеческого капитала ($rw = 0,217$), а также о значимой связи между предпринимательским обучением и результативностью предпринимательской деятельности ($rw = 0,159$), причем она сильнее для академических программ, чем для краткосрочных курсов [Martin, McNally, Kay, 2013]. На материалах репрезентативного исследования, охватившего 32 страны, показано, что получение предпринимательского образования оказывает сильное воздействие на выбор в пользу предпринимательства прежде всего в неблагоприятной для предпринимательства среде [Walter, Block, 2016]. Обучение предпринимательству оказывает положительное влияние на выбор в пользу занятий бизнесом в случаях, когда до начала обучения склонность к предпринимательству была слабой или отсутствовала, тогда как для тех студентов, которые имели опыт предпринимательской деятельности, выявлен значимый обратный эффект обучения предпринимательству [Fayolle, Gailly, 2015]. Наиболее эффективно обучение предпринимательству для студентов программ бизнеса и менеджмента и инженерных специальностей [Maresch et al., 2016].

Краткий обзор результатов эмпирических исследований свидетельствует о том, что оценивать влияние национальной образовательной системы на предпринимательскую активность населения необходимо в конкретных условиях региона проживания. Для разработки соответствующих рекомендаций необходима детальная, сопоставимая с международными стандартами, достоверная и актуальная статистическая информация о связи различных форм образования, в том числе и бизнес-образования, с уровнем и качеством предпринимательской активности населения.

Целями исследования являются оценка фактической вовлеченности россиян в программы дополнительного профес-

сионального образования (ДПО), в том числе предпринимательского, а также исследование влияния этой вовлеченности на развитие малого бизнеса в конкретном социально-экономическом контексте субъектов РФ.

Для этого на основании эмпирических данных мы проверяли, существует ли для того или иного типа регионального социально-экономического контекста значимая связь между вовлеченностью населения в обучение (по программам ДПО вообще и программам бизнес-образования в частности) и уровнем развития малого бизнеса, микробизнеса и индивидуального предпринимательства (для его рутинной и инновационной форм). При этом три кластера региональных единиц, однородных по социально-экономическому контексту (субъекты РФ благополучные или неблагополучные, проблемные с преобладанием социальных либо инвестиционных проблем), определялись на основе многомерной типологии, предложенной О. Образцовой и Е. Поповской [2017].

Первый тип социально-экономического контекста предпринимательской деятельности выделяется на основе высоких значений системы показателей благосостояния населения при незначительной вариации двух других латентных переменных контекста — характеристик инновационной активности и социально-демографической сферы. К этому типу относятся всего 6 успешных регионов: Москва, Санкт-Петербург, Московская и Тюменская области, Ямало-Ненецкий и Ханты-Мансийский автономные округа. Все остальные субъекты РФ имеют низкие значения латентной переменной «благосостояние», следовательно, по этому латентному фактору неразличимы. Второй контекстуальный тип выделяется на основе высоких значений латентной переменной «инвестиционные проблемы»: в экономике 42 субъектов РФ зафиксированы низкие значения показателей инвестиционной активности (все они имеют низкие значения по оси «благосостояние» и значительную вариацию по оси «социальные проблемы»). Третий тип формируют региональные единицы, характеризующиеся высокими значениями латентной переменной «социальные проблемы»: 35 регионов выделяются значительными социальными проблемами при низких значениях переменной благосостояния и варьирующей около средней инвестиционной активностью.

Логика исследования развивалась от межрегиональных сопоставлений численности обучающихся по программам ДПО различной продолжительности, в том числе по программам бизнес-образования (разного объема, в очной и заочной форме), к анализу зависимостей между востребованностью различных типов программ ДПО и развитием тех или иных сегментов предпринимательского сектора в условиях конкретного социально-экономического контекста в регионе, а затем — к иссле-

дованию бизнес-образования как фактора развития конкретных форм малого предпринимательства в определенных контекстуальных условиях.

В исследовании проверены следующие гипотезы.

- H1.1. Уровень вовлеченности россиян в обучение по программам предпринимательского образования не зависит от контекстуального типа территории.
- H1.2. Дифференциация российских регионов по уровню востребованности программ ДПО статистически значима.
- H1.3. Дифференциация российских регионов по уровню востребованности программ предпринимательского образования статистически значима.
- H2.1. Развитие заочных программ бизнес-образования является стимулом к развитию инновационного микробизнеса в регионах с преобладанием социальных проблем.
- H2.2. Развитие очных программ бизнес-образования является стимулом к развитию инновационного микробизнеса во всех типах проблемных регионов.
- H2.3. Развитие очных программ бизнес-образования тормозит развитие рутинного малого и микробизнеса в обоих типах проблемных регионов.
- H2.4. Развитие очных программ бизнес-образования тормозит развитие индивидуального предпринимательства в регионах с преобладанием инвестиционных проблем.

Реализация поставленной цели методологически требует построения многомерной тематической коллекции данных и применения многомерных методов статистического анализа на основе утвердившихся в литературе концепций и международных стандартов в области официальной статистики предприятий и предпринимательства и бизнес-демографии [Reynolds et al., 2005; Образцова, 2017]. Для обеспечения надежности баз данных, используемых для проверки сформулированных гипотез, был проведен комплексный анализ информационных возможностей статистики образования, с одной стороны, и статистики предпринимательства и сектора предприятий (в части малого предпринимательства) в России — с другой. В результате проведенного анализа выявлены существенные ограничения, которые накладывает на использование необходимой информации характер имеющихся статистических данных: пропуски данных, отсутствие актуальной информации, невозможность гармонизации данных из разных источников из-за их фундаментальной методологической несопоставимости, низкая репрезентативность микроданных требуемой разреженности. Поэтому при формировании базы данных исследования были использова-

**База данных
и методология
анализа влияния
образовательной
системы на пред-
приниматель-
скую активность
россиян**

ны и гармонизированы информационные ресурсы официальной государственной статистики Росстата и административной статистики Министерства образования и науки с 2013 по 2016 г., в том числе:

- 1) текущая статистика предприятий, текущая статистика предпринимательства¹, сплошные обследования малого бизнеса Росстата;
- 2) административная статистика Министерства образования РФ (открытые данные по РФ и субъектам РФ в сфере образования и науки в машиночитаемых форматах портала <http://xn-80abucjiibhv9a.xn--p1ai/opendata2>);
- 3) текущая административная статистика общего и профессионального образования, контрольные показатели выполнения государственных программ по формам статистической отчетности;
- 4) результаты типологизации российских территорий по общим условиям социально-экономического контекста на основе многомерного анализа данных региональной статистики Росстата [Образцова, Поповская, 2017].

Система показателей тематической коллекции данных, построенная на основе указанных источников официальной статистики, а также обозначения этих показателей, использовавшиеся при анализе и моделировании в пакете SPSS-21, приведены в приложении.

Обоснование и построение разрезов детализации сформированной тематической коллекции данных о малом бизнесе, микробизнесе и индивидуальном предпринимательстве, а также о роли программ ДПО, различающихся по направленности и объему, в развитии предпринимательского сектора осуществлялось с учетом оценки доступности актуальных микроданных и макроданных официальной (государственной и администра-

¹ Официальная статистика бизнес-демографии Росстата находится в стадии внедрения (см. на http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/enterprise/reform/#); по полному кругу показателей доступна по 12 субъектам РФ, в том числе по 7 субъектам — на основе пилотных расчетов, проведенных территориальными органами Росстата в 2014 г., и по 5 субъектам — на основе экспериментальных расчетов, выполненных в рамках НИР по формированию показателей бизнес-демографии в соответствии со стандартами ОЭСР в условиях неполноты данных в источниках информации в 2013 и в 2014 г. [Образцова, 2017; Духон, 2013].

² Данные портала доступны на ограниченном временном интервале (не позднее 2013 г.), характеризуются низким качеством, наличием большого количества ошибок и требуют серьезной корректировки ответственными лицами Министерства образования и науки.

тивной) статистики, глубины детализации информационных источников, охвата и репрезентативности в отношении отдельных субъектов РФ, а также возможности обеспечения методологической сопоставимости в пространственном и временном аспекте (включая соответствие международным учетным стандартам) при проведении межрегиональных сопоставлений.

Система индикаторов для сформированной тематической коллекции данных выстраивалась методом статистической конкретизации целевых и факторных категорий в соответствии с поставленными аналитическими задачами и сформулированными гипотезами на основе анализа экономического содержания показателя, определяемого методологией его измерения или расчета, и его информационной доступности в открытых информационных ресурсах. Итогом проведенной гармонизации данных из различных информационных ресурсов, статистической конкретизации поставленных аналитических задач и расчета производных статистических показателей стала тематическая коллекция данных, представляющая собой логически увязанную систему целевых индикаторов развития малого бизнеса (для юридических лиц — малых и микропредприятий, с выделением по стандартной статистической методологии отдельной категории инновационного бизнеса, включающего предприятия, отнесенные к виду деятельности «наука и научные исследования» — см. раздел 2 таблицы в приложении) и факторных индикаторов развития образовательных программ (в том числе программ ДПО разной продолжительности — см. раздел 3 таблицы в приложении) в России и субъектах РФ. Категория инновационного малого бизнеса определялась в соответствии с международным статистическим стандартом классификации видов экономической деятельности, поэтому включила институционализированный малый бизнес (юридические лица рыночного сектора с численностью работников до 100 человек), основная деятельность которого относится хотя бы к одному из трех видов научных исследований и разработок в области естественных, технических, общественных или гуманитарных наук:

- 1) фундаментальные научные исследования — экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, природы;
- 2) прикладные научные исследования — исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач (кроме исследования конъюнктуры рынка);
- 3) экспериментальные разработки — деятельность, основанная на знаниях, приобретенных в результате проведения на-

учных исследований, или на практическом опыте и направленная на сохранение жизни и здоровья человека, создание новых материалов, продуктов, процессов, устройств, услуг, систем или методов и их дальнейшее совершенствование.

Показатели численности обучающихся по программам предпринимательского образования были рассчитаны авторами на основе раздела 3 административной формы статистической отчетности Министерства образования и науки РФ «Сведения о дополнительном профессиональном образовании специалистов по видам обучения, укрупненным группам специальностей и направлений подготовки». В качестве методологической основы расчета переменных тематической коллекции данных, характеризующих численность обучающихся по программам предпринимательского образования, были использованы метаданные Евростата³ — как в части системы определений и концепций, характеризующих уровень⁴ и профессиональную структуру образования⁵ россиян, так и в части формирования границ бизнес-образования в РФ по базе открытых данных о дополнительном профессиональном образовании специалистов по видам обучения, укрупненным группам специальностей и направлений подготовки Минобрнауки РФ. В соответствии с определениями SDMX MCV в границы бизнес-образования включались программы подготовки по следующим направлениям и программам: антикризисное управление; бухгалтерский учет, анализ и аудит; земельно-имущественные отношения; инноватика, маркетинг; менеджмент; производственная безопасность; управление качеством; управление персоналом; финансы и кредит; налоги и налогообложение. Уровень образования индивида измерялся по максимально продвинутой образовательной программе, которую он успешно завершил. Профессиональные группы образовательных программ выделялись по укрупненным позициям классификации Минобрнауки РФ, проведенная перегруппировка обеспечила соответствие рассчитанных индикаторов группировке SCL–ISCED *Fields of Education and Training* Евростата.

Чтобы обеспечить возможность межрегиональных и временных сопоставлений, было проведено нормирование системы

³ CODED (Eurostat's Concepts and Definitions Database) and other online glossaries relating to survey statistics // SDMX Content-Oriented Guidelines (COG), annex 4 «Metadata Common Vocabulary» (MCV). SDMX Glossary, 2016. Eurostat, 2016.

⁴ International Standard Classification of Education. Eurostat Metadata, 2011 (ISCED2011).

⁵ SCL–ISCED Fields of education and training. Eurostat Metadata, 2013 (ISCED-F 2013).

абсолютных величин тематической коллекции: данных о численности обучающихся по программам ДПО и бизнес-образования, а также о количестве малых и микропредприятий и индивидуальных предпринимателей — по численности экономически активного населения, данных о численности занятых в сегментах подсекторов малого бизнеса, об обороте малых предприятий и выручке индивидуальных предпринимателей, а также о расходах и финансировании профессиональных образовательных организаций — по количеству соответствующих предприятий и организаций. Кроме того, для проведения сопоставлений в динамике была рассчитана система темпов роста и темпов прироста (цепных — с краткосрочным лагом в 1 год, базисных — со среднесрочным лагом в 2, 3 и 4 года) для приведенных в разделе 2 таблицы (см. приложение) целевых индикаторов развития малого бизнеса в субъектах РФ.

Таким образом, построенная для исследования тематическая коллекция данных включает факторные и целевые индикаторы, которые гармонизированы между собой по базовым концепциям и определениям, соответствуют требованиям международных статистических стандартов и очищены от эффекта масштаба в пространственном и временном разрезе, т.е. дают возможность не только провести межрегиональные сопоставления вовлеченности населения в систему ДПО (и бизнес-образования в частности), но и проанализировать роль в развитии предпринимательского сектора образовательных программ ДПО разного типа (в разрезе укрупненных групп специальностей, с выделением программ предпринимательского образования, а также в группировке по количеству учебных часов — до 72, от 72 до 100, от 100 до 500 часов, программы профессиональной переподготовки 500 часов и более, программы получения дополнительной квалификации не менее 1000 часов трудоемкости и программы стажировки как отдельный вид обучения) — см. раздел 3 таблицы в приложении.

Эмпирический анализ и проверка гипотез осуществлялись поэтапно с использованием переменных сформированной тематической коллекции данных.

На первом этапе анализа было проведено исследование распределений субъектов РФ по факторным и целевым переменным тематической коллекции данных. Полученные результаты обеспечили проверку гипотез Н1.1 и Н1.2, а также проверку формы распределений на нормальность — с целью выбора адекватных методов исследования зависимостей и моделирования влияния образовательных программ на развитие малого бизнеса в субъектах РФ. Выявленное на первом этапе статистически значимое отклонение распределений от условий нормальности потребовало применения непараметрических критериев и методов исследования.

На втором этапе анализа кластеризация регионов методом k -средних обеспечила возможность перехода для целевых и факторных относительных показателей коллекции данных к ординальной шкале измерения, независимой от условия соблюдения нормальности распределений и наличия выделяющихся и экстремальных наблюдений. В результате кластеризации по каждой из исследуемых переменных удалось не позднее 5-й итерации сформировать устойчивую 3-кластерную структуру регионов, которую мы интерпретировали как совокупность пространственных кластеров с низким, средним или высоким значением показателя.

Третьим этапом исследования стал корреляционный анализ влияния разных по форме и объему программ предпринимательского образования на развитие рутинного и инновационного малого бизнеса в регионе (для подсектора малых и микропредприятий) с целью проверки гипотез Н2.1, Н2.2 и Н2.3. Организационные особенности использованной в качестве информационной основы официальной статистики неизбежно обуславливают наличие временного лага между тестируемыми на наличие связи вариационными рядами данных:

- формы № 1ФСН, № 2ФСН, № 4ФСН административной отчетности Минобрнауки РФ о функционировании системы дополнительного профессионального образования на базе учреждений среднего профессионального (СПО), высшего профессионального (ВПО), дополнительного профессионального (ДПО) образования в РФ, содержащие сведения о факторных переменных численности обучающихся, составляются и публикуются по итогам предшествующего учебного года;
- формы отчетности Росстата о количестве и основных показателях деятельности предприятий составляются и публикуются по состоянию на конец отчетного года (по итогам работы за прошедший календарный год).

Таким образом, сведения, приведенные в статистике Минобрнауки РФ, например, за 2013 г., отражают востребованность населением образовательных программ в 2011/2012 учебном году, а сведения Росстата за 2013 г. содержат данные отчетности предприятий о деятельности в течение 2013 г. и о наличии ресурсов на конец 2013 г. Следовательно, сравниваемые системы показателей отчетности 2013 г. разделяет краткосрочный временной лаг — продолжительностью от 6 до 27 месяцев. Указанные особенности статистической отчетности означают, что корреляции переменных образования и переменных развития малого бизнеса должны обязательно измеряться с лагом — краткосрочным (полгода, один год) или среднесрочным (два,

три года), поэтому направление связи «причина — следствие» и, соответственно, факторные и результирующие переменные в моделях являются однозначно определенными и не могут подлежать сомнению: только более ранние факты могут быть причиной более поздних, а никак не наоборот. Для измерения тесноты связи между факторными переменными вовлеченности населения в программы ДПО и целевыми переменными развития малого бизнеса в РФ использовались непараметрические критерии, так как исследование распределений подтвердило статистически значимые отличия от нормальности.

Результаты корреляционного анализа и переход к ординальной шкале измерения переменных позволили на четвертом этапе исследования определить, какие факторы детерминируют уровень развития рутинного или инновационного малого бизнеса и индивидуального предпринимательства в регионе, используя в качестве инструмента модель линейного дискриминанта по Фишеру (*Fisher's Linear Discriminant Analysis, FLDA*). Этот метод многомерного статистического анализа устойчив в отношении выделяющихся и экстремальных значений переменных, так как работает с переменными в ординальной шкале. Поэтому он применим для моделирования распределений, значительно отличающихся от нормального. Непараметрический характер модели FLDA определяет ее применимость для решения задачи поиска факторов, с достаточно высокой вероятностью детерминирующих принадлежность единиц классификации к одному из заранее заданных кластеров, т. е. к регионам с низким, средним или высоким уровнем развития малого бизнеса [Fisher, 1936; McLachlan, 2004]. Таким образом, ядром дискриминантного анализа является построение дискриминантной функции d , которая на основе линейной комбинации значений переменных-предикторов описывает в n -мерном признаковом пространстве некоторую искомую поверхность, разделяющую заданные кластеры наилучшим с точки зрения распределения вероятностей образом. Эта функция интерпретируется как комплексный латентный фактор, определяющий принадлежность к некоторому кластеру по значению целевого признака, так как она имеет вид:

$$d = b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + \dots + b_n \cdot x_n + a,$$

где: $(x_1, x_2, \dots, x_n)$ — значения переменных, соответствующих рассматриваемым единицам; $(b_1, b_2, \dots, b_n)$ — коэффициенты, оцениваемые в модели FLDA; a — константа.

Общая концепция FLDA состоит в том, что для некоторого количества единиц наблюдения, принадлежность которых к определенной группе уже известна (это обучающая выборка), строится дискриминантная функция на основании значений их перемен-

ных-предикторов. Затем проводится верификация модели с помощью контрольной выборки. Мы применяли для верификации построенных моделей процедуру скользящего контроля методом стратификации, чтобы уменьшить дисперсию полученных оценок и, следовательно, получить более стабильные и прогностически надежные модели [McLachlan, 2004; Эфрон, 1988]. Значимость выявленных различий ($p\text{-value} < 0,05$) подтвердила, что различия между групповыми средними по переменным, характеризующим развитие малых и микропредприятий рутинного и инновационного бизнеса, а также индивидуального предпринимательства в российских регионах, не являются случайными.

Оценка прогностической значимости построенных моделей FLDA для конкретных условий социально-экономического контекста в регионе проводилась на основе доли единиц классификации контрольной выборки, для которых правильно предсказана принадлежность к той или иной группе на основе значений дискриминантной функции Фишера (с помощью коэффициентов точности, чувствительности и специфичности, а также показателей прогностичности) [Fawcett, 2006; Powers, 2011].

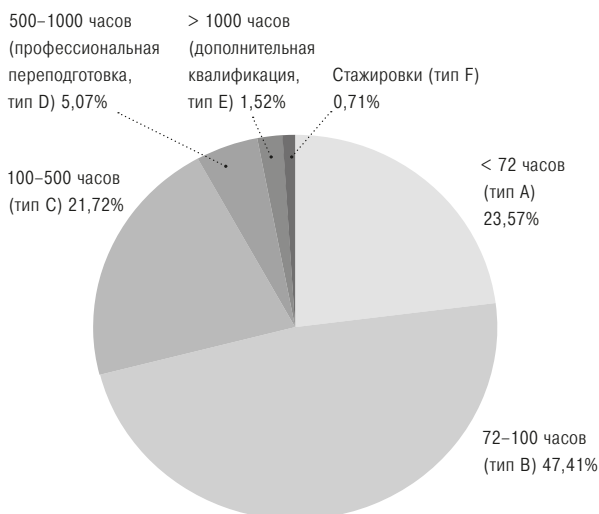
Все аналитические операции проводились в пакете прикладных программ SPSS-21.

Вовлеченность населения в программы предпринимательского образования в социально-экономическом контексте субъектов РФ

Вовлеченность россиян в программы ДПО в целом и в программы предпринимательского образования в частности остается сегодня аномально низкой: совокупная численность обучающихся по программам ДПО всех форм, типов и направлений составляет в РФ менее 1700 тыс. человек в год, в том числе на программах предпринимательского образования — чуть более 800 тыс. человек (в том числе на очных программах около 274 тыс. человек в год, на заочных — примерно в 2 раза больше). Как показал анализ эмпирических данных Минобрнауки РФ, структура контингента обучающихся по объему востребованных программ ДПО (рис. 1) не изменялась статистически значимо с 2013 г. (оценка на основе коэффициента неравномерности распределения). Среди образовательных программ ДПО доминируют короткие циклы (объемом до 100 учебных часов), причем наибольшим спросом пользуются программы от 72 до 100 часов. Удовлетворенный спрос российского населения на получение дополнительной квалификации не превышает 2%, а на профессиональную переподготовку — 5% общей численности обучающихся. Стажировку как отдельную форму обучения в системе программ ДПО проходят менее 1% обучающихся.

Численность обучающихся по программам предпринимательского образования (в расчете на 10 тыс. человек экономически активного населения) различается в разных субъектах РФ, и распределение статистически значимо отличается от нор-

Рис. 1. Структура контингента обучающихся по объему востребованных программ дополнительного профессионального образования



мального, при этом наиболее значительно показатель варьирует в регионах, испытывающих инвестиционные проблемы, и в этом социально-экономическом контексте достигает наиболее высоких для РФ значений. На рис. 2 показана численность обучающихся по очным и заочным программам предпринимательского образования в разных социально-экономических контекстах (1-й кластер — благополучные регионы, 2-й кластер — территории с преобладанием социальных проблем, 3-й кластер — регионы с преобладанием инвестиционных проблем). Высокие значения численности обучающихся как по очным, так и по заочным программам отмечаются в Хабаровском крае и Еврейской автономной области (соответственно около 70 и 135 человек на 10 тыс. человек экономически активного населения), выделяется по вовлеченности населения в программы бизнес-образования Томская область (90 и 175 человек), экстремально высокие значения этих показателей наблюдаются в Республике Тыва. Социально-экономический контекст во всех этих регионах характеризуется преобладанием инвестиционных проблем. Среди благополучных регионов максимальная вовлеченность населения в программы предпринимательского образования (особенно по заочному обучению) обеспечена в Москве (80 и 130 человек) и Санкт-Петербурге (55 и 100 человек). Наиболее низкий уровень вовлеченности населения в обучение по предпринима-

Рис. 2. Численность обучающихся по программам предпринимательского образования в субъектах РФ разного контекстуального типа

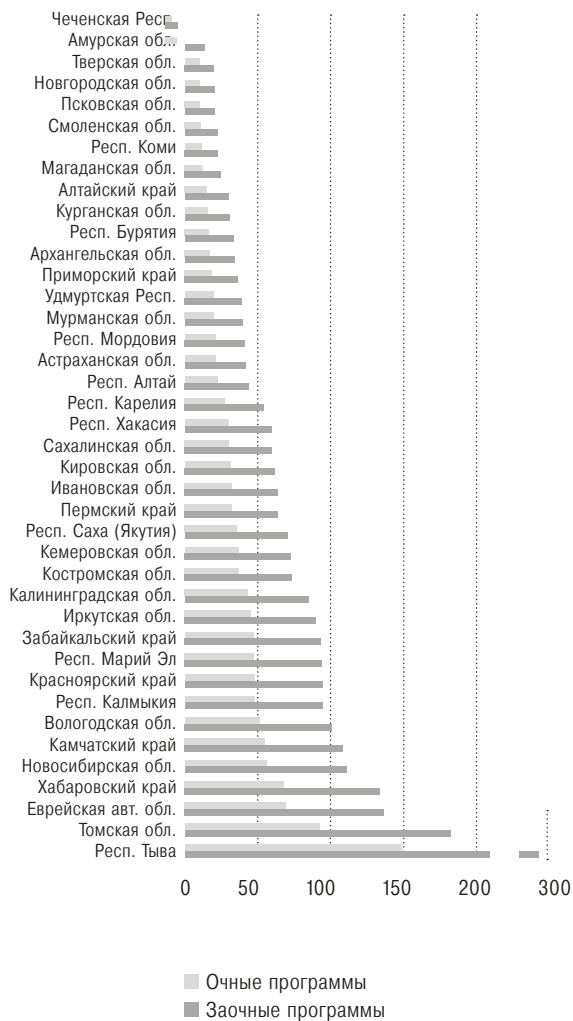
1-й кластер — благополучные регионы



2-й кластер — территории с преобладанием социальных проблем



3-й кластер — регионы с преобладанием инвестиционных проблем



■ Очные программы
■ Заочные программы

Источник: Расчеты авторов по данным административной статистики Минобрнауки РФ за 2013–2016 гг.

тельским программам наблюдается в регионах с преобладанием социальных проблем.

Распределения субъектов РФ по численности обучающихся на очных и заочных программах тесно взаимосвязаны (коэффициент корреляции Спирмена $\rho \approx 0,907$, $p\text{-value} \leq 0,000$), значения показателей соотносятся в среднем как 1:2 как для предпринимательского образования, так и в целом для программ ДПО.

Однако в процессе анализа подтвердилось отсутствие статистически значимых различий между медианами и распределениями уровня вовлеченности населения субъектов РФ разного контекстуального типа в программы предпринимательского образования — как для очных, так и для заочных программ (соответственно медианный критерий и критерий Краскала — Уоллеса). Таким образом, гипотеза H1.1. о том, что уровень вовлеченности россиян в обучение по программам бизнес-образования не зависит от контекстуального типа территории, подтвердилась. Поэтому при проведении следующих этапов анализа мы будем рассматривать совокупность регионов как однородную.

В табл. 1 представлены результаты анализа распределения субъектов РФ по уровню вовлеченности населения в обучение по программам ДПО разного типа и направленности подготовки.

Как показывают представленные в таблице индикаторы распределения, все проанализированные распределения статистически значимо отличаются от нормального по характеристикам асимметрии и, особенно, эксцесса, и уровень вариации показателя по всем типам программ высоко значим (коэффициент вариации RSD варьирует от 75 до более чем 180%). Это означает, что при измерении связей между вовлеченностью населения в программы бизнес-образования и развитием малого бизнеса в регионе и их моделировании необходимо применять непараметрические методы и модели. Уровень межрегиональной дифференциации также очень высок. Децильные коэффициенты дифференциации (DDC) показывают, что различия вовлеченности населения в программы ДПО между 10% наиболее и 10% наименее активными регионами составляют по разным типам программ от 7 раз (для краткосрочных программ типа В) до 70 раз (для программ типа F). По программам бизнес-образования дифференциация несколько ниже, но и в этом случае крайние децильные группы различаются почти в 10 раз. Для всех типов программ и направлений подготовки уровень интерквартильной вариации (IQR) также очень высок (по отношению к медиане распределения), т.е. статистически значима дифференциация, наблюдаемая для центральных 50% совокупности российских территорий — как для программ ДПО в целом, так

Таблица 1. **Распределение субъектов РФ по уровню вовлеченности населения в обучение по программам ДПО разного типа и направленности подготовки***

Показатели	Тип						Программы бизнес-образования	
	A	B	C	D	E	F	очные	заочные
Среднее	51,73	86,96	46,23	9,63	2,86	1,92	31,49	62,04
Стд. ошибка среднего	7,60	7,40	4,15	0,86	0,33	0,44	2,58	5,08
Медиана	30,40	72,81	38,14	7,43	1,97	0,73	27,70	54,59
Стд. отклонение	68,79	67,39	37,82	7,83	2,69	3,49	23,78	46,86
RSD, %	132,97	77,49	81,81	81,24	94,15	181,45	75,53	75,53
Асимметрия	3,07	2,31	0,94	1,51	2,30	3,65	1,84	1,84
Стд. ошибка асимметрии	0,27	0,26	0,26	0,27	0,29	0,30	0,26	0,26
Эксцесс	13,00	8,33	1,15	3,18	6,62	14,86	6,10	6,10
Стд. ошибка эксцесса	0,53	0,52	0,52	0,53	0,57	0,59	0,52	0,52
Минимум	0,04	5,42	0,18	0,24	0,19	0,02	0,00	0,00
Максимум	441,48	436,23	186,45	42,54	14,01	19,67	148,56	292,69
Квантили	10	2,24	25,04	4,51	1,38	0,58	6,59	12,99
	20	7,03	39,82	8,54	2,70	1,09	12,40	24,43
	25	10,05	41,83	11,45	3,76	1,18	15,35	30,24
	50	30,40	72,81	38,14	7,43	1,97	27,70	54,59
	75	64,66	106,37	74,19	13,37	3,52	44,53	87,74
	80	87,02	118,05	78,25	15,44	4,55	47,67	93,92
	90	117,94	182,84	94,86	21,13	5,89	62,18	122,51
DDC	52,67	7,30	21,01	15,34	10,12	68,55	9,43	9,55
IQR	54,61	64,54	62,74	9,61	2,34	2,23	29,19	57,51

* Уровень вовлеченности измерен как численность обучающихся в расчете на 10 тыс. человек экономически активного населения.

Источник: Расчеты авторов по данным административной статистики Минобрнауки РФ за 2013–2016 гг.

Типы и формы программ ДПО, определяющие уровень развития малого бизнеса и изменение его качественной структуры

и для программ бизнес-образования в частности. Таким образом, гипотезы Н1.2 и Н1.3 подтвердились.

На этапе анализа непосредственного влияния вовлеченности населения в обучение по программам ДПО было достоверно установлено, что этот показатель является умеренно мощным фактором, определяющим различия не только в количестве

экономических агентов в секторе малого бизнеса, но и в основных показателях их деятельности — численности занятых и обороте (или выручке, если речь идет о неинституционализированном малом бизнесе — индивидуальном предпринимательстве). Максимальное воздействие суммарных показателей вовлеченности населения регионов в ДПО на численность занятых в малом бизнесе (по всем его формам в целом) наблюдается с лагом в 2–3 года (коэффициент корреляции Спирмена $\rho \approx 0,5$ при $p < 0,01$), на количество и оборот малых и микропредприятий — с лагом 1–2 года ($\rho \approx 0,7$ при $p < 0,01$). При расчете максимального влияния совокупной востребованности программ ДПО на выручку индивидуальных предпринимателей и их численность лаг увеличивается до 3 лет, связь ослабляется и снижается ее значимость ($\rho \approx 0,4$ при $p < 0,05$). При дальнейшем увеличении лага описанная связь становится незначимой для всех указанных целевых показателей развития бизнеса. Таким образом, с точки зрения развития малого бизнеса в регионе эффективна не только система обучения созданию и управлению малым, новым или растущим, бизнесом, но и вся общая система дополнительного профессионального образования и профессиональной подготовки на базовом уровне.

Детализация анализа в разрезе институциональных типов и качественной структуры субъектов малого предпринимательства также подтвердила, что образовательная система может оказывать значимое стимулирующее влияние на развитие малого бизнеса (малых и микропредприятий) и повышение его инновационности. Установлено, что увеличение количества образовательных организаций и рост расходов на образование, финансируемых бюджетом и/или образовательной организацией, почти достоверно определяют поступательное развитие предпринимательского сектора по всем видам деятельности и организационно-правовым формам ведения бизнеса. Для численности микропредприятий по виду экономической деятельности «наука и научные исследования» показатели корреляции немного ниже, чем по рутинным видам деятельности (соответственно $\rho \approx 0,71$ и $\rho \approx 0,84$), но тоже характеризуют почти достоверную статистическую связь ($p < 0,01$). Наиболее сильные и значимые связи регистрируются с временным лагом в 2–3 года для рутинных видов экономической деятельности и с лагом 5–6 лет — для инновационной экономической деятельности. Представляется, что более длительный лаг в случае инновационного предпринимательства обусловлен необходимостью получить более качественное образование, которое требует больших затрат времени, а также более длительным временем выхода на прибыльность для высокорисковых и капиталоемких бизнесов.

Не менее мощным фактором является охват населения профессиональным обучением и программами ДПО на ступенях базового, среднего профессионального, высшего и послевузовского образования ($p \approx 0,802$, $p < 0,01$), максимально тесная зависимость количества субъектов малого и среднего предпринимательства и их размера от охвата обучением достигается с лагом в 2–3 года.

Эмпирический анализ данных о распределении обучающихся по продолжительности программ ДПО дал картину, сходную с наблюдающейся в настоящее время в западных бизнес-школах. Во-первых, установлено, что программы ДПО оказывают сильное и статистически значимое положительное воздействие на расширение предпринимательского сектора, т. е. на выживаемость устоявшегося бизнеса ($p \approx 0,728$, $p < 0,01$). Во-вторых, короткие программы (от 72 до 100 часов — они, как правило, практико-ориентированные) более востребованы потребителями образовательных услуг, особенно уже имеющими доходное занятие или работу, и имеют более высокие показатели тесноты связи с индикаторами предпринимательства. Программы объемом от 500 до 1000 часов (так называемые программы лидерства) значительно слабее влияют на индикаторы активности малых предприятий, включая микропредприятия ($p \approx 0,32$, $p < 0,05$). Однако при условии охвата безработных по направлению службы занятости именно эти программы являются наиболее сильным и значимым стимулом к развитию индивидуального предпринимательства (наиболее значимая связь $p \approx 0,603$ при $p = 0,000$ наблюдается с лагом в 1 год). В-третьих, корреляционный анализ подтвердил, что обучение и краткосрочное повышение квалификации преподавателей и специалистов в форме практических стажировок тоже существенно для улучшения ситуации в предпринимательском секторе ($p \approx 0,369$ с лагом в 1 год и $p \approx 0,384$ с лагом 2 года, $p < 0,01$). Поэтому программы ДПО на стыке образования и бизнеса — в форме стажировок, объединяющих традиционные формы работы в академической аудитории и участие в реальных проектах, — представляются эффективной формой стимулирования успешного предпринимательства и трансфера навыков, знаний и технологий (*spin-off*).

Выявленные закономерности наблюдаются для всех типов субъектов малого предпринимательства. При этом следует отметить выраженную тенденцию роста тесноты связи по мере уменьшения размера субъекта малого предпринимательства: наиболее заметно описанные воздействия образования проявляются в сегменте индивидуального предпринимательства, чуть слабее связи в сегменте микропредприятий, для малых предприятий по некоторым показателям связь полностью затухает из-за неоднородностью контингента работников, по неко-

торым — ослабляются проявления воздействия. Для средних предприятий статистически значимыми остаются только закономерности влияния краткосрочных программ ДПО и показателей охвата обучением заочных программ ДПО ($p \geq 0,271$ при $p \leq 0,021$). По-видимому, наблюдаемое ослабление взаимосвязи отражает более низкую заинтересованность среднего предприятия в отдельных работниках (работодателю проще нанять уже обученного человека, чем обучать собственный персонал).

Направление средств федерального бюджета на оборудование учебных лабораторий в рамках модернизации организаций общего среднего образования, а также на приобретение производственного оборудования для организаций среднего профессионального образования не оказало никакого влияния на развитие устоявшегося предпринимательства и его отдельных сегментов в российских регионах. В качестве объяснения можно указать на два обстоятельства. Во-первых, пользователями такого оборудования являются школьники и учащиеся колледжей, т. е. несовершеннолетние, которым предстоит еще несколько лет учебы или работы в качестве наемных работников, прежде чем накопленный уровень общих и специальных знаний и социального капитала позволит им создать свое дело — не говоря уже о том, чтобы вывести его в разряд успешно и устойчиво развивающихся бизнесов. Во-вторых, технико-технологические навыки, которые они приобрели благодаря обучению на таком оборудовании, видимо, не были подкреплены достаточным объемом знаний, необходимых для создания и развития собственного дела. Временной лаг здесь обоснован и неизбежен, поэтому следует работать над дальнейшим вовлечением школьников и студентов организаций среднего профессионального образования в различные формы бизнес-образования, а также создавать мощные хабы на базе предпринимательских университетов или тех частных компаний, которые готовы участвовать в становлении системы дуального образования и вовлекать эту группу молодежи в производственно-предпринимательские проекты на своей базе.

После расщепления подготовленной базы данных по признаку регионального контекста для каждого из двух проблемных региональных кластеров была проведена группировка по классифицирующей переменной уровня развития малого бизнеса, а затем оценивание различий средних значений предполагаемых предикторов между тремя типами единиц классификации: с низким, средним и высоким уровнем развития малого бизнеса. Установлено, что по рассматриваемым категориям малого бизнеса и индивидуального предпринимательства и по рассматриваемым переменным предпринимательского образования

Программы предпринимательского образования как фактор развития малого бизнеса в контекстуальных условиях региона

(см. раздел 3 таблицы в приложении) различия между рассматриваемыми группами нельзя считать случайными.

Таким образом, кортеж переменных, для которых различия между групповыми средними не являются случайными, с близкой к 1 вероятностью ($p\text{-value} < 0,05$) влияет на количество малых предприятий и микропредприятий в рутинном или инновационном бизнесе и на численность индивидуальных предпринимателей в регионе определенного контекстуального типа. При этом по каждой из отдельно взятых контролируемых переменных значение λ_i не указывает на статистически значимый вклад соответствующих межгрупповых различий в общую дисперсию баллов дискриминантной функции. Сопоставления статистической структуры кортежа переменных, значимо варьирующих между группами единиц классификации, подтверждают, что конкретный тип социально-экономического контекста определяет особенный состав и факторов развития каждого из выделенных сегментов малого бизнеса.

Поэтому на следующем этапе FLDA для каждого типа социально-экономического контекста предпринимательской деятельности были построены модели комплексных латентных факторов — дискриминантных функций, позволяющие предсказать, какой уровень развития определенного сегмента малого бизнеса будет достигнут в регионе в зависимости от значений показателей удовлетворенного спроса населения на программы предпринимательского образования. Семь из построенных моделей FLDA значимы ($p\text{-value} \leq 0,003$); для этих моделей нормированные коэффициенты предикторов дискриминантной функции, оценивающие направление и силу воздействия соответствующего предиктора на вероятность достижения в регионе низких, средних или высоких значений целевой переменной развития рутинного или инновационного бизнеса, определяют приведенную ниже интерпретацию:

- 1) в регионах с преобладанием социальных проблем для развития инновационного микробизнеса одинаково значимым стимулом является развитие и очных, и заочных программ бизнес-образования;
- 2) в регионах с преобладанием инвестиционных проблем значимым стимулом развития инновационного микробизнеса является развитие очных программ бизнес-образования;
- 3) в регионах с преобладанием социальных проблем развитие очных программ бизнес-образования является значимым негативным фактором развития рутинного микробизнеса;
- 4) в регионах с преобладанием социальных проблем развитие очных программ бизнес-образования и рост расходов на образовательные организации ДПО является значимым нега-

- тивным фактором развития малых предприятий, занимающихся рутинным бизнесом;
- 5) в регионах с преобладанием инвестиционных проблем развитие очных программ бизнес-образования является мощным негативным фактором, а развитие программ стажировок — слабым, но значимым позитивным фактором развития рутинного микробизнеса;
 - 6) в регионах с преобладанием инвестиционных проблем развитие очных программ бизнес-образования является значимым негативным фактором развития малых предприятий, занимающихся рутинным бизнесом;
 - 7) в регионах с преобладанием инвестиционных проблем развитие очных программ бизнес-образования является негативным фактором развития индивидуального предпринимательства.

Прогностическая эффективность моделей весьма высока: минимальная точность классификации (AR — доля правильно классифицированных наблюдений в совокупности) составляет 77,1%; полученный уровень чувствительности (TPR — доля истинно положительных результатов классификации в совокупности) не ниже 10%; уровень специфичности (TNR — доля истинно отрицательных результатов классификации в совокупности) во всех семи значимых моделях превышает 69%.

Сформулированные в исследовании гипотезы H2.1–H2.4 были подтверждены в моделях FLDA. Поэтому в контексте поставленной цели исследования полученные результаты представляются удовлетворительными: это существенно с точки зрения разработки дифференцированного подхода к созданию и поддержке внедрения программ предпринимательского образования в условиях определенного социально-экономического контекста в субъектах РФ.

С точки зрения краткосрочных целей целесообразно наращивать объемы финансирования инновационных по форме и содержанию предпринимательских образовательных программ, чтобы увеличить их количество и охват ими студентов разных специальностей, отдавая предпочтение более коротким (от 72 до 100 часов общей нагрузки) программам ДПО и модулям основных образовательных программ, поскольку лица, их выбирающие, скорее всего, уже находятся в процессе обдумывания или создания нового бизнеса и такая образовательная поддержка может позволить им действовать быстрее и экономичнее.

Предлагается предусмотреть меры, позволяющие привлечь к работе со студентами действующих предпринимателей в формате коучинга и менторинга. Такое сотрудничество обоудовы-

**Выводы
и предложения
по совершенствованию
системы ДПО РФ
с целью развития
малого бизнеса
и повышения его
инновационности**

годно: действующий предприниматель будет рассматривать наиболее перспективные команды как потенциальную цель для инвестирования венчурного капитала, постепенно переходя от роли ментора к роли бизнес-ангела, а вузы приобретут ценные кадры, которые будут выполнять функции не только гостевых лекторов, но и консультантов и наставников, способствуя более быстрому и эффективному командообразованию стартапов.

Исходя из долгосрочных целей, имеет смысл в университетах наряду с традиционным бизнес-образованием развивать программы, направленные на выработку навыков генерирования инноваций и стимулирование ориентированного на рост предпринимательства, фокусируя внимание на «мягких» факторах становления и роста фирмы, умении распознавать прорывные технологии и продукты, хеджировании рисков, финансовых и организационных инновациях.

Для наращивания предпринимательских компетенций и укрепления намерений заниматься бизнесом в процессе получения общего образования, для повышения статуса предпринимателя и предпринимательской карьеры в обществе, а также для создания системы социальных и культурных норм, благоприятствующих развитию предпринимательства, целесообразно внедрять в основные образовательные программы начального, основного и общего среднего образования элементы, нацеленные на развитие креативности, навыков превращения идеи в проект и создания собственного бизнеса.

При модернизации образовательной системы необходимо учитывать, что в субъектах РФ с проблемным социально-экономическим контекстом бизнес-образование скорее тормозит развитие предпринимательства, так как способствует оттоку мотивированных к предпринимательству лиц в более перспективные регионы. Здесь, скорее, следует продвигать через массмедиа лучший опыт, пропагандируя наиболее успешных предпринимателей, а также проводить студенческие конкурсы бизнес-планов и т. п. с последующим интенсивным обучением целевой группы и предоставлением им грантов и других видов поддержки. Разумеется, одновременно необходимо предусматривать меры по улучшению регионального социально-экономического контекста, препятствующего вовлечению населения в предпринимательскую активность.

С учетом выявленного положительного влияния бизнес-образования сотрудников госслужбы на предпринимательскую активность населения в условиях государственной политики, нацеленной на вовлечение регионов РФ в развитие опорных университетов, инновационной инфраструктуры и технологического образования детей, представляется целесообразным внедрить программы предпринимательского образования для государственных служащих. При этом для руководителей региональных

и федеральных органов власти и государственного управления, курирующих вопросы развития предпринимательства и инновационной экономики, наиболее эффективным будет обучение в виде краткосрочных стажировок. Для сотрудников госслужбы среднего звена, курирующих данные вопросы, рекомендуются короткие (не более 70 академических часов) программы повышения квалификации в инновационных форматах.

Для обеспечения результативности мероприятий по модернизации образования с целью стимулирования предпринимательства в регионах требуется адекватно и своевременно оценивать в режиме мониторинга затраченные ресурсы и полученные результаты. С этой целью необходимо добиваться от вузов и органов управления образованием публикации соответствующих открытых данных, оценивать эффективность образовательной системы и политики в области образования с учетом отсроченного старта бизнеса выпускников вуза. Полезным было бы также участие российских вузов в международных сравнительных проектах по оценке предпринимательской вовлеченности студентов (GUESS и т. п.).

1. Бююль А., Цефель П. (2005) SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. СПб.: ДиаСофтЮП.
2. Духон А. Б. (2013) Аналитические возможности Статрегистра в контексте международных стандартов бизнес-демографии: опыт межстрановых сопоставлений // Н. В. Ковтун (ред.) Статистика XXI столетия: новые вызовы, новые возможности. Киев: ИД КНУ им. Тараса Шевченко. С. 55–58.
3. Наследов А. (2011) SPSS19: Профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер.
4. Образцова О. И. (2017) Статистика бизнес-демографии: международный стандарт и перспективы развития в Российской Федерации. СПб.: ЭКО-Век.
5. Образцова О. И., Полякова Т. Н., Поповская Е. В. (2017) Выбор источника инвестиций ранним предпринимателем в переходной экономике: возможности прогнозирования // Форсайт. Т. 11. № 3. С. 71–81. DOI: 10.17323/2500–2597.2017.3.71.81.
6. Образцова О. И., Поповская Е. В. (2017) Опыт применения многомерного статистического анализа для характеристики контекстуальных условий предпринимательской деятельности в регионах РФ // Социологические исследования. № 4. С. 93–106.
7. Эфрон Б. (1988) Нетрадиционные методы многомерного статистического анализа. М.: Финансы и статистика.
8. Bager T. (2011) The Camp Model for Entrepreneurship Teaching // International Entrepreneurship and Management Journal. Vol. 7. No 2. P. 279–296. doi:10.1007/s11365–010–0149–9.
9. Chepurenko A., Obratsova O., Popovskaya E. (2017) Cross-Regional Variations in the Motivation of Early-Stage Entrepreneurial Activity in Russia: Determining Factors // A. Sauka, A. Chepurenko (eds) Entrepreneurship in Transition Economies. Cham: Springer International. P. 315–342.

Литература

10. Ettl K., Welter F. (2010) Gender, Context and Entrepreneurial Learning // *International Journal of Gender and Entrepreneurship*. Vol. 2. No 2. P. 108–129.
11. Fawcett T. (2006) An Introduction to ROC Analysis // *Pattern Recognition Letters*. Vol. 27. No 8. P. 861–874. doi:10.1016/j.patrec.2005.10.010.
12. Fayolle A. (2005) Evaluation of Entrepreneurship Education: Behaviour Performing or Intention Increasing? // *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*. Vol. 2. No 1. P. 89–98.
13. Fayolle A., Gailly B. (2015) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention: Hysteresis and Persistence // *Journal of Small Business Management*. Vol. 53. No 1. P. 75–93.
14. Fisher R. A. (1936) The Use of Multiple Measurements in Taxonomic Problems // *Annals of Eugenics*. Vol. 7. P. 179–188.
15. Giacomini O., Janssen F., Pruett M. et al. (2011) Entrepreneurial Intentions, Motivations and Barriers: Differences among American, Asian and European Students // *International Entrepreneurship and Management Journal*. Vol. 7. No 2. P. 219–238. doi:10.1007/s11365-010-0155-y.
16. Hytti U., Kuopusjärvi P. (2004) *Evaluating and Measuring Entrepreneurship and Enterprise Education: Methods, Tools and Practices*. Turku: Turku School of Economics and Business Administration.
17. Liñán F., Rodríguez-Cohard J.C., Rueda-Cantuche J.M. (2011) Factors Affecting Entrepreneurial Intention Levels: A Role for Education // *International Entrepreneurship and Management Journal*. Vol. 7. No 2. P. 195–218. doi:10.1007/s11365-010-0154-z.
18. Lucas R. E. (1978) On the Size Distribution of Business Firms // *Bell Journal of Economics*. Vol. 9. No 2. P. 508–523.
19. Maresch D., Harms R., Kailer N., Wimmer-Wurm B. (2016) The Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of Students in Science and Engineering versus Business Studies University Programs // *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 104. P. 172–179.
20. Martin B. C., McNally J.J., Kay M. J. (2013) Examining the Formation of Human Capital in Entrepreneurship: A Meta-Analysis of Entrepreneurship Education Outcomes // *Journal of Business Venturing*. Vol. 28. No 2. P. 211–224.
21. McLachlan G.J. (2004) *Discriminant Analysis and Statistical Pattern Recognition*. Hoboken, NJ: Wiley Interscience.
22. Moro D., Poli A., Bernardi C. (2004) Training the Future Entrepreneur // *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*. Vol. 1. No 1–2. P. 192–205.
23. Naia A., Baptista R., Januário C., Trigo V. (2015) Entrepreneurship Education Literature in the 2000s // *Journal of Entrepreneurship Education*. Vol. 18. No 1. P. 111–135.
24. Oosterbeek H., van Praag M., Ijsselstein A. (2010) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation // *European Economic Review*. Vol. 54. No 3. P. 442–454.
25. Peterman N. E., Kennedy J. (2003) Enterprise Education Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship // *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 28. No 2. P. 129–144.
26. Potter J. (ed.) (2008) *Entrepreneurship and Higher Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044104-en>.
27. Powers D. M.W. (2011) Evaluation: From Precision, Recall and F-Measure to ROC, Informedness, Markedness & Correlation // *Journal of Machine Learning Technologies*. Vol. 2. No 1. P. 37–63.
28. Raposo M., do Paço A. (2011) Special Issue: Entrepreneurship and Education — Links between Education and Entrepreneurial Activity // *International*

- nal Entrepreneurship and Management Journal. Vol. 7. No 2. P. 143–144. doi:10.1007/s11365–010–0152–1.
29. Reynolds P., Bosma N., Autio E. et al. (2005) Global Entrepreneurship Monitor: Data Collection Design and Implementation 1998–2003 // Small Business Economics. Vol. 24. Iss. 3. P. 205–231.
 30. Sánchez J. C. (2011) University Training for Entrepreneurial Competencies: Its Impact on Intention of Venture Creation // International Entrepreneurship and Management Journal. Vol. 7. No 2. P. 239–254. doi:10.1007/s11365–010–0156–x.
 31. Souitaris V., Zerbini S., Al-Laham A. (2007) Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources // Journal of Business Venturing. Vol. 22. No 4. P. 566–591.
 32. Van der Sluis J., van Praag C. M., Vijverberg W. (2008) Education and Entrepreneurship Selection and Performance: A Review of the Empirical Literature // Journal of Economic Surveys. Vol. 22. No 5. P. 795–841.
 33. Van Praag C. M., Cramer J. S. (2001) The Roots of Entrepreneurship and Labour Demand: Individual Ability and Low Risk Aversion // Economica. Vol. 68. No 269. P. 45–62.
 34. Walter S. G., Block J. H. (2016) Outcomes of Entrepreneurship Education: An Institutional Perspective // Journal of Business Venturing. Vol. 31. No 2. P. 216–233.
 35. Welter F. (2011) Contextualizing Entrepreneurship — Conceptual Challenges and Ways Forward // Entrepreneurship Theory and Practice. Vol. 35. No 1. P. 165–184.
 36. Welter F., Smallbone D. (2011) Institutional Perspectives on Entrepreneurial Behavior in Challenging Environments // Journal of Small Business Management. Vol. 49. No 1. P. 107–125.
 37. Zahra S., Wright M., Abdelgawad S. G. (2014) Contextualization and the Advancement of Entrepreneurship Research // International Small Business Journal. Vol. 32. No 5. P. 479–500.

**Перечень переменных тематической коллекции данных (ТКД), Приложение
использовавшихся в исследовании для анализа влияния
образовательной системы на развитие предпринимательства**

№ переменных в ТКД	Наименование и тип переменной, единица измерения и охваченный в анализе период наблюдения	Сокращенное наименование и пример обозначения переменной в ТКД*
1. Метки территории, использованные для формирования региональных разрезов ТКД		
1	ОКТМО (2 знака)	region
2	ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ	FO
2. Целевые индикаторы развития предпринимательства в РФ и субъектах РФ		
3–8	Валовой региональный продукт (валовая добавленная стоимость за год, в основных ценах) в 2010–2015 гг.	GRP10
9–14	Численность экономически активного населения в 2010–2015 гг., в среднем за год	EAN10
15–20	Количество средних предприятий в 2010–2015 гг., единиц	ME10

№ переменных в ТКД	Наименование и тип переменной, единица измерения и охваченный в анализе период наблюдения	Сокращенное наименование и пример обозначения переменной в ТКД*
21–26	Количество малых предприятий в 2010–2015 гг., единиц	SE10
27–31	Количество микропредприятий в 2010–2014 гг., единиц	MICROE10
32–36	Численность фактически действующих индивидуальных предпринимателей в 2010–2014 гг., тыс. человек	PE10
37–42	Оборот средних предприятий в 2010–2015 гг., млрд руб.	T_ME10
43–48	Оборот малых предприятий в 2010–2015 гг., млрд руб.	T_SE10
49–53	Оборот микропредприятий в 2010–2014 гг., млрд руб.	T_MICROE10
54–58	Объем выручки индивидуальных предпринимателей в 2010–2014 гг. (с учетом налогов и аналогичных обязательных платежей), млн руб.	E_PE10
59–63	Средняя численность работников списочного состава средних предприятий в 2010–2014 гг. (тыс. человек)	EMPL_ME10
64–69	Средняя численность работников списочного состава малых предприятий в 2010–2015 гг. (тыс. человек)	EMPL_SE10
70–74	Средняя численность работников списочного состава микропредприятий в 2010–2014 гг. (тыс. человек)	EMICRE10
75–79	Численность наемных работников, занятых в сфере индивидуальной предпринимательской деятельности в 2010–2014 гг., тыс. человек	EMPL_PE10
80–84	Число средних предприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (единиц, на конец года)	SCIENCE_ME10
85–89	Число малых предприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (единиц, на конец года)	SCIENCE_SE10
90–94	Число микропредприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (единиц, на конец года)	SCIENCE_MICROE10
95–99	Оборот средних предприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (млрд руб.)	T_SCIENCE_ME10
100–104	Оборот малых предприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (млрд руб.)	T_SCIENCE_SE10
105–109	Оборот микропредприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 г. г. (млрд руб.)	T_SCIENCE_MICROE10
110–114	Средняя численность работников (без внешних совместителей) средних предприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (тыс. человек)	EMPL_SC_ME10
115–119	Средняя численность работников (без внешних совместителей) малых предприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (тыс. человек)	EMPL_SC_SE10
120–124	Средняя численность работников (без внешних совместителей) микропредприятий по виду экономической деятельности «научные исследования» в 2010–2014 гг. (тыс. человек)	EMICRE_SC10

№ переменных в ТКД	Наименование и тип переменной, единица измерения и охваченный в анализе период наблюдения	Сокращенное наименование и пример обозначения переменной в ТКД*
3. Факторные переменные влияния образовательной системы РФ на уровень и качество предпринимательского потенциала российского населения		
1	Расходы профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена, значение показателя в 2013 г. (тыс. руб.)	EXP_SPO_2013
2	Объем финансирования профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена, из федерального бюджета в 2013 г. (тыс. руб.)	FINANS_SPO_2013
3–4	Количество бизнес-инкубаторов в 2013–2014 гг. (единиц, в среднем за год)	BI_2013
5–6	Общая площадь бизнес-инкубаторов в 2013–2014 гг. (кв. м, в среднем за год)	SQ_BI_2013
7–8	Количество субъектов малого предпринимательства — резидентов бизнес-инкубаторов в 2013–2014 гг. (единиц, в среднем за год)	NUM_BI_2013
9–10	Общее количество занятых в субъектах малого предпринимательства — резидентах бизнес-инкубаторов в 2013–2014 гг. (человек, в среднем за год)	EMPL_BI_2013
11–19	Общая численность обучающихся в образовательных организациях, реализующих программы общего образования, в 2004–2012 гг. (человек, в среднем за год)	STUD_G_ED_2004
20–31	Всего образовательных организаций, реализующих программы общего образования, в 2004–2015 гг. (единиц, в среднем за год)	ORG_G_ED_2004
32–38	Всего бюджетных расходов образовательных организаций, реализующих программы общего образования, в 2009–2015 гг. (тыс. руб.)	EXP_ORG_G_ED_2009
39	Объем затрат федерального бюджета на приобретение оборудования учебных лабораторий организациями среднего профессионального образования по программе модернизации в 2013 г. (тыс. руб.)	uch_lab_obor
40	Объем затрат федерального бюджета на приобретение производственного оборудования организациями среднего профессионального образования по программе модернизации в 2013 г. (тыс. руб.)	uch_proizv_obor
41	Обучено по очным программам бизнес-образования в рамках системы ДПО в 2013 г. (человек)	A_F_all_stud_BUSINESS_FULLday
42	Обучено по заочным программам бизнес-образования в рамках системы ДПО в 2013 г. (человек)	A_F_all_stud_BUSINESS_PARTtime
43	Всего обучено по программам бизнес-образования в 2013 г. (человек)	A_F_all_stud_BUSINESS
44	Всего обучено по программам ДПО в 2013 г. (человек)	A_F_all_stud
45	Всего обучено по программам ДПО в объеме до 72 часов (А) в 2013 г. (человек), из них:	A_all_stud
47	руководители (человек)	A_all_stud_head

№ переменных в ТКД	Наименование и тип переменной, единица измерения и охваченный в анализе период наблюдения	Сокращенное наименование и пример обозначения переменной в ТКД*
48	руководители и специалисты (человек)	A_spec
49	руководители и специалисты** (из них руководители) (человек)	A_spec_head
50	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (всего) (человек)	A_prep
51	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (из них руководители) (человек)	A_prep_head
52	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (всего) (человек)	A_official
53	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (из них руководители) (человек)	A_official_head
54	уволенные с военной службы (человек)	A_military_service
55	незанятые лица по направлению службы занятости (человек)	A_placement_service
56	Всего обучено по программам ДПО в объеме от 72 до 100 часов (В) в 2013 г. (человек), из них:	B_all_stud
58	руководители (человек)	B_all_stud_head
59	руководители и специалисты (всего) (человек)	B_spec
60	руководители и специалисты (из них руководители) (человек)	B_spec_head
61	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (всего) (человек)	B_prep
62	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (из них руководители) (человек)	B_prep_head
63	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (всего) (человек)	B_official
64	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (из них руководители) (человек)	B_official_head
65	уволенные с военной службы (человек)	B_military_service
66	незанятые лица по направлению службы занятости (человек)	B_placement_service
67	Всего обучено по программам ДПО в объеме от 100 до 500 часов (С) в 2013 г. (человек), из них	C_all_stud
69	руководители (человек)	C_all_stud_head
70	руководители и специалисты (всего) (человек)	C_spec
71	руководители и специалисты (из них руководители) (человек)	C_spec_head
72	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (всего) (человек)	C_prep
73	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (из них руководители) (человек)	C_prep_head

№ переменных в ТКД	Наименование и тип переменной, единица измерения и охваченный в анализе период наблюдения	Сокращенное наименование и пример обозначения переменной в ТКД*
74	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (всего) (человек)	C_official
75	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (из них руководители) (человек)	C_official_head
76	уволенные с военной службы (человек)	C_military_service
77	незанятые лица по направлению службы занятости (человек)	C_placement_service
78	Всего прошли профессиональную переподготовку (500 часов и выше, D) в 2013 г. (человек), из них	D_all_stud
80	руководители (человек)	D_all_stud_head
81	руководители и специалисты (всего) (человек)	D_spec
82	руководители и специалисты (из них руководители) (человек)	D_spec_head
83	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (всего) (человек)	D_prep
84	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (из них руководители) (человек)	D_prep_head
85	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (всего) (человек)	D_official
86	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (из них руководители) (человек)	D_official_head
87	уволенные с военной службы (человек)	D_military_service
88	незанятые лица по направлению службы занятости (человек)	D_placement_service
89	Всего прошли профессиональную переподготовку для получения дополнительной квалификации (не менее 1000 часов трудоемкости, E) (человек), из них:	all_stud_E
91	руководители (человек)	E_all_stud_head
92	руководители и специалисты (всего) (человек)	E_spec
93	руководители и специалисты (из них руководители) (человек)	E_spec_head
94	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (всего) (человек)	E_prep
95	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (из них руководители) (человек)	E_prep_head
96	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (всего) (человек)	E_official
97	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (из них руководители) (человек)	E_official_head
98	уволенные с военной службы (человек)	E_military_service

№ переменных в ТКД	Наименование и тип переменной, единица измерения и охваченный в анализе период наблюдения	Сокращенное наименование и пример обозначения переменной в ТКД*
99	незанятые лица по направлению службы занятости (человек)	E_placement_service
100	Всего прошли стажировку как отдельный вид обучения (F) в 2013 г. (человек), из них:	F_all_stud
102	руководители (человек)	F_all_stud_head
103	руководители и специалисты (всего) (человек)	F_spec
104	руководители и специалисты (из них руководители) (человек)	F_spec_head
105	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (всего) (человек)	F_prep
106	преподаватели образовательных учреждений профессионального образования (из них руководители) (человек)	F_prep_head
107	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (всего) (человек)	F_official
108	лица, замещавшие должности государственной гражданской службы (из них руководители) (человек)	F_official_head
109	уволенные с военной службы (человек)	F_military_service
110	незанятые лица по направлению службы занятости (человек)	F_placement_service

* Числа в сокращенных названиях переменных обозначают год наблюдения, если период наблюдения переменной дольше 1 года. В таблице приведены примеры обозначения переменных для данных начального года, использованного в исследовании.

** В анализе использовались индикаторы численности и контингента обучающихся, опубликованные в официальной отчетности Минобрнауки и использующие в качестве основы для группировки и детализации сведений о востребованности ДПО Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016–94 (ОКПДТР), с изменениями и дополнениями. В соответствии с ОКПДТР в зависимости от выполняемых функций в производственном процессе принято выделять категории рабочих (всего) и служащих (всего); из числа последних выделяются 2 группы: специалисты и руководители.

How Entrepreneurship Education Programs Affect the Development of Small Businesses in Russia: Empirical Analysis in Regional Contexts

Anna Dukhon

Candidate of Sciences in Economics, Member of the Board of Directors of Moscow Department of the Russian Public Organization "Russian Association of Statisticians". Address: 3 Golyanovskaya Str., 105094 Moscow, Russian Federation. E-mail: dukhon@post.ru

Authors

Kirill Zinkovsky

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Deputy Director, Institute for Educational Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economic. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kzinkovsky@hse.ru

Olga Obraztsova

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Department of General Economics, Lomonosov Moscow State University. Address: building 61, 1 Leninskie Gory, 119234 Moscow, Russian Federation. E-mail: olga_obraztsova@rambler.ru

Alexander Chepureno

Doctor of Sciences in Economics, Professor, Head, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economic. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: achepurenko@hse.ru

The article presents the results from studying the engagement of Russians in supplementary professional and business education programs and investigates the influence of such engagement on small business development in the socioeconomic contexts of different regions of Russia. The study goes from comparing the number of students enrolled in supplementary professional and business education programs of various duration across regions, through analysing the correlations between the demand for specific types of programs and the development of different business subsectors under region-specific socioeconomic conditions, to analysing entrepreneurship education as a growth driver for particular types of small businesses in specific contexts.

Abstract

The study tests hypotheses about the engagement of Russians in business education being contingent on the regional context and about the influence of different forms of business education on the development of various types of business undertakings. Empirical data on three types of region-specific socioeconomic contexts reveals a significant correlation between engagement in supplementary professional and business education programs and the development level of small businesses, microbusinesses, and entrepreneurship (in its routine and innovative versions). The three clusters of regional units homogeneous in their socioeconomic contexts were determined using a multi-dimensional typology.

The findings allow for evaluating the role of the national education system in promoting business activities among the population based on reliable and relevant statistical information consistent with the international standards as well as measuring the effectiveness of business education programs and promotion strategies in various regional contexts. The article puts forward rec-

ommendations on choosing the types of entrepreneurship education to deliver at different levels of the education system in Russia.

Keywords innovative business, routine business, small business, microbusiness, supplementary professional education, full-time entrepreneurship education programs, extramural entrepreneurship education programs, multivariate statistical methods, cross-regional comparison.

- References**
- Bager T. (2011) The Camp Model for Entrepreneurship Teaching. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 7, no 2, pp. 279–296. doi:10.1007/s11365–010–0149–9.
- Bühl A., Zöfel P. (2005) SPSS: *Iskusstvo obrabotki informatsii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovlenie skrytykh zakonornostey* [SPSS: The Art of Information Processing. Statistical Data Analysis and Mining]. St Petersburg: DiaSoftYuP.
- Chepurenko A., Obratsova O., Popovskaya E. (2017) Cross-Regional Variations in the Motivation of Early-Stage Entrepreneurial Activity in Russia: Determining Factors. *Entrepreneurship in Transition Economies* (eds A. Sauka, A. Chepurenko), Cham: Springer International, pp. 315–342.
- Efron B. (1988) *Netraditsionnye metody mnogomernogo statisticheskogo analiza* [Unorthodox Methods of Multivariate Statistical Analysis]. Moscow: Finansy i statistika.
- Ettl K., Welter F. (2010) Gender, Context and Entrepreneurial Learning. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, vol. 2, no 2, pp. 108–129.
- Fawcett T. (2006) An Introduction to ROC Analysis. *Pattern Recognition Letters*, vol. 27, no 8, pp. 861–874. doi:10.1016/j.patrec.2005.10.010.
- Fayolle A. (2005) Evaluation of Entrepreneurship Education: Behaviour Performing or Intention Increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 2, no 1, pp. 89–98.
- Fayolle A., Gailly B. (2015) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention: Hysteresis and Persistence. *Journal of Small Business Management*, vol. 53, no 1, pp. 75–93.
- Fisher R. A. (1936) The Use of Multiple Measurements in Taxonomic Problems. *Annals of Eugenics*, vol. 7, pp. 179–188.
- Giacomin O., Janssen F., Pruett M. et al. (2011) Entrepreneurial Intentions, Motivations and Barriers: Differences among American, Asian and European Students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 7, no 2, pp. 219–238. doi:10.1007/s11365–010–0155–y.
- Hytti U., Kuopusjärvi P. (2004) *Evaluating and Measuring Entrepreneurship and Enterprise Education: Methods, Tools and Practices*. Turku: Turku School of Economics and Business Administration.
- Liñán F., Rodríguez-Cohard J.C., Rueda-Cantuche J.M. (2011) Factors Affecting Entrepreneurial Intention Levels: A Role for Education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 7, no 2, pp. 195–218. doi:10.1007/s11365–010–0154–z.
- Lucas R. E. (1978) On the Size Distribution of Business Firms. *Bell Journal of Economics*, vol. 9, no 2, pp. 508–523.
- McLachlan G.J. (2004) *Discriminant Analysis and Statistical Pattern Recognition*. Hoboken, NJ: Wiley Interscience.
- Maresch D., Harms R., Kailer N., Wimmer-Wurm B. (2016) The Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of Students in Science and Engineering versus Business Studies University Programs. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 104, pp. 172–179.

- Martin B. C., McNally J. J., Kay M. J. (2013) Examining the Formation of Human Capital in Entrepreneurship: A Meta-Analysis of Entrepreneurship Education Outcomes. *Journal of Business Venturing*, vol. 28, no 2, pp. 211–224.
- Moro D., Poli A., Bernardi C. (2004) Training the Future Entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 1, no 1–2, pp. 192–205.
- Naia A., Baptista R., Januário C., Trigo V. (2015) Entrepreneurship Education Literature in the 2000s. *Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 18, no 1, pp. 111–135.
- Nasledov A. (2011) *SPSS19: Professionalny statisticheskiy analiz dannykh* [SPSS19: Professional Statistical Data Analysis]. St Petersburg: Piter.
- Obraztsova O. (2017) *Statistika biznes-demografii: mezhdunarodny standart i perspektivy razvitiya v Rossiyskoy Federatsii* [Business Demography Statistics: The International Standard and the Roadmap for Russia]. St Petersburg: EKO-Vek.
- Obraztsova O., Poliakova T., Popovskaya E. (2017) Vybór istochnika investitsiy rannim predprinimatelem v perekhodnoy ekonomike: vozmozhnosti prognozirovaniya [The Choice of Funding Sources for Start-Ups in a Transitional Economy: The Ability to Predict in a National Context]. *Foresight and STI Governance*, vol. 11, no 3, pp. 71–81. DOI: 10.17323/2500–2597.2017.3.71.81.
- Obraztsova O., Popovskaya E. (2017) Opyt primeneniya mnogomernogo statisticheskogo analiza dlya kharakteristiki kontekstualnykh usloviy predprinimatelskoy deyatel'nosti v regionakh RF [An Essay on the Multidimensional Statistical Methods to Characterize the Entrepreneurial Context in Russian Regions]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 4, pp. 93–106.
- Oosterbeek H., van Praag M., Ijsselstein A. (2010) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review*, vol. 54, no 3, pp. 442–454.
- Powers D. M. W. (2011) Evaluation: From Precision, Recall and F-Measure to ROC, Informedness, Markedness & Correlation. *Journal of Machine Learning Technologies*, vol. 2, no 1, pp. 37–63.
- Peterman N. E., Kennedy J. (2003) Enterprise Education Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 28, no 2, pp. 129–144.
- Potter J. (ed.) (2008) *Entrepreneurship and Higher Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044104-en>.
- Raposo M., do Paço A. (2011) Special Issue: Entrepreneurship and Education—Links between Education and Entrepreneurial Activity. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 7, no 2, pp. 143–144. doi:10.1007/s11365–010–0152–1.
- Reynolds P., Bosma N., Autio E. et al. (2005) Global Entrepreneurship Monitor: Data Collection Design and Implementation 1998–2003. *Small Business Economics*, vol. 24, iss. 3, pp. 205–231.
- Sánchez J. C. (2011) University Training for Entrepreneurial Competencies: Its Impact on Intention of Venture Creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, vol. 7, no 2, pp. 239–254. doi:10.1007/s11365–010–0156–x.
- Souitaris V., Zerbinati S., Al-Laham A. (2007) Do Entrepreneurship Programmes Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources. *Journal of Business Venturing*, vol. 22, no 4, pp. 566–591.
- Van der Sluis J., van Praag C. M., Vijverberg W. (2008) Education and Entrepreneurship Selection and Performance: A Review of the Empirical Literature. *Journal of Economic Surveys*, vol. 22, no 5, pp. 795–841.

- Van Praag C. M., Cramer J. S. (2001) The Roots of Entrepreneurship and Labour Demand: Individual Ability and Low Risk Aversion. *Economica*, vol. 68, no 269, pp. 45–62.
- Walter S. G., Block J. H. (2016) Outcomes of Entrepreneurship Education: An Institutional Perspective. *Journal of Business Venturing*, vol. 31, no 2, pp. 216–233
- Welter F. (2011) Contextualizing Entrepreneurship—Conceptual Challenges and Ways Forward. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 35, no 1, pp. 165–184.
- Welter F., Smallbone D. (2011) Institutional Perspectives on Entrepreneurial Behavior in Challenging Environments. *Journal of Small Business Management*, vol. 49, no 1, pp. 107–125.
- Zahra S., Wright M., Abdelgawad S. G. (2014) Contextualization and the Advancement of Entrepreneurship Research. *International Small Business Journal*, vol. 32, no 5, pp. 479–500.

Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России

Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова

Семенова Татьяна Вадимовна

младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tsemenova@hse.ru

Вилкова Ксения Александровна

стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: kavilkova@edu.hse.ru

Щеглова Ирина Александровна

аналитик Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ishcheglova@hse.ru

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

Аннотация. Молниеносный захват рынка образовательных услуг массовыми открытыми онлайн-курсами (МООК) в начале XXI в. задал новый тренд в системе образования в мире. В период глобализации и цифровизации образования МООК становятся эффективным инструментом продвижения вузов в международном образовательном пространстве, популяризации культуры страны, а также способом привлечения дополнительного дохода. Многие страны, в том числе Россия, вклю-

чились в гонку онлайн-образования. Публикаций, в которых исследуется рынок МООК и его перспективы в условиях российской системы образования, пока немного. Основная цель данной работы заключается в описании рынка МООК, стратегий поведения провайдеров на международном и национальном рынках онлайн-образования, а также в классификации участников МООК на основе открытых данных, собранных с онлайн-платформ. На основе анализа данных платформ выделяются свободные ниши на рынке МООК и оцениваются возможные направления деятельности российских провайдеров в международном образовательном пространстве. Помимо исследовательской литературы для подготовки статьи использовались отчеты и официальные документы по тематике МООК, информация с сайтов онлайн-платформ, база количественных данных, собранных с двух ведущих онлайн-платформ, а также база количественных данных с агрегатора *Class Central*, на котором представлена информация по МООК, размещенным на нескольких крупных онлайн-платформах.

Ключевые слова: онлайн-образование, массовые открытые онлайн-курсы (МООК), онлайн-платформы, стратегии продвижения.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-173-197

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2017 г.

Начиная с 2012 г., провозглашенного влиятельным американским изданием *New York Times* годом массовых открытых онлайн-курсов (МООК)¹, неуклонно растут количество онлайн-курсов и численность пользователей, регистрирующихся на эти курсы, а также создаются новые онлайн-платформы. Общее число доступных интернет-пользователям МООК приближается к 10 тыс. курсов, относящихся к разным областям знаний. Более 700 университетов во всем мире включились в гонку по созданию собственных МООК. Численность слушателей онлайн-курсов в 2017 г. составила около 81 млн². Общее число выдаваемых по итогам успешного прохождения МООК сертификатов также стабильно растет с 2012 г. [Chuang, Ho, 2016]. Самыми популярными провайдерами МООК являются американские платформы *Coursera*, *edX* и *Udacity*, а также британская *FutureLearn*. Во многих странах появились национальные онлайн-платформы: *XuetangX* в Китае, *MiriadaX* в странах Латинской Америки, *France Université Numérique (FUN)* во Франции, *EduOpen* в Италии, *SWAYAM* в Индии, Национальная платформа открытого образования (НПОО) в России. В 2017 г. китайский онлайн-провайдер *XuetangX* занял третье место по числу слушателей (9,3 млн), обогнав *FutureLearn* (7,1 млн).

Изначально онлайн-курсы размещались на платформах для достижения социальной цели — предоставления свободного доступа к качественному высшему образованию, а также для решения внутренних задач учебного заведения, т.е. для использования собственных МООК или онлайн-курсов других университетов в своем учебном процессе [Hollands, Tirthali, 2014; Kizilces et al., 2017]. В начале 2014 г. возник запрос на создание целых онлайн-программ, основанных на МООК. Кроме того, размещение МООК на международных платформах становится способом популяризации культуры разных стран и инструментом повышения статуса национальных систем высшего образования в мире. Ряд стран, прежде всего азиатских — Китай, Южная Корея, Малайзия, выдвигает сегодня создание МООК, а также их размещение и продвижение на зарубежных онлайн-платформах в качестве одной из основных стратегических задач на государственном уровне, рассчитывая в перспективе создать систему высшего образования, высоко оцениваемую мировым сообществом и способную конкурировать с ведущими мировыми образовательными системами [Fadzil, Latif, Munira, 2015].

Быстрое распространение МООК обусловлено не только стремлением вузов завоевать признание на международном рынке онлайн-образования. Не последнюю роль здесь играет

¹ <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> /

² <https://www.class-central.com/moocs-year-in-review-2017>

возможность монетизации своих проектов. Онлайн-платформы, например *Coursera*, *edX*, совместно с университетами предлагают дополнительные платные услуги сертификации, а также помощь личного ассистента в прохождении онлайн-курса. Поставщики MOOK стараются не только окупить затраты на их создание, которые могут достигать 150 тыс. долларов за курс³, но и получить прибыль. Постепенно создаются новые и совершенствуются имеющиеся модели монетизации MOOK. В 2014 г. мировой рынок MOOK был оценен в 1,13 млрд долл., а к 2019 г. он, как ожидается, вырастет до 7,69 млрд долл.⁴ Кроме того, в условиях высокой конкуренции между университетами в мире MOOK стали новым инструментом по продвижению образовательного бренда вузов среди потенциальных абитуриентов (в том числе среди иностранных студентов), а также площадкой по продаже сертификатов не только для физических лиц, но и для корпоративных клиентов, которые могут заказать создание серии онлайн-курсов для развития необходимых компетенций у своих сотрудников.

Российские университеты тоже активно разрабатывают и используют онлайн-курсы. Однако работ, в которых исследовался бы рынок MOOK и его перспективы в России, пока немного. Одна из них — исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий, проведенное компанией «Нетология Групп» в 2017 г.⁵, но в ней рассматривается развитие онлайн-образования в целом и не описан подробно международный рынок MOOK. Другие работы российских авторов касаются истории создания и развития MOOK, но не исследуют роль и перспективы России на международном рынке MOOK [Айнутдинова, Айнутдинова, 2017; Крохмаль, 2017].

В данном исследовании мы поставили перед собой следующие цели: 1) описать основные стратегии поведения стран на рынке MOOK; 2) проанализировать позиционирование стран на международном рынке MOOK; 3) оценить тематическую наполненность международного рынка MOOK для определения незанятых ниш; 4) представить возможные направления деятельности на международном рынке MOOK для российских провайдеров. В исследовании использованы следующие источники данных: 1) статьи, отчеты, официальные документы по тематике MOOK, информация с сайтов онлайн-платформ; 2) база количественных данных, собранных с двух ведущих онлайн-платформ; 3) база количественных данных с агрегатора Class Central, на котором представлена информация по MOOK, размещенным на нескольких крупных онлайн-платформах.

³ <https://raccoongang.com/blog/how-much-does-it-cost-create-online-course/>

⁴ <https://www.technavio.com/blog/how-do-moocs-make-money>

⁵ <http://edumarket.digital>

1. Между- народный и национальный рынок MOOK

Начиная с 2015 г. на рынке MOOK формируются международная и национальная площадки. На международном рынке MOOK представлены университеты и другие организации разных стран мира, которые производят онлайн-курсы на разных языках. Субъектами такого рынка выступают производители онлайн-курсов из разных стран и потребители онлайн-курсов во всем мире. В отличие от международного рынка на национальном представлены провайдеры одной или нескольких стран, которые производят MOOK на государственном языке, например, на *MiríadaX*⁶ размещаются курсы на испанском языке, на *FUN*⁷ — на французском, на *XuetangX*⁸ — на китайском, на НПОО — на русском. Субъектами национального рынка выступают производители онлайн-курсов одной или нескольких стран с одним и тем же государственным языком и потребители онлайн-курсов, которые являются носителями этого языка. Создание и развитие национальных платформ, как правило, подчинено локальным целям. Например, одной из задач платформы FUN является распространение образовательных продуктов французских провайдеров.

В зависимости от того, на каком рынке MOOK — международном или национальном — действуют провайдеры разных стран, можно выделить две поведенческие стратегии по созданию и продвижению онлайн-курсов. При определении стратегии поведения на рынке использовались следующие источники:

- официальные сайты ведущих платформ (для оценки стратегии поведения страны на рынке MOOK через ее провайдеров, которые размещают MOOK на онлайн-платформах);
- официальные сайты национальных платформ, на которых размещаются MOOK;
- статьи и отчеты, посвященные описанию действий провайдеров страны на рынке MOOK (при поиске статей и отчетов использовались такие ключевые слова, как «MOOK», «онлайн-курс», «платформа», «развивающаяся страна», «развивающаяся страна», а также названия стран);
- официальные документы, в которых закреплена стратегия поведения страны (ее провайдеров) на рынке MOOK.

Первая стратегия предполагает позиционирование и продвижение страны на международном рынке MOOK посредством создания и размещения онлайн-курсов на платформах, пользователями которых являются граждане разных стран мира.

⁶ <https://miriadax.net/cursos>

⁷ <https://www.fun-mooc.fr/about>

⁸ <http://www.xuetangx.com/global>

К ведущим международным провайдерам можно отнести крупные американские платформы *edX* и *Coursera*, которые сотрудничают с организациями/вузами из других стран⁹ и на долю которых приходится наибольшая численность слушателей из разных стран¹⁰. Вторая стратегия — это продвижение онлайн-образования на внутреннем рынке для решения локальных задач. Для ее реализации могут использоваться национальные платформы и/или ресурсы ведущих провайдеров. Например, на европейском пространстве MOOK используются для обеспечения социальной инклюзии, для развития языковых и предпринимательских навыков¹¹, особое внимание здесь уделяется формированию у мигрантов навыков, которые позволят им получить доступ к рынку труда¹².

Первую стратегию применяют в основном страны азиатского региона (Малайзия, Южная Корея, Япония), ряд европейских стран (Дания, Швеция, Нидерланды и Италия), а также арабские страны (Египет и Саудовская Аравия). В рамках данной стратегии создаются онлайн-курсы на международном языке (английском) по разным предметным областям, включая курсы по дисциплинам из образовательных программ, и MOOK, посвященные истории страны, ее культурным особенностям и изучению языка. Например, университеты Южной Кореи размещают на международных платформах англоязычные курсы по изучению корейского языка для начинающих («Учим говорить по-корейски-1» — *Learn to Speak Korean-1*), MOOK по корейской истории и политике («Современная история Кореи: освобождение, война и ядерные амбиции» — *Modern Korean History: Liberation, War and Nuclear Ambitions*)¹³. Университеты Японии разработали MOOK о японской культуре («Введение в японские субкультуры» — *An Introduction to Japanese Subcultures*, «Визуализируя послевоенный Токио» — *Visualizing Postwar Tokyo*), а также курс об особенностях поступления в японские университеты и обучения в них («Обучение в японских университетах» — *Studying in Japanese Universities*)¹⁴.

Стратегия развития национальной системы образования через создание и распространение MOOK своих университетов на ведущих платформах может закрепляться на государ-

⁹ Например, платформа Coursera заключила партнерские отношения со 164 учебными заведениями из 29 стран: <https://www.coursera.org/about/partners>

¹⁰ На конец 2017 г. совокупная аудитория Coursera и edX достигла 44 млн пользователей: <https://www.class-central.com/report/moocs-stats-and-trends-2017/>

¹¹ <https://eadtu.eu/about-eadt/about-eadt>

¹² <https://moonliteproject.eu/>

¹³ <https://www.mooc-list.com/tags/korea>

¹⁴ <https://www.mooc-list.com/tags/japan>

ственном уровне. Например, в Малайзии Министерство высшего образования в 2015 г. разработало стратегию создания и поддержки онлайн-курсов, целью которой является повышение узнаваемости бренда страны в глобальном пространстве [Al-Atabi, 2013; Fadzil, Latif, Munira, 2015]. Она рассчитана на десятилетний период (с 2015 по 2025 г.), в течение которого должна быть создана инфраструктура, подготовлены кадры и разработаны модели действий, необходимые для успешного выхода на международный рынок онлайн-образования. Согласно данной стратегии на первом этапе определяются ключевые сферы, в которых предполагается создание MOOK высокого качества, устанавливаются партнерства с ведущими платформами, определяются свободные ниши и организуется национальный центр по электронному обучению, отвечающий за координацию создания MOOK и их продвижение на платформах [Ministry of Education Malaysia, 2015]. Кроме того, на данном этапе разрабатываются учебные программы для подготовки кадров, которые будут создавать и поддерживать MOOK, и формируются процедуры перезачета результатов MOOK для их интеграции в учебные планы. На втором этапе создаются MOOK в выбранных ключевых областях. Правительство Малайзии ждет от каждого университета не менее 15 онлайн-курсов для размещения на ведущих платформах [Ibid.]. Сегодня на платформе *OpenLearning*¹⁵ пользователям уже доступны такие узкоспециализированные курсы на английском языке от малайзийских вузов, как «Налогообложение в Малайзии» (*Malaysian Taxation*), «Морская архитектура и кораблестроение» (*Naval Architecture and Ship Building*)¹⁶. На третьем этапе происходит оценка прогресса в реализации стратегии и внесение в нее при необходимости корректив. Министерство высшего образования Малайзии рассчитывает на то, что создание специализированных MOOK и заполнение свободных ниш на ведущих платформах позволит, во-первых, увеличить к 2022 г. долю иностранных студентов среди слушателей малайзийских MOOK до 30%, во-вторых, получить признание малайзийской системы высшего образования и добиться ее вхождения в топ-200 рейтинга *Webometrics*¹⁷, в-третьих, сократить денежные затраты на создание курсов и получить поддержку от самих провайдеров [Ibid.].

Вторая стратегия поведения на рынке MOOK нацелена на решение внутренних задач государства, при этом могут использоваться национальные платформы или ресурсы ведущих

¹⁵ Платформа *OpenLearning* — австралийский провайдер открытых онлайн-курсов, на ней размещаются преимущественно курсы от австралийских и малайзийских университетов.

¹⁶ <https://www.openlearning.com/malaysiamoocs>

¹⁷ <http://www.webometrics.info/>

провайдеров — при отсутствии финансовых и технических возможностей для обеспечения функционирования собственных платформ. Появление национальной платформы вовсе не приводит автоматически к исчезновению онлайн-курсов университетов данной страны с ведущих платформ, вузы продолжают позиционировать себя в международном пространстве и готовить курсы на иностранном языке для зарубежной аудитории. Размещают свои онлайн-курсы и на международных, и на национальных платформах, в частности, Великобритания, Франция, Китай, Индия и Россия. На национальных платформах прежде всего выкладываются MOOK, записанные на государственном языке и соответствующие определенным требованиям, предъявляемым к тематике и формату. Как правило, тематика онлайн-курсов диктуется запросами национального рынка труда и спросом со стороны абитуриентов и студентов. Например, большинство онлайн-курсов, выкладываемых на китайской платформе *XuetangX*¹⁸ на китайском языке, посвящены инженерным наукам [Shen et al., 2016]: инженерные специальности наиболее востребованы учащимися в университетах Китая [Hong, 2015].

В некоторых странах разрабатываются государственные стратегии формирования и развития национальных платформ. Пример — единая стратегия по созданию и размещению онлайн-курсов на индийской платформе *SWAYAM*¹⁹, подготовленная департаментом высшего образования Министерства развития человеческих ресурсов Индии в 2017 г. Отличительной чертой стратегии является создание академического совета, который рассматривает заявки на создание онлайн-курсов. Министерство назначает национальных координаторов, ответственных за создание MOOK для разных уровней образования. Например, Консорциум по образовательным взаимодействиям занимается созданием онлайн-курсов для уровня бакалавриата, а к функциям Национального совета по исследованиям в области образования относится создание онлайн-курсов для школьного уровня. На платформе *SWAYAM* представлены MOOK, являющиеся частью образовательных программ и обязательные для студентов, а также MOOK, направленные на развитие дополнительных профессиональных навыков, которые предлагаются всем заинтересованным пользователям и не являются обязательными к изучению.

Страны, не располагающие ресурсами для создания и поддержания национальных платформ, используют возможности ведущих платформ, на которых вузы выкладывают MOOK на национальном языке. К ведущим провайдерам для размещения

¹⁸ <https://www.xuetangx.com/>

¹⁹ <https://swayam.gov.in/>

онлайн-курсов на национальном языке обращаются страны Латинской Америки (Бразилия, Чили, Колумбия, Аргентина, Мексика), Норвегия и Турция. Например, норвежские университеты для продвижения собственных MOOK используют в основном ресурсы английского провайдера *FutureLearn*²⁰. В Норвегии государство финансирует лишь выполнение локальных запросов в области MOOK со стороны вузов и их студентов, поэтому все MOOK от университетов Норвегии создаются на норвежском языке и предоставляются учащимся бесплатно с возможностью их зачета в учебном плане при условии положительной оценки по итогам прохождения курса [Kjeldstad et al., 2014]. Таким образом страна использует MOOK в учебном процессе своих вузов, не вкладывая финансовые ресурсы в создание национальной платформы.

Российские вузы и организации размещают собственные онлайн-курсы как на ведущих платформах, так и на национальных. На Национальной платформе открытого образования на начало 2018 г. размещено 259 курсов. На ведущих платформах — *Coursera* и *edX* от учреждений России представлено 256 MOOK, из которых только 25% записано на иностранном языке. При этом количество онлайн-курсов от российских провайдеров, вкладываемых на ведущих платформах, стабильно растет. Если в 2017 г. пользователям *Coursera* и *edX* предлагались 48 MOOK на английском языке, то в начале 2018 г. — уже 63.

Далее мы анализируем международный рынок MOOK с двух позиций: 1) позиционирование стран на международном рынке; 2) объем предложения, т. е. тематическая наполненность, на данном рынке. Для анализа будут использоваться две базы данных, собранные авторами на основе открытых источников на ведущих платформах и на *Class Central*.

2. Позиционирование страны на международном рынке MOOK

Для оценки позиционирования страны на международном рынке MOOK мы сформировали базу данных по нескольким ключевым объективным характеристикам онлайн-курсов, используя открытые данные двух ведущих платформ — *Coursera* и *edX* — на начало 2018 г. В базу вошли следующие характеристики: организация или учебное заведение, выпустившие MOOK; страна, к которой они относятся; количество MOOK в расчете на организацию/вуз; количество MOOK на негосударственном языке; количество курсов по литературе, культуре и истории, количество специализаций и *MicroMasters*. Позиционирование страны на международном рынке MOOK в данном случае мы оцениваем через поведение ее организаций или учебных заведений,

²⁰ <https://www.mooc-list.com/countries/norway>

которые размещают курсы на ведущих онлайн-платформах. В базу вошли 234 организации и учебных заведения из 33 стран и 4 международные организации: *Amnesty International*, *Open Education Consortium*, Всемирный банк, Международный валютный фонд. Общее число MOOK составило 4209 курсов. В среднем на одну страну приходится 7 организаций или учебных заведений, размещающих свои MOOK на ведущих онлайн-платформах. Максимальное количество организаций/вузов, вовлеченных в создание онлайн-курсов на международных платформах, отмечается в США: 95, минимальное — 1 организация/вуз — в 7 странах (Турция, ЮАР, Исландия, Египет, Гватемала, Саудовская Аравия и Новая Зеландия). Во всех странах вузы в большей степени вовлечены в производство MOOK, чем частные организации. Так, на платформах *Coursera* и *edX* в создании собственных онлайн-курсов участвуют 185 учебных заведений и 43 организации. В России наравне с вузами на платформе *Coursera* представлены такие организации, как *Yandex* и Корпоративный университет Сбербанка. Как правило, организации производят MOOK по той тематике, в которой являются специалистами («Банковское дело и финансы» от Корпоративного университета Сбербанка), либо создают курсы совместно с учебными заведениями (специализация «Машинное обучение и анализ данных» от *Yandex* и Московского физико-технического института).

В среднем на страну приходится 127 MOOK. Максимальный показатель у США — более 2 тыс. курсов, что составляет 52% всех MOOK. На втором и третьем месте по числу MOOK находятся Россия и Китай, при этом количество курсов от организаций и вузов этих стран практически в 10 раз меньше, чем от США. Минимальное количество MOOK создала Исландия — только один курс.

Ближайшими конкурентами России на международном рынке MOOK являются Китай, Австралия, Нидерланды и Испания. Россия опережает их по количеству курсов (256 MOOK) и числу организаций/вузов, выпускающих MOOK (13 организаций/вузов занимаются производством онлайн-курсов), однако уступает Китаю, Австралии и Нидерландам по количеству MOOK, записанных на английском языке. Среди российских MOOK на иностранных языках представлены 25%, среди китайских — 42%.

Подавляющее большинство стран записывают MOOK в основном на государственном языке: 79% доступных онлайн-курсов созданы для его носителей. Страны Латинской Америки предлагают MOOK на испанском (Аргентина, Чили, Мексика) и португальском (Бразилия). Англоговорящие страны (Англия, Канада, Индия, Австралия, ЮАР) не выпускают онлайн-курсы ни на каких языках, кроме английского. Помимо учебных онлайн-курсов эти страны создают MOOK для изучения культуры

и истории собственной страны («Коренная Канада» — *Indigenous Canada* от Альбертского университета, «Понимание австралийской системы здравоохранения» — *Understanding the Australian Health Care System* от Квинслендского университета) и других государств («Мао сейчас: о китайском марксизме» — *Mao to Now: On Chinese Marxism* от Университета Ньюкасл, Австралия).

Некоторые страны, в частности Китай, Россия, США, записывают МООК не только на государственном языке, но и на иностранных языках. Китай и Россия в качестве иностранного языка для МООК выбирают, как правило, английский. Большинство англоязычных курсов, созданных в Китае, посвящены китайской культуре и традициям, а также изучению китайского языка. Российские организации и вузы не представляют в англоязычном сегменте МООК такой тематики. Онлайн-курсы по истории России (например, «Санкт-Петербург — столица империи Петра I» от НИУ ВШЭ), литературе («Читаем русскую классику вместе. М. Булгаков „Мастер и Маргарита“» от НИУ ТГУ) и изучению русского языка («Зарисовки о Сибири. Город Томск: курс русского языка для иностранцев» от НИУ ТГУ) русскоязычные.

Несмотря на то что подавляющее число МООК от организаций/вузов США представлены на английском языке, эта страна лидирует по числу используемых при создании онлайн-курсов иностранных языков. Например, Музей современного искусства, Йельский университет и Университет штата Пенсильвания предлагают МООК на китайском, Калифорнийский университет в Ирвайне — на украинском, Северо-Западный университет — на арабском, Университет Доун — на испанском. Университеты США активно занимают свободные ниши, создавая англоязычные МООК о других странах: «Сосуществование в средневековой Испании: евреи, христиане и мусульмане» (*Coexistence in Medieval Spain: Jews, Christians, and Muslims*) от Системы университетов штата Колорадо, «Чудеса Древнего Египта» (*Wonders of Ancient Egypt*) от Пенсильванского университета, «История России: от Ленина до Путина» (*Russian History: From Lenin to Putin*) от Калифорнийского университета в Санта-Крузе.

Английский язык наиболее популярен у европейских и азиатских государств в качестве средства позиционирования на международных платформах. Англоязычные МООК производят Дания, Швеция, Нидерланды, Бельгия и Германия, а также Сингапур, Южная Корея и Япония. Эти государства создают достаточно много МООК, посвященных собственной истории, литературе и культуре. Например, «Скандинавское кино и телевидение» (*Scandinavian Film and Television*) от Копенгагенского университета (Дания), «Озеленение экономики: уроки из Скандинавии» (*Greening the Economy: Lessons from Scandinavia*) от Лундского университета (Швеция), «Понимание корейской политики» (*Understanding Korean Politics*) от Университета Ёнсе

(Южная Корея), «Обучение в японских университетах» (*Studying at Japanese Universities*) от Токийского университета (Япония).

Лидером по количеству МООК от одной организации/вуза являются США (табл. 1). Наибольшее число МООК принадлежит компании Microsoft — 176 онлайн-курсов. Самым активным провайдером МООК за пределами США является НИУ ВШЭ, который разместил 81 онлайн-курс на платформе *Coursera*, 43% из них записаны на английском языке.

Отличительной чертой университетов — лидеров по числу МООК является наличие онлайн-курсов, посвященных не только культуре собственной страны, но и зарубежной истории и культуре. Например, Массачусетский технологический институт предлагает курс по истории Японии — «Визуализация Японии (1850–1930-е годы): вестернизация, протест, современность» (*Visualizing Japan (1850s–1930s): Westernization, Protest, Modernity*). НИУ ВШЭ создал курс «Религии и общество в Китае» (*Religions and Society in China*). Гарвардский университет предлагает курс «Весна Стравинского: модернизм, балет и беспорядки» (*Stravinsky's Rite of Spring: Modernism, Ballet, and Riots*). Как правило, лидеры среди провайдеров МООК выбирают одну платформу для размещения собственных курсов: Microsoft, Массачусетский технологический институт, Гарвардский университет используют ресурсы *edX*, НИУ ВШЭ — *Coursera*, и только Пенсильванский университет присутствует на двух платформах.

Используя данные, собранные на ведущих онлайн-платформах, мы классифицировали страны, выпускающие собственные онлайн-курсы на международный рынок МООК, в соответствии с их позиционированием. Для создания классификации был применен кластерный анализ методом *k*-средних с заданным числом кластеров. Для формирования кластеров использованы следующие переменные: 1) число организаций/вузов, создающих МООК; 2) число МООК; 3) число МООК на иностранном языке; 4) число специализаций и *MicroMasters*. Остальные переменные из базы данных не были включены в анализ, так как не вносили значимого вклада в формирование кластеров. В результате кластерного анализа выделены 4 группы стран (конечные центры кластеров см. в табл. 2). Первый кластер представлен одной страной — США, которые являются лидером данной отрасли. На США приходится наибольшее число провайдеров МООК, онлайн-курсов, специализаций и *MicroMasters*. На одну организацию/вуз из США, присутствующую на международных онлайн-платформах, в среднем приходится по 23 онлайн-курса, что сопоставимо с общим количеством МООК от таких стран, как Италия, Гватемала или Чили.

Во втором кластере находятся страны, которые активно вовлечены в создание собственных МООК, — Китай, Нидерланды

Таблица 1. Лидеры среди провайдеров MOOK

Провайдер	Страна	Количество MOOK	Платформа
Microsoft	США	176	edX
Массачусетский технологический институт	США	138	edX
Гарвардский университет	США	112	edX
Пенсильванский университет	США	82	Coursera, edX
НИУ «Высшая школа экономики»	Россия	81	Coursera

ды и Россия. В странах данного кластера в среднем создателями онлайн-курсов являются 11 организаций/вузов. В среднем на каждую страну приходится 221 MOOK. Отличительной чертой второго кластера является создание MOOK как на государственном, так и на иностранном языке. Организации/вузы из Китая, Нидерландов и России ориентированы не только на потребителей в своей стране, но и на международную аудиторию. Курсы на иностранном языке составляют около половины всех MOOK, выпускаемых провайдерами этих стран (по этому показателю данные страны превосходят даже лидера отрасли — США, где на MOOK, созданные на негосударственном языке, приходится только 5%).

Третий кластер включает 6 стран: Австралия, Испания, Канада, Мексика, Франция и Швейцария. Они меньше, чем страны двух первых кластеров, представлены на международных платформах. В среднем на одну страну из третьего кластера приходится 7 провайдеров и 119 MOOK. Позиционирование этих стран на международных платформах отличается ориентацией на национальный рынок: подавляющее большинство курсов от организаций/вузов этих 6 стран (83%) созданы на государственном языке.

В четвертый кластер вошли 23 государства: Аргентина, Бельгия, Бразилия, Великобритания, Гватемала, Германия, Дания, Египет, Израиль, Индия, Италия, Исландия, Колумбия, Новая Зеландия, Саудовская Аравия, Сингапур, Тайвань, Турция, Чили, Швеция, ЮАР, Южная Корея и Япония. Общая для них характеристика позиционирования на международном рынке MOOK — низкая вовлеченность в производство онлайн-курсов. В среднем на каждую страну из этого кластера приходится 27 онлайн-курсов и одна специализация/*MicroMasters*, которые выпускают 3 организации/вуза. Эти показатели существенно ниже, чем в странах первого, второго и третьего кластеров, что позволяет квалифицировать рассматриваемые страны как неактивных участников международного рынка MOOK.

Таблица 2. Конечные центры четырех кластеров

Среднее значение для кластера	Кластер			
	1	2	3	4
Число организаций/вузов, создающих MOOK	95	11	7	3
Число MOOK	2179	221	119	27
Число MOOK на иностранном языке	111	100	20	14
Число специализаций и MicroMasters	159	8	7	1

Тематическую наполненность международного рынка MOOK мы оцениваем на основании аналитических данных, представленных в отчетах по MOOK от *Class Central*, а также списка онлайн-курсов, размещенных на таких крупных платформах, как *Coursera* и *edX*. Согласно отчетам *Class Central* за 2012–2017 гг., международный рынок MOOK стабильно растет. Так, наблюдается постепенное увеличение количества предлагаемых курсов формата MOOK, количества вузов и организаций, выпускающих онлайн-курсы, и численности слушателей, которые регистрируются на эти курсы. Если по состоянию на 2012 г. на онлайн-платформах было размещено 250 курсов, то к концу 2017 г. их количество увеличилось почти в 38 раз и составило 9400 MOOK (рис. 1). На 2016 и 2017 гг. приходится наибольший прирост числа MOOK (по сравнению с 2015 г., в 2016 г. количество онлайн-курсов выросло на 2650, в 2017 г. прирост курсов по отношению к предыдущему году составил 2550).

Общая численность слушателей, зарегистрированных на MOOK, увеличилась в 2017 г. по сравнению с 2012 г. в 40 раз (рис. 2). Наибольший прирост приходится также на 2016 и 2017 гг.: 48 млн человек.

Среди онлайн-курсов, представленных на ведущих платформах, значительную часть составляют посвященные IT-технологиям, компьютерным наукам, анализу данных, а также правилам ведения бизнеса (рис. 3) — 38% в 2017 г. Эти предметные области являются неизменными лидерами по представленности на платформах с 2015 по 2017 г. (в 2014 г. курсов по гуманитарным наукам было больше, чем курсов по компьютерным наукам и бизнесу) и отличаются ускоренным ростом. Наибольший прирост курсов по ведению бизнеса приходится на 2016 г.: по сравнению с 2015 г. на 615 курсов. Для компьютерных наук таким годом стал 2017-й, когда количество курсов данной направленности выросло на 669 единиц по сравнению с предыдущим годом. Превалирование онлайн-курсов, относящихся именно к этим предметным областям, легко объяснимо: во-пер-

3. Тематическая наполненность международного рынка MOOK

Рис. 1. **Динамика количества МООК на международных платформах с 2012 по 2017 г.**

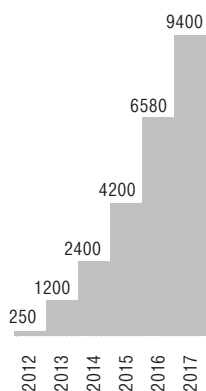
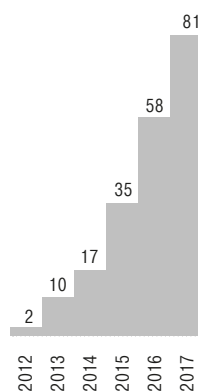


Рис. 2. **Динамика численности слушателей, зарегистрированных на МООК, с 2012 по 2017 г. (млн человек)**

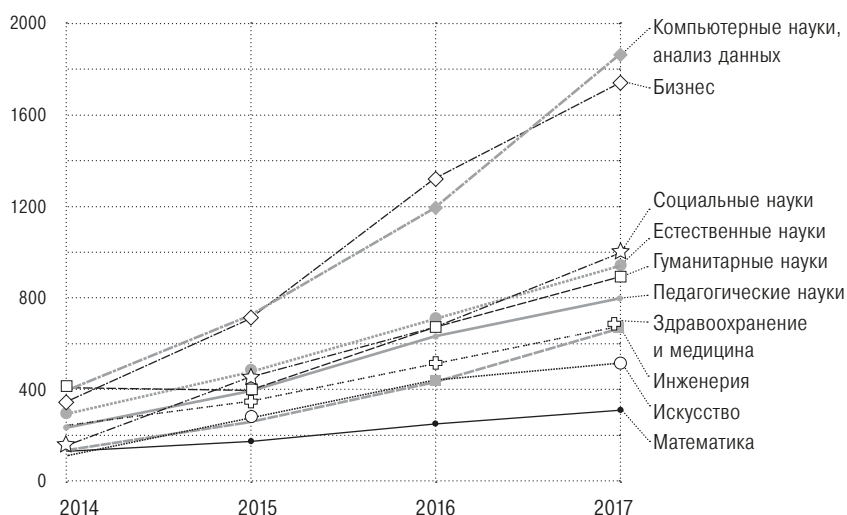


вых, такие курсы могут относительно легко конвертироваться в онлайн-формат [Patru, Balaji, 2016], во-вторых, согласно данным департамента труда США²¹, IT-индустрия является динамично развивающейся сферой, и сегодня на мировом рынке труда наблюдается большой спрос на программистов и специалистов, работающих с большими объемами данных. Таким образом, потребности рынка труда определяют предложение на рынке МООК, а рынок труда диктует необходимость постоянного переучивания сотрудников, особенно в сфере компьютерных наук. Благодаря онлайн-обучению такое переучивание стало менее трудозатратным и более универсальным. Разные университеты часто предлагают схожие по содержанию МООК, так что пользователи онлайн-платформ сталкиваются с высокой насыщенностью рынка онлайн-курсов по рассматриваемым темам. Слушателю, интересующемуся компьютерными науками, на выбор предлагается, например, 40 курсов по кибербезопасности и 45 курсов по алгоритмам данных.

Наименее представлены на международном рынке МООК курсы по математике, искусству, педагогическим наукам, здравоохранению и медицине. В 2017 г. на долю всех этих предметных областей в сумме приходилось около 25% курсов. При этом количество курсов по математике к 2017 г. не догнало количество курсов по компьютерным наукам, которое было зафиксировано на 2014 г. Если число курсов по компьютерным наукам

²¹ <https://www.dol.gov/>

Рис. 3. Динамика количества МООК в разных предметных областях с 2014 по 2017 г.



в период с 2014 по 2017 г. выросло более чем на 1000, то число курсов по математике — на 180. В 2014 г. количество курсов по математике и по инженерному делу было одинаковым (по 130 курсов), а к 2017 г. прирост числа МООК по инженерному делу превысил прирост числа МООК по математике в 3 раза. Количество курсов в таких областях, как искусство, гуманитарные науки, здравоохранение и медицина, за период с 2014 по 2017 г. выросло не более чем на 500 курсов в каждой. В инженерном деле, педагогических науках, естественных науках, социальных науках, компьютерных науках и бизнесе рост превысил 500 курсов в течение четырех лет.

МООК, посвященные гуманитарным наукам, составляли в 2017 г. около 9,5% всех курсов, которые были размещены на международных платформах. При этом доля курсов по истории, культуре и литературе разных стран мира не превышает 7% общей численности курсов (из них 3% записаны на английском языке²²). Большинство таких курсов (около 65%) посвящены культуре, литературе и истории страны — автора курса. Выбор курсов по изучению иностранных языков весьма ограничен. В основном на платформах выложены курсы по изучению английского языка — от базового до продвинутого уров-

²² Для анализа использовалась база данных по количеству курсов разных тематик в разрезе по странам и организациям, собранная авторами в начале 2018 г. с двух ведущих онлайн-платформ (*Coursera*, *edX*).

ня. Кроме того, можно найти курсы, направленные на развитие отдельных навыков владения английским языком: говорение, восприятие речи на слух, правила пунктуации. Курс по изучению английского для карьерного роста (*English for Career Development*) вошел в десятку наиболее популярных в 2017 г. Некоторые курсы сопровождаются субтитрами на китайском или испанском, что повышает спрос со стороны аудитории, слабо владеющей английским языком. Второй по популярности после английского — китайский язык. Курсов по изучению китайского языка в несколько раз меньше, чем по английскому, тем не менее слушатели могут подобрать курс, соответствующий их уровню подготовки и отвечающий целям и задачам, которые они ставят перед собой. Постепенно на платформах появляются и курсы по изучению других иностранных языков — испанского, португальского, французского, итальянского, однако их доля не может конкурировать с предложением по изучению английского языка. Курсы по изучению русского и голландского языков представлены в единичном формате.

Согласно аналитике на платформе *Class Central*, во всех предметных областях можно выделить курсы начального уровня, которые, как правило, носят ознакомительный характер, и курсы продвинутого уровня. Большинство курсов посвящены передовым отраслям науки и техники и наиболее актуальным проблемам современности. Курсы по естественным и техническим наукам прежде всего касаются таких отраслей, как робототехника, энергетика и нанотехнологии. Появляются курсы, в которых освещаются проблемы глобального изменения климата, экологии и общей ответственности за благополучие планеты. В медицине и биологии к изучению предлагаются курсы по генетике, биоинформатике и биотехнологиям. Отдельную группу составляют MOOC, направленные на формирование навыков здорового образа жизни.

Также на платформах появляются курсы, которые посвящены «вызовам современности». Например, сразу после американских выборов 2016 г. Мичиганский университет разработал курс «Ложные новости, факты, альтернативные факты» (*Fake News, Facts, and Alternative Facts*)²³, задача которого — научить отличать достоверные сведения от сфабрикованных новостей, а также применять критический анализ к оценке поступающей информации. Курс «Здравоохранение: уроки эболы» (*Global Health — The Lessons of Ebola*)²⁴, создателем которого является

²³ <https://www.edx.org/course/fake-news-facts-alternative-facts-michiganx-teachout-2x>

²⁴ <https://www.edx.org/course/global-health-lessons-ebola-usmx-umuc-gbh100x>

Университет Мэриленда в Балтиморе, рассказывает о современных проблемах здравоохранения, вирусах *Zika*, *Ebola*, а также о роли международных организаций в охране здоровья населения.

В 2017 г. самыми популярными были названы онлайн-курсы по машинному обучению, криптовалютам и нейросетям²⁵. Также в число лидеров по количеству зарегистрированных слушателей вошли курсы, направленные на развитие навыков самостоятельного обучения. Например, курс «Как научиться учиться» (*Learning How to Learn: Powerful Mental Tools to Help You Master Tough Subjects*)²⁶, разработанный Калифорнийским университетом в Сан-Диего, собрал более одного миллиона слушателей. Также большой популярностью пользуются курсы, участники которых могут получить практические рекомендации по ведению бизнеса, и курсы, стимулирующие креативные идеи и направленные на создание инновационных проектов. Так, например, курс «Развитие инновационных идей для создания новых компаний: первые шаги предпринимателя» (*Developing Innovative Ideas for New Companies: The First Step in Entrepreneurship*)²⁷ от Университета Мэриленда в Колледж-парк стал вторым по популярности, на него зарегистрировались более 730 тыс. человек. Приведенные примеры показывают, что большую аудиторию собирают курсы, представленные в единичном формате и ориентированные на решение наиболее актуальных проблем современности.

На ведущих платформах, *Coursera* и *edX*, выложены в совокупности более 4 тыс. курсов, тем не менее есть темы, по которым курсов для иностранной аудитории создано явно недостаточно. В рамках данной работы мы не можем ответить на вопрос, почему курсов по одним направлениям значительно меньше, чем по другим. Возможно, эти различия обусловлены схемами монетизации и спросом на курсы определенной тематики. Например, из аналитики *Class Central* следует, что, осуществляя поиск MOOK, слушатели чаще всего набирают в поисковике слова, которые относятся к сфере компьютерных наук, например «машинное обучение», «анализ данных», «глубинное обучение», «язык *SQL*», «*Python*». Эти ключевые слова популярны в течение всего срока существования данного агрегатора. Достаточно частотны также запросы в сфере изучения иностранных языков (английского, испанского, французского), математики (статистика), искусства (фотография, дизайн). На этом основании мы считаем возможным выделить на международных платформах свободные ниши. Впол-

²⁵ <https://blog.coursera.org/year-review-10-popular-courses-2017/>

²⁶ <https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn>

²⁷ <https://www.coursera.org/learn/innovative-ideas>

не вероятно, что спрос на онлайн-курсы по данным темам будет не таким высоким, как на курсы по компьютерным наукам²⁸. К свободным нишам можно отнести следующие три: 1) курсы по математике, здравоохранению и медицине; 2) курсы по специфике конкретных стран (например, курсы по законодательству и налогообложению, курсы по культуре и общественному устройству); 3) курсы по изучению иностранных языков.

4. Оценка потенциального спроса на курсы в свободных нишах

Потенциальный спрос на MOOK в свободных нишах можно оценить как прямым, так и косвенным способом. Прямой способ представляет собой опрос потенциальных потребителей MOOK, косвенный — получение информации о популярности курсов на схожую тему от других провайдеров и оценку численности потенциальных слушателей по косвенным признакам (например, по популярности изучения русского языка у иностранной аудитории). Потенциальными потребителями курсов от российских провайдеров являются: 1) международные акторы (студенты зарубежных университетов, граждане других государств, желающие расширить свой кругозор и/или подготовиться к поездке); 2) российское государство как агент, заинтересованный в популяризации своей истории и культуры.

Оценим косвенным способом возможную популярность курсов от российских вузов/организаций в трех выделенных свободных нишах на международном рынке MOOK. Оценка произведена на основании анализа учебных программ вузов России, которые пользуются спросом у иностранных студентов, по полученным из доступных источников материалам об образовательных программах зарубежных вузов, а также с учетом спектра MOOK, представленных на ведущих зарубежных платформах. В дальнейшем необходимо организовать опрос потенциальных потребителей этих курсов для более точного определения уровня спроса на MOOK от российских вузов у международных акторов.

4.1. Курсы по математике и медицине

MOOK по данным темам могут быть востребованы как иностранными студентами, обучающимися на естественнонаучных, математических и медицинских направлениях подготовки (именно они наиболее популярны у иностранных студентов, проходящих обучение в университетах России [НИУ ВШЭ, 2016]), так и университетами, которые могут купить эти курсы для обучения своих студентов. Экспорт этих MOOK позволит российским вузам

²⁸ Для того чтобы оценить спрос на такие MOOK, нужно проанализировать портрет участников подобных курсов, уже выложенных на международных платформах. Однако доступа к таким данным нет.

не только увеличить прибыль от продаж в международном сегменте онлайн-образования и повысить долю иностранных студентов, осваивающих учебные дисциплины онлайн, но и привлечь их на свои очные программы, продвигая посредством МООК качество образования и методику преподавания в вузах России. МООК в данных предметных областях могут быть организованы в виде связанной специализации (для *Coursera*) или в виде программы *MicroMasters* (для *edX*), которая позволит слушателям проходить часть программы в онлайн-формате, а часть — очно на площадках вузов.

Согласно прогнозам исследователей, с развитием науки и техники спрос на программы высшего образования будет расти, особенно в странах Азии. Ожидается, что только в Индии к 2025 г. число абитуриентов составит 40 млн и МООК могут стать одним из способов удовлетворения растущего спроса на высшее образование [Kjeldstad et al., 2014]. Вузы ряда европейских и азиатских стран — России, Финляндии, Германии, Малайзии, Индии — официально декларируют возможность включения онлайн-курсов зарубежных университетов в образовательный план с последующим зачетом кредитных единиц. Поэтому интеграция МООК в образовательный процесс может рассматриваться как способ решения проблемы недостаточного финансирования и нехватки качественных учебных курсов [Климентьев, Климентьева, 2015].

На международных платформах доля курсов, посвященных культуре, литературе и истории конкретных стран, не превышает 7% (3% из них записаны на английском языке). Причем большую их часть составляют курсы, разработанные в США и посвященные США и Китаю. Российские вузы могли бы предложить группы МООК на иностранном языке по истории России (Российской империи, СССР, постсоветского периода), по русской литературе (например, по произведениям русских писателей, получивших признание за рубежом), жизнеописания известных русских ученых и композиторов, а также онлайн-курсы, посвященные коренным народам России. Если эту нишу не займут российские организации и вузы, то университеты других стран могут предложить свои курсы по данной тематике. Так, курсы по изучению Индии были разработаны университетами США и Австралии. Например, на *Coursera* представлены онлайн-курсы «Важность Индии» (*Importance of India*) от Университета штата Огайо и «Современная Индия» (*Contemporary India*) от Университета Мельбурна.

МООК российских вузов по культуре, литературе и истории России могут быть востребованы зарубежными университетами и иностранными студентами, обучающимися по направлению «славистика». Например, в США существуют по меньшей мере

4.2. Курсы по специфике конкретных стран

37 магистерских программ²⁹ по данному направлению, а в Великобритании, Австрии, Германии, Венгрии и других странах есть научные центры, которые занимаются изучением истории, литературы, филологии славянских стран. Несмотря на потенциальный спрос на изучение славистики и русской культуры в мире, это направление представлено всего лишь несколькими MOOK от НИУ ВШЭ и ТГУ, и большая часть из них записана на русском языке. Онлайн-курсы от российских университетов по данной тематике могут также привлечь внимание иностранных граждан, у которых есть русские корни, или тех, кому интересно познакомиться с культурой и историей России. Кроме того, для увеличения потока туристов и иностранных студентов вузы России могли бы предложить международной аудитории курсы по российским регионам и городам.

Иностранному студенту важно показать не только какие курсы читаются в российских вузах, но и как организован процесс поступления в российские университеты, какие требования предъявляются к абитуриенту. Не случайно на международных платформах зарубежные университеты размещают MOOK, посвященные практическим вопросам и рекомендациям по поступлению в высшие учебные заведения. Например, на Coursera представлены несколько курсов, созданных в США и Японии, по процедуре поступления в их вузы, по выбору программ обучения и заполнению разных форм на поступление. Правительство Российской Федерации реализует программу привлечения иностранных граждан на обучение в российские образовательные организации в рамках квотного набора, однако возможности международных платформ в этих целях не используются.

4.3. Курсы по изучению иностранного языка

Университеты России могут предложить рынку онлайн-образования курсы для изучения русского языка начального, среднего и продвинутого уровней, курсы для усвоения отдельных аспектов языка, например, MOOK по грамматике, по стилистике³⁰. Спрос на такие курсы могут предъявлять зарубежные университеты и их студенты, преимущественно обучающиеся по направлению «Славистика». Интересы к курсам по изучению русского языка можно ожидать от студентов Китая, Польши, США и Германии, так как именно в этих странах в 2010/2011 учебном году была наибольшая в абсолютном выражении численность учащихся, осваивающих русский язык, и больше всего вузов, предлагающих программы по его изучению [Арефьев, 2015]. Кроме

²⁹ Американская ассоциация преподавателей славистики и восточноевропейских языков: http://www.aatseel.org/graduate_programs

³⁰ Сегодня только один из российских вузов — ТГУ предлагает на платформе Coursera два курса по изучению русского языка, и оба для продвинутого уровня.

того, спрос на такие курсы могут предъявлять сотрудники зарубежных организаций, имеющие связи с российскими компаниями и/или свой бизнес в России, а также все желающие изучать русский язык. Создание и поддержание функционирования онлайн-курсов по изучению русского языка как иностранного важно для популяризации русского языка, так как число владеющих им с каждым годом падает. Так, по данным на 2010 г. численность владеющих русским языком в мире составила около 260 млн человек — это на 10% меньше по сравнению с 2004 г. и на 20% меньше по сравнению с 1990 г. [Там же].

Анализ рынка MOOK свидетельствует об интенсивном росте числа производителей и провайдеров MOOK, а также численности слушателей онлайн-курсов. Миллионы людей по всему миру испытывают потребность в высококачественном доступном образовании и ищут возможности для профессионального и личностного роста, поэтому ведущие страны мира активно включились в гонку онлайн-образования. Размещение MOOK российских вузов на иностранном языке на международном рынке MOOK позволит России решить ряд культурно-политических и экономических задач. Международные платформы можно рассматривать как средство популяризации собственной культуры, как возможность привлечь внимание к своей истории, к современным научным и техническим разработкам. Онлайн-курсы могут использоваться и для извлечения экономических выгод. Прямой выгодой от создания и размещения онлайн-курсов на международных платформах являются доходы от продаж сертификатов и лицензий на использование контента MOOK, а косвенной — увеличение туристического потока, привлечение большего числа иностранных студентов на обучение в вузах России. Сегодня большинство онлайн-курсов российских вузов представлено на русском языке, что снижает их рыночный потенциал и сокращает возможность привлечения внешних потребителей, не владеющих русским языком.

В ходе анализа международного рынка MOOK были выделены свободные ниши и очерчены перспективы их заполнения российскими курсами. Университетам России целесообразно создавать следующие онлайн-курсы на английском языке:

- курсы по математике и медицине;
- курсы о русской культуре, истории, искусстве и литературе, о русских ученых и композиторах, о народах и регионах/городах России;
- курсы русского языка как иностранного;
- курсы по поступлению в российские университеты для иностранных абитуриентов;

5. Заключение

- курсы, способствующие пониманию экономической и политической ситуации в современной России, для зарубежных организаций, ведущих/планирующих свой бизнес в России.

В данной работе для определения потенциального спроса на онлайн-курсы российских университетов со стороны международных агентов использовались косвенные данные. Для получения объективных показателей необходимо провести дополнительное исследование спроса на рынке MOOK, в рамках которого анализировались бы данные с платформ о популярности курсов указанных тематик, портреты слушателей, которые их выбирают, информация о прибыли от продажи сертификатов, а также результаты опросов потенциальных потребителей онлайн-курсов.

Литература

1. Айнутдинова И. Н., Айнутдинова К. А. (2017) Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) как драйверы развития дистанционного образования в университетах России // Р. А. Валеева (ред.) Подготовка педагога основного общего образования: вызовы времени и стратегии реализации: сб. науч. трудов. Казань: Отечество. <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/117091/>
2. Арефьев А. Л. (2015) Русский язык в мире: прошлое, настоящее, будущее // Слово.ру: Балтийский акцент. № 4. С. 7–21.
3. НИУ ВШЭ (2016) Академическая мобильность иностранных студентов в России. Факты образования. № 7. М.: Изд. дом ВШЭ.
4. Климентьев Д. Д., Климентьева В. В. (2015) Оптимизация академических образовательных программ российских вузов за счет использования массовых открытых онлайн-курсов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. № 4 (14). С. 22–27.
5. Крохмаль Л. А. (2017) К вопросу о формировании национальных открытых онлайн-образовательных платформ // Globus'. Мультидисциплинарный сборник научных публикаций. С. 26–31.
6. Al Atabi M. (2013) Entrepreneurship: The First MOOC in Malaysia // Proceedings of the Sixth Conference of MIT's Learning International Networks Consortium (LINC) (June 16th–19th, 2013, MIT, Cambridge, Massachusetts). P. 1–5.
7. Belanger Y., Thornton J. (2013) Bioelectricity: A Quantitative Approach. Duke University's First MOOC. https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf
8. Chuang I., Ho A. (2016) HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses — Fall 2012–Summer 2016. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2889436
9. Fadzil M., Latif L., Munira T. (2015) MOOCs in Malaysia: A Preliminary Case Study // Proceedings of the E-ASEM Forum: Renewing the Lifelong Learning Agenda for the Future (10–11 March, 2015, Bali, Indonesia). P. 1–17.
10. Government of India, Ministry of Human Resource Development, Department of Higher Education (2017) Guidelines for Developing Online Courses for SWAYAM. http://www.sakshat.ac.in/officeDocumentUploaded/27-06-2017/Guidelines_SWAYAM.pdf

11. Hollands F. (2014) Why Do Institutions Offer MOOCs? // Journal of Asynchronous Learning Network. Vol. 18. No 3. P. 1–20.
12. Hollands F., Tirthali D. (2014) MOOCs: Expectations and Reality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf>
13. Hong Y. (2015) Engineering Education in China // Proceedings of the 18th International Conference of Interactive Collaborative Learning (20–24 September, 2015, Florence, Italy). Florence: Curran Associates.
14. Kizilcec R., Saltarelli A., Reich J., Cohen G. (2017) Closing Global Achievement Gaps in MOOCs // Science. Vol. 355. No 6322. P. 251–252.
15. Kjeldstad B. et al. (2014) MOOCs for Norway: New Digital Learning Methods in Higher Education. <https://oerknowledgecloud.org/content/moocs-norway-new-digital-learningmethods-higher-education>
16. Ministry of Education Malaysia (2015) The Malaysia Education Blueprint 2015–2025 (Higher Education). http://www.kooperation-international.de/uploads/media/3._Malaysia_Education_Blueprint_2015–2025__Higher_Education__.pdf
17. Patru M., Balaji V. (eds) (2016) Making Sense of MOOCs: A Guide for Policy-Makers in Developing Countries. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf>
18. Shen J., Ye M., Wang Y., Zhao Y. (2016) Massive Open Online Course (MOOC) in China: Status Quo, Opportunities, and Challenges // Proceedings of the 7th IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (11–13, 2016, Abu Dhabi the United Arab Emirates). P. 1106–1108.

The MOOC Market: Prospects for Russia

Authors **Tatiana Semenova**

Junior Research Fellow, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tsemenova@hse.ru

Ksenia Vilкова

Intern Researcher, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ka-vilkova@edu.hse.ru

Irina Shcheglova

Analyst, Centre of Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ishcheglova@hse.ru

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

Abstract As massive open online courses (MOOC) rapidly invaded the education services market at the beginning of the 21st century, a new trend emerged in global education. In the era of globalization and digitization, MOOC acts as an efficient tool to promote universities in the international educational arena, popularize national cultures, and raise additional funds. This is why a lot of countries, including Russia, have entered the race for online courses. Despite all the focus on MOOC in global education, the proportion of studies analyzing the MOOC market and the prospects for MOOCs in the Russian context is rather small. This article mainly seeks to describe the MOOC market and behavioral patterns of MOOC providers in the international and national online education markets, and to classify MOOC players based on open source data collected from online platforms. As a conclusion, platform data analysis findings are used to identify vacant niches in the MOOC market, and possible avenues of Russian providers' development in the international segment are assessed. Several data sources were used to solve the study objectives: articles, reports, official MOOC-related documents, information from online platform websites, a body of quantitative data collected from two leading online platforms, and a base of quantitative data from the Class Central aggregator, which contains information on MOOCs offered by several major online platforms.

Keywords online education, massive open online courses (MOOC), online platform, promotion strategy.

- References**
- Al Atabi M. (2013) Entrepreneurship: The First MOOC in Malaysia. *Proceedings of the Sixth Conference of MIT's Learning International Networks Consortium (LINC) (June 16th–19th, 2013, MIT, Cambridge, Massachusetts)*, pp. 1–5.
 - Arefyev A. (2015) Russkiy yazyk v mire: proshloe, nastoyashchee, budushchee [The Russian Language in the World: The Past, Present, and Future]. *Slovo.ru: The Baltic Accent*, no 4, pp. 7–21.
 - Aynutdinova I., Aynutdinova K. (2017) Massovye otkrytye onlayn-kursy (MOOK) kak drayvery razvitiya distantsionnogo obrazovaniya v universitetakh Rossii [Massive Open Online Courses (MOOC) as a Driver for Distance Learning in Russian Universities]. *Podgotovka pedagoga osnovnogo obshchego obrazovaniya: vyzovy vremeni i strategii realizatsii. Sb. nauch. trudov* [Train-

- ing a General Education Teacher: Challenges of Our Time and Implementation Strategies. Collection of Research Papers] (ed. R. Valeeva), Kazan: Otechestvo. Available at: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/117091/> (accessed 8 April 2018).
- Belanger Y., Thornton J. (2013) *Bioelectricity: A Quantitative Approach*. Duke University's First MOOC. Available at: https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf (accessed 8 April 2018).
- Chuang I., Ho A. (2016) *HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses—Fall 2012–Summer 2016*. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2889436 (accessed 8 April 2018).
- Fadzil M., Latif L., Munira T. (2015) MOOCs in Malaysia: A Preliminary Case Study. Proceedings of the *E-ASEM Forum: Renewing the Lifelong Learning Agenda for the Future (10–11 March, 2015, Bali, Indonesia)*, pp. 1–17.
- Government of India, Ministry of Human Resource SDevelopment, Department of Higher Education (2017) *Guidelines for Developing Online Courses for SWAYAM*. Available at: http://www.sakshat.ac.in/officeDocumentUpload-ed/27–06–2017/Guidelines_SWAYAM.pdf (accessed 8 April 2018).
- Hollands F. (2014) Why Do Institutions Offer MOOCs? *Journal of Asynchronous Learning Network*, vol. 18, no 3, pp. 1–20.
- Hollands F., Tirthali D. (2014) *MOOCs: Expectations and Reality*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf> (accessed 8 April 2018).
- Hong Y. (2015) *Engineering Education in China*. Paper presented at the 18th International Conference of Interactive Collaborative Learning (20–24 September, 2015, Florence, Italy). Florence: Curran Associates.
- Kizilcec R., Saltarelli A., Reich J., Cohen G. (2017) Closing Global Achievement Gaps in MOOCs. *Science*, vol. 355, no 6322, pp. 251–252.
- Kjeldstad B. et al. (2014) *MOOCs for Norway: New Digital Learning Methods in Higher Education*. Available at: <https://oerknowledgecloud.org/content/moocs-norway-new-digital-learningmethods-higher-education> (accessed 8 April 2018).
- Klimentyev D., Klimentyeva V. (2015) Optimizatsiya akademicheskikh obrazovatelnykh programm rossiyskikh vuzov za schet ispolzovaniya massovykh otkrytykh onlayn-kursov [Optimization of Russian Higher Education Academic Programs by Means of Massive Open Online Courses]. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, no 4 (14), pp. 22–27.
- Krokhmal L. (2017) K voprosu o formirovanii natsionalnykh otkrytykh onlaynovykh obrazovatelnykh platform [Revisiting the Development of National Open Online Education Platforms]. *Globus. Multidistsiplinarny sbornik nauchnykh publikatsiy*, pp. 26–31.
- Ministry of Education Malaysia (2015) *The Malaysia Education Blueprint 2015–2025 (Higher Education)*. Available at: http://www.kooperation-international.de/uploads/media/3_Malaysia_Education_Blueprint_2015–2025_Higher_Education_.pdf (accessed 8 April 2018).
- National Research University Higher School of Economics (2016) *Akademicheskaya mobilnost inostrannykh studentov v Rossii* [Academic Mobility of Foreign Students in Russia]. *Fakty obrazovaniya*, no 7.
- Patru M., Balaji V. (eds) (2016) *Making Sense of MOOCs: A Guide for Policy-Makers in Developing Countries*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf> (accessed 8 April 2018).
- Shen J., Ye M., Wang Y., Zhao Y. (2016) Massive Open Online Course (MOOC) in China: Status Quo, Opportunities, and Challenges. Proceedings of the *7th IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (11–13, 2016, Abu Dhabi the United Arab Emirates)*, pp. 1106–1108.

Поверх барьеров: исследуем резильентные школы

**М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий,
Р. С. Звягинцев, А. М. Михайлова, Т. А. Чиркина**

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Пинская Марина Александровна
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mpinskaya@hse.ru

Хавенсон Татьяна Евгеньевна
научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tkhavenson@hse.ru

Косарецкий Сергей Геннадьевич
кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: skosaretski@hse.ru

Звягинцев Роман Станиславович
стажер-исследователь Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: rzvyagincev@hse.ru

Михайлова Александра Михайловна
стажер-исследователь Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com

Чиркина Татьяна Александровна
стажер-исследователь Международ-

ной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tchirkina@hse.ru

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

Аннотация. Специалистами Института образования НИУ ВШЭ в рамках Мониторинга экономики образования, проводимого НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром, осуществлено полевое исследование: проведены интервью и фокус-группы с директорами, учителями, учащимися и родителями учащихся в трех школах, обучающихся наиболее сложный контингент учащихся из семей с низкими социальными, экономическими и культурными ресурсами и добывающихся, несмотря на это, высоких образовательных результатов. Оно продолжает начатое в 2015 г. исследование особенностей условий функционирования, управленческих и образовательных стратегий школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях. Такие школы авторы определяют как резильентные, т. е. устойчивые по отношению к факторам неблагополучия, не контролируемым школой. Исследованные школы различаются по числу учащихся, образовательным программам, уровню депривированности территории, но реализуют близкие стратегии, которые являются целенаправленными и осознаются всеми участниками образовательного процесса. К ним относятся: ограниченная селек-

Статья подготовлена
в ходе исследования
в рамках Программы
фундаментальных
исследований
Национального
исследовательского
университета «Высшая
школа экономики» (НИУ ВШЭ)
и с использованием
средств субсидии
в рамках государственной
поддержки ведущих университетов
Российской Федерации «5-100».

ция и выравнивание контингента, формирование высоких ожиданий и прозрачных требований к учебным результатам, индивидуальная поддержка и мотивирование учащихся, формирование навыков, повышающих шансы на успешную социализацию выпускников. По мнению авторов, последовательная реализация этих стратегий создает условия, способствующие академической резильентности учащихся. Изучение опыта таких школ

представляется чрезвычайно важным для решения проблемы образовательного неравенства.

Ключевые слова: академическая резильентность, школьная эффективность, образовательные стратегии, образовательные траектории, школьники с ограниченными возможностями здоровья, социально-экономический статус семьи.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227

Вопрос о способности школы преодолевать влияние неблагоприятного семейного контекста и выполнять функцию социального лифта критически значим: его положительное решение открывает путь к обеспечению равенства в доступе к образованию и более высокого качества образования. Эта задача является сегодня приоритетом государственной образовательной политики.

Как показали исследования, работая в сложных социальных условиях, школы способны добиваться высоких образовательных результатов. Насколько им это удастся, во многом зависит от образовательной политики — именно она позволяет школе быть эффективной в неблагоприятных обстоятельствах [Пинская, Косарецкий, Фрумин, 2011; Lupton, 2004; Reynolds et al., 2011; Siraj, Taggart, 2014; Teddlie, Reynolds, 2001]. В зарубежных исследованиях такие образовательные организации называют «школами, успешно функционирующими в неблагоприятных условиях» (*a school that functions well in a context of adversity* [Masten et al., 2008]), «школами, выходящими за рамки ожиданий» (*schools performing beyond expectations* [Hargreaves, Harris, 2011]). В последнее время при достаточно широком понимании термина и разнообразных контекстах его использования [Day, Gu, 2013] принято говорить о резильентных школах, или о школьной резильентности¹.

Термин «резильентный» используется в международном сравнительном исследовании качества образования PISA² с 2009 г.: так называют школьников из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами, достигающих наиболее высоких результатов в тестах [Agasisti et al., 2018; OECD, 2010]. Явление резильентности исследуется также применительно к учителям и директорам школ [Day, Gu,

1. Школьные факторы, создающие условия для академической резильентности

¹ <https://theresilienceproject.com.au/schools/>;
<https://www.bensonhenryinstitute.org/services-resilient-schools/>
² <http://www.oecd.org/pisa/>

2013; Henderson, Milstein, 2003; Patterson, Collins, Abbott, 2004; Steward, 2014]. Мы используем термин «резильентный» в более широком значении: опираясь на ряд исследований, мы переносим его с индивидуального уровня на уровень школы в целом [Masten et al., 2008; Richardson, 2002].

Факторы, которые могут повышать шансы учащихся на академическую резильентность, изучаются уже на протяжении нескольких десятилетий [Henderson, Milstein, 2003; Luthar, 2003; Ross et al., 2001; Wang, Gordon, 1994]. Ряд исследователей выделяют школьные факторы резильентности, такие как эффект учителя и педагогических методов [Rockoff, 2004; Siraj, Taggart, 2014], партнерство между семьей и школой [Masten et al., 2008]. Мы также можем предположить, что педагоги и директора российских школ, в которых дети из семей с низким социальным статусом и ограниченными ресурсами достигают высоких образовательных результатов, владеют особыми управленческими и педагогическими стратегиями.

Феномен резильентности на уровне школы целесообразно рассматривать в поле исследований эффективности обучения (*educational effectiveness research*) и школьной эффективности (*school effectiveness research*) [Chapman et al., 2012; Mortimore et al., 1988; Reynolds et al., 2014]. Эти исследования направлены на изучение школьных процессов, особенно тех, которые характерны для школ, работающих в наиболее сложных социальных условиях, с наиболее неблагополучными контингентами [Chapman et al., 2012; Hargreaves, Harris, 2011; Harris, 2010; Hopkins, Reynolds, 2001; Mortimore et al., 1988; Othman, Muijs, 2013].

Исследования школьной эффективности направлены, в частности, на выявление факторов, действующих на уровне образовательной организации, сообщества, учителя и находящихся во взаимодействии, которое обеспечивает школе возможность оказывать положительное влияние на учащихся и повышать жизненные шансы детей с неблагополучным семейным бэкграундом. Показано, что существует набор школьных характеристик, положительно связанных с учебными достижениями учащихся [Chapman et al., 2012], что подтвердилось и для России [Пинская, Косарецкий, Фрумин, 2011]. К таким характеристикам относятся, например, безопасная и организованная школьная среда, положительные ожидания учеников в отношении школы, их вовлеченность в академические активности и в жизнь школы в целом [Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004]. Связь этих школьных факторов с высокими достижениями у социально неблагополучных учащихся проверялась в нашем исследовании.

Еще одна характеристика школы может рассматриваться как свидетельство ее способности повышать жизненные шансы учащихся из неблагополучных семей — это «продвигающая сила

школы» (*school promoting power*), показатель, который принято учитывать при оценке качества работы школ в США. Он основан на сравнении долей учащихся, зачисленных в старшую школу и проходивших обучение в средней школе [Borman et al., 2003]. Подобная характеристика учитывалась и в нашем исследовании. Применительно к отечественной школе мы рассматривали продвигающую силу как способность школы обеспечить максимально длительную академическую траекторию для своих учащихся, т. е. переход на старшую ступень и ориентацию на поступление в вуз. Если точнее, нас интересовал характер этой продвигающей силы — образовательные стратегии, обеспечивающие движение учащихся по максимально продолжительной академической траектории.

В центре нашего исследования находился школьный климат — фактор, тесно связанный с резильентностью [Longobardi, Agasisti, 2014], ключевой концепт модели школьной эффективности [MacNeil, Prater, Busch, 2009]. Для нашего исследования наиболее важны такие составляющие школьного климата, как характер взаимоотношений между учителями, учениками, родителями, администрацией; ожидания относительно достижений школьников со стороны школы, родителей и самих учащихся; особенности системы оценивания.

Еще одним фокусом исследования являются ожидания учителя. Взаимодействие учителя с учениками, его отношения с учениками в значительной степени определяются его ожиданиями по поводу способностей и возможностей детей [Brooks, 1994; Wang et al., 2016].

Дискуссии относительно того, какие результаты могут свидетельствовать о положительном воздействии школы на ученика, ведутся постоянно. Помимо сформированных когнитивных навыков как высокие достижения могут быть расценены приобретенные в школе некогнитивные навыки, мотивация, ожидания ученика [Lenkeit, 2013; van Landeghem et al., 2002]. Результаты международных сравнительных исследований, существенно углубившие понимание причин академической резильентности, также свидетельствуют о том, что уверенность в своих силах и мотивация положительно связаны со способностью достигать высоких образовательных результатов, в том числе у учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом [OECD, 2011]. Поэтому, проводя полевое исследование, мы старались обнаружить разносторонние проявления положительного влияния школы на учащихся, выходящие за рамки высоких учебных результатов.

Все обнаруженные в международных исследованиях школьные факторы резильентности проверялись в данном исследовании. При этом, формулируя исследовательские вопросы, мы опирались не только на зарубежный опыт, но и на под-

тверждающий этот опыт анализ данных Мониторинга экономики образования [Пинская, Дербишир, Бысик, Косарецкий, 2017; Пинская, Хавенсон, Чиркина, Михайлова, 2017], проведенный ранее. Этот анализ позволил выявить ряд характерных черт российских школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, обучающихся наиболее сложный контингент учащихся и достигающих при этом высоких образовательных результатов. Прежде всего это политика привлечения наиболее подготовленных и перспективных учеников при наборе как в начальную школу, так и на следующие ступени обучения. Такая стратегия не носит характера селекции, поскольку не предполагает целенаправленного отбора учащихся, и может рассматриваться как меры, необходимые для формирования сбалансированного контингента. Следующим важным отличием таких школ являются высокие ожидания по отношению к ученикам, стимулирование их образовательной активности. Эти ожидания, вероятно, распространяются не только на наиболее успешных учащихся, они являются составляющей школьной культуры. Еще один элемент, характеризующий образовательную политику таких школ, — это акцент, который директора школ делают на обеспечении насыщенной образовательной среды, создающей условия для высоких достижений учащихся и, возможно, позволяющей сформировать у семей учащихся запрос на образование.

Именно эти выводы и предположения, сделанные на основе количественных исследований, были положены в основу гайдов фокус-групп и интервью, в ходе которых были собраны данные полевого исследования. Оно должно было ответить на вопрос, реализуют ли школы и педагоги стратегии, обнаруженные в ходе Мониторинга экономики образования и описанные в международном опыте, при формировании контингента на разных ступенях обучения, при работе с родителями, при создании культуры высоких ожиданий, и как именно они это делают. Полученная информация позволила дополнить и углубить результаты проведенных ранее в ходе Мониторинга экономики образования количественных исследований и сделать обоснованные выводы о характере школьных процессов, создающих условия для академической резильентности.

В ходе полевого исследования изучалось:

- как происходят прием и отбор учеников в школы на разных ступенях образования (начальная школа, переход из средней в старшую школу); применяются ли формальные процедуры отбора; как формируются 10-е классы; как происходит распределение учеников по классам, в соответствии с какими критериями; как эти процедуры воспринимаются всеми участниками образовательного процесса;

- как и кем принимается решение о продолжении школьником образования после 9-го класса;
- каковы академические ожидания всех участников образовательного процесса и их притязания в отношении более высоких уровней образования; как акторы объясняют причины высоких достижений учащихся или прекращения их продвижения по образовательной траектории;
- как участники образовательного процесса оценивают степень своей вовлеченности в образовательный процесс; какие стратегии применяют школы для вовлечения в образовательный процесс родителей;
- в чем участники образовательного процесса видят причины академической успешности или неуспешности ученика в школе; как между ними распределяется ответственность за результаты обучения школьников и их дальнейшую образовательную траекторию; как организована работа с группами учеников, различающимися по уровню успеваемости; какие стратегии обучения реализуют школы: индивидуальные или универсальные; как участники образовательного процесса оценивают важность развития когнитивных и некогнитивных навыков;
- каковы установки всех участников образовательного процесса в отношении развития когнитивных и некогнитивных навыков.

В ходе полевого исследования на основе данных интервью и фокус-групп с директорами, учителями, учащимися и родителями был проведен глубинный анализ особенностей образовательных стратегий резильентных школ, которые позволяют им выводить своих учеников на высокий образовательный уровень.

При выборе школ для полевого исследования мы опирались на данные Мониторинга экономики образования³ [Дербишир, Пинская, 2016] о характеристиках контингента, школьных ресурсах и результатах ЕГЭ, собранные в ходе опроса директоров более 1000 школ репрезентативной для страны выборки. Другим основанием для выбора были результаты проводимого Институтом образования НИУ ВШЭ мониторинга «Траектории в образовании и профессии»⁴, в ходе которого была получена информация о достижениях выделенной когорты школьников в исследованиях TIMSS и, позднее, PISA.

Для полевого исследования были отобраны три школы. Две из них участвовали в обоих исследованиях, были отнесены к ка-

2. Методология

³ <https://memo.hse.ru/>

⁴ <https://trec.hse.ru/>

тегории работающих в сложном социальном контексте и при этом проявили академическую резильентность. Третья школа участвовала в Мониторинге экономики образования, имеет средний уровень благополучия, но среди ее учащихся значительную долю составляют дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Эти учащиеся показывают учебные достижения выше ожидаемых, т.е. демонстрируют академическую резильентность на индивидуальном уровне. Первые две школы отнесены в исследовании к категории резильентных, а третья рассматривалась как «гнездо резильентности». Назвать ее собственно резильентной мы не можем, поскольку по характеристикам контингента она не относится к наиболее неблагополучной группе школ. Школы находились в двух разных регионах, различались по числу учащихся, особенностям образовательных программ, степени и характеру депривированности территорий.

Для оценки уровня социального благополучия школ использовался индекс социального благополучия — показатель, применяемый в ходе исследований по результатам Мониторинга экономики образования [Дербишир, Пинская, 2016] и основанный на характеристиках социального и экономического статуса семей учащихся [Ястребов, Пинская, Косарецкий, 2014]. Этот показатель позволяет дифференцировать школы по социальной композиции контингента. Отобранные для участия в исследовании школы относятся к 25% школ с наиболее низким показателем индекса социального благополучия в выборке Мониторинга экономики образования.

Уровень образовательных достижений школ определялся на основе средних по школе результатов ЕГЭ по русскому языку и математике для всех трех школ, а также на основе средних по школе и индивидуальных результатов учащихся в международном сравнительном исследовании TIMSS и PISA (по математике) на данных мониторинга «Траектории в образовании и профессии» для двух наименее социально благополучных школ. Были выделены группы учащихся с высокими академическими достижениями — верхние 25% распределения по результатам ЕГЭ и 30% лучших по баллам в TIMSS.

В исследовании приняли участие 3 директора школ, 30 учителей, 12 родителей и 17 учащихся. Для участия в интервью в каждой школе были приглашены родители двух учеников основной или старшей ступени, имеющих высокие образовательные достижения, и двух учеников основной или старшей ступени с низкими академическими результатами. В фокус-группах участвовали учителя, проработавшие в школе не менее пяти лет, имеющие опыт классного руководства или являющиеся классными руководителями в классах, в которых значительную долю учащихся составляют дети из семей с низким уровнем социаль-

Таблица 1. Описание предмета исследования по группам участников

Объект	Предмет	Инструмент
Родители	Академические ожидания и притязания, установки в отношении вовлеченности в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, мнение по поводу практик приема и отбора учеников в школы, причин академической успешности или неуспешности ученика в школе	Индивидуальные интервью
Ученики	Академические ожидания и притязания, установки в отношении вовлеченности родителей в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, а также их видение причин академической успешности или неуспешности в школе	Индивидуальные интервью
Учителя	Представления об академических ожиданиях и притязаниях учеников, установки в отношении вовлеченности родителей учеников в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, работы с группами учащихся, различающимися по уровню способностей, а также их видение практик приема и отбора учеников в школы, распределения по классам или деления на группы, мнение о причинах академической успешности или неуспешности учеников в школе, оценка степени собственного выгорания и энтузиазма	Фокус-группы
Директор	Представления об академических ожиданиях и притязаниях учеников, установки в отношении вовлеченности родителей учеников в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, работы с группами учащихся, различающимися по уровню способностей, а также их видение практик приема и отбора учеников в школы, распределения по классам или деления на группы, мнение о причинах академической успешности или неуспешности учеников в школе	Индивидуальные интервью

ного благополучия. Проинтервьюированы учащиеся основной (8-е и 9-е классы) и старшей ступени (10-е и 11-е классы) — как успешные, так и не достигающие высоких учебных результатов.

На следующей стадии исследования был проведен качественный контент-анализ полученных в ходе интервью и фокус-групп данных, для которого была использована программа *Atlas.ti*. На первом этапе использованы классические приемы тематического анализа [Braun, Clarke, 2006]:

- знакомство с текстом;
- создание первоначальной таблицы кодирования;
- поиск тем и кодирование;
- критический анализ результатов;
- подготовка промежуточного отчета по темам.

На втором этапе мы обратились к методологии качественно-го контент-анализа (с переходом в количественный). В данном случае рамкой становится направленный контент-анализ (т. е. теория первична), но дополнительные коды могут быть добавлены и в процессе кодирования (при этом они так или иначе должны быть релевантны первоначальным целям исследования) [Hsieh, Shannon, 2005].

После того как вся информация закодирована и разбита по темам, переходим к количественному анализу: насколько часто те или иные темы встречаются в разных школах (в фокус-группах и интервью с директором), по каким темам интервью согласованы друг с другом, какие темы являются общими для директоров и учителей и, наоборот, какие темы встречаются только у директоров и только у учителей и т. д.

Эта часть анализа важна по двум причинам: 1) частота встречаемости релевантных целям исследования конкретных тем в интервью и фокус-группах косвенно, но очень наглядно характеризует значимость тех или иных тем в разных школах; 2) по результатам такого анализа можно делать осторожные выводы о консолидированности или, наоборот, рассогласованности взглядов на цели и характеристику образовательного процесса у семьи и школы в разных школах.

В табл. 1 представлено описание предмета исследования по группам участников. Целью исследования было выявить и описать те аспекты деятельности школы, которые можно рассматривать как школьные факторы резильентности. Индивидуальные факторы (интеллектуальные, психологические и любые иные) остаются за рамками нашего исследования и требуют дополнительного изучения.

3. Результаты

3.1. Практики приема и отбора учеников в школы

Стратегии формирования контингента во всех трех школах схожие. Прежде всего это отсутствие селекции при комплектовании 1-х классов. В 1-й класс зачисляются все дети, проживающие на близлежащих территориях. Как говорят родители, «выбор школы был по месту жительства: мы переехали, потому что здесь прописаны, и сюда пришли» (мама ученицы 4-го класса, СОШ № 1).

Учителя описывают ситуацию так: «Мы не выбираем семьи. Наоборот, мы являемся здесь центром собрания всех. Всех, кого [вытеснили] окрестные школы, кто пинает детей, мы принимаем. И никому не отказываем» (СОШ № 1).

Специфика территории создает дополнительные проблемы, усложняющие обучение. В школу, которая находится в промышленном районе города, приходит значительное число детей, чьи семьи живут в общежитии. Социальная среда общежития всегда рассматривается как неблагополучная, а семьи, не имеющие своего жилья, часто меняют место жительства и, следовательно, школу. Школу, находящуюся на окраине города, окружает ветхий жилой фонд, частные дома, значительная часть которых заселена мигрантами из стран Средней Азии. Многие ученики 1-го и других классов начальной школы плохо говорят по-русски или вообще не знают русского языка.

Две из исследуемых школ имеют репутацию образовательных организаций, обучающих детей с проблемами. И директора,

Таблица 2. Практика приема и отбора учащихся

Степень обучения	Практика приема и отбора учащихся
Начальная ступень	Прием всех детей из микрорайона школы. Подготовка к обучению в дошкольных группах. Выделение групп учащихся с учебными и психологическими проблемами, которым требуется поддержка психолога и логопеда. Выделение групп учащихся с ограниченными возможностями здоровья для обучения по коррекционным программам на базе школы или в специальных образовательных организациях
Старшая ступень	Отбор перспективных учащихся собственной школы. Прием выпускников 9-х классов из других школ

и учителя обеих школ, по их словам, часто сталкиваются с тем, что ученики оказываются не способны освоить общеобразовательную программу из-за проблем со здоровьем — как правило, из-за нарушений психического и речевого развития. Принимать в 1-й класс детей, не прошедших подготовки в организациях дошкольного образования, вынуждены все три школы.

Что же делают школы, чтобы облегчить учителям начальных классов обучение «сложных детей» с рядом психологических проблем и отсутствием помощи в семье? Общей для всех школ стратегией является целенаправленная подготовка будущих первоклассников и их родителей. В школах распространены практики организации дополнительных занятий для дошкольников, которые впоследствии и формируют основной контингент 1-х классов. Цель занятий не всегда обучение, скорее это адаптация к предстоящей работе в классе, которая делает последующее обучение более эффективным.

Не проводя жесткого отбора после завершения основной ступени, школы тем не менее переводят на старшую ступень не всех учащихся. В 10-й класс школы стремятся зачислять наиболее успевающих и мотивированных учеников, которые справляются с программой и имеют перспективу сдать ЕГЭ. Остальным рекомендуется продолжить обучение в образовательных учреждениях профессионального образования. Наиболее неблагоприятный вариант последствий принятия решения на этапе завершения основной ступени — это учащиеся, которые, не справляясь с программой, покидают школу в 10-м классе. Если школа производит набор учащихся в 10-й класс из числа выпускников 9-го класса других школ, она обычно старается принимать только относительно сильных учеников. Таким образом, школы проводят политику выравнивания контингента и стремятся сформировать классы, которые смогут достичь приемлемого уровня образовательных результатов.

Описанная практика полностью подтверждает данные Мониторинга экономики образования, полученные в 2015 и 2016 гг. Основные стратегии формирования и выравнивания контингента представлены в табл. 2.

3.2. Причины успешности или неуспешности учеников

Все участники исследования признают, что возможность добиться успеха существенно возрастает, если ученик получает поддержку родителей и обучается у учителей, способных пробудить его интерес к предмету. Однако представители разных категорий респондентов по-разному расставляют акценты.

Ученики, все без исключения, считают себя основным источником учебных побед или неуспеха. На второе место по значимости они ставят учителей, выделяя тех, кто пробуждает у них интерес к обучению, квалифицированно и увлекательно подает материал и готов оказать помощь. Но основную ответственность за достижения школьники возлагают на себя: «Я думаю, что это моя заслуга, то, что я учу в принципе» (ученик 9-го класса СОШ № 1); «От природы мозги хорошие» (ученик 9-го класса СОШ № 3); «У меня память плохая, физика и биология, история не дается. Для меня тройка тоже нормальная отметка» (ученица 9-го класса СОШ № 2). Ответственными за собственные успехи и неудачи себя считают все опрошенные ученики, вне зависимости от того, в какой семье они воспитываются — полной или неполной — и как учатся.

Родители, особенно в школе, где семьи с низким уровнем материальных и образовательных ресурсов в меньшинстве, подчеркивают, что ученик может добиться успеха только в том случае, когда его собственные усилия и усилия школы и родителей оказываются консолидированными. Но на первое место по значимости они ставят влияние семьи. «Успех ребенка — это не детский сад только и не только родители, а именно в совокупности, так же и школа. То есть здесь исключительно только в совокупности. Одна школа — это если только ребенок очень способный и схватывает на лету и если у него врожденные такие способности схватывать все на лету, четко анализировать и применять это на практике. Но таких детей, вы сами понимаете, очень мало». Ярким примером такой стратегии «совместного обучения» можно считать следующее высказывание: «Я бросаю все свои домашние дела, которые могут подождать, и даже если я чего-то не знаю и не могу ей с ходу помочь, то мы будем изучать вместе» (мать ученицы 9-го класса СОШ № 1).

Родители внимательны к вопросам обучения не только в тех семьях, где ученики высоко мотивированы и успешны. Семьи оказывают поддержку и детям, которых не назовешь успешными учениками, кому трудно учиться и справляться со сложными предметами. Среди опрошенных родителей были те, кто непосредственно участвует в обучении ребенка: не только контроли-

Таблица 3. Причины успеха и неуспеха в учебе с точки зрения всех участников образовательного процесса

Причины успеха	Причины неуспеха
УЧЕНИКИ	
• Желание учиться и усилия • Поддержка и контроль родителей • Высокое качество преподавания	• Недостаточные способности • Недостаточные усилия, неспособность себя организовать • Приоритет другой деятельности, например спорта
РОДИТЕЛИ	
• Поддержка семьи, интерес к происходящему в школе и к учебе ребенка • Участие в выполнении уроков и изучении трудных предметов • Вклад самого ученика	• Недостаточное усердие ученика
УЧИТЕЛЯ И ДИРЕКТОР	
• Поддержка семьи, интерес к происходящему в школе и к учебе ребенка • Участие в выполнении уроков и изучении трудных предметов • Вклад самого ученика, мотивированность к учебе • Высокое качество преподавания	• Недостаточные способности ученика • Немотивированность ученика • Отсутствие поддержки и помощи в семье

рует выполнение заданий, но и помогает разобраться в сложном материале. Многие родители описывали свое участие в решении принципиальных для образования ребенка вопросов, например помощь в выборе образовательной траектории после 9-го класса и в прохождении отбора, который осуществляла школа.

Среди родителей во всех трех школах — а среди них были и родители отличников, и те, чьи дети с трудом осваивают школьную программу, — ни один не относит неуспех ребенка на счет школы, некачественной работы или предвзятости учителей. «Если у него какие-то там проблемы, допустим, история, — значит, что-то сам не то делает... Учитель ни при чем» (мать ученика 9-го класса СОШ № 2).

Хотелось бы видеть в такой согласованности суждений результат школьной политики сотрудничества, открытости и максимального информирования родителей. Судя по высказываниям учителей на фокус-группах во всех трех школах, они придают огромное значение влиянию семьи. Учителя считают очень важным фактором учебных достижений мотивированность школьников, их готовность вкладывать силы в обучение. «Он должен сам, не мы — учителя, педагоги, — не родители, а именно сам

ребенок должен понимать, что это ему нужно. Что он должен получить результат. И мы честно абсолютно им об этом говорим: пока вы сами не поймете, никто из нас вам это доказать и объяснить точно не сможет» (учитель СОШ № 3).

Директора школ в большей степени, чем все остальные участники обсуждения, возлагают ответственность за достижения школьников на учителей. «В первую очередь это заслуга учителя, который может ему дать материал, объяснить таким образом, чтобы он понял» (директор СОШ № 1).

Итак, учащиеся, родители и педагоги школ проявили единодушие в оценке причин учебных успехов и неудач школьников. Школьники считают себя в полной мере ответственными за свои результаты, но, конечно, признают важность помощи родителей и качества преподавания. Таким образом, в обследованных школах есть все основания для сотрудничества педагогов и родителей в интересах учеников. Однако обращает на себя внимание неудовлетворенность учителей и директора школы вкладом родителей в обучение, недостатком усилий семьи, в котором они видят причину отставания учеников. Взгляды всех участников образовательного процесса представлены в табл. 3.

3.3. Вовлеченность родителей в образовательный процесс

Все опрошенные школьники, независимо от возраста, школы, в которой они учатся, и успешности обучения, говорили в интервью, что участие родителей в их учебе и в делах школы для них очень важно. Наиболее часто учащиеся выражают заинтересованность в «моральной поддержке» родителей, в проявлении интереса и внимания. Некоторые учащиеся признавались, что родители не уделяют им внимания по тем или иным причинам, правда, таких респондентов было всего трое. Родителям, по словам школьников, нужно «интересоваться, как дела в школе, после того как ты вернулся, пытаться помочь, если что-то в уроках не получается...» (ученик 9-го класса СОШ № 3).

Ориентированные на самостоятельность и ответственность за свои поступки, школьники тем не менее признают, что им важно участие родителей в принятии решений относительно их образования и что родители мотивируют их к достижениям. «Они, можно сказать, подталкивают меня к хорошей жизни: чем лучше выучишься, тем лучше живешь. Если мотивация пропадает, если перестают контролировать, ученик сбивается» (ученик 9-го класса СОШ № 2).

Позиция родителей в целом согласуется с ожиданиями учащихся. Прежде всего они считают необходимым проявлять заботу и внимание к повседневным делам и обязанностям школьника. «Родитель должен интересоваться всем. В первую очередь как он встал, как он поел, как он дошел. Не контроль, а вообще быть в событиях...» (мать ученика 2-го класса СОШ № 3).

Некоторые родители вовлечены в школьные дела своих детей настолько, что считают себя полноправными участниками учебного процесса, хотя понимают, что их главная задача — поддерживать у ученика уверенность в себе и быть его опорой. «Меня просит помочь ребенок. Например: вот, мама, я не понимаю это задание. А я не помню, уже мне тяжело. Значит, мы начинаем с учебника, начинаем вместе листать. Иногда даже получается так: мы берем эту книжку, открываем параграф — смотри, и она уже начинает понимать. Говорит: мама, я уже поняла. Иногда хватает даже этого или просто присутствия, понимаете?» (мать ученицы 9-го класса СОШ № 1).

Ответы на вопросы и комментарии всех родителей, участвовавших в интервью, свидетельствуют об их сотрудничестве со школой, отсутствии конфликтов, о понимании своей ответственности и желании согласовать свои действия с задачами обучения. Исключение составил только один респондент — отец, покинувший семью и не вовлеченный в жизнь и занятия своего сына, обучавшегося в 9-м классе. Надо, однако, учесть, что мы интервьюировали родителей, которые были готовы выполнить просьбу школы и принять участие в исследовании, т. е. достаточно активных. Можно предположить, что они не составляют большинства.

Учителя и директора школ рассматривают вовлечение родителей в процесс обучения как одну из основных стратегий успеха. Причем во всех школах, вне зависимости от ее окружения, территории, степени сложности контингента и доли неблагополучных семей, вовлечение родителей является очень сложной задачей, требующей постоянных усилий и поиска новых подходов. Вот как описывает типичную для школы ситуацию один из директоров: «Очень часто родителям некогда. Гораздо проще прийти в кабинет директора и сказать: да, я отказываюсь от своего ребенка, забирайте его, делайте с ним что хотите. Ну а зачем мне с ним беседовать, чтобы он хорошо учился, если он не вытягивает, не может и экзамены сдать. Забирайте его, что хотите, то с ним и делайте... Бывает так, что даже на экзамен ребенка вынужден приводить социальный педагог или классный руководитель, потому что он спит дома и разбудить его некому. А иногда и мама спит, ей просто не до этого» (директор СОШ № 3). Другой директор, в течение четырех лет своего руководства школой проводивший политику вовлечения родителей в процесс обучения, считает, что она приносит плоды: «Уже наши педагоги увидели, что родители идут навстречу, на форуме они общаются. Мы сделали сайт, если вы видели, с хорошим наполнением. Родители на форуме смотрят все мероприятия, педагоги расписывают все занятия, домашние задания, фотографии с подписями детишек. Мотивируем, поощряем лучших...» (директор СОШ № 1).

Таблица 4. Оценка вовлеченности родителей в обучение

Формы вовлеченности	Оценка учеников	Оценка родителей	Оценка педагогов
Моральная поддержка	Достаточная	Достаточная	Недостаточная
Помощь в выполнении домашних заданий	Достаточная	Достаточная	—
Мотивирование	Достаточное	Достаточное	Недостаточное
Контроль	Достаточный или избыточный	Достаточный	Недостаточный
Понимание проблем ребенка	—	—	Недостаточное

Сложнее всего привлечь к сотрудничеству со школой родителей проблемных учеников, которые составляют значительную часть контингента обследованных школ. «В этом классе, когда мы проводим родительские собрания, я прихожу в надежде увидеть родителей тех детей, у кого проблемы. Я их никогда не вижу» (учитель СОШ № 2).

Итак, по оценкам педагогов, существенная часть родителей мало вовлечена в процесс обучения их детей или полностью перекладывает ответственность за него на школу. Вовлеченность родителей не зависит от достижений школьника и этапа его обучения. От них зависят только формы помощи, которую родители оказывают школьнику, и степень предоставляемой ему самостоятельности. Данные о вовлеченности родителей в процесс обучения представлены в табл. 4.

3.4. Работа с группами учеников, различающимися по уровню способностей

Учитывая, что значительная часть учеников испытывает серьезные трудности в обучении, имеет проблемы со здоровьем, приходит в школу в состоянии педагогической запущенности, для школы и учителей чрезвычайно важно по-разному организовать работу с разными группами учащихся.

Судя по данным интервью с директорами, с учениками и бесед с учителями, учителя не владеют набором методов и педагогических инструментов для дифференцированного преподавания в гетерогенном классе. Основной формой дифференциации обучения во всех трех школах стала индивидуальная работа учителей с отстающими учениками: дополнительная помощь в освоении материала, с которым учащиеся не справились во время уроков, и помощь в подготовке к экзаменам учащимся выпускных классов.

Дополнительная (и не только учебная) работа с отстающими, педагогически и социально запущенными детьми рассматривается как очень важная часть миссии не только в наиболее слож-

ной по социальному составу учащихся, но и в самой социально благополучной школе. Вот что говорит об этом директор: «Со слабыми детьми мы работаем таким образом, что даем индивидуальные часы на подход к этим детям... Если они пропускают совсем катастрофически, не ходят и родители не включены, здесь, конечно, нам приходится на крайние меры идти, с комиссией мы работаем, с ОДН... Это крайне неблагополучные ситуации, когда дома вши и так далее... Потом есть ситуации неадекватности родительской из-за наркомании, алкоголизма, две-три мамы такие тоже есть. Полностью вообще алкоголизм жуткий, избивание детей, и дети за гаражами, тоже один-два ребеночка таких есть, но здесь своими силами помогаем, бабушек подтягиваем. Чувствуем, что в этом ребеночке потенциал большой, если его первый-второй класс пустить на самотек, то тогда потерян будет совсем, и никакой интернат ему не поможет» (директор СОШ № 1).

Отдельной задачей для учителей одной из школ стала адаптация к условиям школьного обучения детей, для которых русский язык не является родным. Чтобы такие дети могли включиться в освоение общеобразовательной программы, учителям приходится заниматься с ними дополнительно, в том числе русским языком.

Также индивидуально строится и работа с учащимися, которые претендуют на высокие результаты и мотивированы к обучению. Подготовка к участию в олимпиадах является самой распространенной формой индивидуальной дополнительной работы с сильными и мотивированными учениками. В СОШ № 1 учащиеся с высоким запросом на образование предлагают широкий выбор факультативов и возможность заниматься дополнительно, в том числе готовиться к экзаменам. «Учителя у нас довольно сильные, они предлагают и тесты, и какую-то помощь после занятий, после уроков у нас факультативы и так далее. Поэтому, если хотеть работать, то репетиторы особо не нужны» (ученик 11-го класса СОШ № 1). Директора школ считают необходимым мотивировать сильных учеников к достижению высоких образовательных результатов и находят для этого разные формы: «И выездные наши мероприятия — в Санкт-Петербурге и в Сочи у нас есть мероприятия, с нашими коллегами ребят вывозим, и профориентационные мероприятия...» (директор СОШ № 3). Такая работа выходит за рамки обычного распределения учащихся на группы по способностям и соответствующей дифференциации образовательных программ. В данном случае разнообразие форм внеурочной образовательной деятельности создает возможность выбора и является развивающей и мотивирующей средой для всех групп детей. Важно, что у директоров всех трех школ есть отчетливое понимание различия образовательных задач, стоящих перед разными группами

Таблица 5. **Способы работы с сильными и слабыми учащимися с точки зрения всех участников образовательного процесса**

Слабые учащиеся	Сильные учащиеся
УЧЕНИКИ	
• Повторное объяснение материала урока после или до начала уроков • Переписывание проверочных работ • Более простые, на уровне базовых, задания на уроке	• Индивидуальные консультации по отдельным темам • Выполнение дополнительных, более сложных тестов • Подготовка к участию в олимпиадах
РОДИТЕЛИ	
• Дополнительное внимание на уроке	• Дополнительная внеурочная деятельность • Недостаток ориентированной на их интересы работы на уроке
УЧИТЕЛЯ И ДИРЕКТОР	
• Дополнительные занятия после уроков с разъяснением сложного материала • Дополнительные занятия с учениками, пропустившими уроки • Дополнительные занятия русским языком с теми, для кого он не родной	• Подготовка к олимпиадам и конкурсам • Индивидуальные занятия по запросу • Обучение в профильном классе • Внеурочная деятельность, в том числе проектная • Участие в школьных научных обществах • Мотивирующие мероприятия: выезды в партнерские школы

учащихся, и необходимости сберегать ресурс школы — способных учеников.

Все принявшие участие в исследовании школы объединяет стремление выстроить для каждого учащегося индивидуальную образовательную программу и насытить ее внеурочными активностями. «Работаем по индивидуальным планам, мы, насколько это возможно, стараемся организовывать дополнительные занятия. Потом, когда уже приходит время среднего звена, это где-то начиная с 5–6-го класса, мы пытаемся вовлечь детей в научное общество, и ребята, если есть возможность, ходят на такие занятия» (директор СОШ № 3).

Именно на индивидуальном подходе к ученикам делают акцент учителя: «Я считаю, что на уроках, да и вообще в жизни, главное — каждому по способностям. Если ты способен на это — пожалуйста, дерзай, бери эту ступень, потом для тебя откроются еще какие-то» (учитель СОШ № 1).

Наиболее эффективной формой дифференциации обучения с учетом интересов и возможностей учащихся стало профильное обучение на старшей ступени и углубленное изучение отдельных предметов на более ранних этапах. Но организовать такое обучение могут позволить себе не все школы. В нашем

случае это смогли сделать две из трех школ — те, в которых число учащихся больше 500.

В рамках обычного урока по общеобразовательной программе учителя, как правило, работают с целым классом, не дифференцируя задания и способы работы для разных групп и отдельных учащихся. По мнению одного из родителей, школы не способны полностью удовлетворить запрос сильных учащихся и их семей на образование, так что им приходится искать дополнительные возможности для обучения на более высоком уровне вне школы.

Способы работы с сильными и слабыми учащимися представлены в табл. 5.

Суждения, высказанные директорами и учителями всех обследованных школ в ходе интервью и фокус-групп, свидетельствуют о высоких ожиданиях в отношении учащихся, притом что значительная часть детей имеет ограниченные возможности здоровья и испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы. В зависимости от сложности контингента и социального окружения детей директора и учителя либо формулируют эти ожидания как собственно академические, либо придают им более широкий характер: связывают ожидания не столько с продолжением обучения в старшей школе и поступлением в вуз, сколько с осознанным выбором профессии и приобретением навыков, обеспечивающих самостоятельность и умение принимать жизненно важные решения.

Школьники также видят смысл обучения не только в успешной сдаче экзамена, необходимой для перехода на другую ступень образования, они считают своей целью получение нужных для жизни знаний. «Для начала я просто постараюсь сделать все, что смогу, для того чтобы сдать экзамены и в первую очередь получить не какие-то оценки, а знания, которые помогут мне в дальнейшей жизни. Потому что, даже если человек не смог поступить в вуз или хорошо сдать экзамены, навыки ему в любом случае пригодятся. И даже если не поступил, не стоит ставить на себе крест и свыкаться с работой кассира в „Макдоналдсе“» (ученица 11-го класса СОШ № 1). Отрадно, что школам удастся достичь своей цели и подготовить школьников к самостоятельной жизни, самоопределению и пониманию своих собственных задач.

Ученики считают, что школа проявляет к ним обоснованную требовательность, учителя объективны в оценке их знаний, и знания достаточно надежны: «У нас нет такого, чтобы натягивали, в этом плане сложно. Если ты знаешь на столько, они и поставят такую оценку. То есть порой, конечно, учитывается личная симпатия, но это редкие исключения» (ученица 11-го класса СОШ № 3). Как и учащиеся, родители считают тре-

3.5. Академические ожидания и притязания

бования школы достаточно высокими и оценку знаний учащихся объективной. Для директоров важно, чтобы планка достижений была высокой и единой для всех учащихся: «Подход к выставлению оценок, как правило, довольно строгий, то есть даже тройку надо заработать, на нее надо поработать. Списывание категорически возбраняется, это самый страшный грех, который только может быть» (директор СОШ № 3).

Семьи, обучающие детей в трех обследованных школах, по-разному видят образовательную траекторию детей и по-разному планируют дальнейшее обучение. В отношении наиболее сильных учащихся, ориентируясь на запросы их родителей, школа проявляет высокие амбиции: директора и учителя считают, что их выпускники получают хорошую подготовку и конкурентоспособны в борьбе за места в наиболее престижных вузах: «Единичные, конечно, случаи, в Чехию уезжают учиться и на бюджет иногда поступают. Иногда поступают и в Москву, буквально один-два из потока, и в Сибирский федеральный университет, который достаточно престижный. Как правило, если такие ожидания и запросы есть и над этим целенаправленно работают с самого начала обучения, то вполне реально» (директор СОШ № 3).

Для другой категории учащихся школы считают наиболее рациональным ранний переход на профессиональную траекторию и готовят их к поступлению в учреждения среднего профессионального образования, прилагая все возможные усилия для профориентации учащихся основной школы.

Однако варьирование ожиданий в зависимости от запроса семей и уровня подготовки и учебных достижений учащихся не означает снижения требований, предъявляемых школой к ученикам и учителям. Директор СОШ № 2 очень точно описывает, что именно школа считает необходимым результатом образования и к чему готовит своих учащихся: «Уметь размышлять и оценивать ситуацию — задача в любой ситуации. Прежде чем совершить любой поступок или действие, все равно должно быть какое-то рассуждение... Чтобы они понимали, где могут зарабатывать, — это очень важно...» Приведенные цитаты показывают, что школа видит свою миссию в том, чтобы научить школьников ориентироваться в окружающей действительности, в том числе понимать, как они смогут зарабатывать себе на жизнь. Школа берет на себя ответственность не просто за поступление в то или иное учреждение профессионального образования, а за правильный жизненный выбор. В широкой трактовке задач школы, включающей формирование у школьников прежде всего способности самостоятельно мыслить, две школы, максимально различающиеся по контингенту и ресурсам, — СОШ № 1 и СОШ № 2 — оказываются очень близки. Вот что говорит о приоритетах школы директор СОШ № 1: «Первое — это

Таблица 6. **Ожидания участников образовательного процесса в отношении учащихся и в отношении школы**

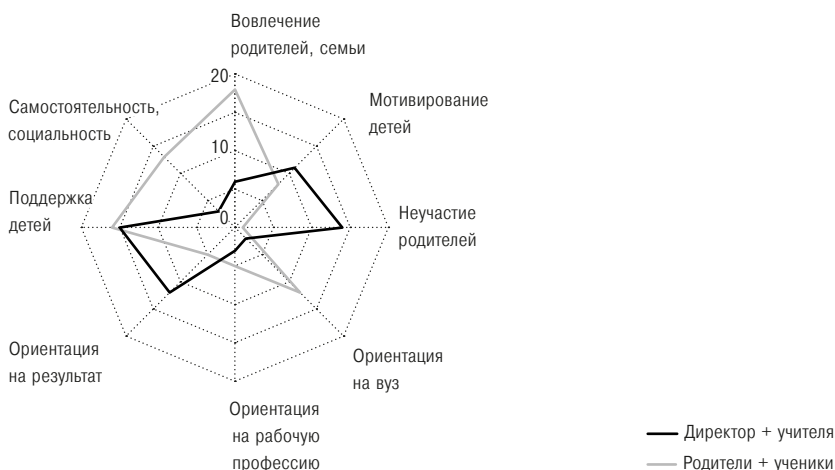
В отношении учащихся	В отношении школы
УЧЕНИКИ	
• Освоить учебные предметы • Приобрести знания, важные и полезные для жизни • Окончить 11 классов и поступить в вуз • Окончить 9 классов и поступить в профессиональное училище	• Обеспечить хорошую подготовку по предметам • Обеспечить качественное и интересное преподавание • Предъявлять единые требования и объективно оценивать достижения
РОДИТЕЛИ	
• Поступить в старшую школу, окончить ее и поступить в вуз • Окончить 9 классов и поступить в профессиональное училище • Осуществить самостоятельный выбор профессии	• Обеспечить хорошую подготовку по предметам • Предъявлять единые требования и объективно оценивать достижения
УЧИТЕЛЯ И ДИРЕКТОР	
• Поступить в старшую школу, окончить ее и поступить в вуз • Окончить 9 классов и поступить в профессиональное училище • Осуществить осознанный выбор профессии • Научиться мыслить и самоопределяться • Приобрести навыки социализации	• Обеспечить хорошую подготовку по предметам • Предъявлять единые требования и объективно оценивать достижения • Осуществить правильную ориентацию для выбора дальнейшей образовательной и/или профессиональной траектории • Научить самостоятельно мыслить как в предметном содержании, так и в жизненных ситуациях. • Создать мотивирующую среду для максимально полной реализации интересов и способностей

сформировать социальные навыки, второе — это сформировать самостоятельное мышление и какие-то познавательные сферы, и третье — это тот формальный выход, который мы видим: ЕГЭ, ОГЭ и все виды контроля... Я вижу в социализации максимальный фактор успеха как на уроке, так и в жизни».

Такой подход ближе к мировому тренду на формирование компетенций и тонких, в том числе некогнитивных, навыков, чем традиционная ориентация на знания и предметные результаты. Оба директора говорят, что результаты ЕГЭ — не основная, хотя и обязательная цель. Оба директора обнаруживают ясное понимание того, что умение мыслить в предмете — это то же, что умение мыслить в жизненных ситуациях.

Образовательные ожидания участников исследования представлены в табл. 6.

Рис. 1. Лепестковая диаграмма
распределения кодов в СОШ № 3



Примечание. На диаграммах здесь и далее представлена частота упоминания указанных тем в интервью семьи (родители и ученики) и школы (директор и учителя)

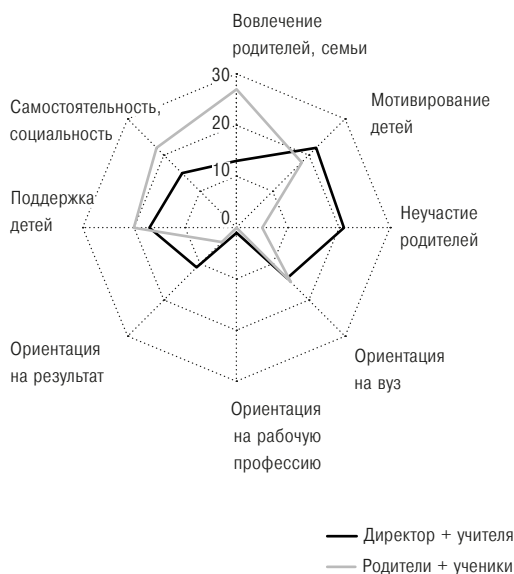
В результате количественного анализа основных тем обсуждения, которые затрагивались в интервью и фокус-группах, т.е. оценки различий и сходства этих тем у разных категорий опрошенных и у участников образовательного процесса в разных школах, а также частоты и выраженности той или иной темы, были построены диаграммы. На них показано, как часто те или иные темы встречаются в интервью и фокус-группах у учителей и директора (школа), у учеников и родителей (семья), т.е. это частотный анализ. Установлено, что позиции учителей и директора с одной стороны и родителей и учеников — с другой согласованы по большинству вопросов, за исключением двух: вовлеченности родителей в образовательный процесс и ориентации учебного процесса на результат. Школы существенно более критичны в оценках участия родителей в обучении детей и считают, что они недостаточно или крайне мало вовлечены в жизнь школы. Наиболее ярко это видно на примере школы № 3 (рис. 1).

Рассогласование мнений об ориентации учебного процесса на результат возникает потому, что педагоги значительно сильнее ориентированы на достижение высоких учебных результатов, чем семьи. Школы проводят политику высоких ожиданий и требований в отношении учащихся, несмотря на имеющиеся у них проблемы и вопреки отсутствию запроса на образование у части родителей. Наиболее драматично не совпадают установки родителей и учителей в случае самой неблагополучной школы — СОШ № 2 (рис. 2).

Рис. 2. Лепестковая диаграмма распределения кодов в СОШ № 2



Рис. 3. Лепестковая диаграмма распределения кодов в СОШ № 1



Диаграммы показывают, что все участники образовательного процесса максимально близки в оценке того, как школа мотивирует и поддерживает учащихся в обучении. Это относится ко всем школам, и отчетливо видно в случае СОШ № 1 (рис. 3).

Исследование, проведенное в трех социально неблагополучных и при этом успешных школах, позволило описать основные образовательные стратегии, сопутствующие резильентности. Главной особенностью практик приема и отбора учеников, позволяющих школам, работающим в неблагоприятных социальных условиях, обеспечивать высокие учебные достижения, является ограниченный отбор при приеме на старшую ступень. Учитывая, что школы не проводят отбора при формировании начальных классов и обучают наиболее сложный контингент учащихся, среди которых педагогически и социально запущенные дети, школьники с ограниченными возможностями здоровья, а также мигранты, не владеющие русским языком, такая стратегия уравнивания контингента является обязательным условием обеспечения высоких образовательных достижений на старшей ступени. То, что резильентные учащиеся чаще обучаются в школах, применяющих те или иные практики отбора, отмечают и зарубежные исследователи [Longobardi, Agasisti, 2014].

Школы учитывают разный стартовый уровень учащихся при поступлении в школу, разные образовательные запросы и раз-

4. Заключение

ный уровень их способностей. Они создают широкие образовательные возможности для разных учащихся и основу для выбора ими дальнейшей образовательной траектории. Своим приоритетом педагоги и администрация школ считают индивидуальную поддержку и мотивирование учеников к достижениям. Полученные результаты согласуются с выводами, сделанными на основе анализа данных PISA в отчете ОЭСР [Agasisti et al., 2018].

Школы целенаправленно формируют высокие ожидания относительно академических достижений учащихся и развития у них умений и компетенций, обеспечивающих осознанный выбор образовательной траектории. К числу общих для всех школ подходов можно отнести создание системы единых для всех учащихся и учителей прозрачных требований к процессу и результатам обучения, объективность оценивания, поддержку и стимулирование образовательной активности учеников и формирование образовательных траекторий с учетом учебных достижений учащихся и запроса на образование.

Также общей задачей, решение которой школы считают своей миссией, является формирование у учеников самостоятельности в мышлении, умения оценивать свои возможности, строить профессиональные планы и нести за них ответственность. Эти когнитивные и некогнитивные умения, или компетенции, относятся к числу ключевых для успешной социализации и отвечают модели навыков XXI в.⁵, принятой в качестве ориентира современного образования Всемирным экономическим форумом [World Economic Forum, 2015].

Ценности и установки школ разделяют и семьи учащихся. Учащиеся берут на себя ответственность за свои достижения либо не успех и доверяют учителям. Родители считают, что причиной отставания и учебных проблем является недостаток усилий школьников, ценят внимание и помощь педагогов и не предъявляют претензий школе. Однако недостаточное вовлечение родителей в учебный процесс и необходимость усиления их вклада в обучение осознается школами как насущная и наиболее сложная задача. Хотя учащиеся ясно заявляют о том, что нуждаются в поддержке родителей, школам приходится компенсировать дефицит не только культурных ресурсов семьи, но и внимания родителей.

Исследование показало, что образовательная политика школ хорошо осознана и поддерживается педагогическими коллективами, принимающими свою миссию и ответственность за повышение жизненных шансов учащихся. Такую согласованную, целенаправленную политику, реализованную в комплексе управленческих и педагогических решений, можно рассматри-

⁵ <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

вать как условие резильентности школы в целом и фактор резильентности отдельных учащихся.

Полевое исследование подтвердило результаты количественного анализа данных широкомасштабного опроса директоров школ, проводимого в рамках Мониторинга экономики образования. Однако мы не можем судить о том, в какой мере высокие достижения учащихся из неблагополучных семей обусловлены влиянием школы, а в какой могут определяться их индивидуальными характеристиками. Этот вопрос остается открытым и для зарубежных авторов, исследующих академическую резильентность [Agasisti, Longobardi, 2017]. Чтобы увидеть вклад школы более отчетливо, на следующем шаге исследований было бы целесообразно сравнить условия, в которых обучаются резильентные учащиеся в школах, преодолевающих негативное влияние социального неблагополучия, и в тех, которые не справляются с ним и показывают наиболее низкие результаты.

Важно также оценить степень устойчивости проявившейся на школьном этапе обучения академической резильентности. Для этого на следующих стадиях исследования необходимо проследить образовательные траектории выпускников школ и определить, является ли высокий уровень образовательных результатов основой для успешного обучения в системе высшего образования или профессиональной карьеры.

Литература

1. Дербишир Н. С., Пинская М. А. (2016) Управленческие стратегии директоров эффективных школ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 110–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129.
2. Пинская М. А., Дербишир Н. С., Бысик Н. В., Косарецкий С. Г. (2017) «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров. Мониторинг экономики образования № 7 (106). М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. (2011) Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 148–177. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
4. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А., Михайлова А. М. (2017) Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении. Мониторинг экономики образования № 21 (120). М.: Изд. дом ВШЭ.
5. Ястребов Г. А., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. (2014) Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробации инструментария // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 58–95. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.
6. Agasisti T., Avisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018) Academic Resilience. OECD Education Working Papers No 167. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>.
7. Agasisti T., Longobardi S. (2017) Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data // Social Indicators Research. Vol. 134. No 3. P. 917–953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>

8. Borman G. D., Hewes G. M., Overman L. T., Brown S. (2003) Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. Vol. 73. No 2. P. 125–230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
9. Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. Vol. 3. No 2. P. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
10. Brooks R. B. (1994) Children at Risk: Fostering Resilience and Hope // American Journal of Orthopsychiatry. Vol. 64. No 4. P. 545–553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>
11. Chapman C., Armstrong P., Harris A., Muijs D., Reynolds D., Sammons P. (2012) School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy? London: Routledge.
12. Day C., Gu Q. (2013) Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times. London: Routledge.
13. Hargreaves A., Harris A. (2011) Performance beyond Expectations. Nottingham: National College for School Leadership. <http://www.ai.sri.com/~quam/Public/papers/ILC2005/20050529-Lisp-performance.pdf%5Cnhttp://dera.ioe.ac.uk/10022/1/download?id=151888&filename=performance-beyond-expectations-full-report.pdf>
14. Harris A. (2010) Effective Leadership in Challenging Schools. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00448-6.
15. Henderson N., Milstein M. (2003) Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators. Thousand Oaks: Corwin Press.
16. Hopkins D., Reynolds D. (2001) The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age // British Educational Research Journal. Vol. 27. No 4. P. 459–475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
17. Hsieh H.-F., Shannon S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. Vol. 15. No 9. P. 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
18. Lenkeit J. (2013) Effectiveness Measures for Cross-Sectional Studies: A Comparison of Value-Added Models and Contextualised Attainment Models // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 24. No 1. P. 1–25. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.680892>
19. Longobardi S., Agasisti T. (2014) Educational Institutions, Resources, and Students' Resiliency: An Empirical Study about OECD Countries // Economics Bulletin. Vol. 34. No 2. P. 1055–1067.
20. Lupton R. (2004) Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality. LSE STICERD Research Paper No CASE076. <https://ssrn.com/abstract=1158967>
21. Luthar S. (2003) Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
22. MacNeil A. J., Prater D. L., Busch S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement // International Journal of Leadership in Education. Vol. 12. No 1. P. 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
23. Masten A., Herbers J., Cutuli J., Laffavor T. (2008) Promoting Competence and Resilience in the School Context // Professional School Counseling. Vol. 12. No 2. P. 76–84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
24. Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. (1988) School Matters: The Junior Years. London: Paul Chapman Publishing.
25. OECD (2010) PISA 2009 Results: Overcoming Social Background — Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Vol. II. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>

26. OECD (2011) How Do Some Students Overcome their Socio-Economic Background? // PISA in Focus. No 5. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362p77tf-en>
27. Othman M., Muijs D. (2013) Educational Quality Differences in a Middle-Income Country: The Urban-Rural Gap in Malaysian Primary Schools // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 24. No 1. P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691425>
28. Patterson J., Collins L., Abbott G. (2004) A Study of Teacher Resilience in Urban Schools // Journal of Instructional Psychology. Vol. 31. No 1. P. 3–11.
29. Reynolds D., Chapman C., Kelly A., Muijs D., Sammons P. (2011) Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defence, and the Present Debate // Effective Education. Vol. 3. No 2. P. 109–127. <https://doi.org/10.1080/19415532.2011.686168>
30. Reynolds D. et al. (2014) Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 25. No 2. P. 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
31. Richardson G. E. (2002) The Metatheory of Resilience and Resiliency // Journal of Clinical Psychology. Vol. 58. No 3. P. 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
32. Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement // Econometrica. Vol. 73. No 2. P. 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
33. Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data // The American Economic Review. Vol. 94. No 2. P. 247–252. <http://www.jstor.org/stable/3592891>
34. Ross S. M., Sanders W. L., Wright S. P., Stringfield S. (2001) Two- and Three-Year Achievement Results From the Memphis Restructuring Initiative // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 12. No 3. P. 323–346. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.323.3451>
35. Siraj I., Taggart B. (2014) Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research. London: Pearson.
36. Steward J. (2014) Sustaining Emotional Resilience for School Leadership // School Leadership & Management. Vol. 34. No 1. P. 52–68. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>
37. Teddlie C., Reynolds D. (2001) The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00009-7)
38. Van Landeghem G., van Damme J., Opdenakker M.-C., De Frairie D. F., Onghena P. (2002) The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 13. No 4. P. 429–451. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.4.429.10284>
39. Wang C., Hatzigianni M., Shahaeian A., Murray E., Harrison L. J. (2016) The Combined Effects of Teacher-Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment // Journal of School Psychology. Vol. 59. P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
40. Wang M. C., Gordon E. W. (eds) (1994) Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
41. World Economic Forum (2015) New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. <http://widgets.weforum.org/nve-2015/>

Above Barriers: A Survey of Resilient Schools

Authors

Marina Pinskaya

Candidate of Sciences of Pedagogics, Leading Research Fellow, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mpinskaya@hse.ru

Tatiana Khavenson

Research Fellow, International Laboratory for Education Policy Analysis, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tkhavenson@hse.ru

Sergey Kosaretsky

Candidate of Sciences in Psychology, Director, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: skosaretski@hse.ru

Roman Zvyagintsev

Intern Researcher, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: rzvyagincev@hse.ru

Aleksandra Mikhaylova

Intern Researcher, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com

Tatiana Chirkina

Intern Researcher, International Laboratory for Education Policy Analysis, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tchirkina@hse.ru

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

Abstract

A field study was performed by experts from the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, as part of the Monitoring of Education Markets and Organizations conducted by HSE in cooperation with the Levada Center. Interviews and focus groups were organized with school principals, teachers, students and their parents in three schools teaching the most challenging type of students from low socioeconomic and cultural backgrounds, who nevertheless achieve high learning outcomes. This is a follow-up of the 2015 study of environment characteristics, management and education strategies of schools operating in unfavorable social contexts. Such schools are defined as resilient, meaning that they successfully resist the disadvantaged context beyond their control. The schools surveyed differ in the number of students, education programs, and the level of regional deprivation, yet all of them pursue similar strategies that are well-targeted and recognized by all educational process participants. Such strategies include: introducing limited selection and levelling off the student body, imposing high expectations and transparent requirements to learning outcomes, providing individual support and encouragement to students, and developing the skills boosting graduates' chances of successful socialization. Consistent implementation of these strategies will create conditions to promote academic resilience among students. Studying the experience of such schools appears to be crucial for solving the problem of inequality in education.

academic resilience, school effectiveness, educational strategies, educational trajectories, physically challenged school students, socioeconomic status.

Keywords

Agasisti T., Avisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018) *Academic Resilience. OECD Education Working Papers No 167*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>.

References

Agasisti T., Longobardi S. (2017) Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*, vol. 134, no 3, pp. 917–953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>.

Borman G. D., Hewes G. M., Overman L. T., Brown S. (2003) Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 73, no 2, pp. 125–230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>.

Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Brooks R. B. (1994) Children at Risk: Fostering Resilience and Hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 64, no 4, pp. 545–553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>.

Chapman C., Armstrong P., Harris A., Muijs D., Reynolds D., Sammons P. (2012) *School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy?* London: Routledge.

Day C., Gu Q. (2013) *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. London: Routledge.

Derbyshire N., Pinskaya M. (2016) Upravlencheskie strategii direktorov effektivnykh shkol [Principals' Management Strategies in High-Performing Schools]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, no 3, pp. 110–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129.

Hargreaves A., Harris A. (2011) *Performance beyond Expectations*. Nottingham: National College for School Leadership. Available at: <http://www.ai.sri.com/~quam/Public/papers/ILC2005/20050529-Lisp-performance.pdf> <http://dera.ioe.ac.uk/10022/1/download?id=151888&filename=performance-beyond-expectations-full-report.pdf> (accessed 20 April 2018).

Harris A. (2010) *Effective Leadership in Challenging Schools*. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00448-6.

Henderson N., Milstein M. (2003) *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hopkins D., Reynolds D. (2001) The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, vol. 27, no 4, pp. 459–475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>.

Hsieh H.-F., Shannon S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, vol. 15, no 9, pp. 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.

Lenkeit J. (2013) Effectiveness Measures for Cross-Sectional Studies: A Comparison of Value-Added Models and Contextualised Attainment Models. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, no 1, pp. 1–25. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.680892>.

Longobardi S., Agasisti T. (2014) Educational Institutions, Resources, and Students' Resiliency: An Empirical Study about OECD Countries. *Economics Bulletin*, vol. 34, no 2, pp. 1055–1067.

Lupton R. (2004) *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. LSE STICERD Research Paper No CASE076. Available at: <https://ssrn.com/abstract=1158967> (accessed 20 April 2018).

Luthar S. (2003) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511615788>

- MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, no 1, pp. 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Masten A., Herbers J., Cutuli J., Laffavor T. (2008) Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, vol. 12, no 2, pp. 76–84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
- Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background—Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, vol. II. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2011) How Do Some Students Overcome their Socio-Economic Background? *PISA in Focus*, no 5. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362p77tf-en>
- Othman M., Muijs D. (2013) Educational Quality Differences in a Middle-Income Country: The Urban-Rural Gap in Malaysian Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, no 1, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691425>
- Patterson J., Collins L., Abbott G. (2004) A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 31, no 1, pp. 3–11.
- Pinskaya M., Derbyshire N., Bysik N., Kosaretsky S. (2017) “Effektivnye” shkoly: resursy, kontingent i upravlencheskie strategii direktorov [“Effective” Schools: Resources, Student Body, and Management Strategies of School Principals]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 7 (106). Moscow: HSE.
- Pinskaya M., Khavenson T., Chirkina T., Mikhaylova A. (2017) *Rezilyentnye shkoly: vysokie dostizheniya v sotsial'no neblagopoluchnom okruzenii* [Resilient Schools: High Performance in Socially Deprived Environments]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 21 (120). Moscow: HSE.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I. (2011) Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsialnykh kontekstakh [Effective Schools in Complex Social Contexts]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 148–177. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
- Reynolds D., Chapman C., Kelly A., Muijs D., Sammons P. (2011) Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defence, and the Present Debate. *Effective Education*, vol. 3, no 2, pp. 109–127. <https://doi.org/10.1080/19415532.2011.686168>
- Reynolds D. et al. (2014) Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, no 2, pp. 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Richardson G. E. (2002) The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 58, no 3, pp. 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73, no 2, pp. 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, vol. 94, no 2, pp. 247–252. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3592891> (accessed 20 April 2018).
- Ross S. M., Sanders W. L., Wright S. P., Stringfield S. (2001) Two- and Three-Year Achievement Results From the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, no 3, pp. 323–346. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.323.3451>
- Siraj I., Taggart B. (2014) *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research*. London: Pearson.

- Steward J. (2014) Sustaining Emotional Resilience for School Leadership. *School Leadership & Management*, vol. 34, no 1, pp. 52–68. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>
- Teddlie C., Reynolds D. (2001) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00009-7)
- Van Landeghem G., van Damme J., Opdenakker M.-C., De Frairie D. F., Onghe-
na P. (2002) The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, no 4, pp. 429–451. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.4.429.10284>
- Wang C., Hatziagianni M., Shahaeian A., Murray E., Harrison L. J. (2016) The Combined Effects of Teacher-Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment. *Journal of School Psychology*, vol. 59, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Wang M. C., Gordon E. W. (eds) (1994) *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- World Economic Forum (2015) *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Available at: <http://widgets.weforum.org/nve-2015/> (accessed 20 April 2018).
- Yastrebov G., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2014) Ispolzovanie kontekstnykh dannyykh v sisteme otsenki kachestva obrazovaniya: opyt razrabotki i aprobatsiya instrumentariya [Using Contextual Data for Education Quality Assessment: The Experience of Tools Development and Testing]. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 58–95. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.

Различия общего образования в колледжах и старших классах школ:

характеристики педагогов и практики преподавания математики

**Ю. Н. Корешникова, А. Б. Захаров,
Ф. Ф. Дудырев**

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2017 г.

Корешникова Юлия Николаевна
аналитик Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: koreshnikova@hse.ru

Захаров Андрей Борисович
кандидат педагогических наук, заведующий Международной лабораторией анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: abzakharov@hse.ru

Дудырев Федор Феликсович
кандидат исторических наук, директор Центра исследования среднего профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: fdudyrev@hse.ru

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

Аннотация. Доля учащихся, продолжающих по окончании 9-го класса обучение в системе среднего профессионального образования (СПО), увеличивается с каждым годом. Как правило, в колледжи переходят академически менее успешные учащиеся из семей с меньшим экономиче-

ским и культурным капиталом. Тем не менее система СПО должна предоставить возможность получить качественное общее образование всем выбравшим эту траекторию после 9-го класса. В статье на данных лонгитюда «Траектории в образовании и профессии» сравниваются важные условия получения общего математического образования: профессиональные и демографические характеристики преподавателей колледжей и школьных учителей, а также используемые ими практики преподавания. В ходе сравнения показано неравенство доступа учащихся к образовательным ресурсам, его зависимость от выбранной ими траектории. Выявленные различия связаны с институциональными особенностями сравниваемых траекторий и позволяют говорить о реализации в их рамках разного общего образования.

Ключевые слова: образовательное неравенство, качество образования, профессиональное образование, старшие классы школы, преподавание математики, квалификация учителей, практики преподавания.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-228-253

Статья подготовлена
в ходе работы по Про-
грамме фундамен-
тальных исследований
Национального иссле-
довательского универ-
ситета «Высшая школа
экономики» и с ис-
пользованием средств
субсидии в рамках го-
сударственной под-
держки ведущих
университетов Рос-
сийской Федерации
«5–100».

Среднее образование в России можно получить в двух типах организаций: общеобразовательных (10–11-й классы школы) и профессиональных образовательных (колледж или училище). Во втором случае общеобразовательная программа совмещается (в несколько измененном виде) с профессиональным обучением.

За последние 15 лет произошло перераспределение потоков учащихся, выбирающих между этими двумя образовательными траекториями после 9-го класса. С 2000 по 2015 г. прием в старшие классы школ сократился с 1422,4 тыс. человек (66,8% общей численности учащихся, получивших аттестат об основном общем образовании) до 638,3 тыс. человек (54,9%). В сельской местности отток из старших классов начался раньше и происходил быстрее. В 2015/2016 учебном году лишь 45,2% сельских школьников продолжили обучение в старшей школе [НИУ ВШЭ, 2010; 2012; 2014; 2016].

Колледжи и техникумы соответственно год от года увеличивали прием студентов на базе основного общего образования: 2000 г. — 263,8 тыс. человек, 2005 г. — 313,2 тыс., 2016 г. — 474,4 тыс. В результате доля девятиклассников в числе поступивших на программы среднего профессионального образования за 12 лет выросла с 38,6 до 65,9%. Доля системы СПО среди институтов среднего общего образования увеличилась с 35,9% учащихся в 1990 г. до 49,2% в 2016 г. [Там же]. Численность студентов, получающих среднее образование в профессиональных образовательных организациях, фактически сравнялась с числом старшеклассников в общеобразовательных школах.

Чтобы оценить последствия такого перераспределения учащихся между образовательными траекториями, необходимо сопоставить результаты общего образования, получаемого в общеобразовательной школе и в системе СПО. Стандартизированное тестирование в СПО не проводится, поэтому единственную, пожалуй, возможность для такого сопоставления сегодня предоставляют данные PISA¹. Результаты этого международного сравнительного исследования, полученные в 2015 г., позволяют судить о значительных различиях в математической грамотности между 15-летними учащимися 10–11-х классов (526 баллов) и их ровесниками — студентами профессиональных образовательных организаций (478 баллов)². Разрыв в баллах примерно соответствует 1,6 года обучения³.

¹ <http://www.oecd.org/pisa/>

² Выводы относительно грамотности учащихся колледжей и старших классов школ на основании данных PISA нужно делать с некоторой осторожностью ввиду особенностей выборки. Репрезентируются именно 15-летние учащиеся, а не студенты СПО или старшеклассники. Соответственно в 2015 г. в России в выборку попали 5268 девятиклассников

Эти различия имеют в том числе и экономические последствия. Люди, не получившие в старшей школе необходимого набора знаний и общих компетенций, скорее всего, будут вынуждены выбирать среди низкоквалифицированных и низкооплачиваемых профессий, что делает их крайне уязвимыми в условиях быстрых социально-экономических и технологических изменений. Отсутствие социальных и когнитивных навыков, необходимых для жизни в современном обществе, в значительной мере дисквалифицирует их как работников, сужает возможности профессионального и карьерного роста [Cedefop, 2016a; 2016b]. В ситуации постоянного роста доли лиц с высшим образованием положение на рынке труда тех, кто не сумел получить качественного общего среднего образования, будет постоянно ухудшаться, и это еще один фактор, обостряющий социальное неравенство [Любимов, 2008].

Выявленный в PISA разрыв в уровне математической грамотности во многом обусловлен различиями между группами учащихся, поступающих после окончания 9-го класса в старшие классы школы и в профессиональные образовательные организации. Результаты российских исследований показывают, что девятиклассники, выбирающие академическую и профессиональную траектории, различаются между собой по уровню учебных достижений и социально-экономическому статусу семей, что является свидетельством неравенства образовательных возможностей [Александров, Тенишева, Савельева, 2015; Бессуднов, Малик, 2016; Константиновский, 2010]. В колледжи и училища поступают учащиеся со средним уровнем учебных достижений. Социально-профессиональный статус их родителей — между квалифицированными рабочими и высококвалифицированными профессионалами. Родители и ученики из этой социальной группы рассматривают программы СПО как относительно безопасный способ повысить статус семьи: после окончания колледжей часть выпускников поступает в высшие учебные заведения [Александров, Тенишева, Савельева, 2015; Бессуднов, Малик, 2016]. В этих же исследованиях показано, что в школе остаются наиболее подготовленные и социально благополучные учащиеся.

(87% выборки), 581 учащийся 10–11-х классов (9%) и 187 студентов колледжей (4%). Понимая указанные ограничения, мы все же предполагаем, что приведенные данные в целом должны соответствовать общей тенденции более низких результатов по общеобразовательным дисциплинам в колледжах.

³ Разница в один учебный год обычно определяется как соответствующая 1/3–1/4 стандартного отклонения, что примерно равно 30 баллам [Woessmann, 2016].

Однако характеристики учащихся и их семей — далеко не единственный фактор, определяющий уровень образовательных достижений. В ходе многочисленных исследований установлено, что значимое влияние на образовательные результаты школьников оказывает качество педагогов. В частности, более высокие результаты показывают дети, обучающиеся у учителей, имеющих определенный, но небольшой профессиональный стаж [Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Clotfelter, Ladd, Vigdor, 2006] и высшее образование (магистерскую степень) [Goldhaber, Brewer, 2000; Kukla-Acevedo, 2009]. Эффективными преподавателями являются специалисты с высшим образованием в той или иной предметной области (математик, а не учитель математики) [Darling-Hammond, 2000], а также получившие сертификаты, подтверждающие профессиональную квалификацию [Goldhaber, Brewer, 1996; Cavalluzzo, 2004; Clotfelter, Ladd, Vigdor, 2006; Harris, Sass, 2011; Goe, 2007].

Ряд исследований свидетельствует о связи образовательных результатов учащихся с практиками преподавания в классе, например, с применением учителями приемов активного обучения: выполнение проектов и последующее устное или письменное представление результатов, объяснение школьниками способов решения задач перед классом [Frome, Lasater, Cooney, 2005], с работой учащихся в группах с последующим обсуждением ее результатов [Blatchford et al., 2003]. Учащиеся добиваются более высоких результатов в математике, если педагог показывает связь математических понятий с явлениями повседневной жизни [Schoenfeld, Sloane, 2016; Marcoulides, Heck, Papanastasiou, 2005; Wenglinsky, 2000; 2002]. Впрочем, есть данные, свидетельствующие, что эта связь не столь однозначна [Carnoy et al., 2016]. Успешность формирования математического мышления положительно коррелирует с частотой выполнения домашних заданий по математике [Cooper, 1989; Kannapel et al., 2005; Marcoulides, Heck, Papanastasiou, 2005], и в частности с частотой использования в домашней работе заданий выпускного экзамена [Zakharov, Carnoy, Loyalka, 2014].

Все упомянутые исследования касаются обучения в школе. Данных, которые позволяли бы судить о том, насколько общее образование, получаемое в системе СПО в России, отличается от общего образования в старших классах школы, в исследовательской литературе нет. Мало известно и про то, как преподаются общие дисциплины в колледжах и училищах. Остается открытым вопрос, усугубляется ли социальное неравенство, наблюдаемое при разветвлении образовательных траекторий после 9-го класса, различиями в доступе к образовательным ресурсам в рамках этих траекторий.

Целью данного исследования было описать различия в обучении математике в колледжах и старших классах школ. В фо-

кусе нашего анализа находятся демографические и профессиональные характеристики преподавателей математики, используемые ими образовательные практики и неравенство доступа к образовательным ресурсам (в виде квалификации педагогов) у учащихся, избравших разные образовательные траектории — 10–11-й класс в школе или учреждение СПО.

Статья выстроена следующим образом. В первом разделе описаны использованные данные и методы анализа. Во втором разделе представлены результаты исследования: основные характеристики педагогов системы СПО в сравнении со школьными учителями; образовательные практики, которые на своих занятиях применяют учителя 10–11-х классов и преподаватели колледжей; анализ доступа учащихся к образовательным ресурсам в школе и в учреждениях СПО. В заключении сформулированы выводы и обсуждаются полученные результаты.

1. Данные и стратегия анализа

1.1. Использованные данные

Эмпирической основой исследования послужили данные лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии»⁴, организованного НИУ ВШЭ. Это уникальный для России многолетний проект. Началом лонгитюда стал этап международного мониторинга качества образования TIMSS, проведенный весной 2011 г. Выборка репрезентировала учащихся 8-х классов российских школ⁵. Весной 2012 г. те же школьники (9-й класс) участвовали в международном мониторинге PISA⁶. После окончания 9-го класса обучение в учреждениях СПО продолжили 32% учащихся (табл. 1). Информация об обучении детей в 10–11-м классах и в учреждениях СПО собиралась в ходе последующих волн лонгитюда — осенью 2013 г. и весной 2014 г.

Помимо тестирования и опроса учащихся был проведен опрос учителей математики (здесь и далее мы приводим информацию по учителям алгебры⁷) образовательных организаций⁸. Данные об учителях 11-го класса собраны весной 2014 г. Опрос преподавателей учреждений СПО проводился весной 2015 г. Для опроса педагогов в 2014 и 2015 гг. отбирались школы, в которых обучались не менее трех участников лонгитюда, и профессиональные образовательные организации, где

⁴ <https://trec.hse.ru>

⁵ Подробнее о построении выборки можно узнать здесь: <https://trec.hse.ru/sampling>

⁶ Это было дополнение к национальной выборке PISA-2012.

⁷ В большинстве школ алгебру и геометрию преподавал один и тот же учитель.

⁸ Опрос преподавателей школ и колледжей организован Международной лабораторией анализа образовательной политики НИУ ВШЭ (<https://ioe.hse.ru/lepa/>) в дополнение к сбору данных в рамках лонгитюда «Траектории в образовании и профессии».

Таблица 1. Движение учащихся — участников лонгитюда
«Траектории в образовании и профессии»

	Весна 2011	Весна 2012	Весна 2014	
Образовательная траектория	8-й класс школы	9-й класс школы	1-й курс колледжей и училищ	11-й класс школы
Число опрошенных учащихся	4893	4399	1348	2731

обучались не менее двух участников лонгитюда. В итоге были опрошены 294 учителя, которые преподавали у 2347 (86% опрошенных) одиннадцатиклассников, и 441 учитель, который преподавал у 741 (55%) студента колледжей и училищ. Учитывая небольшое число опрошенных (60 человек), обучавшихся на программах подготовки квалифицированных рабочих и служащих, педагоги которых также попали в выборку, в ходе анализа сопоставлялись только данные учащихся и преподавателей 11-х классов школ и программ подготовки специалистов среднего звена — колледжей.

В фокусе нашего внимания были доступные показатели профессионального опыта педагогов: стаж, квалификационная категория, наличие/отсутствие профессиональных наград и призовых мест в специализированных конкурсах. Также сопоставлялись демографические характеристики преподавателей (пол и возраст) и объем культурного капитала (количество книг дома⁹). Наконец, сравнивалась интенсивность самообразования педагогов (частота чтения книг по теории преподаваемой дисциплины и методике ее преподавания).

С целью выявить особенности образовательного процесса в школах и колледжах мы прежде всего оценивали, как часто педагоги показывают связь изучаемого материала с другими учебными предметами и с реальной жизнью и деятельностью человека. Педагогов спрашивали, как часто учащиеся описывают математическим языком события повседневной жизни и как часто решают стандартные задания. Кроме того, преподаватели отвечали на вопросы об использовании практик, призван-

1.2. Переменные

⁹ Согласно концепции П. Бурдье, книги, как и другие культурные товары, представляют объективированное состояние культурного капитала [Бурдье, 2002]. Использование других показателей малопродуктивно. Например, уровень образования (операнд институционализированного состояния культурного капитала) является плохим дифференциатором, так как почти все педагоги окончили вуз.

ных повысить учебную активность детей: с какой частотой учащиеся получают задания в виде длительных (не менее недели) проектов, в результате осуществления которых они должны найти ответ на исследовательский вопрос; как часто они работают в малых группах, чтобы сообща найти решение задачи или проблемы. Также у преподавателей выясняли, как часто они прибегают к дифференцированию заданий для учащихся с разным уровнем подготовки. Наконец, часть вопросов касалась распространенных в школе практик обучения: как часто учащиеся получают домашние задания, как часто при работе в классе используются задания ЕГЭ.

В ходе анализа учитывались характеристики учащихся школ и колледжей. В качестве показателей культурного и экономического капитала семей использовались наличие/отсутствие у матери оконченного высшего образования и индекс материального благосостояния семьи¹⁰. Обе переменные взяты из данных опроса учащихся в TIMSS-2011. Помимо этого, учитывались пол учащихся и баллы PISA по математике.

1.3. Методы анализа

В соответствии с исследовательскими вопросами анализ проводился в три этапа. На первом этапе сопоставлялись демографические, культурные и профессиональные характеристики педагогов, преподающих математику учащимся в старших классах школы и в колледжах. Для этого мы использовали описательную статистику. Значимость различий оценивалась с помощью параметрических и непараметрических критериев: *t*-теста Стьюдента, критерия Манна—Уитни и Краскела—Уоллиса.

На втором этапе оценивалась значимость различий в образовательных практиках на уроках математики у одиннадцатиклассников и учащихся колледжей. Для этого мы использовали серию порядковых логистических регрессий. Зависимой переменной была частота соответствующих преподавательских практик. Основным предиктором выступало место обучения (школа/колледж). В ходе анализа контролировались характеристики учащихся и педагогов.

На третьем этапе мы сравнивали доступ к образовательным ресурсам у учащихся 11-го класса школы и студентов колледжа. Для анализа использовали описательную статистику и порядковую логистическую регрессию. Зависимой переменной была квалификационная категория педагога. В качестве предикторов использовались социальные характеристики се-

¹⁰ Индекс материального благосостояния рассчитан на основе ответов учащихся на вопросы анкеты TIMSS о наличии в семье тех или иных предметов домашнего обихода и перекодирован нами в порядковую шкалу (низкий, средний и высокий уровни — 30, 40 и 30% наблюдений в каждом уровне соответственно).

мей, пол учащихся и образовательные результаты в конце 8-го и 9-го класса.

При интерпретации полученных результатов нужно учитывать два ограничения. Во-первых, в соответствии с задачами исследования на каждом из этапов анализ носил описательный характер и не претендовал на оценку причинно-следственных связей. Во-вторых, учитывая особенности использованных данных, следует делать выводы не о работе колледжей в сравнении со старшими классами школы (данные не репрезентируют педагогов), но скорее об особенностях образовательных траекторий учащихся. Речь идет о том, в какие образовательные условия попали учащиеся, окончившие 9-й класс в 2012 г.

Независимо от выбранной траектории — колледж или 11-й класс школы — большинство учащихся обучались математике у педагогов-женщин: 92 и 95% соответственно. Различия между группами очень небольшие и статистически не значимы (критерий Манна — Уитни). Средний возраст математиков, преподающих в выпускном классе школ и в колледжах, в нашей выборке составил 55 и 50 лет соответственно. При этом по сравнению с колледжами больше одиннадцатиклассников (на 23%) занимались у учителей в возрасте от 41 до 60 лет (рис. 1). В то же время студенты колледжей чаще (на 20%) обучались математике у более молодых преподавателей (от 25 лет до 41 года). Эти различия статистически значимы ($p < 0,05$, t -критерий Стьюдента).

На рис. 2 и 3 сопоставляются показатели профессионального опыта педагогов. Значительно меньше одиннадцатиклассников, чем студентов колледжей, занимались у педагогов со стажем преподавания до 15 лет (11 и 63% соответственно). Максимальные различия между двумя траекториями наблюдаются в числе обучавшихся у преподавателей, только вошедших в профессию, — со стажем до 5 лет (1 и 35%) (рис. 2). Это соответствует описанному выше распределению учащихся по возрасту преподавателей, стаж которых линейно связан с возрастом. По сравнению с одиннадцатиклассниками среди студентов колледжей было на 20% больше тех, кто обучался у педагогов с самой низкой (второй) квалификационной категорией или у не аттестованных на категорию (рис. 3). Обычно это молодые преподаватели с наименьшим стажем (в среднем 13 лет). В сравнении с учащимися программ СПО в школах на 21% выше доля учащихся, которым преподавали обладатели профессиональных наград и отличий (75,5 и 54,5% соответственно), и на 15% — доля тех, кому преподавали призеры профессиональных конкурсов (27,9 и 13%). У учителей, имеющих награды и отличия, как правило, более продолжительный профессиональный стаж. Различия в распределении учащихся 11-х классов школ и колледжей

2. Результаты исследования

2.1. Демографические, культурные и профессиональные характеристики преподавателей математики

по всем показателям опыта педагогов статистически значимы (на уровне $p < 0,05^{11}$).

На рис. 4–6 сопоставляются уровень культурного капитала (количество книг дома), а также интенсивность самообразования (частота чтения книг по теории преподаваемой дисциплины и методике преподавания) у педагогов в 11-х классах школ и колледжах. Одиннадцатиклассникам чаще преподавали учителя с более высоким культурным капиталом: 54% из них обучались у преподавателей, у которых дома более 200 книг. В колледжах доля таких студентов составила только 36%. При этом 22% студентов колледжей занимались у преподавателей математики с минимальным (до 50) количеством книг дома. В школах таких учащихся было всего 6% (рис. 4). Эти различия статистически значимы (на уровне $p < 0,05$, критерий Краскела — Уоллиса).

Школьные учителя чаще, чем преподаватели колледжей, читали специализированную литературу (рис. 5, 6). Наиболее часто (один раз в неделю и чаще) к книгам по математической теории обращались преподаватели у 61% школьников и лишь у 38% студентов колледжей. Наблюдаемые различия статистически значимы (на уровне $p < 0,05$, критерий Краскела — Уоллиса). Частота чтения книг по методике преподавания математики различается не столь сильно. Такую литературу школьные учителя читали также несколько чаще, однако эти различия не значимы.

Многие преподаватели колледжей ранее работали в школе. Согласно данным опроса, такие педагоги в среднем на 2 года старше своих коллег, не имевших опыта работы в школе. Их педагогический стаж в среднем на 5 лет больше. У преподавателей математики, ранее работавших в школе, занимались 72,1% учащихся колледжей¹².

2.2. Образовательные практики, используемые на уроках математики в учреждениях СПО и в школах

2.2.1. Связь математики с повседневной жизнью и другими учебными предметами

Чтобы оценить, как часто изучаемый на уроках математики материал соотносится с повседневной жизнью детей и содержанием

¹¹ t -критерий Стьюдента для сравнения возраста и стажа педагогов, критерий Краскела — Уоллиса для сравнения квалификационных категорий, критерий Манна — Уитни для сравнения численности обладателей наград и отличий.

¹² Этот показатель представляется очень высоким, учитывая, что 35% студентов колледжей обучались у преподавателей математики, педагогический стаж которых составил 5 лет и менее (см. рис. 2). Иными словами, почти все преподаватели со стажем больше 3 лет, согласно этим данным, должны иметь хотя бы минимальный опыт работы в школе. Такой высокий показатель может объясняться и перемещением педагогов внутри системы образования (подробнее об этом в выводах), и субъективным восприятием респондентами опыта работы, к которому они могут относить, например, прохождение практики во время обучения в вузе.

Рис. 1. **Возраст преподавателей математики**

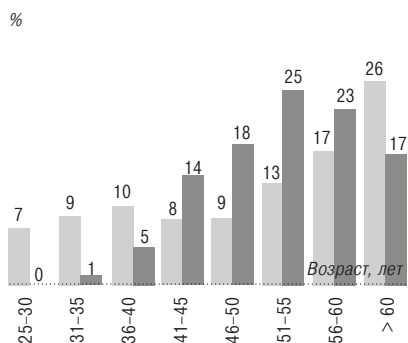


Рис. 2. **Стаж преподавателей математики**

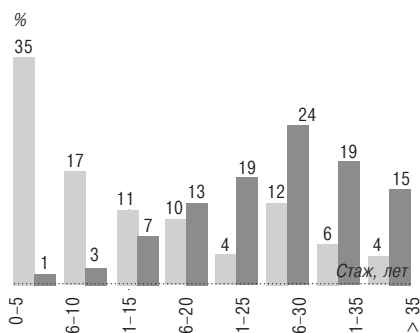


Рис. 3. **Квалификационная категория преподавателей математики**

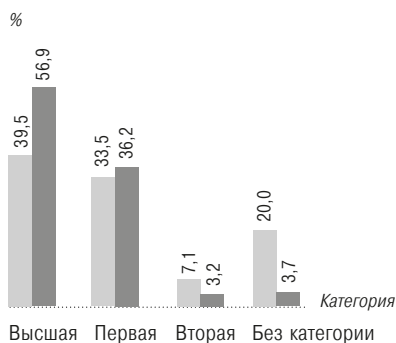


Рис. 4. **Количество книг дома у преподавателей математики**

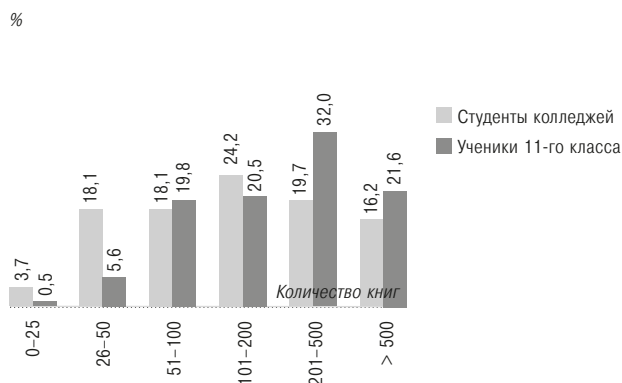


Рис. 5. **Частота чтения книг по теории математики**

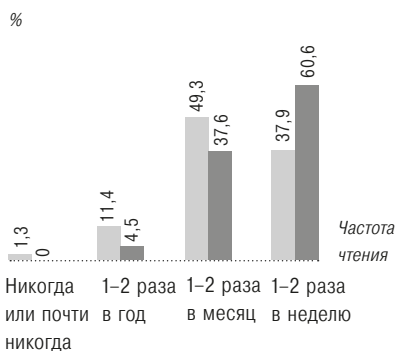


Рис. 6. **Частота чтения книг по методике преподавания математики**

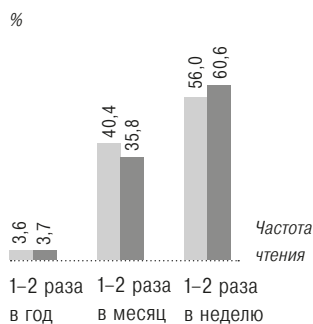
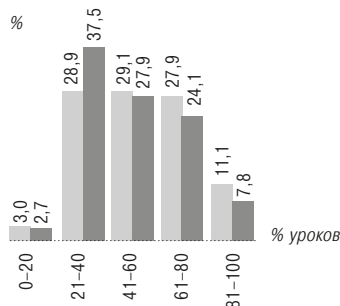


Рис. 7. Как часто на уроках преподаватель показывает связь математики с другими учебными предметами



Рис. 8. Как часто на уроках математики учитель показывает связь нового материала с повседневной жизнью



других учебных предметов, мы анализировали ответы учителей на вопросы об их активности на уроках и частоту, с которой учащиеся выполняли на занятиях те или иные виды заданий.

На программах СПО преподаватели чаще показывали связь математики с другими учебными предметами (рис. 7). Более чем на 40% занятий такие объяснения получали 73% студентов колледжей и 60% одиннадцатиклассников. Однако дальнейший анализ показал, что, если учитывать профессиональный опыт и культурный капитал преподавателей, а также характеристики детей (главным образом уровень образования матери), то различия в частоте использования такой практики в школах и колледжах окажутся статистически незначимыми (приложение 1, табл. 1). Иными словами, наблюдаемые различия объясняются не типом учреждения, а характеристиками самих педагогов и учащихся, с которыми они работают.

В колледжах преподаватели математики также несколько чаще демонстрировали, как новый материал связан с повседневным жизненным опытом учащихся (рис. 8). Эти различия в преподавании выражены несильно: более чем на 40% занятий такую информацию получали 68% одиннадцатиклассников и 60% студентов колледжей. Как и в предыдущем случае, они связаны с характеристиками учащихся и становятся статистически незначимыми, если контролировать успеваемость в 9-м классе (балл PISA по математике), уровень материального благосостояния семьи и наличие у матери высшего образования (приложение 1, табл. 1).

Одиннадцатиклассники чаще, чем студенты колледжа, описывали на уроках математическим языком события и явления повседневной жизни: более чем на 40% занятий такие задания выполняли 56% одиннадцатиклассников и только 39% студентов

Рис. 9. Как часто на уроках учащиеся описывают математическим языком события повседневной жизни

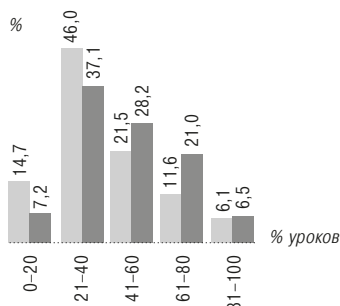
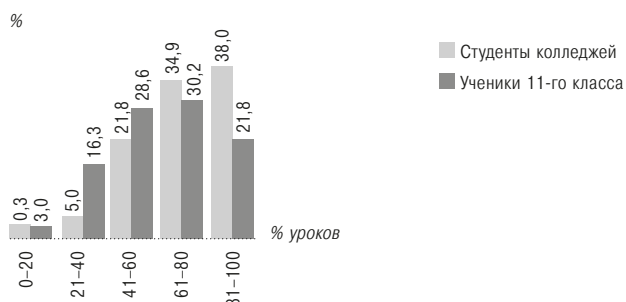


Рис. 10. Как часто на уроках учащиеся тренируются решать стандартные задачи



колледжей (рис. 9). Если сравнить учащихся с одинаковой успеваемостью в конце 9-го класса и одинаковыми социально-демографическими характеристиками, занимавшихся у преподавателей математики, в равной степени опытных, то в школе у учащихся шансы часто решать такие задачи в 1,5 раза выше, чем в колледже (приложение 1, табл. 1). А студенты колледжа чаще, чем одиннадцатиклассники, решали на занятиях стандартные задачи (рис. 10). На 61% занятий или чаще в колледжах такие задания выполняли 73%, а в 11-х классах школ — 52% учащихся. Даже при контроле характеристик преподавателей и учеников шансы чаще выполнять традиционные задания у студентов колледжа в 1,7 раза выше, чем у школьников (приложение 1, табл. 1).

Домашние задания чаще задают в школе: 64% одиннадцатиклассников получали их практически на каждом занятии (81–100% уроков). В колледжах с такой же частотой домашние задания получали только 24% студентов (рис. 11). Эти различия сохраняют статистическую значимость при контроле характеристик детей и педагогов: у одиннадцатиклассников шансы чаще получать домашние задания почти в 4 раза выше (приложение 1, табл. 1).

Что касается практик, призванных повысить учебную активность детей, то здесь различия наблюдаются не всегда. Частота работы в малых группах практически одинакова в обеих образовательных программах (рис. 12; приложение 1, табл. 1). При этом в колледжах студенты чаще получали задания, трудность которых различалась в зависимости от уровня их подготовленности (рис. 13). Более чем на 60% занятий дифференцированные задания выполняли 68% студентов программ СПО и 59% одиннадцатиклассников. Наконец, практически все студенты колледжей (96,9%) получали задания по математике в виде

2.2.2. Организация работы учащихся

Рис. 11. Как часто на уроках преподаватель задает домашнее задание

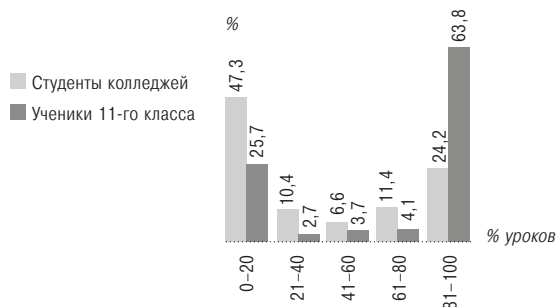


Рис. 12. Как часто на уроках учащиеся работают в малых группах

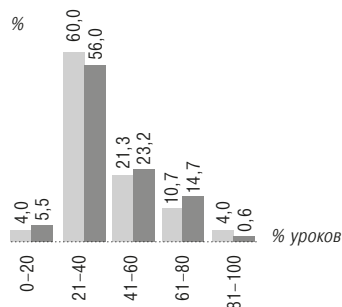
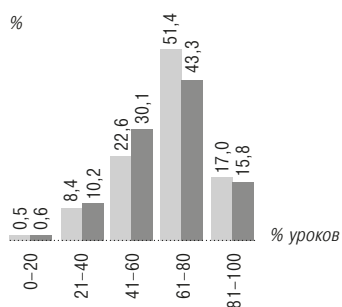


Рис. 13. Как часто на уроках преподаватель дает учащимся разные задания в зависимости от их уровня подготовки



длительных (не менее недели) проектов, в результате выполнения которых должен быть найден ответ на исследовательский вопрос. В школах эта практика в последние годы очень широко применяется, но на момент проведения опроса она не стала повсеместной, в нашей выборке над проектами работали 80,9% одиннадцатиклассников. В целом, если сравнить учащихся с одинаковыми контекстными характеристиками, занимавшихся у преподавателей с одинаковым опытом и культурным капиталом, то в колледжах шансы часто выполнять задания, более соответствующие уровню подготовки учащегося, и участвовать в исследовательско-проектной работе значительно выше (приложение 1, табл. 1).

Несмотря на то что в большинство вузов выпускники программ СПО принимаются без сдачи Единого государственного экзамена (в случае совпадения направлений подготовки), пре-

Рис. 14. Доля времени, отводимая на занятиях на задания части «В» ЕГЭ

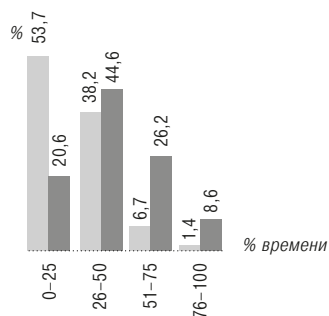
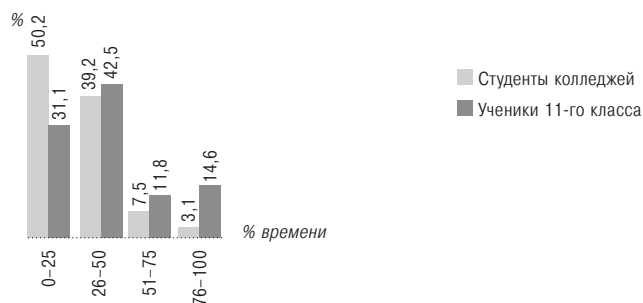


Рис. 15. Доля времени, отводимая на занятиях на задания части «С» ЕГЭ



подаватели колледжей пользуются заданиями ЕГЭ на занятиях. Однако в 11-х классах, для выпускников которых ЕГЭ обязателен, этим заданиям уделяется больше внимания. Более чем на половине занятий задания части «В» в школах выполняли 34,8% учащихся, задания части «С» — 26,4% учащихся, в колледжах соответственно 8,1 и 10,6%. (рис. 14, 15). Если учитывать характеристики детей и преподавателей, то, например, шансы решать на занятиях задачи части «С», у школьников в 4 раза выше, чем у студентов колледжа¹³ (приложение 1, табл. 1).

Как показывают проведенные ранее исследования, после 9-го класса в профессиональные образовательные организации чаще уходят школьники, у которых учебные достижения значительно ниже, чем у продолжающих обучение в 10–11-м классе, а при равных учебных достижениях ниже культурный капитал родителей [Александров, Тенишева, Савельева, 2015; Бессуднов, Малик, 2016, Константиновский, 2010]. Несмотря на такое распределение, контингент учащихся в общеобразовательной и профессиональной траекториях все же остается неоднородным с точки зрения достигнутых академических результатов и социальных характеристик семей. В нашем исследовании мы проанализировали, равным ли является в этих траекториях доступ учащихся с одинаковыми характеристиками семей к образовательным ресурсам, например в виде профессионального опыта преподавателей.

2.3. Доступ к образовательным ресурсам у учащихся старших классов школ и учреждений СПО

¹³ Большая разница в шансах выполнять задания части «В» при контроле характеристик детей и педагогов может объясняться корреляцией этих характеристик как с частотой заданий, так и с выбором траектории (школа — колледж).

Рис. 16. **Распределение учащихся по преподавателям разных квалификационных категорий в зависимости от наличия у матери оконченного высшего образования**

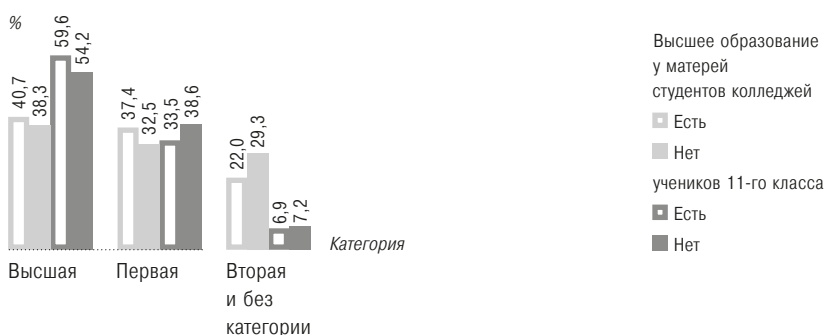
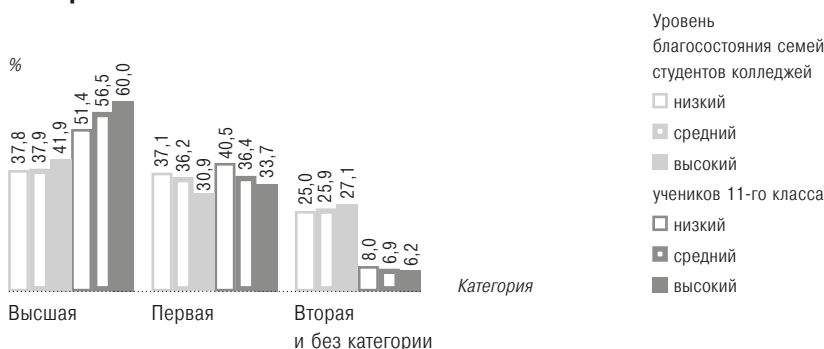


Рис. 17. **Распределение учащихся по преподавателям разных квалификационных категорий в зависимости от уровня материального благосостояния семей**



Учащиеся, различающиеся уровнем семейного культурного капитала и материального благосостояния, неравномерно распределяются на обучение к педагогам с разным уровнем квалификации и в школах, и в колледжах (рис. 16). В обеих траекториях преобладает принцип, который условно можно назвать «поддержкой сильного». Учащиеся из семей с более высоким уровнем культурного капитала и материального благосостояния, независимо от выбранной траектории, чаще занимаются у более квалифицированных педагогов (рис. 17). Однако дальнейший анализ показывает, что в школах эта дифференциация более ярко выражена и связана главным образом с материальным достатком родителей. На программах СПО наблюдаемые различия статистически не значимы, а в 11-х классах школ шан-

сы учащихся из семей с низким уровнем материального благосостояния заниматься у учителя математики с высокой квалификационной категорией значительно ниже, чем у детей из семей с высоким достатком, даже при условии равных образовательных достижений в конце 8-го или 9-го класса. Помимо этого, в рамках обеих траекторий шансы попасть к более квалифицированному педагогу выше у учащихся, показавших более высокие образовательные результаты по математике в конце основной школы (приложение 1, табл. 2).

Различия в доступе к качественному образованию в значительной степени институционально обусловлены. При этом условия обучения в школах и профессиональных образовательных организациях сильно различаются не только в административно-управленческом отношении, но и с точки зрения характеристик образовательной среды. От того, какую траекторию выберет учащийся после 9-го класса, зависит его дальнейший доступ к образовательным ресурсам: насколько квалифицированный педагог будет ему преподавать, какие практики обучения он будет использовать. В связи с этим возникают два вопроса. Чем обусловлены различия между образовательными траекториями? И что выигрывают, а в чем проигрывают учащиеся, выбирая ту или иную траекторию?

3. Выводы и дискуссия

Участников лонгитюда, поступивших после 9-го класса в колледж, гораздо чаще, чем их сверстников, оставшихся в школе, встречали более молодые преподаватели математики с относительно меньшим культурным капиталом и небольшим педагогическим стажем, не имеющие высокой квалификационной категории и знаков профессионального признания. Такая ситуация отчасти может быть связана с различиями в оплате труда педагогов школ и колледжей. Так называемые майские указы обязывали довести заработную плату педагогов до среднего в регионе уровня. Эта установка касалась как школ, так и колледжей, однако темпы роста заработной платы в них существенно различались. Если у школьных учителей размер оплаты труда достиг соответствующего уровня уже к 2014 г., то в среднем профессиональном образовании значения, установленные президентским указом, должны быть достигнуты лишь в 2018 г.¹⁴ В итоге в рассматриваемый период заработная плата преподавателей математики в школах и колледжах при условии равной нагрузки могла различаться на 15–25% [Кузьминов, Попова, Якобсон, 2017], что не могло не сказаться на движении кадров. Молодые

¹⁴ Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». <http://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052012-n-597/>

специалисты, как правило, обладают меньшим опытом и профессиональными навыками, а также менее включены в профессиональные сети, которые могут обеспечить при трудоустройстве доступ к более оплачиваемым рабочим местам [Рощин, 2006]. В итоге выпускникам педагогических вузов было проще начать карьеру в учреждениях среднего профессионального образования.

С другой стороны, в последние годы происходило сокращение учительских ставок в школах и их рост в колледжах в силу перераспределения потоков учащихся. В условиях «демографической ямы» и проведенной в 2000-е годы реструктуризации сети школ число подростков, поступающих в 10-й класс, снизилось за полтора десятилетия на 55,2% (с 1422,4 тыс. человек в 2000 г. до 638,3 тыс. человек в 2015 г.). Колледжи и техникумы, наоборот, постоянно увеличивали прием студентов на базе основного общего образования (2005 г. — 313,2 тыс. человек, 2016 г. — 474,4 тыс. человек) [НИУ ВШЭ, 2010; 2012; 2014; 2016]. В результате не только увеличилось предложение мест для молодых педагогов в учреждениях среднего профессионального образования, но и произошел зафиксированный в нашем исследовании отток учителей из школ в колледжи.

Выбрав ту или иную образовательную траекторию, учащиеся тем самым определяют для себя не только характеристики педагогического состава учебного заведения, но и определенные практики обучения. Студенты колледжей сравнительно реже выполняют задания, предполагающие описание математическим языком событий и явлений повседневной жизни, и чаще имеют дело со стандартными математическими задачами. С другой стороны, в колледжах студенты сравнительно чаще получают на занятиях задания, трудность которых различается в зависимости от уровня их подготовленности, и чаще работают над длительными (не менее недели) исследовательскими проектами. Одиннадцатиклассники чаще, чем студенты колледжей, получают работу на дом и выполняют на уроках задания ЕГЭ.

Некоторые различия, например в частоте использования дифференцированных заданий, объяснить сложно. Другие, на наш взгляд, во многом обусловлены институциональными особенностями сопоставляемых траекторий (содержанием образования и способами оценки качества), а также уровнем подготовленности учащихся к концу 9-го класса. В частности, заданиям ЕГЭ в 11-м классе уделяют гораздо больше внимания, чем в колледжах, поскольку все выпускники школы проходят через государственную итоговую аттестацию в форме ЕГЭ, что не является обязательным для выпускников колледжей. Этим же может объясняться различие в частоте домашних заданий: их содержание у одиннадцатиклассников преимущественно и состоит в подготовке к ЕГЭ [Zakharov, Carnoy, Loyalka, 2014], от ре-

зультатов которого зависят жизненные шансы учащихся и оценка работы учителей и школ.

Несколько противоречиво выглядят результаты, касающиеся практической ориентированности в преподавании математики в школах и колледжах. В отличие от школ, в учреждениях СПО освоение содержания общего образования учащимися рекомендуется организовывать не обособленно, а во взаимосвязи с контекстом будущей профессиональной деятельности. Этому должно способствовать, в частности, участие в проектах и установление связей изучаемого на занятиях по общеобразовательным предметам материала с повседневной жизнью, а также с профессиональными дисциплинами¹⁵. В итоге сегодня проектная работа является обязательным компонентом содержания образования в колледжах. В то же время на занятиях связи изучаемого материала с повседневной жизнью и с другими учебными предметами устанавливаются скорее формально — в рассказах преподавателей. В нашем исследовании учащимся колледжей и 11-х классов школ о связи изучаемого на уроках математики материала с другими учебными предметами и повседневной жизнью рассказывали на занятиях с одинаковой частотой. О том, что ориентированность обучения математике на практику в колледжах является формальной, свидетельствует и то, что одиннадцатиклассники чаще, чем студенты колледжей, сталкиваются с заданиями, требующими описать явления повседневной жизни математическим языком.

Наблюдаемые различия в практико-ориентированном обучении могут быть связаны с уровнем математической подготовленности детей. После 9-го класса в колледжи приходят, как правило, подростки с более низкими образовательными результатами по математике [Бессуднов, Малик, 2016]. Для большинства из них изучение этого предмета сопряжено со значительными трудностями, а применение математических зависимостей при решении практических задач требует достаточно высокого уровня знания математической теории [Тюменева, Вальдман, Карной, 2014]. Преподавателям колледжей, чтобы обеспечить усвоение каждой темы хотя бы на базовом уровне, приходится отводить гораздо больше учебного времени на объяснение ос-

¹⁵ Рекомендации по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. Письмо Министерства образования и науки РФ от 29 мая 2007 г. № 03–1180. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6232537/>

новых математических понятий и на решение стандартных задач. Вероятно, в таких условиях обучение учащихся применению математических знаний для решения повседневных практических задач более сложно и требует больше времени.

С уровнем подготовленности учащихся и системой внешней оценки, возможно, связаны и различия в интенсивности самообразования педагогов. Не имея жесткого пресса в виде ЕГЭ и работая с академически более слабыми учащимися, преподаватели колледжей в меньшей степени испытывают потребность постоянно обращаться к литературе по теории математики.

Второй вопрос, связанный с выбором траектории после 9-го класса, касается последствий наблюдаемого неравенства в доступе к образовательным ресурсам. Насколько выигрывают или проигрывают учащиеся в результатах общего образования, выбирая учреждение СПО или старшие классы школы? К сожалению, непосредственно сопоставить образовательные результаты учащихся по завершении обучения в 11-м классе и в колледже невозможно. Стандартизированный экзамен, проверяющий освоение программы общего образования, является обязательным только для выпускников школ. Некоторые предположения можно сделать на основе предыдущих исследований. Например, известно, что учителя с некоторым (но не очень большим) стажем преподавания эффективнее своих коллег, не имеющих опыта, при этом основной прирост эффективности происходит в первые годы работы [Хэтти, 2017. С. 166–167]. Другие авторы показали, что для повышения баллов PISA учащимся с низкой успеваемостью по математике важно заниматься у учителя, аттестованного на категорию, тогда как для хорошо успевающих учеников категория учителя не столь важна [Carnoy et al., 2016]. В колледжи чаще поступают подростки с невысокими баллами по математике, и им чаще преподают молодые учителя с минимальным опытом и без категории. Можно ожидать, что такие учащиеся будут проигрывать от выбора профессиональной траектории.

Социальное неравенство в распределении образовательных ресурсов (в виде квалификации преподавателей) и тем самым, возможно, в шансах на более высокие образовательные результаты проявляется двояко. Когда учащиеся — часто из семей с невысоким культурным капиталом [Бессуднов, Малик, 2016] — выбирают профессиональную траекторию, сам факт этого выбора для них уже означает снижение шансов на доступ к ресурсам. Однако для учащихся, выбравших старшие классы школы, выбор этой траектории не означает автоматически лучшего доступа к образовательным ресурсам. Дальнейшее распределение учащихся на обучение к учителям той или иной квалификационной категории в школах связано с материальным благосостоянием семей старшеклассников.

Выбирая образовательную траекторию по окончании 9-го класса, учащийся выбирает свое будущее. И школы, и профессиональные образовательные организации должны обеспечивать доступ к качественному среднему общему образованию, что вряд ли возможно в условиях неравенства доступа к образовательным ресурсам, накладывающегося на социальное неравенство при выборе самих траекторий.

Литература

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
2. Бессуднов А. Р., Малик В. М. (2016) Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 135–167. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
3. Бурдые П. (2002) Формы капитала // Экономическая социология. Т. 3. № 5. С. 60–74.
4. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. (2010) Жизненные траектории молодежи: «10 лет спустя». Социологическое исследование. М.: Институт социологии РАН.
5. Кузьминов Я. И., Попова С. А., Л. И. Якобсон Л. И. (ред.) (2017) Эффективный контракт для профессионалов социальной сферы: тренды, потенциал, решения. Экспертный доклад. М.: Изд. дом ВШЭ.
6. Любимов Л. Л. (2008) Комментарии к докладу Общественной палаты Российской Федерации «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 5–31.
7. НИУ ВШЭ (2010) Образование в Российской Федерации: 2010: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
8. НИУ ВШЭ (2012) Образование в Российской Федерации: 2012: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
9. НИУ ВШЭ (2014) Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
10. НИУ ВШЭ (2016) Образование в цифрах: 2014: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
11. Рошин С. Ю. (2006) Переход «учеба — работа»: омут или брод? Препринт WP3/2006/10. Сер. WP3 «Проблемы рынка труда». М.: Изд. дом ГУ ВШЭ.
12. Тюменева Ю. А., Вальдман А. И., Карной М. (2014) Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте? Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 8–24.
13. Хэтти Дж. (2017) Видимое обучение. Синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 80 миллионов школьников. М.: Национальное образование.
14. Blatchford P., Kutnick P., Baines E., Galton M. (2003) Toward a Social Pedagogy of Classroom Group Work // International Journal of Educational Research. Vol. 39. No 1–2. P. 153–172.
15. Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W., Zakharov A. (2016) Re-visiting the Relationship between International Assessment Outcomes and

- Educational Production: Evidence from a Longitudinal PISA-TIMSS Sample // American Educational Research Journal. Vol. 53. No 4. P. 1054–1085.
16. Cavalluzzo L. C. (2004) Is National Board Certification an Effective Signal of Teacher Quality? Alexandria, Virginia: CNA Corporation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485515.pdf>
17. Cedefop (2016a) Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage. Vol. I: Investigating Causes and Extent. Cedefop Research Paper No 57. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
18. Cedefop (2016b) Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage. Vol. II: Evaluating Policy Impact. Cedefop Research Paper No 58. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/967263>
19. Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2007) Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects // Economics of Education Review. Vol. 26. No 6. P. 673–682.
20. Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2006) Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness // Journal of Human Resources. Vol. 41. No 4. P. 778–820.
21. Cooper H. (1989) Homework. White Plains. New York: Longman.
22. Darling-Hammond L. (2000) Teacher Quality and Student Achievement // Education Policy Analysis Archives. Vol. 8. No 1. P. 1–40.
23. Frome P., Lasater B., Cooney S. (2005) Well-Qualified Teachers and High Quality Teaching: Are They the Same? (Research Brief). Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
24. Goe L. (2007) The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf
25. Goldhaber D. D., Brewer D. J. (2000) Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement // Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 22. No 2. P. 129–145.
26. Goldhaber D. D., Brewer D. J. (1996) Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance // W. Fowler (ed.) Developments in School Finance. Washington, DC: NCES. Google Scholar. P. 197–210.
27. Harris D. N., Sass T. R. (2011) Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement // Journal of Public Economics. Vol. 95. No 7. P. 798–812.
28. Kannapel P. J., Clements S. K., Taylor D., Hibpschman T. (2005) Inside the Black Box of High-Performing High-Poverty Schools. Lexington, Kentucky: Prichard Committee for Academic Excellence. <http://prichardcommittee.org/wp-content/uploads/2013/02/Inside-the-Black-Box.pdf>
29. Kukla-Acevedo S. (2009) Do Teacher Characteristics Matter? New Results on the Effects of Teacher Preparation on Student Achievement // Economics of Education Review. Vol. 28. No 1. P. 49–57.
30. Marcoulides G. A., Heck R. H., Papanastasiou C. (2005) Student Perceptions of School Culture and Achievement: Testing the Invariance of a Model // International Journal of Educational Management. Vol. 19. No 2. P. 140–152.
31. Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement // Econometrica. Vol. 73. No 2. P. 417–458.
32. Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data // The American Economic Review. Vol. 94. No 2. P. 247–252.

33. Schoenfeld A. H., Sloane A. H. (eds) (2016) Mathematical Thinking and Problem Solving. Routledge.
34. Wenglinsky H. (2000) How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality. Princeton, NJ: Millikan Family Foundation and Educational Testing Service. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447128.pdf>
35. Wenglinsky H. (2002) How Schools Matter: The Link between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance // Education Policy Analysis Archives. Vol. 10. No 12.
36. Woessmann L. (2016) The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement // Journal of Economic Perspectives. Vol. 30. No 3. P. 3–32.
37. Zakharov A., Carnoy M., Loyalka P. (2014) Which Teaching Practices Improve Student Performance on Highstakes Exams? Evidence from Russia // International Journal of Educational Development. Vol. 36. May. P. 13–21.

Таблица 1. Как различается образовательный процесс в 11-м классе школы и колледже

Приложение

Зависимая переменная	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Как часто преподаватель показывает связь математики с другими предметами	0,56*** (0,11)	0,54** (0,14)	0,46 (0,23)
Как часто преподаватель показывает связь нового материала с повседневной жизнью	0,67** (0,13)	0,78 (0,23)	0,63 (0,29)
Как часто на уроках учащиеся описывают математическим языком события повседневной жизни	1,90*** (0,41)	1,86*** (0,05)	1,50*** (0,11)
Как часто на уроках учащиеся тренируются решать стандартные задания	0,39*** (0,09)	0,53*** (0,02)	0,59*** (0,02)
Как часто преподаватель задает домашнее задание	3,69*** (0,86)	3,43*** (0,14)	3,97*** (0,43)
Как часто на уроках учащиеся работают в малых группах	1,07 (0,24)	1,15 (0,21)	1,05 (0,26)
Как часто на уроках преподаватель дает учащимся разные задания в зависимости от их уровня подготовленности	0,43*** (0,09)	0,35*** (0,02)	0,37*** (0,02)
Давал ли преподаватель задания в виде проектов	0,12*** (0,86)	0,11*** (0,14)	0,13*** (0,43)
Какую долю времени на уроках преподаватель затрачивает на задания части «В» ЕГЭ	5,82*** (1,35)	8,64*** (2,56)	10,78*** (1,11)
Какую долю времени на уроках преподаватель затрачивает на задания части «С» ЕГЭ	7,68*** (2,40)	5,38*** (0,20)	4,22*** (0,40)

Примечание. В строках таблицы приводятся результаты анализа связи зависимой переменной, указанной в столбце 1, и типа образовательной организации (0 = колледж, 1 = школа). Так как зависимые переменные имели порядковую шкалу (1 = 0–20% уроков; 2 = 21–40% уроков; 3 = 41–60% уроков; 4 = 61–80% уроков; 5 = 81–100% уроков), для оценки связи использовалась порядковая логистическая регрессия. В случае с заданиями в виде проектов применялась логистическая регрессия (бинарный выбор). В столбцах 2–4 приведены отношения шансов учащихся школ и колледжей

на более частое выполнение соответствующих заданий. В модели 1 не использовались ковариаты. В модели 2 анализ выполнен с контролем характеристик учащихся: пол, социально-экономический статус, балл PISA, наличие высшего образования у матери. В модели 3 помимо характеристик учащихся контролировались характеристики учителей: квалификационная категория, частота чтения книг по методике преподавания предмета, количество книг дома.

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Таблица 2. Как различаются шансы учащихся из семей с низким уровнем материального благосостояния заниматься у преподавателя математики высокой профессиональной категории в школах и колледжах

Переменные	Колледжи			11-й класс школы		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Низкий уровень материального благосостояния семьи	1,09 (0,20)	1,09 (0,21)	1,30 (0,27)	0,74** (0,10)	0,77* (0,11)	0,76** (0,10)
Средний уровень материального благосостояния семьи	1,00 (0,22)	1,02 (0,23)	1,17 (0,29)	0,89 (0,10)	0,87 (0,10)	0,87 (0,10)
У матери есть оконченное высшее образование	1,25 (0,25)	1,19 (0,24)	1,23 (0,28)	1,16 (0,17)	0,99 (0,13)	1,02 (0,13)
Образование матери не известно	1,36 (0,27)	1,39* (0,27)	1,36 (0,27)	0,91 (0,15)	0,93 (0,16)	0,94 (0,16)
Пол учащегося (женский)	1,03 (0,20)	1,04 (0,21)	0,99 (0,20)	0,92 (0,09)	1,00 (0,10)	0,98 (0,11)
Балл PISA (стандартизированный)		1,24** (0,13)			1,57*** (0,16)	
Балл TIMSS (стандартизированный)			1,40*** (0,16)			1,41*** (0,15)

Примечание. Зависимая переменная — квалификационная категория учителя. Для оценки связи использовалась порядковая логистическая регрессия. Для индекса материального благосостояния семьи референтная группа — «высокий уровень». Для уровня образования матери референтная группа — «нет высшего образования». В столбцах (1) и (4) не контролировались предыдущие образовательные результаты учащихся. В столбцах (2) и (5) контролировались результаты PISA (9-й класс). В столбцах (3) и (6) контролировались результаты TIMSS (8-й класс).

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

Differences in General Education in Vocational and High Schools: Characteristics of Teachers and Teaching Practices in Mathematics

Yulia Koreshnikova

Analyst, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: koreshnikova@hse.ru

Authors

Andrey Zakharov

Candidate of Sciences in Pedagogics, Associate Professor, Laboratory Head, International Laboratory for Educational Policy Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ab-zakharov@hse.ru

Fedor Dudyrev

Candidate of Sciences in History, Director, Centre for the Studies of the Secondary Vocational Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: fdudyrev@hse.ru

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

More and more middle school graduates opt for vocational schools every year. They are normally less academically successful students from lower economic and cultural backgrounds. Still, the vocational education system must provide the chance to have a quality general education to anyone who follows this trajectory after the ninth grade. The article uses findings of the Trajectories in Education and Careers longitudinal study to compare the important conditions of obtaining a general mathematical education, i.e. the professional and demographic characteristics of vocational and high school teachers and their teaching practices. The comparison reveals an inequality in students' access to educational resources depending on the chosen trajectory. The differences revealed are related to the institutional characteristics of the two trajectories and make it possible to say that the latter embrace different types of general education.

Abstract

educational inequality, education quality, vocational education, high school, teaching mathematics, teachers, teaching practices.

Keywords

Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelnyy put "v universitet cherez kolledzh" [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.

References

Bessudnov A., Malik V. (2016) Sotsialno-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybere obrazovatelnoy traektorii posle okonchaniya 9-go klassa sredney shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 135–167. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.

Blatchford P., Kutnick P., Baines E., Galton M. (2003) Toward a Social Pedagogy of Classroom Group Work. *International Journal of Educational Research*, vol. 39, no 1–2, pp. 153–172.

Bourdieu P. (2002) Formy kapitala [The Forms of Capital]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 3, no 5, pp. 60–74.

Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W., Zakharov A. (2016) Revisiting the Relationship between International Assessment Outcomes and Ed-

- educational Production: Evidence from a Longitudinal PISA-TIMSS Sample. *American Educational Research Journal*, vol. 53, no 4, pp. 1054–1085.
- Cavalluzzo L. C. (2004) *Is National Board Certification an Effective Signal of Teacher Quality?* Alexandria, Virginia: CNA Corporation. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485515.pdf> (accessed 30 April 2018).
- Cedefop (2016a) *Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage. Vol. I: Investigating Causes and Extent. Cedefop Research Paper No 57.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
- Cedefop (2016b) *Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage. Vol. II: Evaluating Policy Impact. Cedefop Research Paper No 58.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/967263>
- Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2007) Teacher Credentials and Student Achievement: Longitudinal Analysis with Student Fixed Effects. *Economics of Education Review*, vol. 26, no 6, pp. 673–682.
- Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2006) Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness. *Journal of Human Resources*, vol. 41, no 4, pp. 778–820.
- Cooper H. (1989) *Homework. White Plains.* New York: Longman.
- Darling-Hammond L. (2000) Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, no 1, pp. 1–40.
- Frome P., Lasater B., Cooney S. (2005) *Well-Qualified Teachers and High Quality Teaching: Are They the Same?* (Research Brief). Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Goe L. (2007) *The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Available at: http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf (accessed 30 April 2018).
- Goldhaber D. D., Brewer D. J. (2000) Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, no 2, pp. 129–145.
- Goldhaber D. D., Brewer D. J. (1996) Evaluating the Effect of Teacher Degree Level on Educational Performance. *Developments in School Finance* (ed. W. Fowler) Washington, DC: NCES. Google Scholar, pp. 197–210.
- Harris D. N., Sass T. R. (2011) Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, vol. 95, no 7, pp. 798–812.
- Hattie J. (2017) *Vidimoe obuchenie. Sintez rezultatov bolee 50000 issledovaniy s okhvatom bolee 80 millionov shkolnikov* [Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement]. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie.
- Kannapel P. J., Clements S. K., Taylor D., Hibpsman T. (2005) *Inside the Black Box of High-Performing High-Poverty Schools.* Lexington, Kentucky: Prichard Committee for Academic Excellence. Available at: <http://prichardcommittee.org/wp-content/uploads/2013/02/Inside-the-Black-Box.pdf> (accessed 30 April 2018).
- Konstantinovskiy D., Voznesenskaya E., Cherednichenko G., Khokhlushkina F. (2010) *Zhiznennye traektorii molodezhi: Desyat let spustya. Sotsiologicheskoe issledovanie* [Youth Life Trajectories: 10 Years Later. Sociological Study]. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences.
- Kukla-Acevedo S. (2009) Do Teacher Characteristics Matter? New Results on the Effects of Teacher Preparation on Student Achievement. *Economics of Education Review*, vol. 28, no 1, pp. 49–57.

- Kuzminov Y., Popova S., Yakobson L. (eds) (2017) *Effektivnyy kontrakt dlya professionalov sotsialnoy sfery: trendy, potentsial, resheniya. Ekspertnyy doklad* [Performance-Based Contracting for Specialists in Social Sphere: Trends, Prospects, Solutions. Expert Report]. Moscow: HSE.
- Lyubimov L. (2008) Kommentarii k dokladu Obshchestvennoy palaty Rossiyskoy Federatsii "Obrazovanie i obshchestvo: gotova li Rossiya investirovat v svoe budushchee?" [Comments on the Public Chamber's report Society and Education: Is Russia Ready to Invest in its Future?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 5–31.
- Marcoulides G. A., Heck R. H., Papanastasiou C. (2005) Student Perceptions of School Culture and Achievement: Testing the Invariance of a Model. *International Journal of Educational Management*, vol. 19, no 2, pp. 140–152.
- National Research University Higher School of Economics (2010) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2010 (Statisticheskiy sbornik)* [Education in Russian Federation: 2010 (Data Book)]. Moscow: HSE.
- National Research University Higher School of Economics (2012) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2012 (Statisticheskiy sbornik)* [Education in Russian Federation: 2012 (Data Book)]. Moscow: HSE.
- National Research University Higher School of Economics (2014) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2014 (Statisticheskiy sbornik)* [Education in Russian Federation: 2014 (Data Book)]. Moscow: HSE.
- National Research University Higher School of Economics (2016) *Obrazovanie v tsifrakh: 2014 (Statisticheskiy sbornik)* [Education in Figures: 2014 (Data Book)]. Moscow: HSE.
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73, no 2, pp. 417–458.
- Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, vol. 94, no 2, pp. 247–252.
- Roshchin S. (2006) *Perekhod "ucheba–rabota": omut ili brod?* [Study-to-Work Transition: A Vortex or Shallow Waters?]. Working Paper WP3/2006/10 (WP3 Labor Market Issues). Moscow: HSE.
- Schoenfeld A. H., Sloane A. H. (eds) (2016) *Mathematical Thinking and Problem Solving*. Routledge.
- Tyumeneva Y., Valdman A., Carnoy M. (2014) Chto dayut predmetnye znaniya dlya umeniya primenyat ikh v novom kontekste. Pervye rezultaty sravnitel'nogo analiza TIMSS-2011 i PISA-2012 [What Does Subject Knowledge Give for Its Applying in New Context. The First Results from Studies TIMSS-2011 and PISA-2012]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–24.
- Wenglinsky H. (2000) *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*. Princeton, NJ: Millikan Family Foundation and Educational Testing Service. Available at: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED447128.pdf> (accessed 30 April 2018).
- Wenglinsky H. (2002) How Schools Matter: The Link between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, no 12.
- Woessmann, L. (2016) The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 30, no 3, pp. 3–32.
- Zakharov A., Carnoy M., Loyalka P. (2014) Which Teaching Practices Improve Student Performance on Highstakes Exams? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, vol. 36, May, pp. 13–21.

Заочная форма получения высшего образования в сравнении с очной (на материалах статистики РФ)

Г. А. Чередниченко

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2018 г.

Чередниченко Галина Анатольевна доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35. E-mail: galcher2211@gmail.com

Аннотация. Показатели развития заочной формы получения высшего образования в РФ в период с 2000 г. по настоящее время характеризуются в сравнении с очной формой обучения на основе расчетов, базирующихся на первичных статистических материалах Министерства образования и науки РФ и опубликованных данных государственной статистики. Анализируются хронологические изменения показателей приема в вузы, конкурса при поступлении, распределения поступающих по имеющемуся уровню образования, распределения их по возрасту; численности сту-

дентов и их состава по полу; выпуска в целом и отдельно по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры; по государственным и негосударственным образовательным организациям; по бюджетным и платным учебным местам (с учетом, где возможно, демографических показателей численности молодежи). На основе данных о доле принятых на заочное обучение в вузы 2017 г. выявляется ряд трендов, характеризующих особенности развития этой формы обучения в тех или иных федеральных округах и субъектах РФ.

Ключевые слова: высшее образование, очное обучение, заочное обучение, показатели приема в вузы, конкурс при поступлении в вузы, выпуск бакалавров, выпуск специалистов, выпуск магистров, государственные вузы, негосударственные вузы, региональные особенности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-254-282

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта «„Заочник“ высшей школы: социальное поведение в системе образования и на рынке труда», грант № 18-011-00141а.

В статистических изданиях, в том числе в публикуемых НИУ ВШЭ сборниках «Образование в Российской Федерации» при всем разнообразии информации о развитии системы высшего образования в целом недостает данных по отдельным формам обучения, в частности по заочному и очному обучению. А между тем эти формы получения высшего образования наряду с общими чертами имеют много важных специфических характеристик. В последнем опубликованном статистическом сборнике

ке «Образование в Российской Федерации» содержатся данные по 2013 г. включительно; в сборниках «Индикаторы образования» и «Образование в цифрах» данных об очной и заочной формах обучения совсем мало. В статье предпринимается попытка заполнить эту информационную лакуну. Наряду с опубликованными данными государственной статистики используются результаты расчетов, выполненных автором на основе первичных статистических материалов, размещенных на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации¹. Кроме того, привлекаются расчеты, произведенные на основе первичных статистических материалов 2000–2010 гг., официально предоставленных Отделу социологии образования Института социологии РАН Федеральной службой государственной статистики.

Конкурс на вступительных экзаменах в вузы (без экстерната) в 2000 г. составлял в среднем 1,9 человека на место: 2,2 человека на место по очной и 1,5 — по заочной форме обучения. К 2010 г. общий показатель вырос до 2,9 человека на место, и произошло это благодаря увеличению конкурса на очные отделения (до 4,8), тогда как конкурс на заочные отделения оставался прежним. Конкуренция при поступлении в государственные образовательные организации была, естественно, выше (показатель по очному обучению — 5,1, по заочному — 1,6), чем в частные (соответственно 1,8 и 1,2). Сравнить динамику прошлых лет с актуальными показателями невозможно, так как изменились правила поступления и теперь абитуриенты имеют возможность подавать заявление о приеме сразу в несколько вузов. Поэтому охарактеризуем конкурс при поступлении в высшую школу в 2016 г. в сравнении разных типов вузов и форм обучения (табл. 1).

Прием в вузы

Конкурс в вузы в 2016 г. составлял в среднем 4,7 заявления на одно место. Он намного выше при поступлении в государственные вузы в сравнении с частными: 5,1 и 1,6 заявления на место соответственно. Различие между государственными и частными вузами оказывается еще больше, если сравнивать наиболее массовые для того и другого типа вузов контингенты поступающих. В государственных вузах 62,6% приема (и 55,2% от общего приема по всем вузам) приходится на очную форму обучения, где конкурс составляет 6,8 заявления на одно место (в том числе 9,1 — на бюджетное), а в частных вузах 78,4% принятых (что соответствует 9,3% приема по всем вузам) идут учиться на заочные отделения, и среди них конкурс в 2016 г. был 1,3 заявления на место, т. е. доступ к такой подготовке являет-

¹ <http://минобрнауки.рф/министерство/статистика>

Таблица 1. **Конкурс при приеме в вузы в 2016 г.,**
количество заявлений на одно место

Форма обучения	Государственные вузы	Частные вузы
Очная	6,77	2,76
Очно-заочная	3,13	1,69
Заочная	2,23	1,26
Всего	5,09	1,56
В среднем	4,67	

ся практически свободным. Невысок конкурс и при поступлении на заочную форму обучения в государственные вузы (2,2 заявления на место), при том что таким образом начинает получать высшее образование значительная часть молодежи — 30,8% общего приема по всем вузам. То есть сегодня 40% принимаемых на учебу в высшую школу проходят довольно слабый конкурсный отбор.

Конкурс при приеме в вузы также варьирует в зависимости от программ обучения. Причем характер такой дифференциации не одинаков у поступающих на очные и на заочные отделения обучения (табл. 2). Наивысшим оказывается конкурс при приеме на очную форму обучения в государственные вузы на программы бакалавриата (7 заявлений на место), чуть ниже — у поступающих на программы специалитета (6,1) и еще ниже — на программы магистратуры (4,3). Обнаруженная иерархия показателей конкурса соответствует иерархии численности поступающих на эти программы обучения. Та же закономерность прослеживается и в частных вузах при приеме на очную форму обучения. Иная картина складывается при приеме на заочную форму обучения: как в государственных, так и в частных вузах вариации показателей конкурса по программам обучения не существенны и никак не связаны с различиями в численности поступающих на те или иные программы (больше всего поступающих на программы бакалавриата, существенно меньше — в магистратуру и еще меньше — в специалитет).

В сумме прием на очную и заочную формы обучения составил 92,1% в 2000 г. и 97,0% в 2016 г., оставшаяся очень малая доля приходится на очно-заочное обучение. Соотношение очного и заочного обучения, доли которых оказываются дополнительными одна к другой, может служить основной характеристикой при анализе, поскольку малочисленную очно-заочную форму обучения можно вынести за скобки.

На протяжении 2000-х и 2010-х годов на очные отделения поступало больше студентов, чем на заочные (соответствен-

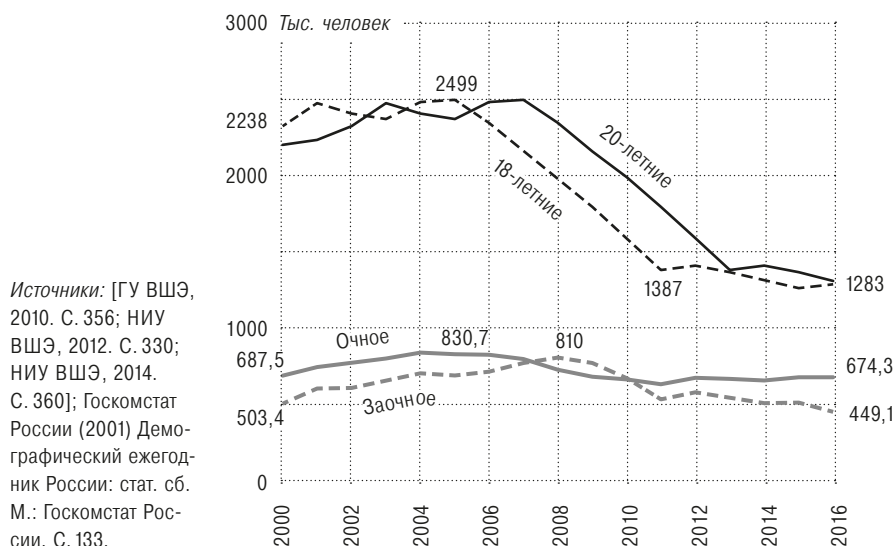
Таблица 2. Конкурс при приеме в вузы по формам и программам обучения в 2016 г., количество заявлений на одно место

Тип собственности вузов и программы обучения	Форма обучения	
	Очная	Заочная
ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВУЗЫ		
Бакалавриат	7,0	2,2
Специалитет	6,1	2,1
Магистратура	4,3	2,5
ЧАСТНЫЕ ВУЗЫ		
Бакалавриат	3,0	1,2
Специалитет	2,0	1,6
Магистратура	1,8	1,3

но 687,5 и 503,4 тыс. человек в 2000 г.; 674,3 и 449,1 тыс. человек в 2016 г.), за исключением периода 2008–2010 гг., когда соотношение было обратным (727,2 и 810 тыс. человек в 2008 г.). На динамику приема в вузы и показатели охвата им соответствующей возрастной когорты существенное влияние оказывает демографический фактор — число условно 18-летних (за него принята численность рожденных 18 лет назад; 18 лет — модальное значение в распределении по возрасту принимаемых на очные отделения) и число условно 20-летних (модальное значение в распределении по возрасту принимаемых на заочные отделения) (рис. 1).

В условиях роста численности когорты 18-летних (на 7,4% с 2000 по 2005 г.) прием на очные отделения вузов увеличился на 20,8% и достиг своего максимума в 830,7 тыс. человек. При резком спаде численности возрастной когорты в период с 2005 по 2011 г. на 44,9% уменьшение числа принятых на очное обучение составило 24,4%. Далее с 2011 по 2016 г. при спаде численности возрастной когорты на 8,9% происходил рост числа принятых на очное обучение на 7,3%. Таким образом, в период возрастания численности 18-летних темпы роста приема на очное обучение превышали темпы увеличения возрастной когорты, в годы резкого спада ее численности прием уменьшался слабее, чем число сверстников, а в следующий период слабого демографического спада контингенты принятых, напротив, несколько росли. В результате охват молодежи очным обучением в высшей школе за рассматриваемый период значительно вырос: численность принятых на очные отделения

Рис. 1. Численность приема на очное и заочное обучение и когорт условно 18-летних и 20-летних

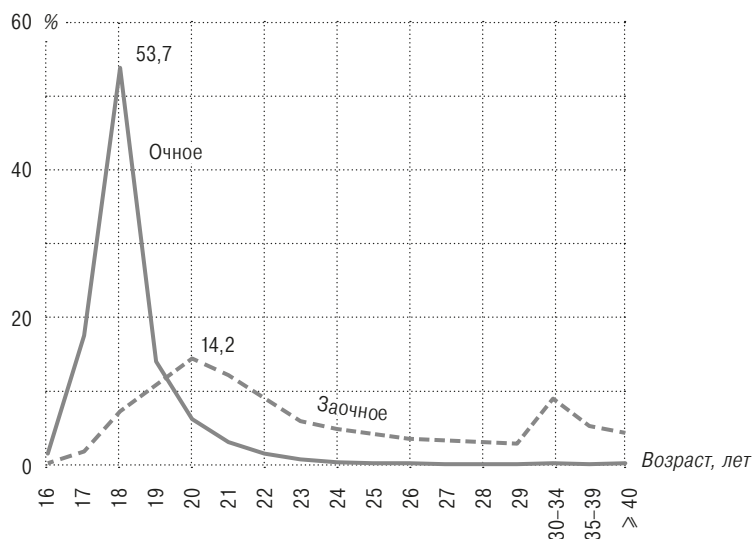


в 2000 г. составила 29,5% условно 18-летних, в 2005 г. — 33,2%, в 2011 г. — 47,8% и в 2016 г. — 52,6%.

Прием на заочное обучение в вузах рос не только с 2000 по 2005 г., как прием на очное обучение, но и вплоть до 2008 г., когда он достиг максимума в 810 тыс. человек. Периоду подъема численности когорты 20-летних в 2000–2008 гг. на 13,4% соответствовал беспрецедентный рост приема на заочные отделения — на 60,9%. В отличие от очного обучения, демографический спад, составивший с 2008 по 2011 г. 23,6% возрастной когорты, сопровождался более сильным сокращением приема — на 34,2%, а уменьшению численности данной возрастной когорты с 2011 по 2016 г. на 27,3% сопутствовали меньшие темпы падения приема — на 15,7%. На динамику приема на заочное обучение в вузах демографический фактор воздействует не только прямо, но и опосредованно: в условиях малочисленности молодежи снижается конкурс при приеме на очную форму обучения, и те, кто в других условиях пошел бы учиться заочно, поступают на очные отделения вузов. Охват возрастной когорты условно 20-летних заочным обучением в вузах, как и охват условно 18-летних очной формой подготовки, в рассматриваемый период рос: 22,9% в 2000 г., 29,0% в 2005 г., 29,7% в 2011 г. и 34,4% в 2016 г.

В распределении по возрасту принимаемых на очные и заочные отделения различаются не только модальные значения,

Рис. 2. Распределение по возрасту принятых на очное и заочное обучение в вузы на программы бакалавриата и специалитета в 2016 г.

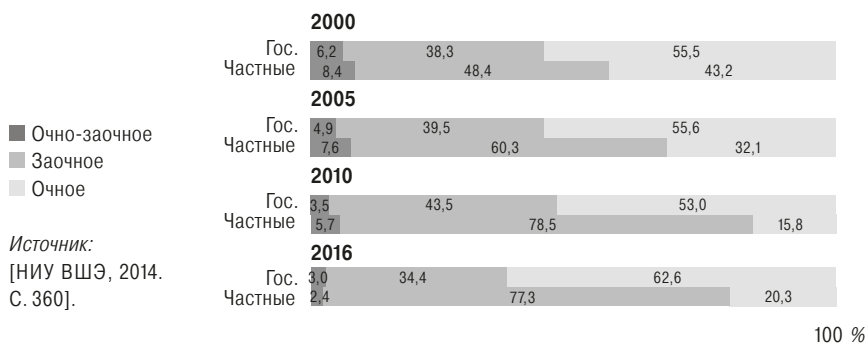


принципиально различны кривые этих распределений по одногодичным возрастным группам (рис. 2). В 2016 г. кривая распределения поступивших на очное обучение подобна узкой волне с очень высоким пиком у 18-летних, на которых приходится 53,7% принятых. У поступивших на заочное обучение она имеет вид широкой плоской волны с вершиной у 20-летних (они составляют 14,2% принятых). Среди тех, кто принят на очные отделения, 85,2% составляет молодежь в узком возрастном диапазоне от 17 до 19 лет (возраст окончания средней школы очного обучения); начиная с 23 лет на каждую последующую годовичную возрастную группу приходится менее 1% поступивших.

У поступающих на заочное обучение распределение по возрасту гораздо более дисперсно, и они существенно старше, чем очники. Большую их часть, 52,6%, составляют лица в возрасте 18–22 лет, 27,2% приходится на 23–29-летних, и 18,1% приходящих в вуз заочников старше 29 лет.

На формирование структуры приема в государственные и негосударственные вузы по формам обучения оказывает влияние совокупность факторов: общее увеличение приема, рост охвата им соответствующих возрастных когорт и соответственно падение конкурсов, меры государственного управления. Доля заочного обучения в приеме в государственные вузы с 2000 по 2010 г. росла (с 38,3 до 43,5%), а в дальнейшем, когда стали приниматься целенаправленные меры по сокращению

Рис. 3. Структура приема в государственные и частные вузы по формам обучения



Источники:
[НИУ ВШЭ, 2014.
С. 360].

этой формы обучения, она существенно снизилась — до 34,4% в 2016 г. (рис. 3). Структура приема в частных образовательных организациях формируется исключительно под воздействием рыночных механизмов спроса и предложения. Здесь в 2000–2016 гг. наблюдалось устойчивое снижение доли поступающих на очное обучение (с 43,2 до 20,3% с начала на конец периода) и соответственно увеличение приема на заочное (с 48,4 до 77,3%). Таким образом, в настоящее время соотношение численности принимаемых на очную и заочную формы обучения в государственных и в частных вузах является противоположным: в первых оно составляет 62,6 к 34,4%, а во вторых — 20,3 к 77,3%.

Данные о соотношении численности принимаемых на очную и заочную формы обучения можно уточнить и конкретизировать, если принять во внимание существенные различия в численности приема в государственные и частные вузы: на первые приходилось в 2000 г. 88,1% и в 2016 г. 89,7% общего числа принятых (табл. 3). По сравнению с 2000 г. сегодня не только в целом увеличилась доля начинающих обучаться очно (с 54,1 до 58,3%), в рассматриваемый период более интенсивно росла доля принятых на очные отделения государственных вузов (с 48,9 до 56,2%). И напротив, доля поступивших на заочное обучение (в целом сократившаяся на 0,8 процентных пункта) сократилась по государственным вузам (с 33,8 до 30,8%) и росла по частным (с 5,8 до 8,0%). То есть с точки зрения самых общих, формальных показателей качества обучения ситуация несколько более поляризовалась.

Контингенты выбирающих очную и заочную формы обучения существенно различаются по уровню образования на момент поступления (рис. 4). Распределение по данному признаку поступающих на очную форму обучения в рассматриваемый

Таблица 3. **Доля принятых на очную и заочную формы обучения в государственные и частные вузы, % от общей численности приема**

Вузы по формам собственности	2000		2016	
	Очная	Заочная	Очная	Заочная
Государственная (муниципальная)	48,9	33,8	56,2	30,8
Частная	5,2	5,8	2,1	8,0

Источник: [НИУ ВШЭ, 2014. С. 360].

период остается практически неизменным: почти 9 поступающих из 10 имеют среднее общее образование, полученное очно; причем 79,0% в 2000 г. и 76,9% в 2016 г. получали его в текущем году в школе. Принятых с иными уровнями стартового образования очень немного: выпускников учебных заведений среднего профессионального образования по программам подготовки специалистов среднего звена (СПО-ППССЗ) было 7,0% в 2000 г. и 9,0% в 2016 г., а по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (СПО-ППКРС) соответственно 2,0 и 1,5%. Распределение поступающих на заочные отделения по уровню образования на момент поступления совсем иное, что объясняется более широкой вариативностью возрастного состава этого контингента учащихся; кроме того, это распределение претерпело некоторые изменения в рассматриваемый период. Доля поступающих с подготовкой СПО-ППССЗ, которые и в 2000 г. были самой крупной из выделенных категорий (48,1%), к 2016 г. увеличилась до 56,3% (среди получивших подготовку как в текущем, так и в предыдущие годы). Подтверждаются данные социологических исследований о том, что такая подготовка стала сегодня альтернативным путем доступа к высшему образованию [Александров, Тенишева, Савельева, 2015; Константиновский, Попова, 2018]. Заочная форма обучения теряет популярность у выпускников средней школы как текущего, так и прошлых лет выпуска (снижение их доли с 36,7 до 21,5%). Немного выросла за рассматриваемый период доля приходящих с дипломом СПО-ППКРС — с 7,6 до 12,3%. Расширяется практика получения второго высшего образования: доля имеющих диплом вуза увеличилась с 7,6 до 9,8%.

Практически все поступающие на очную форму обучения и в государственные, и в частные вузы идут получать первое высшее образование; соответствующий показатель среди принятых на заочное обучение ниже: в государственных вузах он составляет 91,0%, в частных — 86,2% (табл. 4). Большинство

Рис. 4. **Распределение принятых на очное и заочное обучение по уровню имеющегося образования и срокам его получения**

Источник: Первичные статистические материалы по общеобразовательной школе, НПО, СПО, ВПО за 2000–2010 гг., официально предоставленные в 2008–2011 гг. Отделу социологии образования Института социологии РАН Федеральной службой государственной статистики.



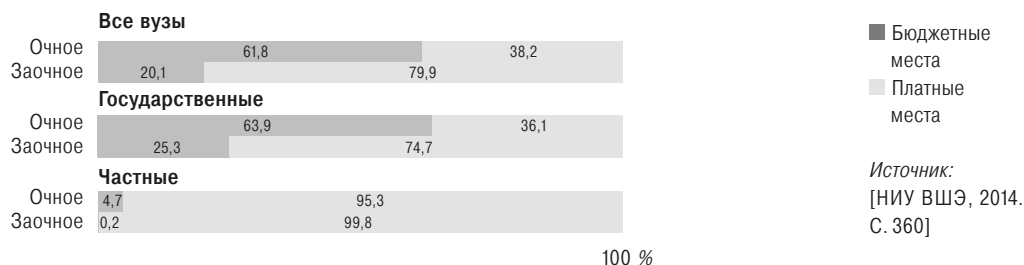
Таблица 4. **Основания приема в вузы на очное и заочное обучение по программам бакалавриата и специалитета в 2016 г., %**

	Гос. вузы		Частные вузы	
	Очное	Заочное	Очное	Заочное
Принято, всего	100,0	100,0	100,0	100,0
В том числе на первое высшее образование	99,7	91,0	98,4	86,2
Из них поступили на основании:				
исключительно результатов ЕГЭ	74,2	17,2	49,5	9,4
по результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний	8,9	3,3	19,0	3,8
по результатам вступительных испытаний, проводимых образовательной организацией	16,7	70,6	29,9	73,1

поступающих на заочные отделения принимаются в вузы по результатам вступительных испытаний, проводимых образовательной организацией, — 70,6% в государственных и 73,1% в частных вузах, в то время как большинство поступающих на очные отделения государственных вузов проходят конкурс исключительно на основании результатов ЕГЭ (74,2%), а в частных вузах — по результатам ЕГЭ (49,5%) и по результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний (19,0%).

Заочная и очная формы обучения существенно различаются с точки зрения возможности учиться за счет бюджетных ас-

Рис. 5. Принятые в вузы в 2016 г. по формам собственности образовательных организаций и источникам финансирования учебных мест, %



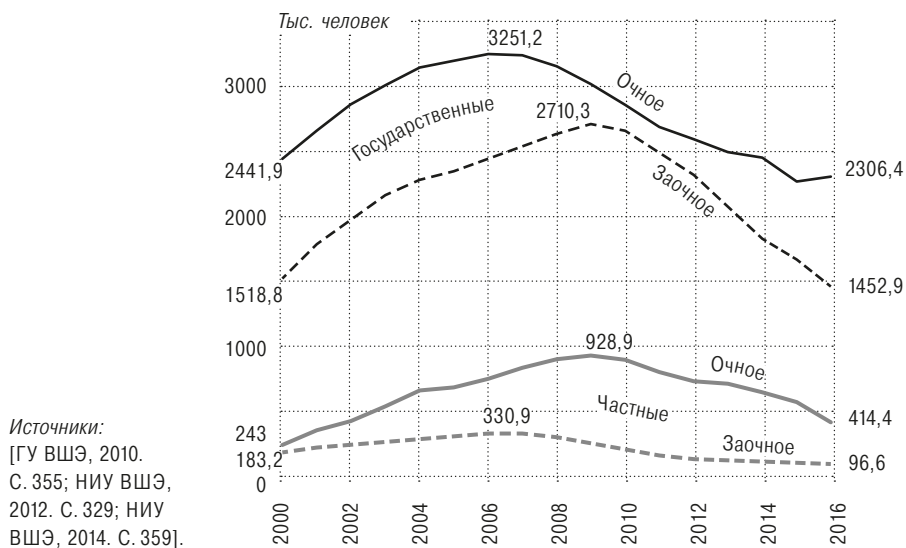
сигнований или по договорам об оказании платных образовательных услуг. На рис. 5 представлено соотношение бюджетных и платных учебных мест в 2016 г. во всех вузах, а также отдельно в государственных и частных.

Трое из четырех поступивших в государственные вузы на заочные отделения приходят получать образование за плату, каждый четвертый поступает на бюджетное место. На очных отделениях соотношение обратное: чуть более трети принятых оказываются на платных и немногим менее 2/3 — на бюджетных учебных местах. В частных образовательных организациях высшего образования все заочное обучение осуществляется за плату, и на очных отделениях за очень малым исключением (4,7% принятых) учебные места также являются платными. Из суммы показателей по государственным и частным вузам и того факта, что по численности прием в государственные вузы в 8,6 раза превышает прием в частные, складывается распределение по бюджетным и платным учебным местам принятых во все вузы: поступающие на очное обучение главным образом получают его бесплатно (61,8%), а заочники преимущественно (79,9%) принимаются на платные учебные места. Это наиболее важная общая характеристика получающих высшее образование по очной и заочной форме обучения.

Динамика численности студентов высшей школы складывалась главным образом под воздействием экспансии высшего образования и изменений численности соответствующих возрастных когорт молодежи. По мере увеличения охвата молодежи высшим образованием и роста ее численности с 2000/2001 по 2008/2009 учебный год численность студентов быстро росла (на 57%, с 4689,1 до 7341,7 тыс. человек), а в период резкого демографического спада с 2008/2009 по 2016/2017 учебный год

Численность студентов

Рис. 6. Численность студентов очной и заочной форм обучения по формам собственности образовательных организаций



она существенно уменьшилась (на 40%, с 7341,7 до 4404,1 тыс. человек). Анализ показателей отдельно по очному и по заочному обучению, по государственным и по частным вузам (рис. 6) показывает, что на динамику численности студентов оказывают влияние еще и различия в распределении по возрасту студентов очного и заочного обучения. Поскольку студенты очных отделений в среднем моложе получающих заочное обучение, максимум численности первых отмечался в 2006/2007 учебном году, а вторых — в 2009/2010-м (как в государственных, так и в частных вузах).

Симптоматичны показатели темпов роста (от 2000 г. до максимальных значений) и темпов спада (от максимальных значений до 2016 г.) численности студентов рассматриваемых на рис. 6 четырех групп. Прирост численности был максимальным у студентов заочных отделений частных вузов (382%), значительно меньше он у студентов очного обучения тех же вузов (181%), еще чуть меньше — у обучающихся заочно в государственных вузах (178%) и самый низкий — у очников государственных учебных заведений (133%). Эти показатели характеризуют иерархию каналов подготовки в высшей школе с точки зрения обеспечения ими экспансии высшего образования в указанный период. Соотношение показателей темпов спада численности этих четырех групп было совершенно иным. Самый сильный спад численности студентов имел место на очной фор-

Таблица 5. Структура численности студентов вузов по формам собственности образовательных организаций и формам обучения, %

Год	Государственные вузы			Частные вузы			Итого
	Очная	Заочная	Очно-заочная	Очная	Заочная	Очно-заочная	
2000/2001	52,1	33,3	5,5	3,9	5,2	0,9	100
2001/2002	49,6	33,3	5,3	4,2	6,6	0,9	100
2002/2003	48,9	33,7	5,1	4,1	7,3	0,8	100
2003/2004	47,5	34,2	4,8	4,2	8,5	0,8	100
2004/2005	46,7	33,8	4,5	4,3	9,8	0,9	100
2005/2006	46,2	34,0	4,3	4,5	9,9	1,0	100
2006/2007	45,5	34,2	4,1	4,6	10,5	1,1	100
2007/2008	44,4	34,7	3,8	4,5	11,5	1,0	100
2008/2009	42,9	35,9	3,7	4,1	12,3	1,0	100
2009/2010	41,7	37,4	3,5	3,6	12,8	1,0	100
2010/2011	41,2	38,3	3,4	3,1	13,0	1,0	100
2011/2012	42,0	38,8	3,2	2,5	12,6	0,9	100
2012/2013	43,2	38,6	3,0	2,2	12,2	0,8	100
2013/2014	44,6	37,0	2,7	2,2	12,8	0,7	100
2014/2015	47,0	35,1	2,5	2,4	12,5	0,5	100
2015/2016	47,6	35,0	2,6	2,3	12,0	0,5	100
2016/2017	52,4	33,1	2,5	2,2	9,4	0,4	100

Источник: [ГУ ВШЭ, 2010. С. 355; НИУ ВШЭ, 2012. С. 329; НИУ ВШЭ, 2014. С. 359].

ме обучения в частных вузах (70,8%), несколько меньше он был на заочной форме обучения в частных вузах (55,4%), еще меньше — на заочной форме в государственных вузах (46,2%) и самым слабым — на очных отделениях государственных учебных заведений (29,1%). В условиях уменьшения численности молодежных контингентов и соответственно падения конкурсов при приеме совершенно очевидно повышались шансы поступить на более дефицитные учебные места — в государственные вузы, и в том числе на очное обучение, где численность студентов сокращалась гораздо меньше, чем в других рассматриваемых группах; заочное обучение в них в самые последние годы целенаправленно сокращалось и соответственно уменьшалась численность обучающихся. Компенсаторно уменьшались кон-

тингенты студентов частных вузов, и в большей степени по очной форме обучения, поскольку их заочные отделения отчасти принимали на себя обеспечение потребности в заочном обучении тех, кто не смог ее удовлетворить в государственных вузах из-за начавшихся там сокращений.

Рассмотренная динамика численности студентов разных форм обучения в вузах разных форм собственности, с учетом множества факторов, на нее влиявших, определяла изменения в пропорциях этих групп в структуре общей численности студентов вузов в этот период (табл. 5). Соотношения численности студентов государственных и частных вузов в начале и в конце рассматриваемого периода оказываются достаточно схожими: студенты государственных вузов составляли 90,9% в 2000 г. и 88,0% в 2016 г. Однако в середине этого периода, когда наблюдались наибольшие показатели общей численности студентов, вклад частных образовательных организаций высшего образования был более существенным: в 2008 г. доля студентов государственных вузов была наименьшей — 82,5%.

Наиболее значимые изменения пропорций численности происходили между обучающимися на очных и на заочных отделениях, поскольку студенты очно-заочной формы обучения составляют очень незначительную долю в общей численности обучающихся, которая к тому же продолжает сокращаться (с 2000 по 2016 г. в государственных вузах с 5,5 до 2,5%, в частных — с 0,9 до 0,4%). В государственных вузах в начале периода студенты очного обучения преобладали над заочниками: в 2000 г. соответственно 52,1 и 33,3%. По мере увеличения общей численности студентов и достижения ею наивысших показателей снижалась доля обучающихся на очных отделениях (минимум — 41,2% в 2010 г.) и увеличивалась доля студентов-заочников (максимум — 38,8% в 2011 г.). В дальнейшем положение стало меняться, и к 2016 г. соотношение численности студентов очной и заочной форм обучения восстановилось до того, которое имело место в начале периода: соответственно 52,4 и 33,1%. В частных образовательных организациях высшей школы соотношение студентов очных и заочных отделений обратно таковому в государственных вузах: здесь первых меньше, чем вторых. В 2000 г. в частных вузах превышение доли студентов заочных отделений над очными, рассматриваемое в общей структуре численности студентов вузов по формам собственности образовательных организаций и формам обучения, было небольшим: соответственно 5,2 и 3,9%. В середине периода, когда в целом выросла доля студентов частных вузов в общей численности студентов, повысилась доля как обучающихся на очных отделениях (максимум в 2006 г. — 4,6%), так и, особенно, на заочных отделениях (максимум в 2010 г. — 13,0%). К 2016 г. доля студентов очного обучения сократилась до 2,2%, а доля заочников еще

Таблица 6. Доля женщин среди студентов, %

Формы обучения и типы собственности вузов	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2016/2017
Всего	56,7	58,2	57,2	53,6
Очная форма обучения	51,2	51,4	53,5	55,8
Заочная форма обучения	64,2	64,6	59,6	53,4
ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ВУЗЫ				
Всего	56,1	57,2	56,1	53,4
Очная форма обучения	50,7	51,1	53,5	53,4
Заочная форма обучения	64,3	63,7	58,1	53,1
ЧАСТНЫЕ ВУЗЫ				
Всего	62,0	63,7	62,3	54,9
Очная форма обучения	58,8	54,7	53,2	55,1
Заочная форма обучения	64,0	67,6	64,0	54,4

Источник: [НИУ ВШЭ, 2014. С. 367].

продолжала держаться на уровне около 12% и только в последний год снизилась до 9,4%.

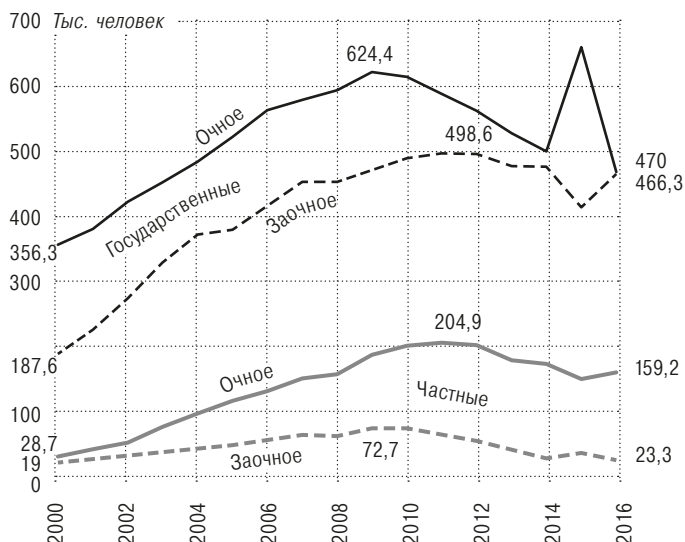
В течение уже достаточно продолжительного времени женщины составляют более половины студентов вузов (табл. 6). В период увеличения общей численности студентов их доля среди студентов росла (с 56,7% в 2000 г. до 58,2% в 2005 г.), а на фоне демографического спада стала уменьшаться — до 53,6% в 2016 г. Эта общая динамика стала результатом противоположных движений, отмечавшихся в этот период в очной и заочной формах обучения: среди студентов очных отделений доля женщин увеличилась с 51,2 до 55,8%, а среди заочников существенно упала — с 64,2 до 53,4%. В суммарные показатели неравный вклад вносили изменения, происходившие в государственных (где контингенты обучающихся гораздо более многочисленны) и в частных вузах. Так, в наиболее массовой форме обучения — на очных отделениях государственных образовательных организаций — доля женщин среди студентов росла незначительно и стабилизировалась на уровне 53,5–53,4% в 2010–2016 гг. Среди наиболее малочисленной группы — студентов очных отделений частных вузов — динамика была обратной: доля женщин уменьшилась с 58,8 до 55,1%. Среди обучающихся заочно доля женщин сокращалась как в государственных (с 64,3 до 53,1%), так и в частных вузах (с 64,0 до 54,4%). В результате к 2016 г. доли женщин среди студентов практически

сравнивались как в образовательных организациях разных типов собственности (53,9% в государственных и 54,9% в частных), так и внутри них на разных формах обучения (в государственных вузах на очных отделениях — 53,5%, на заочных — 53,1%; в частных соответственно 55,1 и 54,4%).

Авторы, анализировавшие соотношение мужчин и женщин в численности студентов очной и заочной форм обучения в 2010/2011 учебном году, отмечали, что «на очных отделениях доля мужчин выше среднего (соответственно 46,5 и 42,8%. — *Примеч. авт.*), может объясняться таким преимуществом очной формы обучения, как возможность получения отсрочки от службы в армии» [Угольнова, 2012. С. 204]. Такая трактовка, возможно, была допустима для конкретной ситуации, но она недостаточна для интерпретации выявленной динамики и сегодняшнего положения. На наш взгляд, в целом превышение доли женщин над долей мужчин среди студентов вузов скорее может быть связано с латентной установкой женщин на обретение дополнительных преимуществ на рынке труда, где их положение менее благоприятно по сравнению с мужчинами. В начале 2000-х годов, по результатам представительных исследований, на рынке труда величина экономической отдачи (прибавка к зарплате) от наличия высшего образования составляла от 6 до 10% для мужчин и от 10 до 14% для женщин [Гимпельсон, Капелюшников, 2007. С. 369]. В дальнейшем происходит сокращение отдачи от высшего образования, обусловленное увеличением его доступности, очень быстрым ростом численности обладателей вузовских дипломов, усилением дифференциации по качеству образования, увеличением доли образованных работников, занимающих рабочие места, не требующие высокого уровня квалификации, так что роль указанного фактора постепенно сходит на нет [Гимпельсон, Капелюшников, Рощина, 2017. С. 117]. Именно такими переменами в сигналах рынка труда, видимо, можно объяснить снижение доли женщин среди студентов — оно было особенно резким по более доступной заочной форме получения высшего образования. В целом сегодняшнее положение аналогично ситуации, которая была характерна для позднесоветского периода: в РСФСР женщины составляли 53% студентов высшей школы в 1980/1981 учебном году и 57% — в 1986/1987 учебном году². Эти показатели могут быть интерпретированы как реализация устойчиво более сильного стремления женщин к нефизическим сферам труда, занятость в которых обеспечивается дипломом о высшем образовании.

² Госкомстат РСФСР (1987) Народное хозяйство РСФСР за 70 лет: стат. ежегодник. М.: Финансы и статистика. С. 384.

Рис. 7. **Выпуск вузов по типу собственности вузов и по очной и заочной формам обучения, 2016 г.**



Источник:
[ГУ ВШЭ, 2010.
С. 357; НИУ ВШЭ,
2012. С. 331; НИУ
ВШЭ, 2014. С. 360].

На динамике численности выпускников вузов, как и на цифрах приема в вузы и на численности студентов, в 2000–2016 гг. сказалось воздействие демографического фактора, которое привело к существенному росту показателей и достижению ими максимальных значений в середине периода (рис. 7). Однако, даже с учетом того, что в дальнейшем наблюдался резкий спад численности возрастных когорт, к которым принадлежат выпускники вузов, показатели выпуска из высшей школы в 2016 г. превосходят показатели 2000 г. В 2016 г. они составили в государственных вузах по очной форме обучения 132%, по заочной — 249%, в частных вузах по очной форме обучения — 123%, по заочной — 555% выпуска 2000 г. Очевидно, что по темпам роста существенно больший вклад в подготовку выпускников высшей школы до сих пор оказывала заочная форма обучения (особенно в частном секторе образовательных организаций), а подготовка на очных отделениях существенно росла в государственных вузах. К 2016 г. численность и доли выпускников государственных вузов, получающих подготовку в очной и заочной форме, сравнялись (соответственно 40,7 и 40,3% всего выпуска). Судя по динамике показателей приема последних лет, в ближайшие годы следует ожидать постепенного роста доли выпускников очных отделений и сокращения доли заочников. Выпуск из частных образовательных организаций, который в целом в 5 раз меньше выпуска из государственных, состоит

Выпуск из вузов

Таблица 7. Прием в государственные вузы на программы бакалавриата и специалитета по формам обучения в 2009–2012 гг., тыс. человек

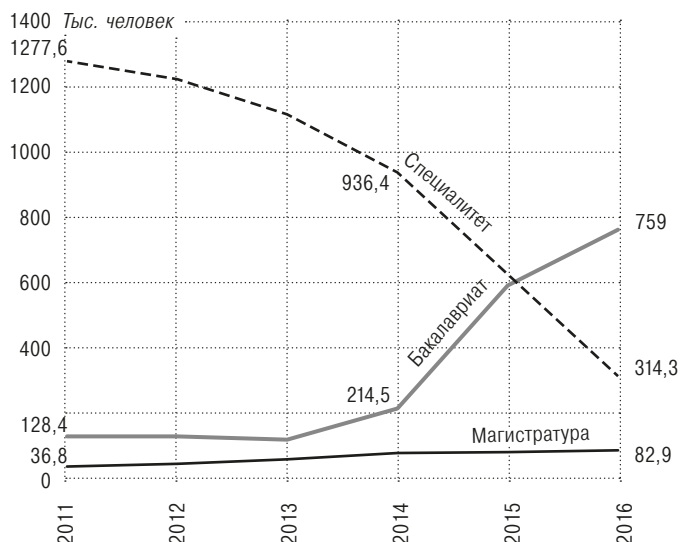
Учебный год	Форма обучения		
	Очная	Заочная	Очно-заочная
БАКАЛАВРИАТ			
2009/2010	98,8	23,5	2,9
2010/2011	124,0	31,1	3,9
2011/2012	453,6	371,7	27,5
2012/2013	471,2	387,2	26,4
СПЕЦИАЛИТЕТ			
2009/2010	508,2	580,0	44,5
2010/2011	454,2	479,5	36,1
2011/2012	88,5	37,4	3,8
2012/2013	101,9	31,2	4,3

Источник: [НИУ ВШЭ, 2012. С. 332; НИУ ВШЭ, 2014. С. 361].

по большей части из получивших подготовку на заочных отделениях (13,8% всего выпуска), а на выпускников очного обучения здесь приходится существенно меньшая часть (2,0% всего выпуска).

Отдельно следует объяснить «выбросы» показателей, приведенных на рис. 7, относящиеся к 2015 г. Для этого рассмотрим показатели приема в те годы, когда в вузы поступали студенты, закончившие учебу в 2015 г. В 2011/2012 учебном году произошло кардинальное перераспределение в соотношении приема в государственные вузы по программам бакалавриата и специалитета: если в 2010/2011 учебном году оно составляло в сумме во всем формам обучения 159,0 к 969,8 тыс. человек, то в 2011/2012 учебном году стало обратным — 852,8 к 129,7 тыс. человек (табл. 7). Поскольку сроки обучения по программам бакалавриата и специалитета, а также на очном и заочном отделении различны, к выпуску в 2015 г. по очной форме обучения подошли после четырех лет учебы бакалавры-очники, принятые в 2011/2012 учебном году, и после пяти лет учебы специалисты-очники, поступавшие в 2010/2011 учебном году (в табл. 7 выделены жирным шрифтом); по заочной форме обучения в числе выпускников 2015 г. оказались бакалавры, принятые пять лет назад, в 2010/2011 учебном году, и специалисты, принятые шесть лет назад, в 2009/2010 учебном году (выделены жирным

Рис. 8. Численность выпускников вузов по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в 2011–2016 гг.



Источник: [НИУ ВШЭ, 2014. С. 361].

Таблица 8. Структура выпуска по образовательным программам, %

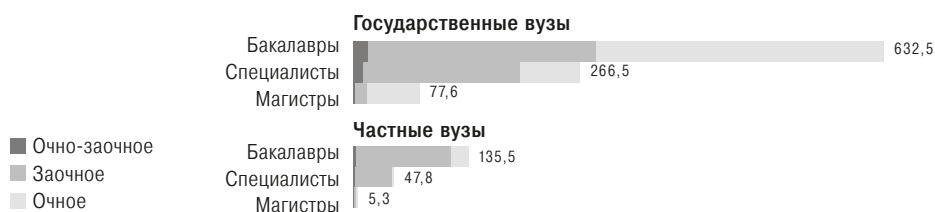
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Выпуск, всего	100	100	100	100	100	100
В том числе:						
бакалавриат	8,9	9,3	9,3	17,5	45,4	65,6
специалитет	88,5	87,5	86,3	76,4	48,7	27,2
магистратура	2,6	3,2	4,4	6,1	5,9	7,2

шрифтом). В сумме соответствующие контингенты при приеме составляли 907,8 и 611,1 тыс. человек, а на выпуске — 663,7 и 414,9 тыс. человек.

Указанные перемены в подготовке по образовательным программам предопределяли в 2011–2016 гг. динамику численности подготовленных высшей школой бакалавров, специалистов и магистров (рис. 8) и структуры их выпуска (табл. 8).

Среди выпускников вузов еще в 2011 г. преобладали специалисты (1277,6 тыс. человек, 88,5% всего выпуска), а бакалавры составляли лишь весьма небольшую часть (128,4 тыс. человек, 8,9% выпуска). К 2016 г. положение кардинально изме-

Рис. 9. **Выпуск бакалавров, специалистов, магистров по формам обучения и типам вузов, 2016 г., тыс. человек**



нилось: теперь среди выпускников гораздо больше получивших подготовку бакалавра (759,0 тыс. человек), чем специалиста (314,3 тыс. человек), их доли в структуре выпуска соответственно 65,6 и 27,2%. За этот период численность подготовленных магистров возросла более чем вдвое (с 36,8 до 82,9 тыс. человек) и соответственно увеличилась их доля в выпуске с 2,6 до 7,2%. Судя по сегодняшней структуре приема на разные программы обучения (в 2016 г. поступившие на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры составляли соответственно 67,0, 13,2 и 19,8% общего приема), в ближайшем будущем следует ожидать дальнейшего снижения в выпуске из высшей школы доли специалистов, небольшого увеличения доли бакалавров и существенного нарастания доли магистров.

Соотношение численности выпускников высшей школы 2016 г. разных форм подготовки, очного и заочного обучения, государственных и частных вузов наглядно представлено на рис. 9. Эту картину дополняют данные о доле заочного обучения в подготовке выпускников рассматриваемых шести групп (табл. 9). Самой многочисленной является группа выпускников-бакалавров в государственных вузах — 623,5 тыс. человек, 53,9% всего выпуска; доля тех, кто получил подготовку заочно, среди них относительно невысока: 42,9%. Вторая по величине группа — специалисты, получившие подготовку в государственных вузах: 266,5 тыс. человек, 23% общего выпуска, и большая часть из них (69,5%) получили образование по заочной форме обучения. Магистров выпускают преимущественно государственные вузы — 77,6 тыс. человек, частные образовательные организации в 2016 г. подготовили лишь 5,3 тыс. магистров, при этом высший уровень подготовки в государственных вузах приобретает главным образом в ходе очного обучения (82%), а в частных — заочного (54,7%). Третья по численности группа выпускников вузов 2016 г. — бакалавры, окончившие частные образовательные организации (135,5 тыс. человек, 11,7% всего выпуска). Они получили эту подготовку преимущественно на за-

Таблица 9. Доля заочной формы обучения в выпуске по программам обучения и формам собственности образовательных организаций в 2016 г., %

	Государственные вузы	Частные вузы
Выпуск, всего	48,2	84,5
В том числе по программам:		
бакалавриат	42,9	83,0
специалитет	69,5	92,1
магистратура	18,0	54,7

очных отделениях обучения (83,0%). Еще выше доля обучившихся заочно среди выпускников специалитета частных вузов (92%, 47,8 тыс. человек).

Таким образом, в 2016 г. на очных отделениях получили подготовку 42,7% выпускников вузов, а на заочных — 54,1%. Соотношение этих форм обучения оказалось разным в группах выпускников, различающихся по программам обучения и по типам собственности образовательных организаций. Самые высокие доли получивших образование по очной форме обучения наблюдаются в группах бакалавров и магистров, получивших образование в государственных вузах (в сумме таковые составляют 34,6% всего выпуска), а на заочных отделениях учились чаще всего бакалавры и специалисты, окончившие частные вузы, и специалисты, завершившие учебу в государственных вузах (в сумме таковые составляют 29,5% всего выпуска).

Исследуя региональную специфику развития заочной формы обучения, приходится сталкиваться с большими методологическими трудностями при сравнении регионов России. Наша страна представляет собой мультикультурное общество, для нее характерно огромное разнообразие вариантов социально-экономического развития регионов, структуры расселения населения, пространственной логистики и т.д. Поэтому невозможно подобрать не только один, но даже совокупность показателей, с помощью которых можно было бы охарактеризовать в сравнении регионы с точки зрения развития в них заочной формы получения высшего образования. Попытаемся выделить ряд наиболее явных факторов, воздействие которых проявляется в групповых сравнениях.

При этом будем исходить из самой общей характеристики расселения — уровня урбанизации, определяемого по доле

Региональные особенности

Таблица 10. **Доля заочной формы обучения в совокупном приеме в вузы в 2017 г. и доля сельского населения в 2015 г. по федеральным округам РФ, %**

Федеральные округа	Доля заочной формы обучения	Доля сельского населения*
Северо-Западный	27,7	35,4–20,4 + Мурманская обл. — 7,4
Центральный	33,4	40,2–18,3
Дальневосточный	37,0	34,7–18,2 + Магаданская обл. — 4,6
Сибирский	38,3	70,8–21,0 + Кемеровская обл. — 14,3
Южный	41,9	54,9–23,5
Приволжский	42,0	40,1–19,7
Северо-Кавказский	43,9	65,2–35,9
Уральский	44,1	38,4–15,7 + Ханты-Мансийский АО — 7,8

* Интервал от максимума к минимуму по республикам, областям, автономным округам ФО.

Источник: Информационное агентство REGNUM <https://regnum.ru/news/1888787.html>

городского и сельского населения, а также из информации о развитии образовательной инфраструктуры и некоторых результатов социально-экономической типологизации регионов³. Сравнения будут проводиться на основе одного показателя — доли поступивших на заочную форму обучения в вузы в 2017 г. В среднем по стране она составляет 37,4%.

В табл. 10 данные о доле поступивших на заочную форму обучения в совокупном приеме в вузы по федеральным округам РФ сопоставлены с показателями доли сельского населения (последние приведены как интервалы показателей от максимального к минимальному по составляющим каждый федеральный округ республикам, областям, автономным округам; там, где минимумы являются экстремальными, они указаны отдельно с помощью знака «+»). Самые низкие показатели доли принятых на заочное обучение коррелируют с наименьшими долями сельского населения в субъектах РФ: 27,7% приема, приходящегося на заочные отделения, и доли сельского населения 35,4–20,4% в Северо-Западном ФО, соответственно 33,4% и 40,2–18,3% в Центральном ФО. И напротив, доля поступивших на заочные отделения, существенно превышающая средний показатель, наблюдается в регионах с высокими показателями доли сельских

³ Социальный атлас российских регионов: http://www.socpol.ru/atlas/typology/Typology_tabl.htm

Таблица 11. Доля студентов вузов в численности населения и доля заочной формы обучения в совокупном приеме в вузы по федеральным округам РФ, 2017 г., %

Федеральные округа	Доля студентов	Доля заочной формы обучения
РФ	2,89	37,4
Центральный	3,47	33,4
Северо-Западный	3,10	27,7
Сибирский	2,98	38,3
Приволжский	2,97	42,0
Уральский	2,66	44,1
Дальневосточный	2,62	37,0
Северо-Кавказский	2,35	43,9
Южный	2,29	41,9

Источник: http://www.statdata.ru/largest_regions_russia

жителей: 43,9% принятых на заочное обучение в Северо-Кавказском ФО, где доля сельского населения варьирует от 65,2 до 35,9%, аналогично в Южном ФО — 41,9 и 54,9–23,5%. Разумеется, это только самый общий тренд, и два ряда рассматриваемых показателей не могут прямо коррелировать по всем федеральным округам из-за неоднородности второго ряда показателей и воздействия множества иных факторов. Например, таких важных для характеристики Дальневосточного и Сибирского федеральных округов факторов, как гораздо меньшая, чем в Европейской части РФ, плотность населения и сети населенных пунктов, а также гораздо большая пространственная удаленность последних друг от друга, — они определяют специфику территориальной миграции в ходе получения образования. Результат влияния этих факторов проявляется в близких к средним показателях доли поступающих на заочную форму обучения в этих федеральных округах.

Еще один тренд, который просматривается в анализируемых совокупностях данных, — связь между степенью распространенности заочной формы обучения в вузах и уровнем развития инфраструктуры высшего образования. За косвенный показатель развития инфраструктуры примем долю студентов вузов в общей численности населения (табл. 11). В среднем по стране она составляет 2,89%. В ряде федеральных округов, в которых этот индекс выше среднего, отмечаются наиболее низкие показатели приема на заочную форму обучения в вузах: в Центральном

ФО соответственно 3,47 и 33,4%, в Северо-Западном — 3,10 и 27,7%. На другом полюсе, исключив пока из рассмотрения Сибирский и Дальневосточный ФО, обнаруживаем регионы с более низкими показателями доли студентов в населении и большей распространенностью заочного обучения: в Южном ФО соответственно 2,29 и 41,9%, в Северо-Кавказском — 2,35 и 43,9%, в Уральском — 2,66 и 44,1%. К интерпретации данных по Дальневосточному ФО следует добавить, что для него характерна концентрация вузов, в том числе двух федеральных университетов, в трех областных центрах — Владивостоке, Якутске, Благовещенске. Так же дело обстоит в ряде регионов Сибирского ФО — Томской, Новосибирской, Иркутской областях и Красноярском крае. В обоих этих федеральных округах отмечаются близкие к средним показатели доли заочной формы обучения в совокупном приеме в вузы.

При сравнении отдельных субъектов РФ прежде всего выделяются столичные мегаполисы — Москва и Санкт-Петербург, являющиеся самыми крупными центрами высшего образования в стране. В них доля заочной формы обучения в совокупном приеме в вузы существенно ниже среднего: соответственно 26,0 и 23,4%. В мегаполисах настолько высоко развита инфраструктура высшего образования, что они «оттягивают» студенческую молодежь из своих областей благодаря благоприятным возможностям миграции для осуществления заочного обучения. В результате доля поступающих на заочные отделения по Московской области составляет 45,7%, а по Ленинградской — 44,5%.

Наряду с двумя столицами сравнительно низкие показатели отмечаются в целой группе субъектов РФ. В табл. 12 перечислены федеральные округа, в которых доля приема на заочную форму обучения на один и более процентов ниже среднего по стране. Общим для них является географическое положение: эту группу составляют (за исключением только Республики Марий Эл) периферийные территории Европейской части страны, а также ряд областей удаленных федеральных округов — Сибирского и Дальневосточного. Наряду с пространственным фактором относительно низкая доля приема на заочную форму обучения в ряде регионов, возможно, обусловлена весьма разнородными факторами и их сочетаниями.

Относительно низкие показатели численности поступающих на заочное обучение в вузах в Архангельской (32,9%), Новгородской (34,1%) областях и в Республике Карелия (33,5%), по-видимому, связаны как с особенностями образовательной инфраструктуры высшей школы, так и с характером расселения. Все образовательные организации сконцентрированы в областных центрах: в Архангельске расположены Северный (Арктический) федеральный университет и все филиалы вузов, в Петрозавод-

Таблица 12. Субъекты РФ со сравнительно низкой долей приема на заочную форму обучения в вузах, 2017 г., %

Субъекты РФ	Доля приема на заочную форму обучения	Доля сельского населения
СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ФО		
Архангельская область	32,9	22,8
Республика Карелия	33,5	20,4
Новгородская область	34,1	29,2
ЮЖНЫЙ ФО		
г. Севастополь	27,9	7,5
Республика Крым	28,9	49,3
Республика Калмыкия	30,6	54,9
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФО		
Кабардино-Балкарская Республика	27,6	47,7
Республика Северная Осетия — Алания	29,8	35,9
ПРИВОЛЖСКИЙ ФО		
Республика Марий Эл	35,9	34,8
СИБИРСКИЙ ФО		
Томская область	30,7	28,1
Красноярский край	31,4	23,2
Новосибирская область	33,6	21,5
ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФО		
Приморский край	21,8	23,1
Республика Саха (Якутия)	33,0	34,7
Еврейская АО	35,5	31,7

ске — 2 вуза и 8 филиалов, в Новгороде — Новгородский государственный университет и 6 филиалов. Для Архангельской области и Республики Карелия характерна относительно высокая степень урбанизации (доля сельских жителей 22,8 и 20,4%) и очень низкая плотность населения (2 и 8,7 человека на 1 кв. км). В Южном ФО низкие значения рассматриваемого показателя в г. Севастополь (27,9%) и Республике Крым (28,9%) могут быть объяснены как самостоятельным, отличным до последнего времени от всей страны, развитием, так и характером расселения в пределах города для жителей Севастополя и возможностями маятниковой миграции в Симферополь, где сосредоточено большин-

ство образовательных организаций. Вместе с тем низкая доля получающих высшее образование заочно может быть связана, наоборот, со слабым развитием образовательной инфраструктуры и в целом низким уровнем развития региона. Так обстоит дело в Республике Калмыкия (30,6% — доля приема на заочное обучение), в столице которой расположены только 1 вуз и 3 филиала; она в рейтинге регионов РФ по индексу развития человеческого потенциала занимает предпоследнее место и относится по уровню социально-экономического развития к депрессивным и слабо развитым регионам. Схожей является ситуация в Кабардино-Балкарской Республике (27,6%) и Республике Северная Осетия — Алания (29,8%). В рейтинге социально-экономического развития регионов они занимают 78-е и 74-е места, хотя число образовательных организаций высшего образования в их областных центрах больше — 4 вуза и 2 филиала в Нальчике и 9 вузов и 3 филиала во Владикавказе. Очевидно, что адекватно объяснить причины низкой доли получающих высшее образование заочно в этих регионах без специального изучения национально-культурной и социальной специфики их развития не представляется возможным.

Пытаясь интерпретировать относительно низкие значения рассматриваемого показателя в ряде регионов Сибирского и Дальневосточного ФО, мы обнаруживаем в них своеобразное сочетание особенностей характера расселения и развития образовательной инфраструктуры. Низкие доли поступающих на заочное обучение в Томской (30,7%) и Новосибирской (33,6%) областях обусловлены, видимо, тем, что в их городах сконцентрированы крупнейшие после двух столиц университетские центры страны. В Красноярске, в частности, находится крупнейший Сибирский федеральный университет, и область характеризуется довольно высоким уровнем урбанизации. Кроме того, в рейтинге регионов по индексу развития человеческого потенциала она входит во вторую из пяти иерархических групп (доля приема на заочное обучение составляет 31,4%). О связи низких показателей доли принимаемых на заочные отделения обучения с особенностями пространственной логики и низкой долей сельского населения в Дальневосточном ФО уже говорилось выше (Приморский край — 21,8%, Амурская область — 33,0%, Еврейская АО — 35,5%).

Среди субъектов РФ, в которых отмечаются более высокие, чем в среднем, показатели приема на заочное обучение, наиболее однородным в этом отношении является Центральный ФО. Из 18 составляющих его субъектов в 15 (кроме г. Москвы, Тверской и Ивановской областей) рассматриваемый показатель превышает среднее значение по стране. Очевидно, это связано с более высокими показателями развития образовательной и транспортной инфраструктуры, высокой плотностью

Таблица 13. **Субъекты РФ с высокой долей приема на заочную форму обучения в вузах, 2017 г.**

Субъекты РФ	Доля приема на заочную форму обучения, %	Сеть образовательных организаций высшего образования	Доля сельского населения, %
РФ	37,4		25,7
ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ФО			
Белгородская область	50,3	6 вузов (в том числе гос. ун-т), 11 филиалов	33,1
Владимирская область	52,5	6 вузов (в том числе гос. ун-т), 10 филиалов	22,2
ЮЖНЫЙ ФО			
Краснодарский край	47,3	26 вузов, 52 филиала	46,0
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФО			
Республика Ингушетия	52,4	2 вуза (в том числе гос. ун-т), 2 филиала	59,3
Ставропольский край	48,2	18 вузов, 36 филиалов	41,9
ПРИВОЛЖСКИЙ ФО			
Кировская область	50,4	5 вузов (в том числе гос. ун-т), 6 филиалов. Все, за исключением одного, в Кирове	24,4
Удмуртская Республика	54,5	7 вузов, 14 филиалов	34,5
УРАЛЬСКИЙ ФО			
Курганская область	61,4	3 вуза (в том числе гос. ун-т), 5 филиалов	38,4
СИБИРСКИЙ ФО			
Республика Тыва	60,8	1 гос. ун-т, 3 филиала	46,1
Забайкальский край	52,9	3 вуза (в том числе гос. ун-т), 8 филиалов	32,6
Омская область	51,1	17 вузов (в том числе гос. ун-т), 8 филиалов	27,8
ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФО			
Сахалинская область	65,3	2 вуза (в том числе гос. ун-т), 2 филиала. Все в Южно-Сахалинске	18,2
Магаданская область	63,9	1 гос. ун-т, 3 филиала. Все в Магадане	4,6

Источник: Информационное агентство REGNUM <https://regnum.ru/news/1888787.html>

населения и населенных пунктов. В табл. 13 приведены данные о тех субъектах РФ, где отмечаются сравнительно более высокие доли приема на заочную форму обучения в вузах. Факторы, определяющие такую ситуацию, безусловно, различаются в разных субъектах и в большинстве случаев предполагают отдельный анализ. Не претендуя на исчерпывающее определение этих факторов, попытаемся выделить несколько групп субъек-

тов РФ, где проявились возможные связи показателя приема на заочное обучение с различными сочетаниями индикаторов, характеризующих сети образовательных организаций высшего образования, долей сельского населения и рядом дополнительных факторов.

В первую группу можно объединить Белгородскую (доля приема на заочное обучение 50,3%), Омскую (51,1%) и Владимирскую (52,5%) области. В рейтинге регионов по уровню социально-экономического развития они входят во вторую из пяти групп, определяемую как «относительно развитые регионы». В сравнении с другими субъектами РФ, приводимыми в табл. 13, эти три региона являются наиболее урбанизированными. В них, особенно в Омской области, отмечается довольно высокий уровень распространения сети вузов по территории (17 вузов, включая государственный университет, и 8 филиалов). Другая группа регионов характеризуется очень большой долей сельского населения и одновременно крупной и разветвленной по территории сетью высших учебных заведений. Это Краснодарский и Ставропольский края: доля поступающих на заочные отделения — 47,3 и 48,2%, доля сельских жителей — 46,0 и 41,9%, в Краснодарском крае 26 вузов и 52 филиала, в Ставропольском — 18 вузов и 36 филиалов. Следующую группу образуют регионы, в которых довольно высокие показатели доли сельских жителей сочетаются с низким уровнем развития образовательной инфраструктуры, — Курганская область (рассматриваемый показатель — 61,4%), Республика Тыва (60,8%), Забайкальский край (52,9%), Республика Ингушетия (52,4%): доля сельского населения находится в интервале 32,6–59,3%, а число образовательных организаций — от 1 до 3 вузов и от 3 до 8 филиалов. Весьма специфическим является положение в Сахалинской и Магаданской областях, где отмечаются самые высокие в стране показатели доли поступающих на заочные отделения обучения (65,3 и 63,9%) и самая высокая степень урбанизации (доля сельских жителей — 18,2 и 4,6%). Видимо, из-за достаточно скромной здесь (по понятным причинам) сети образовательных организаций, находящихся к тому же только в областных центрах, многие из желающих получить высшее образование вынуждены обращаться к заочной форме обучения.

Литература

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
2. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (ред.) (2007) Заработная плата в России. Эволюция и дифференциация. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ.

3. Гимпельсон В., Капелюшников Р., Рощина С. (ред.) (2017) Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения. М.: Изд. дом ВШЭ. https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2017/03/Doklad_trud.pdf
4. ГУ ВШЭ (2010) Образование в Российской Федерации — 2010: стат. сб. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ.
5. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. (2018) Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. № 3. С. 34–44. DOI: 10.7868/S0132162518030030.
6. НИУ ВШЭ (2014) Образование в Российской Федерации — 2014: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
7. НИУ ВШЭ (2012) Образование в Российской Федерации — 2012: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
8. Угольнова Л. (2012) Заочная форма обучения в учреждениях высшего профессионального образования: характеристики обучающихся. По данным статистики и Мониторинга экономики образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 200–211.

Distance Learning as Compared to Full-Time Programs in Higher Education (based on Russia's official statistics)

Author **Galina Cherednichenko**

Doctor of Sciences in Sociology, Leading Researcher, Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences. Address: 24/35 Krzhizhanovskogo Str., 117218 Moscow. E-mail: galcher2211@gmail.com

Abstract The indicators of development of distance higher education in Russia since 2000 until now are described as compared to full-time learning programs using the estimates based on the primary data obtained from the Ministry of Education and Science of Russia as well as official statistics. The study involves analysis of the chronological changes in the indicators of enrollment rates, the applicants per place ratio, the distribution of applicants by age characteristics and the level of educational attainment, the number of students and their gender composition, graduation as such and broken by the type of degree (Bachelor's, Specialist's, Master's), the form of ownership of an educational institution (public/private), and the ratio of state- and self-funded places (which takes into account youth demographics, where possible). Data on the proportion of distance learning students in the 2017 enrollment rates is used to identify a series of trends that characterize the development of this form of education in particular federal okrugs and subjects of the Russian Federation.

Keywords higher education, full-time education, distance learning, enrollment rate, number of applicants per place, Bachelor's degree, Specialist's degree, Master's degree, public college, private college, region-specific peculiarities.

- References** Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelnyy put "v universitet cherez kolledzh" [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
- Gimpelson V., Kapelyushnikov R. (eds) (2007) *Zarabotnaya plata v Rossii. Evolyutsiya i differentsiatsiya* [Salaries in Russia: Evolution and Differentiation]. Moscow: Higher School of Economics, Public Institution.
- Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Roshchina S. (eds) (2017) *Rossiyskiy rynek truda: tendentsii, instituty, strukturnye izmeneniya* [The Russian Labor Market: Trends, Institutions and Structural Transformations]. Moscow: HSE. Available at: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2017/03/Doklad_trud.pdf (accessed 20 June 2018).
- Higher School of Economics, Public Institution (2010) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii—2010: stat. sb.* [Education in the Russian Federation—2010: Statistical Digest]. Moscow: Higher School of Economics, Public Institution.
- National Research University Higher School of Economics (2012) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii—2012: stat. sb.* [Education in the Russian Federation—2012: Statistical Digest]. Moscow: HSE.
- National Research University Higher School of Economics (2014) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii—2014: stat. sb.* [Education in the Russian Federation—2014: Statistical Digest]. Moscow: HSE.
- Ugolnova L. (2012) Zaochnaya forma obucheniya v uchrezhdeniyakh vysshego professionalnogo obrazovaniya: kharakteristiki obuchayushchikhsya (po dannym statistiki i Monitoringa ekonomiki obrazovaniya) [Distance Learning in Professional Higher Education: Characteristics of Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 200–212.
- Konstantinovskiy D., Popova E. (2018) Rossiyskoe srednee professionalnoe obrazovanie: vostrebovannost i spetsifika vybora [Russian Secondary Professional Education: Demand and Specificity of Choice]. *Sociological Studies*, no 3, pp. 34–44. DOI: 10.7868/S0132162518030030.

Народная филология¹ и средняя школа

Рецензия на книгу: Троицкий В. Ю. «Судьбы русской школы. Проблемы наследия русской словесности»

А. И. Любжин

Любжин Алексей Игоревич

доктор филологических наук, научный сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Адрес: 103073, Москва, ул. Моховая, 9. E-mail: vulture@mail.ru

Аннотация. Рецензент считает актуальным критический разбор представленной книги как манифеста популярных сегодня консервативных взглядов и как проявления дезориентации современного общества, которое, плохо зная историю русской школы, принимает за ее традиции то, что

им решительно противоречит. Анализируются взгляды В. Ю. Троицкого на преподавание литературы в школе, список авторов, которых он считает необходимым включить в учебные планы, его представления об историзме в преподавании литературы, о старой русской и советской школе.

Ключевые слова: преподавание литературы в школе, старая русская школа, советская школа, учебные программы, равенство в образовании, образовательная политика.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-283-294

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Вряд ли выход в свет книги, которой будут посвящены нижеследующие страницы, можно счесть крупным событием в интеллектуальной жизни образовательного сообщества. Обоснованию этой точки зрения будет освящена наша рецензия. Тем не менее именно нынешний контекст делает критический разбор содержащихся в ней взглядов актуальной задачей: консерватизм в моде, и дезориентированное общество (не исключая и педагогического сообщества), плохо зная историю русской школы, принимает за традиции русской школы то, что, будучи связано только со школой советской, решительно им противоречит.

1. Против «пятой колонны»

¹ Мы употребляем слово «народный» в том же значении, в каком оно употребляется в титулатуре автора, указанной на личной странице официального сайта его основного места работы — ИМЛИ: академик Российской народной академии наук (<http://imli.ru/index.php/institut/sotrudniki/1022-troitckij-vsevolod-yurevich>), или в каком он называет на с. 68 своей книги А. В. Кольцова «великим народным поэтом».

Троицкий В. Ю. Судьбы русской школы. Проблемы наследия русской словесности. М.: Институт русской цивилизации, 2010.

Кроме того, В. Ю. Троицкий, давний сотрудник ИМЛИ, является председателем комиссии по преподаванию русского языка и литературы в школе Отделения литературы и языка РАН, членом Комиссии РАН по образованию² и, следовательно, имеет возможность отстаивать свою позицию от имени официальной филологической науки и даже выдавать ее за таковую. Если давать этой позиции предельно краткую, но не огрубляющую характеристику, ее можно определить как национал-большевистскую. Отметим характерную деталь: те свойства, которые мы будем рассматривать, не являются индивидуальными, они типичны для данного умонастроения в целом³.

Прежде всего обратим внимание на язык. Автор, позиционирующий себя как христианин и проповедник любви⁴, превосходно усвоил *hate speech* и достиг в нем своеобразного стилистического совершенства. Выражения «пятая колонна», «государственная измена», «преступник» (о деятелях), «геноцид», «катастрофическое снижение» (о действиях) не сходят с его страниц⁵. Что касается терминологии, она отличается пе-

² Статья в Википедии: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Троицкий, Всеволод Юрьевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Троицкий,_Всеволод_Юрьевич)

³ Иногда они более ярко проявляются не в самой книге, а в отдельных статьях и интернет-публикациях; в этом случае мы будем обращаться к ним.

⁴ Passim. И даже безмерное раздувание программ, к которым призывает автор, мотивируется тем же: «Чтобы пребывание в школе было успешно, нужно любить то, что хочешь познать. Но ведь чем меньше знаешь, тем меньше любишь. Истинное знание увеличивает возможность любви. Любовь же воспламеняет жажду знаний и расширяет их просторы» (с. 12). Наиболее яркий пример тоже за пределами книги: О. Э. Мандельштам должен быть исключен из школьной программы как проповедник ненависти; среди прочих доводов — «А теперь приведем несколько стихов О. Мандельштама: „И Батюшкова мне противна спесь...“ Не угодил, видите ли, русский поэт Батюшков Осипу Эмильевичу!» (Политика духовного геноцида в школьных программах по словесности. <http://parus.ruspole.info/node/3559>). Конечно, заподозрить автора «Словно гуляка с волшебной тростью» в отвращении к Батюшкову — это забавный курьез, но он весьма ярко подсвечивает «народную филологию».

⁵ Самый яркий пример — «Образование в России перед грядущим судом истории»: «20**год. Зал заседаний Верховного суда России. Слышу слова: „Встать! Суд идет!.. Именем России... Рассмотрев деятельность ряда административных органов в сфере образования, ряда ведущих учебных и научно-педагогических учреждений России, а также деятельность некоторых учреждений культуры за период с 90-х годов XX века, Верховный суд признал, что названные в перечне учреждения... (приводятся полностью. — В. Т.) вели деструктивную деятельность, тормозящую развитие важных областей государственной жизни, направляя работу подведомственных им структур в ложное русло и тем причиняя вред нормальному функционированию и развитию возглавляемых ими учреждений и областей в целом <...> Суд признал, что многие

стротой: у И. А. Ильина (которого научились читать и почитать большевики) взята «предметность», из катковских отрицательных характеристик — «многопредметность» и «верхоглядство» (но не «фразерство», что было бы опасно для самого автора), из советского дискурса — «научность», которая понимается прежде всего как историзм, кое-что, полагаем, собственного изготовления, как, например, «словомыслие»⁶. «Духовность» заменила почти не используемую «идейность»⁷. Один из любимых терминов, употребляемый метафорически, — «экология» (иногда «духовная экология»). Часто оппоненты упрекают в невежестве; а между тем это обвинение, как мы покажем, небезопасно для автора, поскольку может вернуться бумерангом.

Посмотрим, например, такой пассаж (с. 243): «Русский же литературный язык осваивался в традициях русской школы как кладезь духовного и предметного знания, как сосредоточенный в слове исторический опыт. Поэтому особое значение придава-

2. Бумеранг невежества

«реформы» в области образования (следует их перечисление. — В. Т.), а также многие внедрявшиеся стандарты были ориентированы на деструктивное усвоение материала, на порочные методики обучения, на значительное снижение уровня знаний выпускников в целом <...> Вместе с тем, учитывая особую вину ряда ответственных руководителей в сфере образования, суд считает, что их преступления по масштабам, характеру и существу нанесенного государству ущерба подпадают под действие Закона об измене Родине (следует разъяснение с указанием должностей и фамилий. — В. Т.). На основании изложенного суд приговорил: бывшего министра образования *** к пожизненному заключению; бывшего замминистра образования *** к отбыванию наказания в исправительно-трудовой колонии строгого режима на 15 лет; министра образования города NN, как агента спецслужб Запада, к пожизненному заключению; покойного ректора *** Института к посмертному лишению незаслуженно полученного им ордена «За заслуги перед Отечеством» <...> и т. д. «<...> Я знаю, что этот справедливый суд непременно будет. Ибо преступления налицо. Не знаю, когда, но когда-то преступники, разрушавшие образование России, снизившие его уровень и продолжающие действовать в том же направлении, будут наказаны! И не думайте, господа разрушители, что вас он не коснется. Ведь это будет СУД ИСТОРИИ» (<http://parus.ruspole.info/node/5897>).

⁶ На с. 104 утверждается, что без него в числе некоторых других «никаких сколько-нибудь верных суждений об образовании и воспитании <...> сделать невозможно». Каким образом содержательно говорили дореволюционные специалисты, и не подозревавшие о таком понятии? Национальный корпус русского языка (портал <http://www.ruscorporga.ru>) с этим словом незнаком.

⁷ Духовность, по мнению автора, «поддается научному осмыслению весьма условно, но результаты ее проявлений реальны и могут быть научно осмыслены» (с. 309).

лось этимологии, науке о происхождении смыслового содержания слова; известно, что некогда во многих учебных заведениях существовали даже этимологические классы, как некая ступень в познании наук». Этимология на педагогическом языке описываемой эпохи означала то же, что сейчас — морфология; тому, кто хоть сколько-нибудь представляет себе школу XIX в., трудно этого не знать. Но здесь мы сталкиваемся с более удручающей ситуацией, нежели непонимание определенного термина. Школьный аналитик, представляющий себе педагогический процесс, оценил бы, сколько времени можно отвести на этимологию в современном смысле слова, не разрушая учебный процесс, — и на самом выражении «этимологический класс» он должен был бы споткнуться и начать разбираться. Увы, этого не произошло.

Так же обстоит дело и с историческим сознанием. В одной из публицистических работ цитируется известная фальшивка, вложенная в уста Отто фон Бисмарку: «Русских невозможно победить, мы убедились в этом за сотни лет. Но русским можно привить лживые ценности, и тогда они победят сами себя!»⁸. И здесь можно сказать то же самое, что и в прошлом случае: чтобы приписать — неважно, по собственной ли инициативе, — подобные мысли Бисмарку, нужно совершенно не представлять себе его ситуацию. Россия с Пруссией воевала один раз — в Семилетнюю войну, а дружила много больше; Бисмарк должен был помнить братство по оружию в наполеоновскую эпоху, симпатии официальной России в 1870–1871 гг. Сама цитата адресована тем, кто представляет себе историю взаимоотношений с Германией как современный обыватель. Предоставим слово С. В. Волкову: «Примитивизм общественного сознания, помноженный на практически полную неосведомленность в области исторических реалий представляет, естественно, самую благоприятную почву для навязывания ему подобных взглядов. Представление о том, что если нечто было на моей памяти (а тем паче при моем участии), то так оно было и всегда, вполне нормально для неискушенного сознания. Например, коль скоро большинству довелось повоевать с немцами и посмотреть кинофильм „Александр Невский“, то двух точек, отстоящих друг от друга на 800 лет, но соединенных прямой линией, оказывается совершенно достаточно, чтобы было невозможно воспринять мысль, что многие столетия до начала XX в. из всех европейских стран именно с немецкими государствами Россия имела наибо-

⁸ Восстановить разрушенное! О словесности в современной школе (<http://www.rospisatel.ru/troizky-vosst.htm#ftn1>). О самой цитате см.: Как пропагандисты приписали Бисмарку страх перед Россией (<https://www.stopfake.org/kak-propagandisty-pripisali-bismarku-strah-pered-rossiej/>).

лее близкие и дружественные отношения»⁹. Маститый профессор и руководитель одной из школьных комиссий РАН ничем не превосходит в отношении «историзма» среднестатистического обывателя.

Профильная область — филология — тоже не демонстрирует интерпретационного мастерства. О пушкинской поэзии автор пишет: «Потому-то покой и воля в их сочетании есть счастье (вспомним: „На свете счастья нет, а есть покой и воля“), душевный покой, покой чистой совести и внутренней полной воли над страстями. Поэтому воля над всем мирским — мирской суетой и неустроенностью жизни — составляет неотъемлемую часть счастья» (с. 290). У человека, хотя бы поверхностно знакомого с пушкинской поэзией, должны бы всплыть в памяти слова «Вольность и покой — замена счастью», и такого грубого непонимания можно было бы избежать. Впрочем, о свободе, о которой идет речь у чувствующего себя «усталым рабом» поэта, мы еще скажем. Универсальная же отмычка, которую применяет автор к русской литературе, работает весьма плохо: «Духовность русской литературы неизменно связана с ее соборностью, с неприятием эгоистического вознесения личности за счет „мира“» (с. 312). Попробуем применить это к школьной программе — «Евгению Онегину», «Горю от ума», «Герою нашего времени», «Мертвым душам»¹⁰...

И еще — последнее по месту, но не по важности: отсутствие вкуса. «С детства помнятся мне „Думы“ К. Ф. Рылеева. В них родная история представлена в лицах и событиях, легко воспринимаемых сознанием школьника. В годы Великой Отечественной войны, когда торжественно, трагично и победно звучали имена ее героев — Саши Чекалина, Зои Космодемьянской, Николая Гастелло, панфиловцев и молодогвардейцев-краснодонцев, особенно понятен был нам, „детям войны“, Иван Сусанин, простой русский крестьянин, жертвующий жизнью за родину. Живо отзывались в наших детских сердцах слова героя, брошенные в лицо врагам Отечества...»¹¹ Здесь — двойной провал: и в собственном напыщенном пафосе (в том, что римляне называли *tumor*, «припухлостью»), и в переоценке третьестепенного памятника.

⁹ Почему РФ — не Россия (<http://swolkov.org/russia/russia-13.htm>).

¹⁰ Для полноты нельзя было обойтись без этимологической ошибки (на с. 268 истина связывается с лат. *iustus* — «справедливый»), и даже без элементарной математической (с. 431: «Результаты антипедагогической деятельности потрясают. Только за последние семь лет количество сексуальных преступлений против малолетних возросло в 26 раз, то есть на 2600%»).

¹¹ Политика духовного геноцида в школьных программах по словесности (<http://parus.ruspole.info/node/3559>).

3. О русской словесности

На этом фоне мы — игнорируя структуру книги — рассмотрим отношение автора к трем вещам: к преподаванию литературы сейчас, к старой русской школе и к советской школе. Роль этого предмета в становлении личности школьника В. Ю. Троицкий рассматривает как определяющую (с. 305), многократно при этом утверждая, что литература борется против информационной агрессии, осуществляемой через СМИ. Анализ воспитательных возможностей школьного предмета и школы в целом в противостоянии общественному давлению (СМИ здесь — лишь один из возможных каналов) был бы чрезвычайно интересен; но с ним в работах В. Ю. Троицкого мы не сталкиваемся. Литература постигается «в единстве социально-исторического, духовно-религиозного и художественно-эстетического подходов» (с. 306). Из этого еще можно было бы сделать какие-то выводы для программы и приспособить учебники к этим тезисам; но что преподаватель может извлечь из такого, например, утверждения: «Первостепенная задача сегодня — восстановить в сознании учащихся традиционную роль слова, ибо именно оно лежит в основе приобретения знаний и определяет общий культурный уровень. Традиционно осмысленное слово — это последний рубеж образования, за которым простирается внечеловеческое присутствие в мире» (с. 262–263).

Остановимся на соображениях о количестве материала. Здесь нас поразят две вещи: школьный аналитик, постоянно говорящий о преступном сокращении, нигде почти не приводит цифр и не задумывается (по крайней мере публично) над тем, сколько учебного времени потребуется для освоения того или иного материала¹². Мы не будем сосредоточивать внимание на том, что критикует автор — реальные мероприятия или планы. А претензии его не знают границ. О Рылееве уже шла речь. В список попадают «гениальный» А. В. Кольцов и «необходимый всякому русскому» И. С. Никитин¹³, на с. 337–338 мы узнаем, что «в программу и учебные книги по литерату-

¹² Одно из немногих исключений — на с. 231: «В русской школе по последнему базовому учебному плану московских образованцев на русскую словесность в старших классах отводится 204 часа, а на иностранный язык — 408. Это в чистом виде языковая оккупация!». Вообще иностранные языки вызывают наибольшую антипатию автора: «Одновременно увеличили программы по английскому и др. иностранным языкам. Все это, если исходить из нынешних задач и интересов школы независимой державы, — очевидно антипатриотично, противоречит интересам народа, формированию национального культурного сознания, здоровому органическому развитию личности и бережному отношению к традиционным духовным ценностям нации» («Восстановить разрушенное...»).

¹³ С. 260. На той же странице — А. Н. Майков, А. К. Толстой, С. А. Есенин, Н. М. Рубцов. Не то чтобы их нет — их «позорно мало».

ре как обязательная их составная часть должны войти сочинения классиков русской критики (К. и И. Аксаковы, Н. Надеждин, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, В. Н. Майков, Ап. А. Григорьев, В. П. Боткин, Н. Н. Страхов, А. В. Дружинин и др.). «Был подвергнут изъятию необходимый для понимания тенденций в русском обществе роман Н. Г. Чернышевского „Что делать?“, с которым по существу спорили в своих произведениях другие выдающиеся писатели — Н. С. Лесков, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и др. А, например, из списка изучаемых произведений Н. А. Некрасова были изъяты едва ли не самые значительные и злободневные его произведения: „Родина“, „Элегия“ („Пускай нам говорит изменчивая мода...“), наконец, несравненная поэма „Кому на Руси жить хорошо“. И если без Никитина никак обойтись нельзя, то без чего можно и нужно? Один из ответов мы уже привели; в поисках остальных отошлем читателя к самим трудам В. Ю. Троицкого. Он милосерд, четырех авторов XX в. он считает недостойными того, чтобы с ним знакомилось юношество. Об остальных умолчим, рассчитывая на любопытство читателя, оно вознаградится. И еще отметим в скобках: игнорируя дореволюционный опыт, В. Ю. Троицкий считает «ущемлением» и проявлением «необразованности» или «ангажированности» объединение русского языка и литературы в единую «русскую словесность»¹⁴. Разумеется, литература, построенная на таких основаниях, взорвет программу и раздавит остальные предметы — либо превратится в нечто настолько мимолетное, что заведомо не оставит в сознании учеников никакого следа. Характерен пример, который любит приводить В. Ю. Троицкий: «От современника, лично знавшего ученых, я слышал: „Когда академик В. И. Вернадский приходил в гости к академику Д. Н. Зелинскому, они садились у камина. Иногда один из них начинал наизусть читать страницами „Войну и мир“ Л. Н. Толстого, а другой — продолжал...“ Достойно изученная классика становится на всю жизнь материалом для осмысления, переосмысления и духовного роста. Раньше в школах учили читать художественные произведения. При нынешних обкраденных реформами программах по литературе и отнятых разрушителями школы учебных часах — это невозможно»¹⁵. Оба академика учились в классической гимназии, руководимой толстовским уставом 1871 г., где на русскую словесность отводилось весьма мало времени и о чтении в школе «Войны и мира» и речи быть не могло. Этот замечательный эпизод доказывает ровно противоположное тому, что хотел бы автор: для

¹⁴ Современная школа, словесность и осознание святости как действительности жизни (<http://rys-strategia.ru/publ/4-1-0-3368>).

¹⁵ Там же.

того чтобы хорошо знать русскую литературу, вовсе не обязательно изучать ее в школе. Впрочем, как ниже увидит читатель, представления об императорской гимназии у автора самые поверхностные.

Следующий пункт авторской программы — «научность», или, что практически одно и то же, «историзм». Об этом говорится многократно и со вкусом. Литература есть отражение народной жизни, Стоюнин, Водовозов... «Школьное изучение словесности (да и вузовское, пожалуй) сегодня, как правило, нацелено на усвоение элементов содержания и некоторых черт художественной формы (точнее даже — художественных приемов), что, разумеется, не может дать грамотного и точного представления о художественном произведении. Переходя на современный прагматический тип наглядного сравнения, можно сказать: полный набор всех деталей машины, сложенный в груды, нельзя назвать машиной...» (с. 302). Одна из глав называется «Историзм как основа филологической науки (Постижение слова и словесности)». Однако если рассмотренные выше чрезмерные программные претензии грозят «взорвать» общую программу, то претензии на научность могут сделать то же с программой уже собственно по литературе: историзм требует хронологического изучения, а дидактический принцип «от простого к сложному» — прямо обратного, поскольку язык усложняется пропорционально давности; кроме того, сам по себе историзм — продукт XIX в., и имеет ли смысл так пренебрежительно относиться к людям более ранних эпох, не имевшим представления об истории литературы? Для понимания Ювенала и сатир Горация нужно вникать в тонкости истории тогдашнего Рима; но когда мы читаем чудесные стихи Вергилия об Орфее и Евридике, так ли важно для нас, что «Георгики» — агитационная поэма, адресованная ветеранам Августа?

Что касается образования в целом, В. Ю. Троицкий решительно стоит на позициях одинаковости. «Казалось бы, надо повсеместно срочно поднять уровень всеобщего, вернуть утраченные позиции, когда полноценное образование было доступно широким народным массам. Но не так нынче решается дело. Полноценное образование, по сути, ограничивают „элитарными школами“ для „верхних десяти тысяч“» (с. 61). «Русская школа всегда имела своей целью и идеалом образование народа. Разговор о *всех* и *способных* ведется на деле, чтобы замаскировать иной навязываемый нам путь: полноценное образование исключительно для *избранных*. И будут они избираться отнюдь не за умственное превосходство» (с. 55). Даже робкие попытки ввести профильную школу вызывают всплеск неукротимой злобы (с. 153). Сама мысль, что кто-то сможет стать более образованным, чем большинство, ненавистна автору...

4. О старой и советской школе

В. Ю. Троицкий относится к старой школе уважительно (никак не соотнося это уважение со своей приверженностью к всеобучу). Самая развернутая характеристика дана на с. 433: «Окончившие гимназию прилично владели 1–2-мя иностранными языками, были знакомы с латынью, в иных случаях и с древнегреческим, не говоря уже о церковнославянском, к которому приобщались с детства, посещая храм. Они знали основные произведения русских классиков и имели общее представление об истории русской литературы от древности до конца XIX века. Это были не формальные знания. Прошедшие курс могли рассказать и о введении письменности, и о летописях, были способны размышлять о русском фольклоре, имели реальные представления о А. Кантемире, М. Ломоносове, А. Сумарокове, Н. Новикове, А. Радищеве и Д. Фонвизине, М. Хераскове и Г. Державине. Они углубленно изучали И. Крылова и В. Жуковского; были хорошо знакомы с „Горем от ума“ А. Грибоедова, представляли себе в целом все творчество А. Пушкина, Н. Гоголя и М. Лермонтова, изучали И. Тургенева, при этом не только „Записки охотника“, но и шесть его романов; трилогию И. Гончарова, пьесы А. Островского, подробно изучали „Войну и мир“ Л. Толстого, а также „Детство“, „Утро помещика“, „Севастопольские рассказы“ и другие. В старших классах они читали в оригинале европейских классиков. Всем этим ныне не владеют даже многие студенты филологических факультетов педагогических вузов да и некоторых университетов...». Эта характеристика совершенно лишена историзма: она может относиться лишь к началу XX в., к последним годам существования императорской школы (до того благоразумные руководители русского просвещения не позволяли заниматься в средней школе послегоголевским периодом). Но и для этого времени объем программы сильно преувеличен: так, например, для Тургенева она дает два романа, а не шесть («Дворянское гнездо» и «Рудин»); ни о каком Радищеве речи не идет; Гончарова проходили только «Обыкновенную историю»¹⁶. Общий перечень — много более скупой, чем хотелось бы В. Ю. Троицкому.

Но идеал его не столь давний. Он искренне полагает, что школа СССР может быть названа «советской гимназией»¹⁷, что

¹⁶ Мы пользуемся одним из самых поздних изданий: Правила и программы классических гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения и подробные программы испытания зрелости в испытательных комитетах при учебных округах. 25-е изд. (на 1912–1913 г.). Значит. изм. и доп. М.: Изд. В. А. Маврицкого, 1912. С. 134 слл.

¹⁷ Критике расхожих взглядов о преемственности советской школы по отношению к старой императорской посвящена статья: Любжин А. (2012) Тупик коммунизма // Отечественные записки. № 4 (49). С. 262–269. См. также: Любжин А. (2017) Сумерки всеобуча. М.: Университет Дмитрия Пожарского. Эта статья там также перепечатана.

она вобрала много ценного из дореволюционной гимназии (с. 29). «При всех недостатках, к которым следовало бы отнести недопустимую политизацию, подмену духовного воспитания идеологией, односторонность преподавания ряда социальных дисциплин, отсутствие в программах церковнославянского языка, слабое изучение иностранных языков и др., — школа эта имела немало достоинств: утверждение принципа научности и системности в образовании, ориентация на гармонически развитую личность, отрицательное отношение к эгоизму и потребительскому мироотношению. Происходила и постепенная переориентация образования в направлении национальных духовных традиций». Начало деградации он относит к середине 1950-х годов. Почему это произошло именно тогда — объяснений нет. По мнению В. Ю. Троицкого, в советской средней школе в период ее расцвета было достигнуто следующее: «1) первоначальное представление о сущности слова (языка) и достоинствах родной речи; 2) достижение норм орфографической и пунктуационной грамотности; 3) овладение ясным и точным смыслом слов (запасом слов), необходимых для нормальной жизнедеятельности, здорового мировосприятия и культурного развития современного человека; 4) умение устно и письменно владеть родным словом на уровне, обеспечивающем возможность самообразования и нормального культурного развития; 5) воспитание любви к родному языку» («Восстановить разрушенное...»).

Как должен бы выглядеть антиидеал Троицкого в декорациях Российской империи? Предательство государственной власти: министр просвещения под влиянием темного иезуита, задумавший проект высший сановник — шпион высокопоставленного масона Наполеона¹⁸, сам император находится под влиянием своих либеральных советников, преподаватели — «пятая колонна», прошедшая стажировки за рубежом, они внушают (и далеко не без успеха) ученикам антигосударственные мысли. Русская словесность проходит скупое, о народе ученики не узнают ничего, зато иностранные языки процветают. Все эти пороки сосредоточены в Царскосельском лицее, и понятно, кто, с точки зрения В. Ю. Троицкого, получил наихудшее воспитание.

Мы начали разговор об этом образчике современного педагогического консерватизма с описания *hate speech*. Теперь

¹⁸ Мы не касались в рецензии этой проблематики, но было бы странно, если бы автор не затрагивал масонов. Разумеется, чуда не случается. См., например, с. 17, с. 244, где автор прибегает к прямой фальсификации: он датирует орфографическую реформу 1916–1917 гг. и связывает ее с именем министра просвещения — масона А. А. Мануйлова. Зачем ему относить эти события к последнему году Империи — Бог весть... О Наполеоне-антихристе см. с. 356–357.

нужно указать, что является главным предметом ненависти. Разумеется, со всеми оговорками и реверансами, которые подчеркивают чувство скорее, чем скрывают. Это свобода. «Если мы примем во внимание государственные, общенародные цели всякой школы, то свобода и плюрализм ими естественно ограничиваются: антигосударственные, антинациональные, антиобщественные тенденции сразу же должны быть исключены. Тогда мы получаем уже не плюрализм и „свободу“, а деятельность, разумно ограниченную интересами общества и государства» (с. 73–74). «Ведь свобода может быть и причиной движения к низшему и худшему, к социальной агрессии, паразитизму, преступности и т. п. Идеи свободы и плюрализма в образовании <...> поддержанные установкой на постоянные инновации, привели к очевидной неуправляемости системы образования, к отходу от принципа научности в педагогическом деле» (с. 101–102). Эта позиция, пожалуй, относится к основополагающим для В. Ю. Троицкого: он детерминист, ему глубоко чужда мысль, что подросток *свободно* возьмет и прочтет книгу, но если уж его заставить, то благой эффект скажется непременно...

Вышесказанное не отменяет двух вещей: во-первых, некоторые идеи, пропагандируемые В. Ю. Троицким, верны и плодотворны (о культурной иерархии, о недопустимости господства прагматических установок в образовании); во-вторых, из того, что его критика в адрес официальной образовательной политики во многом несостоятельна, не следует, что она несостоятельна во всем или что эта политика хороша. Но для справедливых позиций мы желали бы более искусного защитника, а для правительственного образовательного курса — более знающего и квалифицированного оппонента на той позиции, какую занимает В. Ю. Троицкий.

Popular Philology and Secondary School

A Review of the Book: Troitsky V. (2010) Sudby russkoy shkoly. Problemy naslediya russkoy slovesnosti [The Fate and Fortune of Russian School. Legacy Issues in Russian Philology]. Moscow: Institute of Russian Civilization.

Author **Alexey Lyubzhin**

Doctor of Sciences in Philology, Research Fellow at the Department of Rare Books and Manuscripts of the Science Library, Moscow State University. Address: 9 Mokhovaya Str., 103073 Moscow, Russian Federation. E-mail: vulture@mail.ru

Abstract It appears relevant to provide a critical review of the presented book as a manifesto of conservative views, so popular today, and as an indicator of the disorientation of modern society, which has a poor knowledge of the Russian school and thus sees its traditions in things that pronouncedly contradict them. The review provides an analysis of Vsevolod Troitsky's perspective on teaching literature in school, the list of authors he finds advisable to include in school syllabi, his conception of historicism in teaching literature, and his ideas of the old Russian and Soviet schools.

Keywords teaching literature in school, old Russian school, Soviet school, syllabus, equality in education, educational policy.

Университет — центр эталонного знания

Рецензия на книгу: М. В. Богуславский (ред.)
«Высшее образование в немецкой и русской традициях»

М. Н. Ветчинова

Ветчинова Марина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Курского государственного университета. Адрес: 305000, Курск, ул. Радищева, 33. E-mail: marx2003@list.ru

Аннотация. Авторы монографии считают, что в условиях глобализации университеты становятся важнейшим национальным ресурсом. В представленных в книге исследованиях отражен широкий спектр проблем развития университетов в эпоху глобализации и кризисных процессов: выработка новых стратегий деятельности, пересмотр образовательных программ с таким расчетом, чтобы выпускники смогли интегрироваться в международный рынок труда, обеспечение конкурентоспособности университетов на рынке образовательных услуг. Представлены альтернативные варианты университетского образования в информационную эпоху, такие инновационные институциональные фор-

мы, как открытый университет, сетевой университет, мультиуниверситет, образовательный хаб. Во всех трех разделах монографии — теоретическом, историческом, проективном — параллельно рассматриваются опыт, закономерности и перспективы развития систем высшего образования в России и Германии, их взаимосвязь и взаимовлияние. Анализируются социокультурные основания систем высшего образования и динамика социокультурного концепта «образование» в России и Германии. На примере российских и немецких университетов показаны варианты организации и реализации международного сотрудничества в области высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, университеты, Россия, Германия, стратегия развития высшего образования, традиции образования, формы университетского образования, международное сотрудничество.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-295-302

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

В коллективной монографии «Высшее образование в немецкой и русской традициях» дана характеристика становления и развития университетов и в целом системы высшего образования в России и Германии.

Монография привлекает внимание по нескольким причинам. Во-первых, интерес к зарубежным системам образования закономерен. Сравнительный анализ способствует пониманию сходства и различий в организации образования, помогает

Богуславский М. В.
(ред.) Высшее образование в немецкой и русской традициях. Ижевск, 2016.

учесть опыт, накопленный в других странах, и перенести его лучшие элементы в отечественное образование. Иногда, к сожалению, без учета национальных реалий, особенностей и традиций.

Во-вторых, последние годы отмечены глубокой заинтересованностью профессионального сообщества в сравнительном исследовании традиций высшего образования именно в России и Германии. Назовем лишь некоторые из вышедших недавно книг: Луков С. В. «Диалог организационных культур в сфере высшего гуманитарного образования России и Германии» (М., 2009), Лисенкова Е. В. «Трансформация систем высшего образования Германии и России в контексте Болонского процесса» (Княгинино, Нижегородская обл., 2010), Баранова С. А. «Проблемы конституционно-правовой природы и правовой регламентации права на высшее образование в России и Германии» (Иркутск, 2017). Рецензируемая работа акцентирует внимание читателя на традициях, составлявших фундамент классического российского образования.

В-третьих, внимание профессионалов безусловно привлекает состав авторов анализируемой книги. На счету Е. В. Неборского около 100 научных трудов, посвященных сравнительным исследованиям в области высшего образования, развитию университетов в современном мире, новым формам и источникам образования, глобализационным и интеграционным процессам в высшем образовании. Сфера интересов В. В. Неборской — характеристика языковой личности, стилей мышления, вопросы международного сотрудничества в высшем образовании. Л. А. Юшкова изучает лексику современного немецкого языка. Все трое — сотрудники Удмуртского государственного университета. И. С. Сюткина — представитель НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург), занимается вопросами языкового и межкультурного образования. Ответственный редактор монографии М. В. Богуславский — член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО.

Вот лишь некоторые из опубликованных за последние годы монографий, автором или ответственным редактором которых является М. В. Богуславский: «История педагогики: методология, теория, персоналии» (М., 2012), «Преемственность и новаторство в развитии основных направлений современной педагогической науки России» (М., 2012), учебное пособие «XX век российского образования» (М., 2002), «Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы» (М., 2015), «Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX в.» (М., 2017), «Методология педагогики» (М., 2018). М. В. Богуславский возглавляет научные коллективы, разрабатывающие широкий круг проблем современного образования, он является экспертом в области

инноваций в образовании, его имя на титуле книги безусловно обещает актуальное, высокопрофессиональное исследование и значимые результаты.

Итак, коллективная монография «Высшее образование в немецкой и русской традициях» состоит из трех разделов: теоретического, исторического и проективного.

Первый раздел посвящен определению университета как научной категории и социального феномена и выявлению условий его функционирования, здесь рассматривается также развитие альтернативных форм университетского образования в информационную эпоху. Авторы прослеживают эволюцию идеи университета. Соблюдая хронологическую последовательность, они знакомят читателя с работами Дж. Ньюмена, который ввел в философию образования емкий контур «идея университета», опубликовав в 1856 г. одноименную книгу. Архитектор немецких университетов В. фон Гумбольдт считал университет центром эталонного знания, местом свободного научного поиска, где студент знакомится с основными принципами исследования, видел предназначение университета в распространении гуманистических идей и был убежден в том, что при обучении происходит не только усвоение знаний, но и формирование личности человека. Для родоначальника социологии образования Э. Дюркгейма университет являлся моделью образовательного идеала, а испанский философ Х. Ортега-и-Гассет дополнил идею университета тезисом о том, что университет представляет собой центр культуры, а фундаментальное образование приобщает студента к важнейшим областям знания.

Обсуждая роль и миссию современного университета, авторы анализируют парадигмы развития образования в соответствии с социальным заказом в разные исторические периоды, обращая особое внимание на постклассическую парадигму, осмысление которой представляется крайне важным в современных условиях.

Сегодня университет ведет образовательную и исследовательскую деятельность в условиях глобализации и кризисных процессов. Авторы характеризуют феномен глобализации, опираясь на исследования Г. Г. Маркеса, Ю. Эндерса, И. Валлерстайна, Р. Робертсона, М. Кастельса, У. Бека. Вдумчивый анализ его содержания позволяет уяснить, насколько система образования подвержена влиянию глобализации и в какой степени образование, в свою очередь, задает направление процессу глобализации. В условиях глобализации университеты вынуждены выстраивать новые стратегии развития, пересматривать образовательные программы, чтобы современные выпускники смогли интегрироваться в международный рынок труда. Чтобы быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, университету приходится решать задачи, продиктованные развитием

информационных технологий и повышением мобильности молодежи. Необходимым условием их решения является высокое качество научных кадров университета, его профессорско-преподавательского состава. В качестве одного из вариантов обеспечения университетов кадрами высокой квалификации авторы рассматривают механизм академического инбридинга.

Еще одним вызовом глобализации, который анализируется в разделе, является феномен «академического капитализма», обусловленный приватизацией образования и коммерциализацией научных продуктов в условиях рыночных отношений. По оценке авторов, он несет угрозу образованию и науке, поскольку они становятся товаром, который следует продать. Серьезным вызовом, порожденным глобализацией рынка труда, является, по мнению авторов, рост численности людей, для которых языком профессионального межкультурного общения становится английский язык. Авторы видят в его распространении угрозу национальной идентичности студентов и напоминают, что наука на русском языке — это еще и развитие национального самосознания.

Сталкиваясь с такими вызовами, университеты в условиях глобализации становятся, по мнению авторов монографии, важнейшим национальным ресурсом. Действуя в условиях острой конкуренции, отстаивая свою миссию как специфического и важнейшего центра культуры, науки, передовых идей, прогресса, университет сегодня ищет альтернативные формы образования, адекватные информационной эпохе. В монографии обсуждаются такие инновационные формы организации обучения, как открытый университет, сетевой университет, мультиверситет, образовательный хаб. Анализируя альтернативные образовательные ресурсы, которые массово выбирает молодежь, например Coursera, Academic Earth, edX, iversity, авторы показывают не только их преимущества, но и проблемы данного вида обучения. Рассматривая феномен дистанционного обучения, авторы, естественно, не могли обойти стороной опыт Германии, которая первой начала использовать технологии обучения на расстоянии. В монографии представлен анализ деятельности Хагенского университета заочного обучения, который первым в ФРГ стал реализовывать свои образовательные программы в дистанционной форме, и Виртуального университета прикладных наук.

Второй раздел монографии посвящен истории высшего образования в России и Германии. Ретроспективный анализ отечественного высшего образования начинается с эпохи Петра I. Представлена краткая история Московского университета, описано создание классических университетов в России, конкретизированы идеи, которые были заложены в университетские уставы. Обобщены сведения о состоянии универси-

тетского образования на последовательных этапах истории страны: на рубеже XIX–XX вв., в послереволюционный период, в 30-е годы прошлого столетия, в период после Великой Отечественной войны, в 1950–1970-е годы, в 1980-е и 1990-е годы. Стратегию развития системы образования в России в 2010-е авторы определяют как консервативную. Новая стратегия развития высшего образования формируется на основе использования его традиционных преимуществ с целью обеспечения конкурентоспособности в современном мире. Авторы идентифицируют две парадигмы в развитии российского образования: вестернизаторско-либеральная образовательная модель, по их мнению, исчерпала себя, на смену ей приходит ориентация на традиционные ценности отечественного образования, а перспективные инновации заменяются ретроинновациями.

Система высшего образования в Германии имеет многовековую историю, она оказала влияние на формирование концепции современного университета не только в ФРГ, но и в других странах. Ее опыт прослежен от возникновения феномена высшей школы за пределами Европы, в Византийской империи, к появлению университетов в Германии в эпоху Средневековья, через университетский кризис XVIII в., реформу Канта, реформу образования в Пруссии в начале XIX в., известную как Гумбольдтовская реформа, период национал-социализма 1933–1945 гг., а также период после Второй мировой войны. В эволюции немецкой системы высшего образования выделены этапы: традиционный, или олигархический, университет (1945 г. — конец 1960-х годов), демократизированный университет (1970-е годы), бюрократический университет (1980-е годы), профессиональный университет (с 1990-х годов).

Особое внимание уделено состоянию университетов в Германии в период падения Берлинской стены, влиянию политических и экономических реформ на систему высшего образования ФРГ и ГДР, трудностям, через которые прошла в ходе объединения страны система образования. Анализируя состояние высшего образования в Германии в 1990-е годы, и в частности в период подписания Болонской декларации (1999 г.), авторы монографии особо выделяют противоречия между принципами, на которых основаны немецкие университеты, и принципами Болонского процесса, между идеями Гумбольдта и ценностями, положенными в основу Болонской декларации. Болонский процесс обернулся для университетов Германии снижением доли студентов, окончивших бакалавриат по математическим и естественнонаучным специальностям; внедрением дополнительных систем регулирования процесса обучения; снижением академической мобильности студентов; усилением административного аппарата, повышением бюрократизации и ростом

связанных с ней расходов; профессионализацией студентов; маргинализацией сферы высшего образования. С другой стороны, Болонский процесс привлек в систему высшего образования Германии иностранных студентов, способствовал созданию новых образовательных продуктов, за счет внедрения модульной системы обучения снял со студентов излишнюю нагрузку. Обсуждая перспективы системы высшего образования Германии, авторы монографии рассматривают позитивный и негативный сценарии развития событий с учетом влияния глобализации на национальные системы образования.

В третьем разделе анализируются основные положения Болонской реформы, их соотношение с гумбольдтовской моделью университета. Авторы подчеркивают значение формирования в профессиональном образовательном сообществе XXI в. адекватных представлений об основных принципах построения немецкого классического университета как прообраза университета современного. Действительно ли идеалы гумбольдтовского университета, выстроенные вокруг понятия национальной культуры, воплощаются сегодня в жизнь или, скорее, мифологизируются? Конструктивная дискуссия о будущем университета продолжается анализом деятельностно ориентированного обучения, авторы убеждены в необходимости создания дискурса, в котором универсальное образование и профессиональная специализация будут не противопоставляться, а дополнять друг друга.

Логически обоснованной частью третьего раздела монографии является исследование социокультурных оснований системы высшего образования и динамики социокультурного концепта «образование» в России и Германии. На основании контекстуального анализа текстов немецких и российских СМИ авторы интерпретируют содержание социокультурного концепта «высшее образование»/Bildung и его метафорическую репрезентацию (оценочно-образную составляющую). Проведенный анализ позволяет сделать вывод о взаимопересечении немецкого и русского социокультурных концептов.

Главными причинами происходящих в системе высшего образования трансформаций являются социальные изменения, развитие СМИ, глобализация в сфере образования, интернационализация и европейская интеграция. Системы высшего образования Германии и России сталкиваются сегодня с одними и теми же проблемами, за которые чаще всего и подвергаются критике: недоверие к компетенциям бакалавров, ограничение мобильности, повышение нагрузки на студентов-бакалавров за счет сокращения времени обучения, коммерциализация образовательного процесса, ухудшение экономических условий и значительное уменьшение финансового участия государства в обеспечении жизнедеятельности вузов, бюрократизация си-

системы образования, падение общественного статуса и авторитета преподавателя вуза.

На примере российских и немецких университетов авторы монографии показывают варианты организации и реализации международного сотрудничества в области высшего образования. Они анализируют усилия российских высших учебных заведений по развитию международных связей, выделяют факторы, которые ограничивают международную активность студентов, обсуждают роль такого образовательного инструмента, как система TUNING, в процессе интернационализации европейского образования, обеспечении его сопоставимости и прозрачности.

В заключение проективного раздела монографии авторы обсуждают перспективы развития системы высшего образования в России. Предлагая собственную концепцию, они дают характеристику высшего образования как системы и услуги, рассматривают его существование на двух уровнях — макроуровне (совокупность внешних условий, в которых формируется и существует высшее образование) и микроуровне (совокупность внутренних условий отдельной образовательной организации и запросов конкретного потребителя). Наиболее значимыми им видятся следующие проблемы современной системы высшего образования: глобализация образования, политические риски, трудности поиска источника ресурсов, дисбаланс между центром и периферией, бюрократизация и недостаточно эффективный менеджмент. Несмотря на существенные внутренние проблемы и внешние вызовы, система высшего образования России обладает, по мнению авторитетных ученых — авторов исследования достаточно серьезным потенциалом для развития. Особенно актуальным представляется тезис авторов о том, что развитие современного российского университета невозможно без организации в его стенах серьезной научной деятельности, которая должна осуществляться ради получения актуального нового знания, а не для соответствия формальным показателям эффективности работы вуза.

Монография «Высшее образование в немецкой и русской традициях» представляет собой удачный пример интеграции усилий ученых — специалистов в различных направлениях науки об образовании для создания единого, цельного научного продукта, который по праву займет достойное место среди фундаментальных исследований систем высшего образования России и Германии.

University as a Center of Exemplary Knowledge

Review of the book: Boguslavsky M. Vysshee obrazovanie v nemetskoy i russkoy traditsiyakh [Higher Education in the German and Russian Traditions].

Author **Marina Vetchinova**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University. Address: 33 Radishcheva Str., 305000 Kursk, Russian Federation. E-mail: marx2003@list.ru

Abstract As globalization accelerates around the globe, universities are becoming a critical national resource. The book captures a broad range of problems faced by universities in the era of globalization and crisis intervention processes, including the development of new business strategies, the upgrade of education programs to enable graduates to integrate into the global labor market, and the provision of universities' competitiveness in the education market. Alternative versions of university education in the information age are proposed along with such innovative institutional models as open university, network university, multiversity and educational hub. All the three sections of the monograph—the theory, the background and the project—describe in parallel the experience, regularities and prospects of the development of higher education systems in Russia and Germany. The book goes into the sociocultural foundations of the higher education systems and the evolution of the sociocultural concept of “education” in Russia and Germany. Examples of Russian and German universities are used to demonstrate how international cooperation in higher education could be organized and maintained.

Keywords higher education, universities, Russia, Germany, strategy for the development of higher education, educational traditions, university education models, international cooperation.

К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
 - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
 - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
 - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
 - исследовательская часть;
 - система доказательств и научная аргументация;
 - результаты исследования;
 - научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это потребует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
 - фамилию, имя, отчество автора;
 - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
 - заглавие статьи;
 - аннотацию к статье (200–250 слов);
 - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. 2013. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина, 2008.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Трост, 1999. С. 86].

6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru в формате не ниже Word 6 по e-mail.
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

Адрес редакции

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Телефон: (495) 772 95 90 *22037, *22038
E-mail: edu.journal@hse.ru
Сайт: <http://vo.hse.ru>

Адрес издателя и распространителя

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Издательский дом ВШЭ
Телефон/факс: (495) 772 95 90 *15298
E-mail: id.hse@mail.ru

Тираж 600 экз. Заказ №
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6