



# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

4 (84) 2020

12+

Зачем нужны  
гуманитарии?

Регулирование  
репетиторства

Опережающая  
профподготовка



## ФОРМУЛА КОНСТРУКТИВНОГО ОПТИМИЗМА

не пережидать, а жить



образовательная

перезагрузка#



**РАНХиГС**  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ  
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

# СТРОИМ ШКОЛУ ВОЗМОЖНОСТЕЙ



Школа  
антропологии будущего



Institute for Social Sciences  
Институт общественных наук



ШАНИКО  
МОСКОВСКАЯ ВУЗОВСКАЯ  
ШКОЛА СОЦИАЛЬНЫХ И  
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

# «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

№ 4 (84) 2020

ISSN 2078–838X

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям

13.00.00 – Педагогические науки  
19.00.00 – Психологические науки



## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор, ректор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)  
Александр Асмолов, заместитель председателя, д. псих. н., профессор, директор по гуманитарной политике РАНХиГС, академик РАО  
Григорий Балыхин, д. э. н., профессор, депутат Государственной Думы VII созыва, член комитета ГД по образованию и науке  
Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный руководитель Центра мониторинга качества образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО  
Рубен Варданян, российский социальный предприниматель, импакт-инвестор и филантроп  
Джеймс Верч, профессор факультета образования университета Вашингтона в Сент-Луисе (США)  
Юрий Зинченко, д. псих. н., профессор, президент РАО, академик РАО, декан факультета психологии МГУ М. В. Ломоносова  
Сергей Зуев, к. иск., ректор Московской высшей школы социальных и экономических наук

Исаак Калина, д. пед. н.  
Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС  
Сергей Кравцов, д. пед. н., министр просвещения РФ  
Марина Лукашевич, к. э. н., к. ю. н.  
Евгений Малеванов, к. пед. н., директор ФИРО РАНХиГС  
Петр Положевец, исполнительный директор Благотворительного фонда «Вклад в будущее»  
Марина Ракова, вице-президент ПАО «Сбербанк»  
Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор Московского городского педагогического университета  
Елена Соболева, д. э. н., профессор, директор образовательных проектов и программ Фонда «РОСНАНО»  
Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор Института психологии РАН, академик РАН  
Василиос Эммануил Фтенакис, профессор, президент Объединения Дидакта (Didakta Verbandes, Германия)  
Андрей Шаронов, к. социол. н., президент Московской школы управления «Сколково»

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редколлегии, главный редактор журнала «Образовательная политика»  
Александр Асмолов  
Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ  
Марк Агранович, к. э. н., ФИРО РАНХиГС  
Александр Адамский, к. пед. н., ректор Института проблем образовательной политики «Эврика»  
Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра содействия инновациям в обществе «СОЛЬ»  
Владимир Блинов, д. пед. н., профессор, ФИРО РАНХиГС  
Татьяна Волосовец, к. пед. н., директор ИППД РАО  
Максим Казарновский, директор АНО «Дирекция Московского международного салона образования»  
Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор, член-корреспондент РАО  
Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор, НИУ ВШЭ  
Нурлан Киясов, директор EdCrunch University НИТУ «МИСиС», программный директор глобальной конференции EdCrunch

Александр Кондаков, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО, президент Института мобильных образовательных систем  
Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ  
Майкл Д. Коул, профессор коммуникации и психологии Калифорнийского университета в Сан-Диего (UCSD)  
Денис Кравченко, главный редактор журнала EdExpert, шеф-редактор журнала «Образовательная политика»  
Александр Лейбович, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО  
Елена Ленская, к. пед. н., Московская высшая школа социальных и экономических наук  
Михаил Мокринский, директор Школы-пансиона «Летово»  
Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор, НИУ ВШЭ  
Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО, президент МГППУ  
Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор, академик РАН, академик РАО  
Павел Рабинович, к. т. н., доцент, РАНХиГС  
Мария Фаликман, д. псих. н., НИУ ВШЭ  
Евгений Ямбург, д. пед. н., академик РАО

## РЕДАКЦИЯ

**Приглашенный редактор номера:** Евгений Ивахненко, д. филос. н., заместитель директора Школы антропологии будущего РАНХиГС, профессор МГУ им. Ломоносова  
**Шеф-редактор:** Денис Кравченко (d.kravchenko@edexpert, +79854101131)  
**Выпускающий редактор:** Светлана Соколова-Михайлова (sokolova-sa@tanpera.ru, +79259129491)  
**Отдел рецензирования:** Наталья Бурова  
**Дизайн и верстка:** «Студия дизайна Елены Пушкиной» (www.epdesign.ru, +74951277013)  
**Инфографика:** Глеб Капустин  
**Художник, автор иллюстрации на обложке:** Данила Меньшиков  
**Корректур:** Галина Бондаренко, Ирина Шандарова  
**Редактор сайта:** Мария Аксёнова

[www.edpolicy.ru](http://www.edpolicy.ru)

Адрес редакции: 152319, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9  
Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)  
Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77–74364 от 19 ноября 2018 г.  
Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией. При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.  
Публикуемые материалы прошли процедуру экспертного отбора.  
Тираж: 300 экз. Подписано в печать 14.10.2020.  
Отпечатано в типографии «Медиаколор». 105187, г. Москва, ул. Вольная, 28. Телефон: +7 (495) 786–77–14

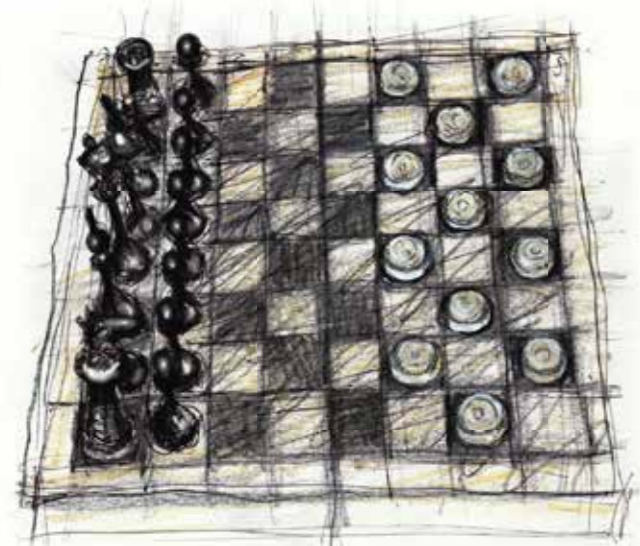
## ВАШ АГА

008

## КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Александр Асмолов.  
В ожидании Щелкунчика

## ДИАЛОГИ



010

## ПОЛЕ СМЫСЛОВ

Сергей Зуев: «В реальном мире нет монопредметности». О хороших университетах и будущем гуманитарного образования

## РУЛЕВОЕ КОЛЕСО



## ВИД СВЕРХУ



016

## ИНЫЕ РЕАЛЬНОСТИ

Евгений Ивахненко. Хрупкий мир. Через оптики простоты и сложности (ч. 2)

028

## ПАРАДИГМА

Сергей Поляков. «Оживление» и «Видение». Заметки о психологических моделях сферы образования

036

## ИНВЕСТИЦИИ

Ирина Абанкина, Иван Краченко, Людмила Филатова. Раннее развитие и дошкольное образование. Финансирование в России и за рубежом

048

## СТАНДАРТ

Надежда Княгинина. Что мы знаем о ФГОС? Зачем нужны образовательные стандарты, как они менялись и исследовались (ч. 1)

## ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС



058

## РЫНОК

Анастасия Гетман. Выход из тени. Подходы к регулированию репетиторства в России и в мире

## ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ



070

## ДААННЫЕ

Ольга Фиофанова. Smart Big Data в публичных докладах

078

## ПОВОРОТ

Елена Улунян. Новые роли учителя. Онлайн-переформатирование коммуникативной образовательной среды

## ТРУДОВАЯ КНИЖКА



084

## ПЕРСПЕКТИВА

Владимир Блинов, Айрат Сатдыков, Светлана Осадчева, Николай Красовский. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов

## GLOBAL

096

## ОБЩЕСТВО

Марина Гусельцева. Скандинавская модель. Успешная модернизация на примере Норвегии (ч. 3).

104

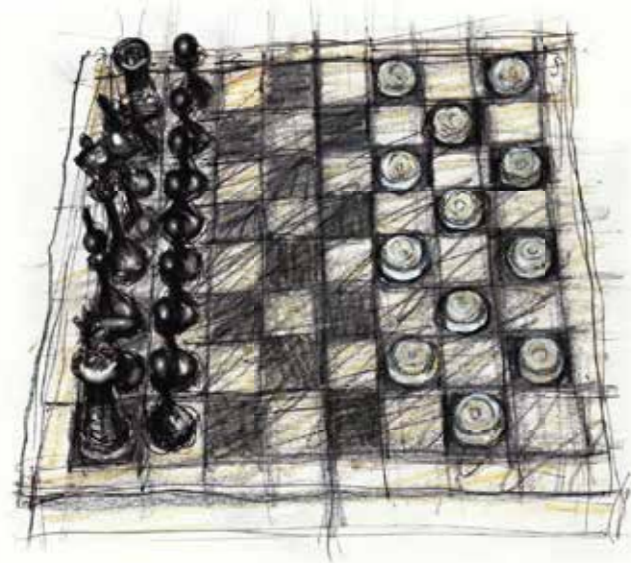
## ВОСТОК

Валентина Кузнецова, Ольга Машкина. Сельский Китай: Развитие школьного образования в XX-XXI вв. (ч. 1.)

YOUR AGA

**008** EDITOR-IN-CHIEF'S COLUMN  
**Alexandr Asmolov.** Waiting for Tschelkunchik

DIALOGUES



**010** FIELD OF MEANINGS  
**Sergey Zuev.** About good universities and the future of liberal arts education

STEERING WHEEL



THE VIEW FROM THE TOP



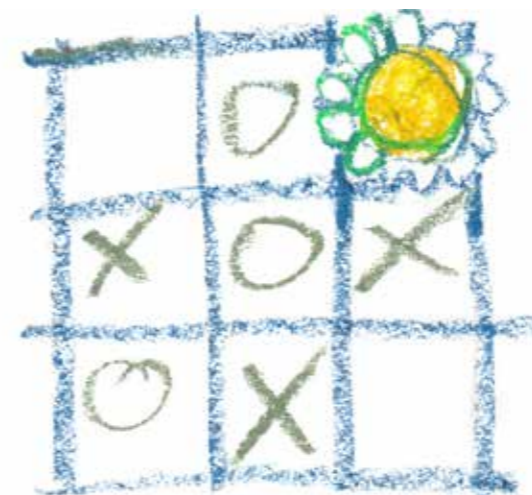
**016** DIFFERENT REALITY  
**Eugene Ivakhnenko.** A fragile world in the optics of simplicity and complexity (p. 2)

**028** PARADIGM  
**Sergey Polyakov.** Notes on educational psychology

**036** INVESTMENT  
**Irina Abankina, Ivan Kravchenko, Liudmila Filatova.** How early development and pre-school education in Russia and foreign countries are financed

**048** STANDART  
**Nadezhda Knyaginina.** What we know about the Federal State Educational Standard?

SCHOOL BUS



**058** MARKET  
**Anastasia Getman.** Out of the shadow. Approaches to the regulation of private supplementary tutoring in Russia and worldwide

DIGITAL ARK



**070** EVIDENCE  
**Olga Fiofanova.** Smart Big Data in Public Report Evidence-based Education management end Evidence-Based Policy

**078** GAME CHANGER  
**Elena Ulunyan.** New roles of the modern teacher. The process of online reshaping of the communicative educational environment

EMPLOYMENT BOOK



**084** PROSPECT  
**Vladimir Blinov, Ayrat Satdykov, Svetlana Osadcheva, Nikolai Krasovskiy.** Construction of the core components for anticipating and matching skills system in Russia

GLOBAL

**096** SOCIETY  
**Marina Guseltseva.** Norway example. Scandinavian model of modernization as a success story (part 3)

**104** EAST  
**Valentina Kuznetsova, Olga Mashkina.** School Development in Rural China (p. 1).

## В ОЖИДАНИИ ЩЕЛКУНЧИКА



**Н**ередко подумываю о снобизме и эгоцентризме рационального разума, который из года в год, из столетия в столетие сверху вниз посматривает на иные формы мышления, связанные со сказкой, фэнтези, чудом... и даже мистикой: мифопоэтическое, метафорическое, магическое, синкретическое, визуальное...

Но бывают времена, когда мы с вами прорываемся за барьеры рационального разума... Времена, когда и дети, и взрослые как Буратино протыкают своими нелепыми носами холст в каморке старого папы Карло или же проваливаются наподобие Алисы в кроличью нору... И тогда происходит странное. Тогда даже самым отъявленным скептикам воображение, волшебство, вера в чудо может хоть на мгновение... снести голову. Искушение сказкой становится особенно ощутимым — конечно же, вы угадали — под Новый год и Рождество. Вот тут-то, отбрасывая недоверие к восточным календарям, вспоминаешь, что уходящий год был годом Крысы, которую вытеснила в сознании разных людей летучая мышь. И не важно, съели мы летучую мышь или раздавили ее, как знаменитую бабочку из пророческой сказки-притчи Рэя Брэдбери «И грянул гром».

Как вы помните, в этом рассказе путешественник во времени нарушил экологическое табу — свернул с тропы и совершенно случайно раздавил бабочку. Расплата не замедлила себя ждать. После возвращения в свое время путешественник увидел, что оказался в совершенном ином мире, в иной реальности.

Именно это произошло с человечеством в 2020 году. И я не буду множить число гадалщиков, которые предлагают вам воображимые и невообразимые версии того, на какую бабочку наступило человечество и почему столь безжалостно грянул гром.

Мы — жители уже Иной Нормальности, Иного Мира. И, увы, у нас нет под рукой машины времени, чтобы забросить в 2019 год супермена, который остановит цепную реакцию пандемии. Гром грянул. Эпидемиологическая бомба уже взорвалась.

Мир стал другим. Но в любом — услышьте, пожалуйста! — в любом мире у нас есть столько возможностей, сколько мы сами и не подозреваем. В любом мире несчастий — хотите верьте, хотите нет — наступит счастье.

Неслучайно в волшебной сказке Эрнста Гофмана, которая стала еще более чарующей благодаря магии творчества Петра Чайковского, Щелкунчик непременно одерживает победу над Мышиным Королем. Только необходимо, запомните — совершенно необходимо, чтобы у Мари хватило сил и точности не промахнуться и сразить своей туфелькой Мышиного Короля.

Я верю в сказку. Верю в чудо. Верю, что магия образования как школы возможностей, даже если его называют смешанным, гибридным или дистантным, преобразит мир. Пусть скептики сочтут меня наивным, а пораженные страхом луддиты XXI века исторгнут в мой адрес из своих уст проклятия и предадут анафеме.

Именно вера в таланты наших детей и подростков, воспитанных на сказках и фэнтези, позволяет со всей уверенностью сказать: «Верьте в добрую сказку, знайте, что Щелкунчик непременно одолеет Мышиного Короля. Для этого надо только раз и навсегда избавиться от разрушающей наш социальный и биологический иммунитет иллюзии: «Всё вернется на круги своя». Не вернется!

Но Щелкунчик благодаря Мари превратится в принца и, несмотря ни на что, возьмет верх над чумой XXI века.

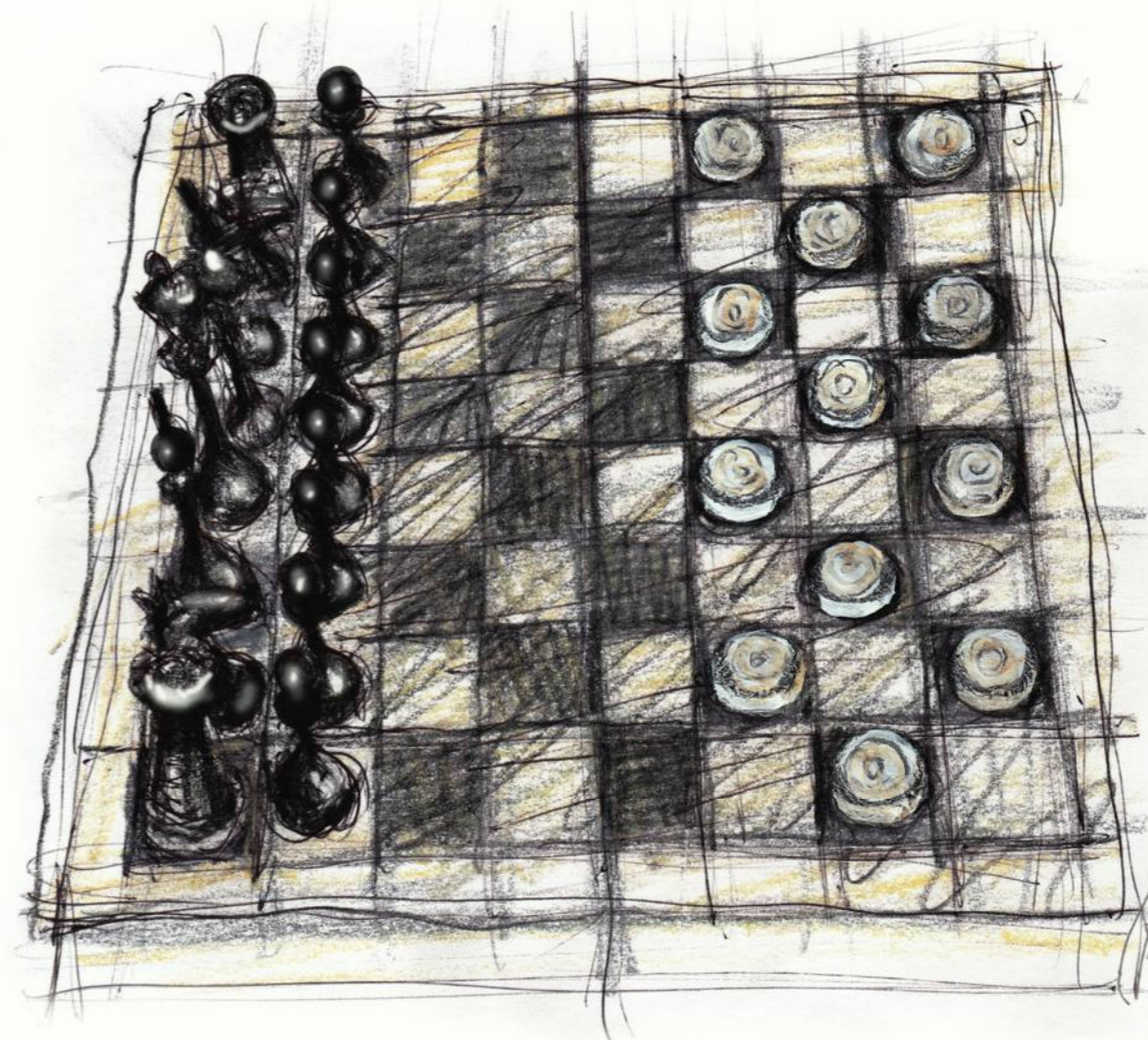
Стратегия оптимизма в ситуации охватившего планету кризиса закодирована в следующей формуле:

**«НАДО НЕ ПЕРЕЖИДАТЬ, А ЖИТЬ!»**

Возьмите эту формулу на вооружение, и она непременно вам поможет.

И в заключение, под Новый год и Рождество я произношу слова, ставшие символом новой реальности: «Берегите себя!»

Александр АСМОЛОВ, главный редактор  
журнала «Образовательная политика»



# «В РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ НЕТ МОНОПРЕДМЕТНОСТИ»

Ректор Шанинки Сергей Зуев о хороших университетах и будущем гуманитарного образования

Беседу вели: Денис Кравченко, Светлана Соколова-Михайлова

## «Граница стерлась»

Сергей Эдуардович, прежде всего хотелось бы определиться с понятиями. Что такое гуманитарное образование сегодня? Какие дисциплины оно в себя включает?

С моей точки зрения, в определении понятий ничего существенного за последние 150 лет не произошло. Неокантианцы традиционно выделяли науки о природе и науки о человеке (или о духе, если вспоминать Дильтея<sup>1</sup>). Вторые изучают нечто рукотворное, в отличие от первых, которые изучают, например, законы эволюции или космологию. Но мне кажется, что за последние несколько десятилетий граница между гуманитарными и негуманитарными науками в значительной степени стерлась, и проблемы технического характера не могут решаться без того, что раньше называлось гуманитарным знанием. Тот же искусственный интеллект представляет собой сочетание не только технологий, но и, безусловно, вещей, связанных с языком, с психологией.

Наиболее интересные объекты изучения и конструирования в современном мире – синтетические. Они совершенно не терпят жесткого разделения. Поэтому сказать, где заканчивается лингвистика и начинается математика, ей-богу, сложно, а главное, непонятно – зачем?

В конечном счете мы и математику можем обозначить как филологическую дисциплину – в том смысле, что математика есть не что иное, как язык.

Ну да, мы по-прежнему различаем факультеты, институции, кафедры, дисциплины, но все это происходит уже скорее по инерции, да? Не осталось рафинированных объектов в современном мире.

Мы продолжаем учить филологов, историков, но мы точно понимаем при этом, что математическая или программистская подготовка историка является обязательной. Ну, и наоборот. Например, мы сейчас готовим программу элективных курсов для коллег из физтеха, и они тоже говорят: «Да, наши физики-теоретики с точки зрения профессиональных компетенций должны разбираться в вещах, которые вроде бы совсем недавно традиционно считались гуманитарными».

**Это четкое разделение лежит в самой основе нашего образования. Поэтому откуда же взяться метапредметности в высшей школе? А мы ведь все прекрасно понимаем, что самое интересное в науке сейчас происходит на границах.**

Да, на стыках и на границах. Поэтому, конечно, и общеобразовательная школа, и, к сожалению, высшая школа очень часто теряют свою привлекательность. В реальной жизни нет монопредметности. Еще сколько-то лет институциональная структура будет поддерживать искусственное разделение дисциплин. Но это уходящая натура.

Понимаете, когда нужно сделать разработку типа «Стратегия социально-экономического развития большого города», то в команде нет отдельных историков, филологов, экономистов, технологов и т. д. Вопрос «что такое хорошее образование?» подразумевает ответ «это образование не монодисциплинарное».



**Сергей ЗУЕВ**  
ректор Московской высшей школы социальных и экономических наук (Шанинки), к. иск. н., профессор

## «Горизонтальная коммуникация»

Нет ли ощущения перелома в связи с тем, что сакральность школьных знаний пошатнулась, потому что подавляющее большинство семей в этом году наблюдало за всем процессом образования?

Мне рассказывали, как изучают биологию во вполне стандартной английской школе. Например, человеку надо понаблюдать за растущим цветком. И в классе формируется некая группа, которая занимается этим проектом. А в группу входят русские, китайцы, индусы, дети из обычных британских семей... Теперь вопрос: они выращивают цветок или обучаются коммуникации? И в этом смысле решение родителей «а давайте-ка мы это все дома еще лучше сделаем, чем в школе» лишает детей возможности получить навык горизонтальной коллективной коммуникации. Нет, можно, конечно, в одиночестве изучать математические формулы или литературоведческие термины, но тогда теряется вторая составляющая того, что называется хорошим образованием.

**Наверное, как всегда, истина где-то посередине, а посередине сейчас гибридное образование.**

Невозможно думать в одиночку. Человеку нужна последующая коммуникация. Это тоже гуманитарный тезис, да? В этом смысле онлайн или офлайн – не важно. Я вот, скажем на примере своего сына, который тоже сейчас сидит на этом самом онлайн, вижу, что у них – может быть, не в тех форматах, которые мне нравятся – но, безусловно, существуют горизонтальная коммуникация и система поддержки. Они друг с другом обсуждают что-то, или дают списывать, в конце концов, или там еще что-то происходит. Но вот эта линия очень четко выражена. Ну да, они используют для этого социальные сети; но, в принципе, были бы другие каналы – наверное, использовали бы другие. И это такой признак хорошего

образования. Правду же говорят, что в Оксфорд или Кембридж, извините за банальность, поступают не потому, что там лучше учат. Просто там ты приобретаешь социальный капитал. Причем не важно, что ты изучаешь – медицину, историю или математику.

**Вы не считаете сегодняшнюю ситуацию переломным моментом, когда все начинает, как в калейдоскопе, меняться?**

Я считаю, что пандемическая волна обострила некоторые процессы, но не внесла в них – по крайней мере, пока – ничего нового.

**Не заметно ли, что в этот период растет роль государства в жизни каждого гражданина? Роль государственного капитализма не меняется ли сейчас?**

Этот процесс начался задолго до пандемии. Корпоративизация жизни происходит не только в России. Но одновременно на противоположном полюсе существует то, что Дэниел Пинк<sup>2</sup> в свое время назвал нацией «свободных агентов», то есть профессионалов, которые работают по специальности, не будучи членами корпоративной среды. Например, бухгалтер сидит в своем загородном доме и консультирует сотни клиентов по всему миру. Или проектировщик год работает по 24 часа в сутки, а потом на полгода уезжает на Барбадос. Они имеют более слабые социальные гарантии, но значительно большую свободу маневра.

Но да, одновременно есть очень жесткий тренд на копоративизацию. Это и в сфере образования очень чувствуется. При этом современный мир предлагает возможность индивидуальных трасс движения, в том числе и по образовательным траекториям. Я бы не сбрасывал это со счетов. Да, эти тенденции во многом противоположны друг другу. Но пока существует возможность вариаций – все нормально.

## «Разнообразие содержания»

**Чем гуманитарные науки могут обогатить точные и естественные, сливаясь с ними?**

В этом смысле существует классическая академическая парадигма, которая продолжает воспроизводить чистых математиков, историков

<sup>1</sup> Вильгельм Дильтей (1833–1911) – немецкий историк культуры и философ-идеалист, ввел понятие так называемых наук о духе.

<sup>2</sup> Дэниел Пинк (род. 1964) – американский писатель и журналист.

или филологов. Параллельно появляется тренд — ориентация на сложные интеллектуальные мозаики, которые требуют симбиоза. Обе линии вполне имеют право на существование. И пусть оно так и будет. Но, понимаете, классический университет несколько столетий назад оправдывал свое понятие «универсума» тем, что имел различные дисциплинарные блоки. А современные университеты, с моей точки зрения, определяются разными типами содержания образования. Это и классическое содержание знания типа, и компетентностное, и, условно говоря, топологическая грамотность. Например, человек не может прочесть все книги в библиотеке, но он точно должен знать, как библиотека устроена, чтобы в случае необходимости их найти. Эта стратегия различных типов содержания образования позволяет сохранить универсальность как самого университета, простите за тавтологию, так и студента.

**В таком случае, кем или чем должно определяться содержание образования?**

В более-менее стабильные времена образование выполняет по отношению к культуре в широком смысле вполне себе транслятивную роль. Оно задает нормы, мысли, коммуникации, которые передаются из поколения в поколение. Но время от времени наступают периоды турбулентности, когда существующая система норм перестает быть востребованной или эффективной с точки зрения формирования жизненных стратегий. И хорошее образование превращается в площадку для эксперимента и зарождения новых норм, новых способов взаимодействий, коммуникации, соединения разного. Наиболее очевидный пример: университет открывает рядом с собой бизнес-парк, где студенты и выпускники запускают какие-то проекты. Мне кажется, что мы сейчас переживаем такой период, и, в принципе, хороший университет — сам по себе площадка нащупывания новой культурной калибровки: международной, национальной, технологической, технологической в связи с гуманитарной, и прочее. И мы знаем в истории периоды, когда университет такую функцию выполнял. Например, в XIX веке в Германии единый язык образования для разных германских государств и княжеств позволил впоследствии объединить страну.

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ ВОСТРЕБОВАНЫ ВСЕМИ МИРОВЫМИ ТРЕНДАМИ

Однозначно ответить на вопрос «кто это определяет?» затруднительно. Это во многом уже зависит от ресурса в виде человеческого капитала, которым обладает университет. Надо просто слушать людей, которые приходят с идеями. Наверное, это единственный

ответ, который я могу дать.

**Меняется ли роль университета в современном мире?**

По этому поводу идет довольно много баталий. Что такое университет? Это возможность вытащить себя из окружающей злободневной реальности и заняться более глубинными вещами, связанными со способами мышления, критическим осмыслением этой социальности, получением определенных навыков, которые помогают в эту социальность встроиться и как-то ее видоизменить. Я не думаю, что эта ситуация кардинальным образом изменилась.

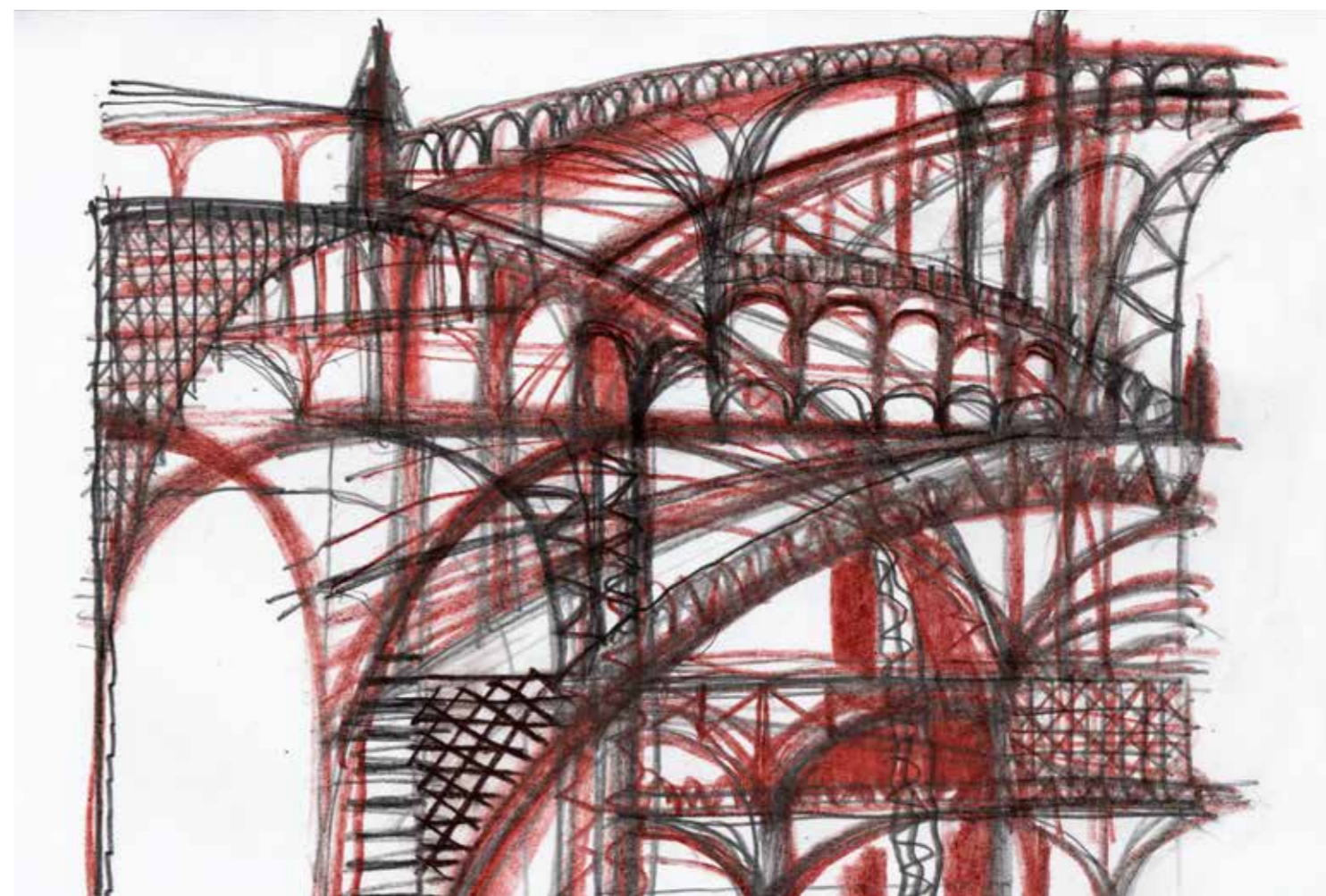
В этом смысле институциональный функционал университета, наверное, надо всячески сохранять. Это не значит, что университетская политика отторгнута от социального запроса, но это значит, что университет отвечает на социальный запрос определенным образом. Не в жанре «стимул — реакция», то есть получили задание — и давай его выполнять. Нет. Это беда. А это значит, что университет сохраняет себя в европейской культуре как институт.

### «Есть только вопросы»

**Заметны ли признаки кризиса в том, что происходит с гуманитарным образованием? Кризиса как невосполнимой утраты каких-то важных вещей?**

Слушайте, сколько веков существует образование, столько мы говорим о его кризисе. То, что сейчас гуманитарные науки, пусть в несколько необычном виде, востребованы всеми мировыми трендами — это абсолютный факт. Причем в тесном замесе вместе с генетикой, математикой, программированием.

В какой мере существующая система не только гуманитарных дисциплин может отвечать на вызовы? Это вопрос. Далекое не всегда. С другой стороны, вот эта дефицитность



или неспособность ответить — ситуация очень эвристичная. И в той мере, в какой традиция этого типа гуманитарного мышления продолжается, те или иные ответы будут искажаться, и этот гуманитарный тип мышления будет как-то встраиваться в разного рода интеллектуальные и эмоциональные традиции современной мысли.

Далеко не на все вопросы может отвечать парадигма наук, которая сложилась в первой половине XX века. Но то, что существует осознание такой ситуации, заставляет говорить уже не о кризисе, а, наоборот, о некоторой перспективе, определяющей направление движения и размышления. Вообще, кризис для меня — это когда выполнение долгосрочных целей блокирует выполнение краткосрочных, и наоборот. Вроде бы такой ситуации, по крайней мере, в университетском контексте, нет. Соответственно, можно, наверное, называть кризисом обстоятельства, когда нет ответов, а есть только вопросы. Ситуация близка не то чтобы к прорыву, но, по крайней мере, к парадигмальному сдвигу.

**Сокращается ли финансирование гуманитарных исследований?**

Не могу сказать, что я безусловно удовлетворен финансированием высшего образования. Но в общем ситуация не очень отличается от той, которая была двести-триста лет назад. И фундаментальной, и прикладной науке, каким бы ни было это условное разделение, приходится искать источники поддержки. Можно довольно много обсуждать, каким образом меняется конфигурация каналов финансирования. Можно вспомнить, что, например, в момент обострения ближневосточных конфликтов открываются больше кафедр по изучению восточных языков или восточных культур. Существуют эти притоки, оттоки, и, наверное, они не очень рациональны с точки зрения долгосрочной стратегии. Но так было всегда. Борьба за финансирование останется одной из важных функций руководителей образовательных институций.

**Государство не успевает за новыми вызовами. А научно-исследовательское сообщество успевает?**

И государство, и система образования являются очень традиционными социальными институтами, они по определению всегда будут опаздывать. Но есть в этом, наверное, какая-то мудрость,



## ПОКА СУЩЕСТВУЕТ ВОЗМОЖНОСТЬ ВАРИАЦИЙ — ВСЕ НОРМАЛЬНО

понимаете? Всякого рода изменения в институтах образования начинают сказываться самое раннее через 10-15 лет после их (изменений) учреждения. Поэтому есть отдельные эксклюзивные примеры быстрой реакции, особенно небольших университетов. И в этом смысле я представляю один из таких университетов — Шанинку. И мы там с моими коллегами, например, из той же Российской экономической школы или Европейского университета в Санкт-Петербурге, обсуждаем возможность такого взаимодействия и сетевого партнерства — именно потому, что камерные, эксклюзивные образовательные институты быстрее реагируют на внешние вызовы.

Но, как мы с вами уже говорили, существует тренд на корпоративизацию и укрупнение. Укрупнение — это значит замедление всех процессов: организационных, административных, бюрократических и так далее. У этого тренда, наверное, есть какие-то позитивные проекции с точки зрения конкурентоспособности, ресурсоемкости, еще каких-то вещей. Но то, что процессы замедляются — это безусловно. И чем крупнее структура, тем более медленно и лениво она будет реагировать на необходимости.

**А можете дать нашим читателям кейс, который связан с тем, что собрались ученые мужи, исследователи, представители гуманитарных наук, допустим, по заданию государства, и придумали выход из какой-то ситуации? Есть такие запросы к Шанинке?**

Современный хороший университет определенным образом участвует в принятии решений, имеет свое поле консалтинга. Например, мы очень надеемся, что нам совместно с коллегами из других небольших университетов удастся отработать формат одногодичной магистратуры по аналогии с тем, что имеет место в большом мире. Для ускорения процессов высшего образования. Такой запрос у регулятора есть.

**Какие срочные и неизбежные вызовы стоят перед Шанинкой? На что ей нужно реагировать и с чем синхронизироваться?**

Для нас один из вызовов связан с пониманием того, как гуманитарное знание и

гуманитарное мышление вплетаются в современные тренды. Очевидно, что от современных профессионалов ждут и технологических, и гуманитарных, и бизнесовых подходов. В этом смысле есть вопрос: каким образом, отталкиваясь от гуманитаристики, можно достроить компетенции, связанные с бизнес-проектированием или технологической футурологией? Или можно озвучить его по-другому: «Где и кому нужен гуманитарно образованный человек?»

В принципе, вторая половина XX — начало XXI века — это, по сути, период гуманитарной революции. Начавшись в качестве профессиональных практик в первой половине XX века, продолжается опережающий рост «прикладной гуманитаристики»: психологический консалтинг, политическое управление, визуальные культуры, искусственные языки и так далее. По аналогии с промышленной революцией, когда фундаментальные наработки естественных наук были трансформированы в прикладные разработки, происходит конверсия гуманитарного знания в практики социального действия. Втягивание гуманитарного знания в разного рода прикладные аспекты, собственно, и есть один из базовых вопросов, на которые отвечают современные гуманитарно ориентированные структуры. Это один момент.

Второй момент. Как я уже говорил ранее, совершенно очевидно, что современный университет должен объединять в себе разные виды содержания.

Для малого университета есть и третий момент. Я отчетливо различаю два вида учебной активности: подготовку кадров и образование как таковое. Подготовка — это затачивание отдельных людей под уже существующие требования социальных или индустриальных машин. Образование более ориентировано на оснащение отдельного человека набором качеств, которые позволяют ему принимать решения не по регламенту, а в ситуации неопределенности. Оба направления, конечно, не существуют в рафинированном виде. Но небольшие университеты типа Шанинки все-таки более антропологически ориентированы. Для них личностный акцент более важен, чем массовая подготовка кадров в привязке к жестким требованиям рынка труда.



# ХРУПКИЙ МИР

## Через оптики простоты и сложности (ч. 2)<sup>1</sup>

Евгений Ивахненко

**АННОТАЦИЯ** Почему мы называем мир хрупким? Почему научные открытия и стремительное развитие технологий вовсе не избавили нас от «черных лебедей»? То, что происходило с нами весной 2020-го, напоминает покушение на наши представления об устойчивости, надежности и предсказуемости мира, в котором мы живем. Все, что было призвано гарантировать устойчивое развитие – общественные институты, экономика, образование, наука, медицина, – демонстрирует бессилие или, хуже того, превращается в разновидность угрозы. Сегодня мало кто сомневается в том, что нам и нашим потомкам предстоит жить во все более усложняющемся и все более непредсказуемом мире. В настоящей статье предлагается бросить взгляд на ситуацию роста неопределенностей с двух «пригорков» – классической простоты и неклассической сложности. Автор делает выбор в пользу «расставания с простотой». Но что это означает? Мы должны повернуться лицом к тем способам осмысления феноменов хрупкости и неопределенности, которые с разных сторон отстраивали интеллектуалы на рубеже XX и XXI века.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Сложность, запутанность, аутополизис, парадигма, эпистема, кризис, генеративность, университет, трансдисциплинарность, преадаптация.

DOI 10.22394/2078-838X-2020-4-



Евгений Николаевич  
ИВАХНЕНКО

д. филос. н., заместитель директора Школы антропологии будущего РАНХиГС, профессор Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (119234, РФ, Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4).  
E-mail: ivahnen@rambler.ru

### На рубеже XX–XXI вв.

Осмысление проблемы сложности в современной русскоязычной литературе потребовало терминологической корректировки. В. И. Аршинов и В. Г. Буданов (2006; 2018) в своих статьях переводят английское слово *complexity*, как «сложность». Слово «комплексность», как будто созвучное «complexity», по инерции ориентирует на агрегативные и композитные коннотации и тем самым переносит сложность в силовое поле ПП. В англоязычной литературе ведется полемика по поводу смыслового наполнения и различия *complexity*. Так, *complicacy* ближе по значению к русскому слову «запутанность», а *entanglement* – к «запутыванию». Сложностные проблемы принято разделять на *wicked problems* – «кусачие» («злые», «опасные», «свирепые») проблемы и *tame problems* – «прирученные» («ручные», «банальные», «укротенные») проблемы (Аршинов & Свирский, 2019), в принципе решаемые имеющимися интеллектуальными, техническими и какими-либо иными средствами. Для решения «кусачих» («злых») проблем необходимо в каждом случае искать и находить новые («для данного случая») способы и инструменты. Таковые не могут быть взяты не только из

перечня решения «прирученных» проблем, но в большинстве случаев и из прежде разрешенных «кусачих». Решения и инструменты для сложностных проблем всегда нужно создавать заново. Таковые всегда уникальны и не поддаются тиражированию для последующего использования всеми, кто пожелает.

Далее в тексте я буду использовать термин «сложностность» применительно к собственной аргументации. Использование термина «сложностность» в данном случае, хотим мы того или нет, все-таки погружает нас в старые мыслительные схемы, порожденные при доминирующем влиянии ПП. Труднопроизносимое «сложностность» лучше согласуется с тем потоком новых смысловых контекстов, которые современные исследователи открывают один за другим, имея дело с нетривиальными объектами и системами – в естествознании, математике, социологии, биологии, психологии, гуманитаристике и других научных областях.

Итак, СЛОЖНОСТНОСТЬ. Здесь мы можем рассмотреть некоторые подходы к выявлению искомой сложностности.

Андрей Николаевич Колмогоров и американский математик Грегори Хайтин независимо друг от друга сформулировали правило определения сложности (читай – сложностности) объектов, представляющих последовательность дискретных элементов или символов. Степень сложности, по Колмогорову, определяется *степенью сжимаемости* наблюдаемой последовательности символов – возможности дать ей укороченное (сжатое) описание. Верхний предел в данном случае будет соответствовать понятию «несжимаемой сложности», когда наблюдатель окажется не в состоянии распознать какие-либо закономерности и не сможет построить новый, сжимающий алгоритм их сокращенного описания. Но здесь важно также и то, что «несжимаемый остаток» может быть большим или меньшим. Хайтин предложил интерпретацию, согласно которой чем короче программа несжимаемого остатка, тем логичнее и проще моделируется объект. В свою очередь, если размер остатка, не подлежащего алгоритмическому уплотнению, велик,

то такая несжимаемая последовательность наиболее эквивалентна хаосу и неопределенностям, так как имеет наибольшую сложностность. Программа этого длинного остатка не поддается алгоритмическому уплотнению и не позволяет осуществлять предсказание по отношению к моделируемому ею объекту.

Автор теории организации Э. Морен написал о сложностности тысячи страниц. Одним из характерных признаков таковой он называет *эффект эмерджентности*, когда появляется такое свойство целого, которое нельзя объяснить суммой свойств его частей. Целостность сложностной организации не может быть редуцирована по отношению к своим элементам. Она всегда больше своих частей, но и часть в сложностной организации располагает избыточностью по отношению к целому (Морен, 2005). Еще

### «ИЗБЫТОЧНОСТЬ» — ЭТО ПО МЕНЬШЕЙ МЕРЕ ЧАСТИЧНЫЙ СИНОНИМ «СМЫСЛА»

в 1940-х гг. эту особенность целостной организации – избыточностность (редундантность) целого к части и части к целому – использовал Г. Бейтсон (2005) в своей разработке теории информации: «Ограничивая свое внимание

внутренней структурой материала сообщения, инженеры верят, что смогут избежать тех сложностей и трудностей, которые привносит в теорию коммуникации концепт «смысл». Я, однако, стану утверждать, что «избыточностность» – это по меньшей мере частичный синоним «смысла».

Проблематика сложностности получила свое развитие в 1970–1990-е гг. в рамках широкого направления социологии науки под общим названием «Исследование науки и технологии» (STS – Science and Technology Studies). Особое место здесь занимают работы Б. Латура, М. Каллона, Дж. Ло, А. Мол и др., а также яркой представительницы так называемых «постсоциальных исследований» К. Кнопп-Цетины (2006). Бруно Латур (2013) разработал и вынес на обсуждение научной общественности свою акторно-сетевую теорию (ANT – Actor-network theory), которая, хоть и подверглась критике, все же привнесла новое понимание сложностно устроенного сетевого взаимодействия людей, технологий и объектов в производстве всего того, что мы привычно называем научно-техническими открытиями или достижениями. Свой вклад в

<sup>1</sup> Первая часть статьи опубликована в журнале «Образовательная политика» № 3 (83), 2020 г.

понимание сетевой, или ризомной, сложности внес широко известный представитель постмодернистской философии Жан Бодрийяр. Ризомная сложность, обусловленная *отсутствием иерархичности*, множественными связями и взаимодействиями, существенно поколебала общепринятое представление о доминировании линейных детерминаций как таковых. В целом же тема сетевой коммуникации породила целый поток научной и научно-популярной литературы, в котором ПП утратила сколько-нибудь значимый исследовательский интерес. Наиболее развитый способ сетевого взаимодействия представлен современной интернет-коммуникацией, где безостановочно и непредсказуемо рождаются инновации — технологические, гуманитарные, социальные. Интернет стал подлинной действующей моделью ПС. Генеративное пространство интернета явно противопоставляет себя попыткам его упростить или иерархизировать в соответствии с институциональными структурами власти, политической или финансовой. Причем генеративные системы интернет-пространства таковы, что их «хроническая незавершенность» является основным условием их системной устойчивости и целостности, тогда как попытки внешней регуляции такой системы неизбежно приводят к падению устойчивости и утрате ее эволюционных преимуществ (Асмолов & Асмолов, 2019). В конечном итоге, если здесь и имеет место какая-то власть, то это, по определению Кастельса (2016), «власть коммуникации».

## Наступление ПС

Особое место в постижении социальной сложности занимает немецкий социолог Никлас Луман с его «системно-коммуникативной теорией». По сути Луман в 1990-х гг. подвел черту под предшествующим развитием социологических теорий, претендующих на системное описание общества с опорой на ПП. Социологические теории, претендующие на описание общества в целом, по мере их разработки все глубже и обстоятельней проникали, как предполагалось их авторами, в «сущностную структуру» общества. Если принять такую позицию, дело будет выглядеть так, будто корни Маркса, Вебера, Зиммеля, Дюргейма раз и навсегда

определены классическими истоками (Луман, 2007). И если следовать линейной логике постижения сущности объекта (в данном случае общества), то неопределенностей по мере все более глубокого его познания должно оставаться все меньше. В действительности же все обстоит не совсем так, точнее совсем не так. Неопределенностей, непредсказуемых, неведь откуда прилетающих «черных лебедей» в обществе и обществах по мере их усложнения становится только больше. На мой взгляд, Луман, исследуя системно-коммуникативный механизм порождения новаций, ближе других социологов подошел к раскрытию эволюционирующей сложности общества. В своем итоговом пятикнижии «Общество общества» (Луман, 2011) он формулирует главный вопрос всей своей научной деятельности: «Как вообще возможен социальный порядок?». Ответ не так прост, как это может показаться. Без осмысления сложности, системной теории и ее базовых понятий — коммуникации, операций примыкания, рекурсии, контингенции, избыточности и др. — на этот вопрос не только невозможно дать сколько-нибудь убедительный ответ, но к нему даже невозможно подступиться.

В целом же первые два десятилетия текущего века ознаменовали собой прорыв не только ПС, но, что наиболее примечательно, *эпистемы сложности*. Сложность в самых различных ее проявлениях стала занимать умы социологов, ученых гуманитариев, журналистов, финансовых аналитиков, философов, программистов. В этом отношении апелляция к сложности уже напоминает не одиночные выстрелы и атаки по позициям ПП, а могучую канонаду из орудий самого разного калибра и фронтальное наступление целой армии, поднявшей над собой знамя ПС.

Тема сложности существенно обновила проблематику современных демократий в соответствии с современными политическими реалиями (Дзоло, 2010). Сложность заняла законное место в дискуссиях об искусственном интеллекте, природе сознания (Дж. Серль, Д. Деннет, Р. Пенроуз и др.). Мануэль Деланда, разрабатывая тему «Войны в эпоху разумных машин» (2014), открывает перед читателем понятие «ассамбляж». Он демонстрирует, как последние 500 лет осуществлялась пересборка армий, спровоцированная той или

иной единичной новацией — технической, тактической или политической. Такие армейские ассамбляжи являли собой скачок в армейском деле, переход на более высокий уровень системного взаимодействия между компонентами, его составляющими. В этих случаях запускался эмерджентный эффект, придававший значительное превосходство над армиями противника, которые либо не располагали этой новацией, либо не осуществили пересборку по схожему принципу, так как не могли справиться со сложностью более высокого уровня. «Теория ассамбляжей и социальной сложности» позволила автору предложить на суд читателя «Новую философию общества» (Деланда, 2018).

Наиболее значительный сдвиг в сторону сложности за последние десятилетия произошел в эволюционной генетике и микробиологии. Еще в 70-е гг. прошлого столетия в работах У. Матураны и Ф. Варелы получило развитие понятие *аутопойезиса*<sup>2</sup>. Аутопойезис был представлен системным фактором эволюции жизни на Земле и ее последующего социо-биологического усложнения (Матурана & Варела, 2019). Эта концепция единства жизни и познания («нейрофизиологический вариант эволюционной эпистемологии») повлияла на теоретические разработки в самых разных областях и направлениях социально-гуманитарных наук. И по сей день не затихают дискуссии по темам «аутопойетического творения мира» и «познания как эффективного действия», выдвинутым и разработанным чилийскими нейробиологами.

В наши дни о сложности взаимодействия генетической наследственности и среды можно многое почерпнуть из книг отечественных и зарубежных авторов: А. В. Маркова («Рождение сложности»), Р. Докинза («Расширенный

фенотип») и др. Широкую известность в интеллектуальных средах сегодня завоевали две из переведенных на русский язык книг Н. Талеба: «Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости» (2016a) и «Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса» (2016b). Обе книги активно критикуются специалистами из разных областей науки и образования. Однако их популярность на протяжении десятилетия остается достаточно высокой. Возможно, причину столь широкой популярности книг Талеба объясняет основной посыл автора: задача не в том, чтобы научиться выживать, а в том, чтобы усво-

ить секрет процветания в мире разрастающихся неопределенностей.

Наметился в этом отношении прорыв и в отечественной экзистенциальной психологии (психологии личности). В работах А. Г. Асмолова, Е. Д. Шехтер, А. Н. Черноризова, М. С. Гусельцевой и др. обозначился переход от постулирования сложности к ее глубокому предметному исследованию в рамках историко-эволюционного подхода. Авторы констатируют, что «"простота" присуща системам, ориентированным на неизменность и консервативность, а "сложность" характеризует трансформирующиеся структуры, ориентированные на непредсказуемое будущее» (Асмолов, Шехтер, & Черноризов, 2018; 2020). Эта точка зрения практически совпадает с позицией Н. Лумана, согласно которой стабильность в современном сложноустроенном обществе поддерживается большим числом девиаций — отклонений от нормы. Здесь же поднята тема *избыточности* элементов в эволюции сложности, поднятая еще в работах Г. Бейтсона (2007), К. Шеннона (1963), Г. Николис, И. Пригожина и др. Однако российские психологи идут дальше в этом вопросе. Они различают «специализированную» и «универсальную» избыточность. «Специализированная» избыточность по сути являет собой адаптационный потенциал, который выполняет функцию

## ОГРАНИЧЕНИЕ ПРАВА НА НЕЗАВИСИМОЕ СУЖДЕНИЕ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПОД ВИДОМ ПОМОЩИ ЕЩЕ НЕДОСТАТОЧНО ОСМЫСЛЕНА В КАЧЕСТВЕ ПРОБЛЕМЫ

2 Аутопойезис (от греч. αὐτός — сам, ποιός — создано, произвожу, творю) буквально означает «само-строительство», «само-производство» или «воссоздание себя через себя самого».

сохранения устойчивости уже существующего порядка. Она представляет собой запас ответов системы на алгоритмически просчитываемые (в принципе предсказуемые) вызовы извне. Другое дело — избыточность «универсальная», обладающая свободными валентностями. Ее функциональность аналогична функциональности незадействованных фрагментов генома. Таковая содержит в себе скрытый мультипотенциал («преадаптационный потенциал»), который может представляться, применительно к существующим условиям, бесполезным или даже мусорным (неадаптивным). Однако в кризисных ситуациях именно этот потенциал включается в действие. Прежде неадаптивные феномены начинают играть роль *преадаптивных*. Тем самым универсальная преадаптивная избыточность сложностной системы является условием, определяющим способность этой системы вырабатывать *уникальные ответы на столь же уникальные и непредсказуемые вызовы*. Преадаптивный потенциал находит применение в сочетании с нацеленностью на новизну, на *креативный* поиск новых идей и возможностей.

Все это имеет значение применительно к стратегиям построения образования, в первую очередь университетского. Формирование «универсальной» избыточности приобретает критическую значимость в условиях быстрой и неконтролируемой смены запросов общества и экономики на профессии. К аспекту сложности в университетском образовании я вернусь в заключении статьи.

Выборочное упоминание отдельных авторских идей дано мною для изображения самой общей картины проникновения сложности в интеллектуальную жизнь нашего современника. В целом же количество авторов и их работ по данной проблематике необъятно и экспоненциально возрастает с каждым годом. На общем фоне исследований по теме сложности выделяются блестящие работы российских авторов С. П. Курдюмова (1928–2004), Д. С. Чернавского (1926–2016), а также успешно продолжающих свои исследования В. И. Аршинова, Г. Г. Малинецкого, Е. Н. Князевой, В. Г. Буданова, В. Е. Лепского и др. Интересно, что все они исходно получили качественное естественнонаучное, инженерное или математическое образование, но в ходе своей

исследовательской деятельности нашли себя в философии сложности. Их книги и статьи сегодня доступны. Со всей ответственностью констатирую, что по своему уровню работы отечественных ученых-интеллектуалов не уступают лучшим образцам мировых достижений современности в данной области науки.

### Что таится за понятием «сложность»?

Поставив вопрос таким образом, невозможно уйти от прямых ответов на него.

Я не раз встречался с попытками рассказать мне о сложности просто, в терминах простоты. И сам пытался это сделать. Чаще всего эти попытки заканчивались «ничейным результатом» — в том смысле, что ничья сторона качественно не эволюционирует в своих представлениях по итогам такой дискуссии. Видимо, сколь угодно компетентное включение в подобную проблематику требует *переформатирования* некоторых исходных познавательных представлений. Похоже на то, что нужно еще «выпрыгнуть из детских штанишек» понятий и объяснений, поскольку здесь не работает принцип «говори проще, и люди...». По той же причине и моя попытка прояснить нечто о сложности не открывается и не закрывается определением, а включает хотя бы в общих чертах упоминания о *генезисе этого понятия в условиях перехода от ПП к ПС, как и последовавшего за ним перехода от классической эпистемы простоты к неклассической эпистеме сложности*.

Обращение к проблеме сложности вовсе не предполагает выработку чего-то похожего на инструкцию «как совладать со сложностью». Рецепты хоть и возможны, но не занимают то место, которое отведено алгоритмам в решении линейных детерминистских задач. Скорее практики взаимодействия со сложностью делают нас осторожными и внимательными. Они не позволяют нам во всех случаях искать опору в механическом и тривиальном детерминизме. Практически все, что произойдет с нами внове, будет неожиданным. Неожиданное и непредсказуемое будет являться снова и снова, сколько бы мы ни ожидали того,

что нам хотелось бы видеть согласно нашим предсказаниям.

Осознание сложности убеждает в невозможности тотального знания, равно как и в невозможности избежать неопределенности в рождении нового — в природе, социуме и в жизни в целом. Наша обреченность на встречу с неопределенностью делает нас более чуткими к новизне, а наше мышление избавляет от «неповоротливой» абсолютной уверенности. Говоря языком Шеннона и Винера, обращение к сложности формирует запрос на «нетривиальную машину» (понятие, введенное в научный оборот Х. фон Фёрстером), тогда как линейная редукционистская логика безостановочно воспроизводит хоть и необходимую, но все же тривиальность — в мышлении, поисковых операциях, действиях и социальном поведении в целом. Нетривиальность в данном контексте важна именно в моменты принятия решений в условиях кризисов и неопределенностей, позволяет находить выход из ситуации, когда последствия не могут быть досконально просчитаны и предсказаны.

Таким образом, *сложностное мышление* само по себе не решает проблем путем заполучения чего-то, напоминающего «сложностный алгоритм» или «трансформационную функцию» объекта. Оно, во-первых, позволяет различать проблемы сложностные («кусачие», «запутанные») и проблемы, решаемые за счет редукционистских мыслительных усилий. Во-вторых, для решения проблем такого класса оно позволяет изыскивать резервы в прежде неадаптивных приобретениях нашего интеллектуального опыта. В него вшито нечто, напоминающее памятку, которая, как пишет Морен (2019), гласит: «Не забывай, что реальность меняется, не забывай, что что-то новое может (и будет) возникнуть».

Беря в расчет сказанное, можно сделать еще один важный вывод: *сложность* — это всегда эпистемологическое состояние. Другими словами, сложность не объективна и не субъективна, т. е. не относится исключительно к онтологии или психологии, а всегда указывает на определенное *коммуникативное* взаимодействие между субъектом как наблюдателем и

объектом наблюдения, который, к тому же будучи системой, также является собой наблюдателя.

В этом отношении ключевой характеристикой сложности выступает *контингентность* (от англ. *contingency*), содержание которой близко к содержанию русского слова «случайность», но не совпадает с ним полностью. В англоязычной традиции *contingency* включает в себя две неразрывные смысловые составляющие. Одна — в значении частичной «зависимости от» («возможно, но не необходимо»), другая — в значении возможности «иного» наступления события («*всегда может быть и иначе*»). Луман, к

примеру, использует понятие «двойной контингентности» как отрицание невозможности и необходимости одновременно. Таким образом, согласно его подходу, наступление следующего коммуникативного события (опера-

ции примыкания к предшествующему) всегда возможно и по-другому. То есть, как он отмечает, «не необходимо и не невозможно» (Луман, 2007). Из этого следует важный вывод: само по себе стремление дать какое-то ИСЧЕРПЫВАЮЩЕЕ, строго детерминированное, внеконтекстное (без ссылок на конкретного наблюдателя), «объективное» определение (определение) сложности будет означать попытку охватить большее меньшим — охватить сложность простотой. Все равно что в квантовом мире продолжать настаивать на одновременно точном определении импульса и координаты частицы.

Другим важным условием, которое необходимо упомянуть, является то, что сложность — *всегда не найденное, а сделанное, или, точнее, сгенерированное* рекурсивным взаимодействием<sup>3</sup> наблюдателя-субъекта и объекта наблюдения. В этом отношении наблюдатель такой контекстуальной сложности разделяет с объектом «поле конструирования», в которое он включен уже самим актом

## ПРАКТИЧЕСКИ ВСЕ, ЧТО ПРОИЗОЙДЕТ С НАМИ ВНОВЕ, БУДЕТ НЕОЖИДАННЫМ

<sup>3</sup> Рекурсивный процесс — это процесс, где продукты и следствия являются одновременно причинами и производителями того, что их производит.



наблюдения. М. С. Гусельцева, отмечая эвристичность и даже таинственность «когнитивной сложности», признается, что углубленное изучение этого понятия подвигает ее к поиску «совершенно иного термина». «Данный феномен, — пишет она, — невозможно свести лишь к интеллектуальным, социальным или личностным характеристикам — по своей природе он представляет из себя синтетический конструкт» (Гусельцева, 2013).

Согласно вышеупомянутым установкам кибернетики второго порядка, в данном случае мы имеем дело с *теорией наблюдающих систем*. Это принципиально иная ситуация по сравнению с картиной ПП, когда наблюдением располагает только субъект, к тому же обладающий, по Канту, привилегированными и неопостижимыми (*a priori*) трансцендентальными когнитивными свойствами. То, что ситуация принципиально иная, легко убедиться на примере влияния игроков (трейдеров) на поведение фондового рынка, описанного в исследовании К. Кнорр-Цетины и У. Брюггер (2006). Здесь не отдельный субъект и даже не совокупность

субъектов-участников (трейдеров) наблюдает за объектом (поведением фондового рынка) и управляет им. Ситуация иная: несколько систем (действия трейдеров и реакция на них финансового рынка как «живого существа», по выражению тех же игроков) одновременно конструируют пространство взаимного наблюдения. Это пространство по своей природе *сетевое и гетерархическое*, в котором осуществляется своего рода *сотраотничество* рынка как живого организма и субъектов, включенных в его рекурсивное развитие. И здесь уже преимущество принадлежит не тем, кто лучше знает, «что такое рынок», а опытным трейдерам, которые «продавливают» рынок, включая *перформативные стратегии*. Эти и схожие с ними стратегии с некоторой оговоркой можно назвать моделями успешного взаимодействия со сложностью, которые, к тому же, не могут быть усвоены путем копирования или усвоения алгоритма действия. Движение в сторону постижения таких стратегий, интуитивное или в результате обучения, демонстрирует

*эволюционные преимущества постижения ПС по отношению к ПП.*

Следующий тезис звучит так: наблюдатель сложности, по аналогии с квантовой теорией, сам должен находиться в сложном состоянии, т. е. быть включенным в контекст усложнения наблюдаемой ситуации. Иначе говоря, субъект должен быть сопряжен с эволюционирующими в направлении сложности средами.

Так выглядит концепт мышления в сложности (*thinking in complexity*), который ещё в 1970-х гг. разрабатывал Э. Морен. Соблюдение данного условия требует образования (во всех смыслах) и развития специфических навыков взаимодействия с эволюционирующей сложностью, а не только ее «одноразового» понимания и отражения в сознании, в общепринятом смысле. Если же интеллектуальный опыт субъекта не готов к такой встрече, то он неизбежно будет подвергнут соблазну редуцировать сложность, то есть при первой возможности переводить ее в режим упрощения.

## Заключение

Подводя итоги, я хотел бы фрагментарно навести оптику простоты и сложности на «хрупкую» ситуацию в отечественном образовании, в частности, на один из его аспектов — организацию обучения в российском университете. Для краткости выделю лишь одну, важную, на мой взгляд, точку зрения, которая была высказана на инаугурационной лекции (25 октября 1997 г.) Рональдом Барнеттом, профессором Института образования Лондонского университета. Текст лекции под общим названием «Осмысление университета» чрезвычайно важен в контексте всего вышесказанного и заслуживает того, чтобы его читали и перечитывали все, кто регулярно встречается со студентами в университетских аудиториях и лабораториях. В частности, Барнетт (2008) констатирует: «Мир, в котором мы живем, давно перестал быть

## ИМЕННО УНИВЕРСИТЕТ ЯВЛЯЕТСЯ ТЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ, В КОТОРОМ, ПО ВЫРАЖЕНИЮ Н. Н. МОИСЕЕВА, ДОЛЖНО ПРОИСХОДИТЬ «РАССТАВАНИЕ С ПРОСТОТОЙ»

согласиться и с тем, что такая корпорация знания, как университет, вовлечена в эту ситуацию. Именно университет является тем интеллектуальным пространством, в котором, по выражению Н. Н. Моисеева (1998), должно происходить «расставание с простотой» или, лучше сказать, «размежевание с простотой». Для этого университет должен стать *трансдисциплинарным проектом* (Трансдисциплинарность в философии и науке, 2015) когда границы между ним и миром (хрупким и непредсказуемым) становятся прозрачными или даже эфемерными. Фундаментальной характеристикой такого университета является перенос ситуаций неопределенности в учебно-образовательную деятельность. В моделируемой таким образом ситуации преподаватели берут на себя долгосрочные обязательства по отношению к студентам. По определению того же Барнетта, те, кто принимает такую трактовку образования, «должны будут не только справиться со сверхсложностью в собственных умах, но и провоцировать ее дальнейшее усложнение, чтобы вызвать состояние радикальной неопределенности в умах своих студентов, а также научить их тому, как с ней справляться и жить» (Барнетт, 2008). В этих условиях цели университета постоянно усложняются и дополняются новыми. Б. Кларк (2011), обобщая исследования изменений в современном университете, приходит к аналогичному выводу: «Удача улыбается тем, кто вырабатывает у себя институциональную привычку к переменам».

Разумеется, от провозглашения и даже принятия общего принципа мало что изменится или происходит вообще. Организация

сложным, он сверхсложен. Сверхсложность — это такой тип сложности, при котором даже границы понимания мира постоянно проблематизируются. Это степень сложности, при которой нужны новые способы выживания и, по возможности, даже процветания в мире, где все наши теории постоянно проверяются и подвергаются сомнению». Соглашаясь с этим утверждением, нельзя, вероятно, не

университетского образования в направлении моделирования ситуаций, стимулирующих развитие поискового мышления у студентов, нуждается в обсуждении всех заинтересованных сторон – преподавателей, администраторов, работников профильного министерства, да и самих студентов, конечно. Конкретно, на мой взгляд, выразил принцип моделирования сложности и запрос на поисковое мышление Марк Тейлор в своей статье с красноречивым заголовком «Конец университета, каким мы его знаем»: «*Не делай того, что я делаю. Лучше возьми что-то из того, что я могу предложить, и сделай с ним то, что я никогда не мог бы себе вообразить, затем вернись и расскажи мне об этом*» (Taylor, 2009). Здесь к месту вспомнить майевтический (родовспомогательный) метод Сократа, его известное поучение о том, что лучший способ научить чему-либо – это помочь ученику самостоятельно «родить» знания, а не вкладывать их в его голову в готовом виде. Другими словами, подлинность знания и университетского образования в целом обретается и подтверждается вместе со способностью различать, находить и решать нетривиальные профессиональные задачи, лежащие в проблемном поле сложностного мышления.

Тем, кто погружен в насущные проблемы современного российского вуза, подобная установка может показаться отвлеченной, нереалистичной и даже утопической. И тем не менее я продолжаю настаивать, что установка на встречу со сложностью есть критически важный фактор современного российского высшего образования.

Как было сказано, общества накрывали и будут накрывать политические, экономические и социальные кризисы, при которых прочные и устойчивые нормативно-правовые акты расшатываются и терпят неудачу. Не секрет, что отдельные социумы, народы и государства с разной степенью успешности справляются с ростом неопределенностей, кризисами и хрупкостью мира как таковой. Готовность к такой встрече – это не только психологическая и когнитивная проблема отдельной личности (Леонтьев, 2018), но, как оказалось, проблема современных обществ и государств, больших и малых. На практике мы имеем дело с двумя типами реакции сообществ на ситуации нарастающей неопределенности. В одних

случаях управленческие ресурсы социума преимущественно концентрируются на ПП, а любая неопределенность воспринимается как нечто исключительно разрушительное и потому требующее немедленного устранения. Первое, что здесь приходит на ум, это обращение к прошлому, где в запасе много старых решений оберегающих сложившееся статус-кво. Перечень таких достаточных известен. Это укрепление управленческой вертикали и единоначалия, стремление единого центра контролировать все, что происходит на периферии, и т.д. Основной реакцией на резкий рост неопределенности (финансовый кризис, к примеру) в этом варианте ПП становится переход на ручное управление, когда как будто восстанавливаются полномочия прежнего управления. Однако за переход к ручному управлению всегда нужно платить столь же резким падением эффективности, так как при этом обрывается большинство горизонтальных связей и отношений. Управленческая модель такого типа если и прогрессирует, то фрагментарно, в целом же она обречена на принятие управленческих решений в узком коридоре возможностей и, как следствие, на последовательное понижение конкурентных позиций. Принципиально иные конкурентные возможности приобретают социумы, в которых нарастание сложности воспринимается в целом как что-то органичное или хотя бы неустраняемое. В этом случае столкновение с ростом неопределенности, хоть и увеличивает риски, в то же время рассматривается как приглашение к поиску инноваций, способов успешного взаимодействия с принципиально новой ситуацией, осмысливаемой в рамках ПС. Здесь решения могут осуществляться через их «встраивание в будущее». По сути, речь идет о встраивании в аутопойезис (самостроительство) этого будущего.

Степень чувствительности различных социумов к фактору нарастающей неопределенности можно определить по характеру и интенсивности публикаций исследовательской литературы по данной проблематике, а также по степени заинтересованности в ней экспертов из различных сфер общественной жизни: гуманитаристики, внутренней и внешней политики, социальных коммуникаций, финансов, управления территориями и хозяйствующими субъектами и др. Отличительной чертой зрелого восприятия

сложностного мира также является выработка СТРАТЕГИЙ успешности, на основе которых завоевываются конкурентные преимущества, а включение проблематики сложности в систему высшего образования (к чему призывал Барнетт четверть века назад) становится решающим фактором преадаптации к будущему (Аттаева & Ивахненко, 2011). Иначе говоря, системная и организационная сложность накрывает все общества и народы на планете. На высоте положения оказывается тот, кто демонстрирует успешность в решении вопроса «как с ней справиться и жить». Значение университетского образования в этом вопросе невозможно переоценить. В этой связи принципиально важно, наряду с прочим, кардинально менять положение университета в России в сторону более широкой автономии его образовательной, научной и хозяйственной деятельности – выводить университет из «узкого коридора» возможностей.

Успешное системное развитие коммуникации, образования и общества в целом предполагает наличие большого числа степеней свободы. Все попытки сократить их до минимума, сделать их «ручными», легко манипулируемыми, соответствующими в долгосрочной перспективе строго определенному плану, неизбежно будут наталкиваться на сопротивление, искажающее управленческие действия такого рода до неузнаваемости. Перформативный<sup>4</sup> и рекурсивный характер коммуникации безостановочно порождает инновации смыслов, которые в своем реальнопрактическом продолжении умножают непредсказуемые последствия, делают любой устоявшийся порядок в нем хрупким и изменчивым. К встрече с таким «всяким будущим» следует научиться быть готовым, чтобы в очередной раз, когда оно наступит, не оказаться в положении наивного индюка из старой притчи.

## Литература

1. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Кое-что о сложности. Послесловие переводчика и редактора // Морен Э. О СЛОЖНОСТИ / Институт общегуманитарных исследований. М., 2019. С. 260–282.
3. От англ. performance — исполнение, представление, выступление, публичное действие.

2. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Парадигма сложности и социогуманитарные проекции конвергентных технологий // Вопросы философии. 2016. № 1. С. 59–70.
3. Аршинов В. И. Синергетика встречается со сложностью // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». М.: Прогресс-Традиция, 2011. С. 47–65.
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Сложность как символ познания человека: от постулата к предмету исследования // Вопросы психологии. 2020. № 1 (Т. 66). С. 3–18.
5. Асмолов А. Г., Асмолов А. Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 21.
6. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Родословная «жизни общества»: еще раз о скачках эволюции // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А. Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. С.101–118.
7. Аттаева Л. И., Ивахненко Е. Н. Изменение стратегий осмысления сложного: от метафизики и целерациональности к коммуникативной контингентности // Известия Смоленского государственного университета. 2011. № 4 (16). С. 354–366.
8. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2008. № 6. С. 46–57.
9. Бейтсон Г. Разум и природа. Неизбежное единство. М.: КомКнига, 2007. 248 с.
10. Бейтсон Г. Избыточность и кодирование // Шаги в направлении экологии разума: избранные статьи по теории эволюции и эпистемологии. М.: КомКнига, 2005. 232 с.
11. Буданов В., Аршинов В., Лепский В., Свирский Я. Сложность и проблема единства знания. Выпуск 1. К стратегиям познания сложности. М.: ИФ РАН, 2018. 105 с.
12. Гусельцева М. С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности (историко-методологическое исследование) монография. М.: Акрополь, 2013. 366 с.
13. Деланда М. Новая философия общества. Теория ассамбляжей и социальная сложность. М.: Гиле Пресс, 2018. 170 с.
14. Деланда М. Война в эпоху разумных машин / пер. с англ. Д. Кралечкин. Екатеринбург, М.: Кабинетный ученый; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. 338 с.
15. Дзоло Д. Демократия и сложность: реалистический подход. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. 320 с.
16. Ивахненко Е. Н. Социология встречается со сложностью // Вестник РГГУ. Серия «Философские науки. Религиоведение». № 11. 2013. С. 90–101.
17. Кастельс М. Власть коммуникации [Текст]: учеб. пособие / пер. с англ. Н. М. Тылевич; под науч. ред. А. И. Черных. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 564 с.
18. Кларк Б. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций. М.: Изд. дом ВШЭ, 2011. 312 с.
19. Климонтович Ю. Л. Критерии относительной степени упорядоченности открытых систем // Успехи физических наук. 1996. Т.166 С. 1231–1244.

20. Кнорр-Цетина К. Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах // Социология вещей. Сборник статей / Под ред. В. Вахштайна. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. С. 267–306.
21. Кнорр-Цетина К., Брюггер У. Рынок как объект привязанности: исследование постсоциальных отношений на финансовых рынках // Социология вещей. Сборник статей / Под ред. В. Вахштайна. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. С. 307–341.
22. Латур Б. Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества / Пер. с англ. К. Федоровой; научн. ред. С. Миляева. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 414 с.
23. Леонтьев Д. А. Неопределенность как центральная проблема психологии личности // *Mobilis in mobili*: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А. Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. С. 40–53.
24. Луман Н. Социология и системная теория // Введение в системную теорию. Пер. с нем. / К. Тимофеева. М.: Логос. 2007. С.9–26.
25. Луман Н. Общество общества. Кн. 1–3. Пер. с нем. А. Антоновский, А Глухов, О. Никифоров. М.: Логос, 2011. 640 с.; Кн. 4–5. Пер. А. Антоновский, Б. Скуратов, К. Тимофеева. М.: Логос, 2011. 639 с.
26. Матурана У, Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. 2-е изд., доп. М.: URSS: ЛЕНАНД, 2019. 316 с.
27. Моисеев Н. Н. Расставание с простотой. М.: Аграф, 1998. 480 с.
28. Морен Э. О СЛОЖНОСТНОСТИ/ Пер. с англ. Я. И. Свирского, науч. ред. В. И. Аршинов. М.: Институт общегуманитарных исследований. 2019. 284 с.
29. Морен Э. Метод. Природа Природы. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
30. Пригожин И., Николис Г. Познание сложного. М., 2008. 352 с.
31. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках / Пер. с англ. Ю. А. Данилова; под ред. Ю. Л. Климонтовича. М.: Наука, 1985. 327 с.
32. Чернавский Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации. 3-е изд. доп. М.: URSS, 2009. 300 с.;
33. Талеб Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М.: Азбука, 2016. 736 с.
34. Талеб Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: Азбука, 2016. 768 с.
35. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / Под редакцией В. Бажанова, Р.В. Шольца. М.: Издательский дом «Навигатор», 2015. 564 с.
36. Шеннон К. Математическая теория связи // Работы по теории информации и кибернетике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. С. 243–332.
37. Nowotny, H. The increase of complexity and its reduction: emergent interfaces between the natural sciences, humanities and social sciences // *Theory, culture and society*. 2005. Vol. 22. № 5. P. 15–31.
38. Taylor, M. C. End the university as we know it // *The New York Times*. 2009. April 26. URL: [http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1)

## A fragile world in the optics of simplicity and complexity (p. 2)

**Eugene N. IVAKHNENKO.**

**Dr. Sci. (Philosophy), Deputy Director of the School of Anthropology of the Future, RANEPА, Prof., Lomonosov Moscow State University (27, Lomonosovsky prosp., Moscow, 119991, Russian Federation). E-mail: ivahnen@rambler.ru.**

### Abstract

Why do we call the world fragile? How did it turn out that scientific discoveries and the rapid development of technology did not at all rid us of the “black swans”? What happened to us in these spring months of 2020 clearly encroaches on our ideas about the stability, reliability and predictability of the world in which we live. Everything that was designed to guarantee sustainable development – public institutions, economics, education, science, medicine – at some point demonstrate powerlessness or, even worse, turn into a kind of threat.

Today, few people doubt that our and future generations will have to live in an increasingly complex and increasingly unpredictable world. This article proposes to cast a glance at the situation of growth of uncertainties from two “hills” – classical simplicity and nonclassical complexity (complicacy). The author makes a choice in favor of “parting with simplicity”. But what does this mean? – We must turn our face to those ways of understanding the phenomena of fragility and uncertainty, which were rebuilt by intellectuals from different angles at the turn of the century, leaving the twentieth and coming into its own on the twentyfirst.

**Keywords:** complexity, entanglement, autopoiesis, paradigm, episteme, crisis, generativity, university, transdisciplinarity, preadaptation.

### References

- Arshinov, V. I. (2011). Synergetics meets complexity. *Synergetics of innovative complexity* (pp. 47–65). Moscow. (In Russian).
- Arshinov, V. I., & Budanov, V. G. (2016). Paradigm of Complexity and Socio-Humanitarian Projections of Convergent Technologies. *Voprosy Filosofii*, 1, pp. 59–70. (In Russian).
- Arshinov, V. I., & Svirskiy, Ya. I. (2019). Something about the complexity. The translator’s and the editor’s epilog. *About the complexity* (pp. 60–282). Moscow. (In Russian).
- Asmolov, G. A, & Asmolov, A. G. (2019). The Internet as a generative space: Historical-evolutional perspective. *Voprosy Psychologii*, 4, 21. (In Russian).
- Asmolov, A. G., Shekhter, E .D., & Chernorizov, A. M. (2018). A history of “Life together”: Again on leaps of evolution. In A. G. Asmolov (Ed.). *Mobilis*

*in mobili: A personality in the time of change* (pp. 101–118). Moscow: Publishing House YASK. (In Russian).

Asmolov, A. G., Shekhter, E .D., & Chernorizov, A. M. (2020). Complexity as a symbol of human cognition: From the postulate to the research object. *Voprosy Psychologii*, 66(1), 3–18. (In Russian).

Attaeva, L. I, & Ivakhnenko, E. N. (2011). Change of judgement strategy of the complicated: From metaphysics and purposerationale to communicative contingency. *Izvestiya SmolGU*, 4(16), 354–366. (In Russian).

Barnett, R. (2008). Understanding the University. *Alma Mater. Higher School Herald*, 6, 46–57. (In Russian)

Bateson, G. (2005). Redunancy and Coding. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Moscow: KomKniga. (In Russian).

Bateson, G. (2007). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. Moscow: KomKniga. (In Russian).

In Bazhanov, V., & Scholz, R. (Eds.). (2015). *Transdisciplinarity in philosophy and science: approaches, problems, and prospects*. Moscow: Publishing House Navigator. (In Russian).

Budanov, V., Arshinov, V., Lepskiy, V., & Svirskiy, Ya. (2018). Complexity of the problem of integrity of knowledge. *To strategies of cognition of complexity* (No. 1). Moscow: The Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences. (In Russian).

Castells, M. (2016). *Communication power*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russian).

Chernavskiy, D. S. (2009). Synergy and Information. *Dynamic theory of Information* (3th ed.). Moscow: URSS. (In Russian).

Clark, B. (2011). *Sustaining change in universities continuities in case studies and concepts*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russian).

DeLanda, M. (2014). *War in the Age of Intelligent Machines*. Ekaterinburg, Moscow. (In Russian).

DeLanda, M. (2018). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory And Social Complexity*. Moscow: Gile Press. (In Russian).

Guseltseva, M. S. (2013). *The evolution of psychological knowledge in the change of types of rationality*. Moscow: Akropol. (In Russian).

Ivakhnenko, E. N. (2013). Sociology meets complexity. *RSUH/PGGUbulletin. Series: Philosophy*, 11, 90–101. (In Russian).

Klimontovich, Yu. L. (1996). Relative ordering criteria in open systems. *Advances in Physical Sciences (Physics-Uspekhi)*, 166(2), 1231–1244. DOI: <https://doi.org/10.3367/UFNr.0166.199611f.1231>. (In Russian).

Knorr-Cetina, K. (2006). Sociality with objects: Social relations in postsocial knowledge societies. In V. Vakhshayn (Ed.). *Sociology of things* (pp. 267–306). Moscow: Publishing House Territoriya Budushchego [Territory of the future]. (In Russian).

Knorr-Cetina, K., & Brügger, U. (2006). PThe Market as an Object of Attachment: Exploring Postsocial Relations in Financial Markets. In V. Vakhshayn (Ed.). *Sociology of things* (pp. 307–341). Moscow: Publishing House Territoriya Budushchego [Territory of the future]. (In Russian).

Latour, B. (2013). *Science in Action*. Saint Petersburg: EUSP Press. (In Russian).

Leontiev, D. A. (2018). The challenge of uncertainty as the key issue of the psychology of personality. In A. G. Asmolov (Ed.). *Mobilis in mobili: A personality in the time of change* (pp. 40–53). Moscow: Publishing House YASK. (In Russian).

Luhmann, N. (2007). Sociology and Systems theory. *Introduction to Systems theory* (pp. 9–26). Moscow: Logos. (In Russian).

Luhmann, N. (2011). *The Society of Society*. Moscow: Logos. (In Russian).

Maturana, H., & Varela, F. (2019). *The tree of knowledge. Biological basis of human understanding* (2nd ed.). Moscow: URSS: LENAND. (In Russian).

Moiseyev, N. N. (1998). *Parting with the simplicity*. Moscow: Agraf. (In Russian).

Morin, E. (2005). *The Method*. Moscow: Progress-Tradition. (In Russian).

Morin, E. (2019). *About Complexity*. Moscow. (In Russian).

Nowotny, H. (2005). The increase of complexity and its reduction: emergent interfaces between the natural sciences, humanities and social sciences. *Theory, culture and society*, 22(5), 15–31.

Prigogine, I. (1985). *From Existing to the Arising*. In Yu. L. Klimontivitch (Ed.). Moscow: Nauka. (In Russian).

Prigogine, I., & Nikolis, G. (2008). *Exploring complexity: An introduction*. Moscow. (In Russian).

Shannon, C. (1963). A Mathematical Theory of Communication. *Works on information theory and Cybernetics* (pp. 243–332). Moscow: The Foreign Languages Publishing House. (In Russian).

Taleb, N. (2016a). *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. Moscow: Azbuka. (In Russian).

Taleb, N. (2016b). *Antifragility*. Moscow: Azbuka. (In Russian).

Taylor, M. C. (2009, April 26). End the university as we know it. *The New York Times*. Retrieved from [http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1)

Zolo, D. (2010). *Democracy and Complexity*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russian).

# “ОЖИВЛЕНИЕ” И “ВИДЕНИЕ”

## Заметки о психологических моделях сферы образования<sup>1</sup>

Сергей Поляков

**АННОТАЦИЯ** В статье поднимается вопрос о психологическом исследовании сферы образования как целостного объекта, включающего в себя все уровни образовательной действительности: от непосредственного педагогического взаимодействия до структур управления образованием. Дается определение сферы образования. Формулируются концептуальные основы разработки психологических моделей сферы образования. Описываются опирающиеся на идеи культурно-исторического подхода в психологии модели «Оживление» и «Видение». Называются теоретические и практические задачи исследования сферы образования, основанные на предьявленных моделях.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Сфера образования, культурно-исторический подход, модель, педагогическое взаимодействие, образовательная организация, управление образованием.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-3-

Сергей Данилович  
ПОЛЯКОВ

д. пед. н., профессор  
кафедры психологии  
Ульяновского государственного  
педагогического университета  
им. И. Н. Ульянова  
(432071, РФ, Ульяновск,  
пл. Ленина, д. 4/5).  
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

### Предпосылки анализа

Чтобы рассуждать о психологии сферы образования, нужно описать ее объект (сферу образования), выделить психологическую проблематику, релевантную данному объекту, и предложить модель (модели) ее предмета.

Под сферой образования в данном тексте будет иметься в виду все множество социальных структур, которые научный и практический дискурсы относят к социокультурному феномену образования.

Это множество можно описать в соответствии с социально-организационными критериями: ДОО (дошкольные образовательные организации), ОО (общеобразовательные организации),

ДОЛ (детские оздоровительные лагеря), ССУЗ (средние специальные учебные заведения), ВУЗ (высшие учебные заведения), УДОД (учреждения дополнительного образования детей) и пр.

Мы также можем описать сферу образования по уровню включенных в нее систем:

- учитель / воспитатель / преподаватель / педагог дополнительного образования – учащиеся, студенты, воспитанники;
- образовательные организации;
- надорганизационные системы образования (муниципальные, региональные, федеральные) с соответствующими органами управления.

Будем далее ориентироваться на этот вариант дифференциации.

Каковы же психологические аспекты существования сферы образования? Ответ на этот вопрос наиболее проработан для первого уровня, для непосредственного взаимодействия взрослого в педагогической позиции с ребенком или молодым человеком. Собственно, исследованию этого вопроса посвящена практически вся педагогическая психология, как в ее традиционной интерпретации (от В. Ф. Каптерева (1877) до И. С. Якиманской (2006) и В. Ф. Исаева (2012)), так и в варианте психологии образования (Немов, 2001; Поляков, 2009; Слободчиков, 2005).

Сложнее со вторым уровнем. Большинство отечественных работ, посвященных анализу образовательных организаций, носит

социолого-педагогический (Ушаков, 1996), социально-педагогический (Мудрик, 2005) или комплексный характер. (Поташник & Лазарев, 1995; Лазарев, 2002).

Выделение собственно психологической проблематики, актуальной для образовательных организаций, встречается нечасто. Примером отчетливой психологической, точнее, социально-психологической проблематики является работа Е. Б. Петрушихиной «Социально-психологический анализ школы как организации: теоретические подходы и прикладные исследования» (Петрушихина, 2010). Но и в существующих работах, как правило, не называются конкретные психологические концепции, на которых основывается такое вычленение проблем.

Еще большим белым пятном представляется психологическая проблематика надорганизационного уровня сферы образования. Ее аспекты включены в неявном виде в работы, относящиеся к сфере педагогического менеджмента (Реморенко, 2005, и др.).

Фиксация названных фактов ведет к постановке ряда вопросов:

- Возможно создание обобщенной психологической модели всей сферы образования?
- Необходима ли такая модель?
- Каковы психологические концептуальные основания такой модели?

Начнем со второго вопроса.

В социальных науках необходимость новых теоретических построений возникает, когда в той или иной практической области скапливаются проблемы, которые затруднительно интерпретировать на основе старых моделей.

Проблемы отражают существующие противоречия. Существуют ли типовые устойчивые проблемы в сфере образования? Они неплохо отражены в «списке» А. А. Гина (2007). Выделим из него противоречия с более или менее отчетливым психологическим содержанием:

- педагоги должны научить детей жить в мире, которого сами не знают;
- обучение должно быть предметным, но предметное обучение мешает цельности восприятия мира;
- эффективное образование – добровольное дело, которое должно быть обязательным, потому что некомпетентность социально опасна.

Но названные противоречия относятся прежде всего к проблемам первого уровня, к непо-

## КАКОВЫ ЖЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ?

средственному взаимодействию педагогов и учащихся (или к общим проблемам образования, не дифференцированным по уровням). Однако существуют и «межуровневые» проблемы:

**1. Противоречия между характеристиками образовательной организации и ситуациями непосредственного педагогического взаимодействия.** Например, образовательная организация должна демонстрировать свою успешность. Это может мешать ей поддерживать детей, не вписывающихся во внеорганизационные требования к ее успешности.

**2. Между образовательными организациями и надорганизационными управленческими образовательными структурами.** Например, деятельность/интересы/нормы конкретных образовательных организаций (в частности, сохранение низкоквалифицированных учителей, потому что нанимать некого) не соответствуют ожиданиям надорганизационных управленческих образовательных структур (муниципальных/региональных/федеральных).

**3. Между сферой образования в целом как социальной системой и другими социальными структурами.** Например, противоречие между интересами родителей учащихся, а также структурами, представляющими интересы государства или различных социальных слоев и групп, и интересами образования как сферы, направленной на решение конкретных задач социализации и окультуривания детей.

Конечно, данные противоречия многоаспектны. В них кроется экономическая, политическая, культурологическая и собственно социальная и педагогическая проблематика.

Сделаем еще одно замечание относительно названных противоречий. Дело в том, что они могут являться источником как деструктивных, так и конструктивных процессов – в зависимости от того, в каком социокультурном контексте развивается образование, а также на что и как направлены усилия его работников.

Один из аспектов анализа этих противоречий – психологический взгляд

<sup>1</sup> Исследование проведено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-013-00853.



на соответствующую проблематику. Что может включать в себя такое видение проблем образования? Вопросы об установках действующих лиц (субъектов) сферы образования, темы их мотивации, становления и динамики соответствующих деятельностей, личных и деловых отношений, стилей мышления.

Какие из этих категорий при анализе соответствующей психологической проблематики стоит взять за основу, зависит от концептуальных оснований, явно или неявно используемых аналитиком. Для уровня непосредственного педагогического взаимодействия, отражаемого

## БОЛЬШИМ БЕЛЫМ ПЯТНОМ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА НАДОРГАНИЗАЦИОННОГО УРОВНЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

в построении педагогической психологии, это отчетливо показали Е. Ю. Савин и А. Е. Фомин (2008).

Этот тезис отсылает нас к первому и третьему вопросам нашей проблематизации: возможна ли обобщенная психологическая модель всей сферы образования, и если да, то каковы могут быть психологические концептуальные основания для такой модели / таких моделей?

Чтобы ответить на вопрос о возможности существования обобщенной модели сферы образования, необходимо попытаться выделить специфические психологические особенности сферы образования. Если такие особенности есть, то обобщенная психологическая модель сферы образования возможна, если нет – невозможна (или, точнее, не имеет особого значения).

Особенностью сферы образования на всех ее уровнях является двунаправленность деятельности ее субъектов: педагогов, руководителей образовательных организаций, работников управленческих структур. С одной стороны, они направляют усилия на ближайшие к своему уровню объекты, а с другой – предполагают, что изменения коснутся дальних. Проиллюстрируем этот тезис. Директор школы работает прежде всего с педколлективом, но предполагает в качестве результата академические успехи

учеников. Работники управления образованием обращены прежде всего к руководителям образовательных организаций, но полагают в качестве результата рост профессионализма педагогов.

Ответ на третий вопрос может быть дан только после попытки построения соответствующей модели с отчетливо заявленными концептуальными психологическими основаниями.

Наш дальнейший текст является попыткой построить две таких модели.

Психологическим основанием обеих моделей является культурно-исторический подход к анализу психологических феноменов (Асмолов, 2012; Bruner, 1996; Выготский, 1983; Cole, 1996; Рубцов, 1996; и др).

Будем использовать далее словосочетание «культурно-исторический подход». Идеи этого подхода, значимые для реализации нашей задачи, таковы:

- культура как система норм и ценностей задает образцы для деятельности, общения, мышления конкретных людей и человеческих общностей;
- эти образцы существуют в культурах в виде устной и письменной речи, невербальных и иконических знаковых систем;
- знаки и знаковые системы выполняют роль «психологических орудий» (Выготский, 1983) в коммуникации и мышлении. Они удерживают и перестраивают как межличностное взаимодействие, так и внутренний мир отдельного человека;
- эта функция знаков – взаимопорождение интерактивности (межличностной активности) и интрактивности (индивидуальной психической активности) людей как средств, «орудий» процессов интериоризации и экстериоризации;
- без этих процессов невозможно взаимопревращение социального (в терминах Л. С. Выготского) и индивидуального (подразумевается вариативность, изначально присущая качествам конкретных людей и их общностей (Асмолов, 2015));
- социокультурно задаваемые формы такого взаимопорождения – деятельности.

Эти положения в наших моделях используются дважды. Причем в первой модели акцентируется деятельностьная идея (а остальные идеи к ней как бы подстраиваются), во второй – общенческая (к ней подстраиваются другие идеи культурно-исторического подхода).

## Модель первая: «Оживление»

Тезисно охарактеризуем ее.

Исходное условие существования образовательных структур любого уровня в рамках данной модели – это наличие в социуме социальных и культурных образцов организации и реализации образования, в той или иной мере зафиксированных во внеличностной (например, правовой) форме.

Второе условие – наличие актора как действующего субъекта (человека, социальной группы, организации). В контексте нашей проблематики мы вслед за О. Н. Холдоровым (2016) отличаем понятие субъекта как характеристики человека и общности с точки зрения их потенциальной и реализуемой активности от актора как понятия, охватывающего частичную субъектность в аспекте внешней стороны активности.

Функции актора в той или иной мере закреплены правовыми актами.

- Актор присоединяется к определенным образцам построения системы образования. В этом присоединении есть момент приближения к традиции и провозглашаемым здесь и сейчас верхним внеобразовательным социальным образцам и нормам (не обязательно традиционным).
- Подобное присоединение имеет форму приближения к организационным образцам, содержащим множество внепсихологических моментов (таких как: список штатных единиц, финансовое обеспечение, неденежные материальные ресурсы, и пр.). При психологическом анализе развертывания соответствующей структуры образования возникают вопросы о механизмах этого процесса, в частности, об установках и мотивации акторов / групп акторов.
- Следующий шаг в построении соответствующей образовательной структуры – набор сотрудников в штат. С этой проблематикой связан, в том числе, вопрос о том, насколько свободен актер в решении данной задачи. Одним из источников этих решений является сложившийся у актора (акторов) образ правильного работника. Психологическое содержание данного шага – мотивационные предпосылки и операциональные компетентности (как критерии отбора).
- Далее необходимо выстраивать деятельность/деятельности работников во взаимосвязи их

индивидуальных и совместных действий. Складывание деятельности/деятельностей порождает официальные, латентные деловые и более явные неформальные межличностные связи, а также отношение работников к своему рабочему месту, функционалу, деятельности. Оформлением этих отношений являются личностно-профессиональные центрации (Орлов, 2002).

- На следующем этапе начинают развиваться структуры соответствующего уровня сферы образования – со своей динамикой деятельностей, отношений, мотивов, смыслов, мышления.

- Поясним описанную модель.

Во-первых, почему «Оживление»? По Дж. Брунеру (Bruner, 1996), культура возникает как инициативные действия людей, закрепляемые в общих правовых правилах.

Во-вторых, акцентируем внимание на тезисе о двухуровневости деятельности в сфере образования как обращенности к объекту активности, который в свою очередь является субъектом новой деятельности, направленной на процесс образования.

Поясним эту позицию для разных уровней сферы образования. Главный управленец соответствующего уровня организует деятельность подчиненных в своей структуре, активность которой обращена к руководителям образовательных организаций. В свою очередь, их организационно-педагогическая деятельность обращена к педагогическому (преподавательскому) составу, который направляет свою активность на группы учащихся.

Педагоги (преподаватели) продолжают развертывание педагогических деятельностей (дидактической, воспитательной), обращаясь к группе учащихся, имея в виду и конечный объект своих усилий – конкретного ребенка или молодого человека как члена данной группы.

Двухуровневость не является спецификой только деятельности в сфере образования. Это, вероятно, особенность всех социальных сфер (особенно ярко она проявляется в устройстве армии), но в образовании она усиливается тем, что ее конечный объект меняется ежегодно (появляются новые детсадовцы, школьники, студенты). При этом цикл пребывания конечного объекта в сфере образования, в отличие от той же армии, значителен (4–5 лет для детсадовцев и студентов, 9–11 лет для школьников).

Эта специфика создает на всех уровнях сферы образования потенциально большую изменчивость, чем в других социальных сферах.

В-третьих, в модели «Оживление», как и в модели «Видение», с точки зрения культурно-исторического подхода культура дважды является инструментом для «движения» человека.

Нам близко понимание культуры как инструмента, орудия взаимопорождающих «движений» от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему.

Анализируя движение от внешнего к внутреннему как порождение культурной психики человека (в традиционной психологической терминологии — процесс интериоризации), можно говорить о первом типе психических орудий, вращиваемых в человека.

При движении от внутреннего к внешнему (в традиционной терминологии — процесс экстериоризации) стоит говорить о втором типе культурных средств, инструментов, выносимых человеком вовне.

## Модель вторая: «Видение»

Эта модель акцентирует восприятие, понимание, оценку работниками своей деятельности и деятельности других людей в сфере образования (то, что в социальной психологии обычно рассматривается как социально-перцептивная сторона общения).

Если использование первой модели дает относительно объективизированную картину психологических процессов в сфере образования (действия ее акторов можно описать, соотнести с образцами и проинтерпретировать с точки зрения проявления мотивации), то вторая модель обращена к более феноменологической картине: к тем образам, эмоциям, мыслительным актам человека в сфере образования, которые и составят предмет ее описания.

Рассмотрим более или менее последовательную развертку существования и динамики сферы образования в этой модели.

С точки зрения этого подхода существование, развитие, становление отдельных единиц сферы образования начинается с наличия специфических предпосылок: образов и оценок образования (его содержания, форм, структур, функций, технологий), имеющихся

в общественном сознании (точнее, в групповом сознании социальных слоев), а также характера взаимодействия соответствующих акторов (чиновников, руководителей организаций, педагогов, родителей, учащихся, представителей не образовательных социальных структур).

То, что эти образы далеки (иногда очень далеки) от реального бытия сферы образования, блестяще иллюстрируют разнообразные родительские, педагогические и т.п. сайты.

Почти анекдотический пример этого — обвинение всех министров образования Российской Федерации, начиная с Ткаченко Е. В. и Кинилева В. Г., в том, что они не работали в школе.

● В дальнейшем происходит актуализация образов, мыслительных актов, эмоциональных оценок различных аспектов образования в форме стереотипов и эталонов в отношении деятельностного опыта и коммуникаций у непосредственных работников соответствующего уровня и вида образовательных единиц.

● Актуализация запускает использование этих образов и оценок как инструментов для формирования у работников представлений о своей деятельности, деловых и межличностных коммуникациях.

● Динамика, развитие этих образов, отношений, оценок по мере существования и трансформации групповой и индивидуальной деятельности в пространстве соответствующего уровня и конкретной ситуации в сфере образования и есть основное содержание развертывающихся процессов.

Комментарий к модели «Видение».

Во-первых, дадим пояснение к названию.

Почти очевидно, что в названии и отражается феноменологический подход, используемый в данном модельном построении. Видение как процесс выработки и функционирования образов (и схем) всегда субъективно.

Во-вторых, на разных уровнях сферы образования более актуальны образы и эмоциональные оценки различных ее акторов. Для педагогического уровня предположительно более актуальны образы педагогов, детей, родителей и менее актуальны образы руководителей организаций и управленцев. Для уровня образовательных организаций гипотетически более актуальны образы педагогов, управленцев и менее значимы образы учащихся. Для «системных деятелей» — управленцев более значимы образы

руководителей образовательных организаций и не образовательных структур, с которыми взаимодействуют управленцы от образования, и менее актуальны образы педагогов, родителей и учащихся.

## Заключение

1. Методологические результаты описания предложенных моделей:

- культурно-исторический подход к анализу феномена сферы образования «работает»;
- дополнительность (в трактовке Н. Бора) как метод двоякого видения сферы образования — относительно объективизированного взгляда в форме деятельностного подхода и относительно субъективизированного взгляда в форме феноменологического подхода — позволяет анализировать сферу образования как сложное явление.

2. Теоретические результаты:

- культура может рассматриваться как предпосылка, источник, ресурс становления, существования, трансформации особенностей сферы образования и построения ее моделей;
- единицы культуры (разные формы знаковых образований) работают и как средства, инструменты, орудия существования и изменения как собственно сферы образования, так и самих акторов;
- возможно построение, на основе идей культурно-исторического подхода, обобщенных психологических моделей сферы образования.

3. Задачи, которые ставит предложенный способ психологического анализа сферы образования:

- Теоретическая задача — необходимо развитие описанных моделей сферы образования, в частности, проработка вопросов о специфических мотивах и системах действий деятелей всех уровней сферы образования. Еще один аспект теоретической работы с моделями сферы образования — внесение в них различения и анализа ситуаций повседневности и ситуаций событийности.
- Эмпирическая задача — разработка и реализация на основе данных моделей методических комплексов исследования, названных

при описании гипотетических психологических феноменов, выражающих специфику сферы образования. Особенно это значимо для анализа крупного, системного уровня сферы образования — здесь происходит стыковка с проблематикой психологии больших групп и психологии общества (Журавлева и др., 2014).

- Практическая задача — построение и реализация (на основе культурно-исторического подхода, теоретических моделей и результатов соответствующих эмпирических исследований) методов, форм практической психологической и социотехнической работы с акторами сферы образования различных уровней (в особенности с акторами управленческого уровня).

## Литература

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение. 2012.
2. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 13.08.2020).
3. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика. 1983.
4. Гин А. А. Противоречия системы образования. 2007. [Электронный ресурс]. URL: <https://trizway.com/art/presentation/protivorechiya-sistemy-obrazovaniya.html> (дата обращения 13.08.2020).
5. Исаев В. Ф. Педагогическая психология. М.: Издательство Юрайт. 2012.
6. Каптерев В. Ф. Педагогическая психология. Для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб.: Типография А. М. Котомина. 1877.
7. Лазарев В. С. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России. 2002.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1977.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия. 2005.
10. Немов П. С. Психология. Кн. 2: Психология образования. М.: ВЛАДОС. 2001.
11. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия. 2002.
12. Петрушихина Е. Б. Социально-психологический анализ школы как организации: теоретические подходы и прикладные исследования. М.: МПСИ. 2010. № 4. С. 97–110.
13. Поляков С. Д. О предмете психологии образования // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 61–70.
14. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М.: ФИРО. 2016.

15. Психология человека и общества: научно-практические исследования / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабриной. М.: Издательство «Институт психологии РАН». 2014.
16. Реморенко И. Разное управление для разного образования. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества. 2005.
17. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.: Издательство Института практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
18. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Предмет педагогической психологии // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 126–129.
19. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан, Изд-во БГПИ, 2005.
20. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа. 1995.
21. Ушаков К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. М.: Сентябрь. 2004.
22. Холдоров О. Н. Соотношение категорий «актор» и «субъект», «участник», «агент» в политической теории // Вестник Поволжского института управления. 2016. № 4 (55). С. 128–132.
23. Якиманская И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 3–14.
24. Bruner J. The Culture of Education. Harvard University Press. 1996.
25. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press. 1996.

## Notes on educational psychology

**Sergey D. POLYAKOV.**

Phd in Pedagogy, Professor of the Department of Psychology of Ilya Ulyanov State Pedagogical University (4/5, Lenin sq., 432071, Ulyanovsk, Russian Federation).  
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

## Abstract

The article raises the question of the subject of psychological research in the sphere of education as an integral object that includes all scales of educational reality: from direct pedagogical interaction to educational management structures. The definition of the sphere of education is given. The conceptual foundations of the development of psychological models of the educational sphere are formulated.

**Keywords:** The sphere of education, cultural and historical approach, model, pedagogical interaction, educational organization, education management.

## References

- Asmolov, A. G. (2012). *Optics of education: sociocultural perspectives*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

- Asmolov, A. G. (2015). Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psychological studies*, 8(40), 1. (In Russian).
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gin, A. A. (2007, October 24). *Contradictions in the education system*. Retrieved from <https://trizway.com/art/presentation/protivorechiya-sistemy-obrazovaniya.html>. (In Russian).
- Isaev, V. F. (2012). *Pedagogical psychology*. Moscow: URAIT. (In Russian).
- Kapterev, V. F. (1877). *Educational psychology. For folk teachers, educators and educators*. Saint Petersburg: A. M. Kotomin's printing house. (In Russian).
- Kholidorov, O. N. (2016). The ratio of the categories "actor" and "subject", "Participant", agent "in political theory. *The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*, 4(55), 128–132. (In Russian).
- Lazarev, V. S. (2002). *Systemic development of the school*. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russian).
- Leontiev, A. N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russian).
- Mudrik, A. V. (2005). *Social pedagogy*. Moscow: Academy. (In Russian).
- Nemov, R. S. (2001). *Psychology of Education. Psychology (Vol. 2)*. Moscow: VLADOS. (In Russian).
- Orlov, A. B. (2002). *Psychology of personality and human essence: paradigms, projections, practices*. Moscow: Academy. (In Russian).
- Petrushikhina, E. B. (2010). *Socio-psychological analysis of the school as an organization: theoretical approaches and applied research (No. 4, pp. 97–110)*. Moscow: MPSI. (In Russian).
- Polyakov, S. D. (2009). On the subject of educational psychology. *Psychology Issues [Voprosy Psihologii]*, 4, 61–70. (In Russian).
- Polyakov, S. D. (2016). *From the past to the future. Psychological and pedagogical essays on the socio-cultural context of the development of the national school*. Moscow: Federal Education Development Institute. (In Russian).
- Potashnik, M. M., & Lazarev, V. S. (Eds.). (1995). *Managing School Development: A Guide for Leaders educational institutions*. Moscow: New school. (In Russian).
- Remorenko, I. (2005). *Different management for different education*. Saint Petersburg: Agency for Educational Cooperation. (In Russian).
- Rubtsov, V. V. (1996). *Foundations of socio-genetic psychology*. Moscow: Publishing house of the Institute of Practical Psychology. (In Russian).
- Savin, E. Yu., & Fomin A. E. (2008). The subject of educational psychology. *Psychology Issues [Voprosy Psihologii]*, 5, 126–129. (In Russian).
- Slobodchikov, V. I. (2005). *Essays on the Psychology of Education*. Russia, Birobidzhan. (In Russian).
- Ushakov, K. M. (2004). *Development of the organization: in search of adequate theories*. Moscow: September. (In Russian).
- Vygotsky, L. S. (1983). *Collected works (Vol. 2)*. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
- Yakimanskaya, I. S. (2006). Subject and methods of modern educational psychology. *Psychology Issues [Voprosy Psihologii]*, 6, 3–14. (In Russian).
- Zhuravleva, A. L., Sergienko, N. V., & Tarabrina, E. A. (Eds.). (2014). *Psychology of man and society: scientific and practical research*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences. (In Russian).



# РАННЕЕ РАЗВИТИЕ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## Финансирование в России и за рубежом<sup>1</sup>

Ирина Абанкина, Иван Кравченко, Людмила Филатова

**АННОТАЦИЯ** В работе исследуются механизмы финансирования раннего развития и дошкольного образования, уровень государственных инвестиций по отношению к валовому внутреннему продукту (далее – ВВП) и отличия в среднегодовых расходах на одного ребенка в разных странах. Оценивается развитие дошкольного образования в рамках продуктивного государственно-частного сотрудничества, партнерских отношений государства с представителями бизнеса с целью повышения охвата детей дошкольным образованием. Анализируется, как влияют на объемы инвестиций следующие факторы: возраст зачисления детей в систему дошкольного образования и перехода к начальному образованию, режим пребывания детей в дошкольных организациях, различия в реализации программ социальной поддержки многодетных и малообеспеченных семей. Оценивается уровень обеспеченности педагогическими кадрами, который может напрямую влиять на качество дошкольного образования.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Государственные инвестиции в дошкольное образование, социальные программы поддержки семей с детьми дошкольного возраста, государственно-частное партнерство в сфере дошкольного образования, охват детей дошкольным образованием, обеспеченность педагогическими работниками.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-4-

**Ирина Всеволодовна АБАНКИНА**

к. э. н., заслуженный профессор,  
Институт образования НИУ ВШЭ  
(101000, РФ, Москва,  
пер. Потаповский, 16, стр. 10).  
E-mail: abankinai@hse.ru

**Иван Александрович КРАВЧЕНКО**

аналитик,  
Институт образования НИУ ВШЭ  
(101000, РФ, Москва,  
пер. Потаповский, 16, стр. 10).  
E-mail: iakravchenko@hse.ru

**Людмила Михайловна ФИЛАТОВА**

к. э. н., ведущий научный сотрудник  
Института образования НИУ ВШЭ  
(101000, РФ, Москва,  
пер. Потаповский, 16, стр. 10).  
E-mail: lmfilatova@hse.ru

### Введение

За последнее десятилетие многие страны расширили систему дошкольного образования для детей младшего возраста (до 3 лет) при активном развитии государственных, муниципальных и частных дошкольных организаций. В большинстве стран ОЭСР в среднем более 50% детей охвачены программами развития раннего возраста. Треть детей посещает программы дошкольного образования в частных учреждениях (Education at a Glance, 2018, табл. B2). В период с 2005 по 2016 год средний показатель охвата детей в возрасте 3–5 лет дошкольным или начальным

образованием вырос с 75 до 85%. В этих странах все детские сады платные, независимо от формы собственности (государственной или частной). Режимы и условия пребывания детей в садах могут быть разными. При этом в каждой стране есть программы поддержки для многодетных и малообеспеченных семей, что отвечает принципам равного доступа в сфере дошкольного образования, пристрастия и ухода за детьми.

Современные меры государственной политики России в рамках интеграционного развития образовательных и демографических процессов, направленные на повышение доступности дошкольного образования, позволяют семьям

<sup>1</sup> Статья подготовлена по результатам статистических обследований в рамках проекта «Мониторинг экономики образования» Министерства просвещения Российской Федерации, реализуемого в соответствии с Тематическим планом научно-исследовательских работ и работ научно-методического обеспечения, предусмотренных Государственным заданием НИУ ВШЭ на 2020 год.

## В РОССИИ НА ОДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА В 2016 Г. ПРИХОДИЛОСЬ 11 ВОСПИТАННИКОВ

с разным уровнем дохода дифференцировать свои траты на детей дошкольного возраста. В первую очередь это касается семей с низкими доходами. Внедряются механизмы финансовой поддержки таких семей. Создаются условия, позволяющие работать женщинам с детьми до трех лет (Абанкина & Филатова, 2018). Стратегический курс государственной политики по финансированию условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализации программ психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям позволяет семьям гибко подходить к распределению расходов на дошкольное образование.

Эти меры имеют социальную направленность (снижают нагрузку на семейные бюджеты), повышают доступность дошкольного

образования. Реализация этих мер позволяет государству расширять возможности дошкольного образования, вводить разнообразные формы предоставления услуг за счет бюджетных средств (Абанкина и др., 2019).

### Норвегия, Швеция, Исландия

Больше всего тратят на дошкольное образование три страны – участницы ОЭСР – Норвегия, Швеция и Исландия: от 1,65% до 1,95% от ВВП. Эти страны отличаются также высокими показателями среднегодовых расходов на одного ребенка с учетом паритета покупательной способности: в Норвегии – 18 244 доллара США, в Швеции – 15 303 доллара США и в Исландии – 15 012 долларов США (см. рис. 1, I квадрант). Каждая страна в рамках государственного субсидирования либо безвозмездно помогает родителям, либо возмещает часть выплат по взносам родителей с помощью налоговых вычетов.

В Норвегии ежемесячные взносы родителей составляют 3000 крон (это примерно 300 долларов США). Данная сумма одинакова как для

Рис. 1. Сопоставление государственных расходов дошкольного образования в ВВП и среднегодовых расходов в расчете на одного ребенка (с учетом паритета покупательной способности) по организациям всех форм собственности в разных странах, 2016 г. (Education at a Glance, 2019, табл. B2.4)

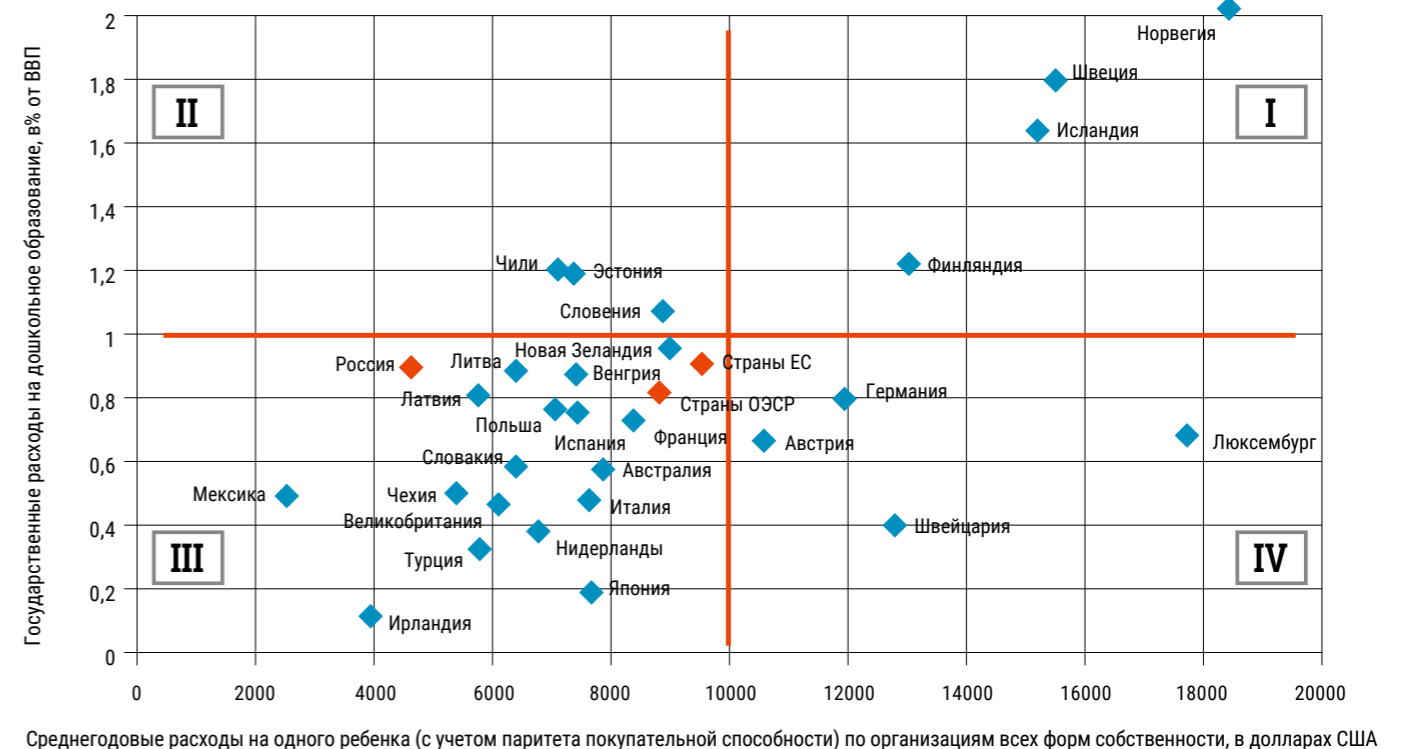
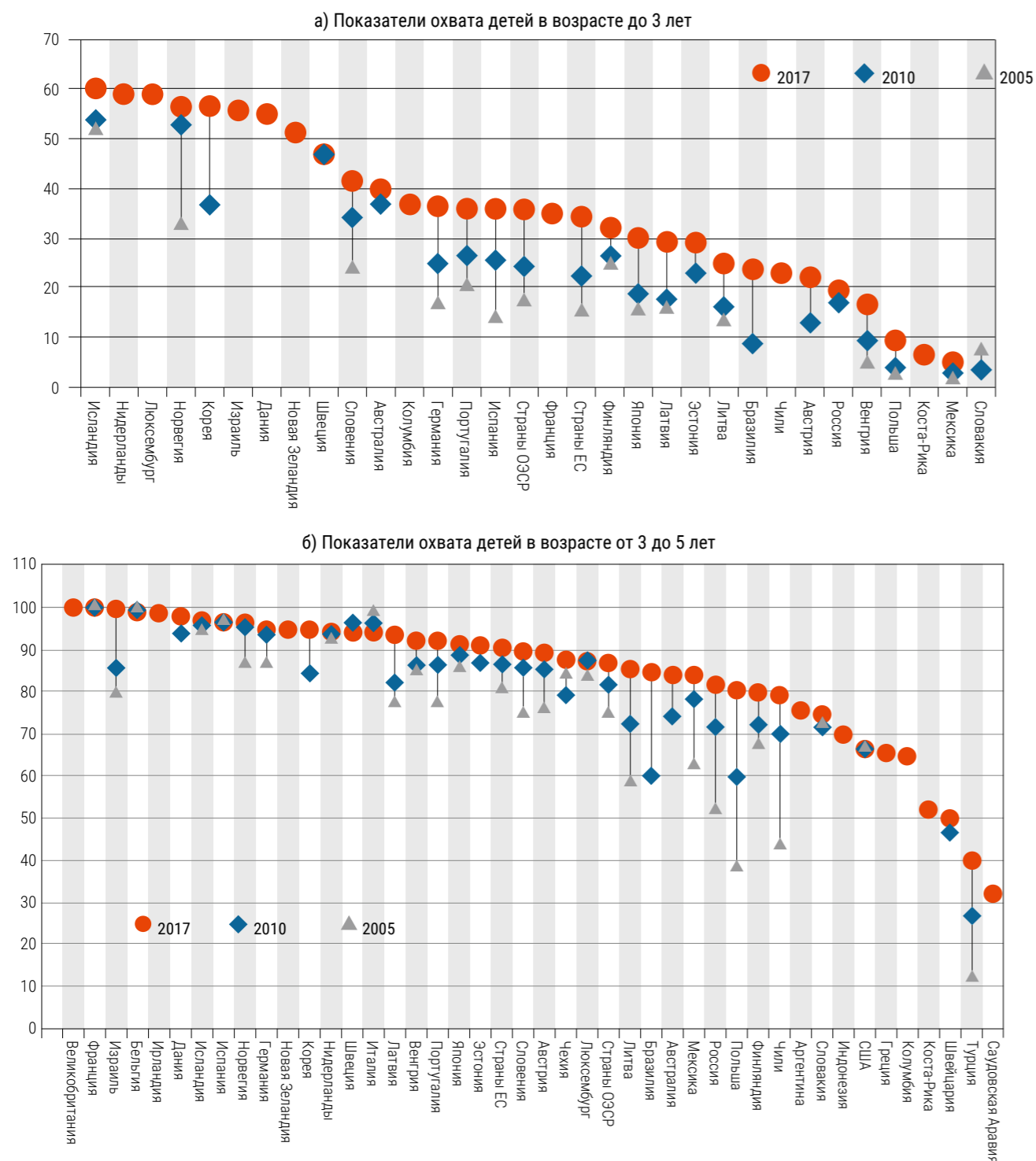


Рис. 2. Показатели охвата детей ранним развитием (до 3 лет) и дошкольным образованием (от 3 до 5 лет) с 2005 по 2017 гг., в % (Education at a Glance, 2019, табл. В2.1, рис. В2.3)



государственных, так и для частных детских садов. В конце года с помощью налогового вычета родителям возмещают 80% от оплаты государственного детского сада либо 50% от оплаты частного. Если государство не может выделить

ребенку место в детском саду, то родители получают пособие – 3000 крон ежемесячно. Тихий час в детских садах Норвегии предусмотрен только для самых маленьких детей, горячее питание отсутствует. Таким образом, у данных организаций

нет необходимости оборудовать спальные места и помещения для приготовления еды, а также набирать специализированный персонал. Эти условия помогают развивать и расширять образовательные программы для детей раннего и дошкольного возраста. Как следствие, больше детей становятся участниками программ раннего развития (до 3 лет) – до 56% в 2017 г. относительно 33% в 2005 г. (см. рис. 2а) – и дошкольного образования (от 3 до 5 лет) – до 97% в 2017 г. относительно 88% в 2005 г. (см. рис. 2б). Родители забирают детей домой до 17:00, если учреждение работает полный день, который длится 10 часов, либо раньше, если учреждение работает 5–7 часов.

В Швеции посещение детского сада оценивается в размере 800 крон (это примерно 80 долларов США), но сумма зависит от дохода семьи. Для многодетных семей есть различные скидки. Оплата также зависит от условий присмотра за ребенком (на целый день – или минимум, на 15 часов в неделю). Питание и дневной сон могут быть включены в оплату по желанию родителей.

В Исландии размер платы за посещение детского сада определяется продолжительностью ежедневного пребывания ребенка в детском саду. В государственных детских садах оплата за содержание ребенка делится между муниципальным и родительским взносом, родители покрывают до 30% расходов.

Реализация государственных программ с использованием как различных условий и режимов пребывания ребенка, так и инструментов социально ориентированного бизнеса и поддержки многодетных и малообеспеченных семей для обеспечения раннего развития и дошкольного образования способствуют повышению их доступности. Родители оплачивают часть стоимости услуг по присмотру и уходу за детьми и – в отдельных странах – питание воспитанников. Высокие показатели соотношения государственных расходов в ВВП (см. рис. 1, I квадрант) подтверждают значимость государственного финансирования.

### Швейцария и Люксембург

Из стран – участников ОЭСР выделяются две страны, в которых при низкой доле государственных расходов на дошкольное образование

в ВВП (в пределах 0,4% и 0,5%) отмечаются высокие показатели годовых расходов на одного ребенка, это Швейцария и Люксембург (рис. 1, IV квадрант). Средний размер расходов на одного ребенка в Люксембурге один из самых высоких – 17 532,8 доллара США. В Люксембурге 90% детей проходят обучение на государственной основе (рис. 3). В Швейцарии дошкольное образование является платным как для государственного сектора, так и для частного. Пребывание детей в садах оплачивается из средств государственного и местного бюджета лишь частично. Основную часть стоимости обучения оплачивают родители, исходя из своего уровня дохода. Размер среднегодовых расходов на одного ребенка с учетом пребывания в государственных (охват составляет 95% детей) и частных детских садах приравнивается к 12 592 долларам США.

### Индонезия, Ирландия, Новая Зеландия

Выделяются страны, где частный бизнес активно участвует в дошкольном образовании: Индонезия (97,7%) и страны – участницы ОЭСР: Ирландия (98,9%) и Новая Зеландия (98,7%) (см. рис. 3). К примеру, в Новой Зеландии только 1,3% воспитанников дошкольного образования посещают государственные дошкольные организации, остальные 98,7% детей проходят обучение в частных организациях, из них порядка 59% посещают детские образовательные центры. Правительство Новой Зеландии субсидирует всех детей, посещающих службы раннего обучения (до 3 лет) в течение шести часов в день (в общей сложности 30 часов в неделю). В этих условиях доля государственных расходов в ВВП составляет 1,0%, а удельные расходы на одного ребенка в год в среднем приравниваются к 8 783 долларам США (см. рис. 1, III квадрант).

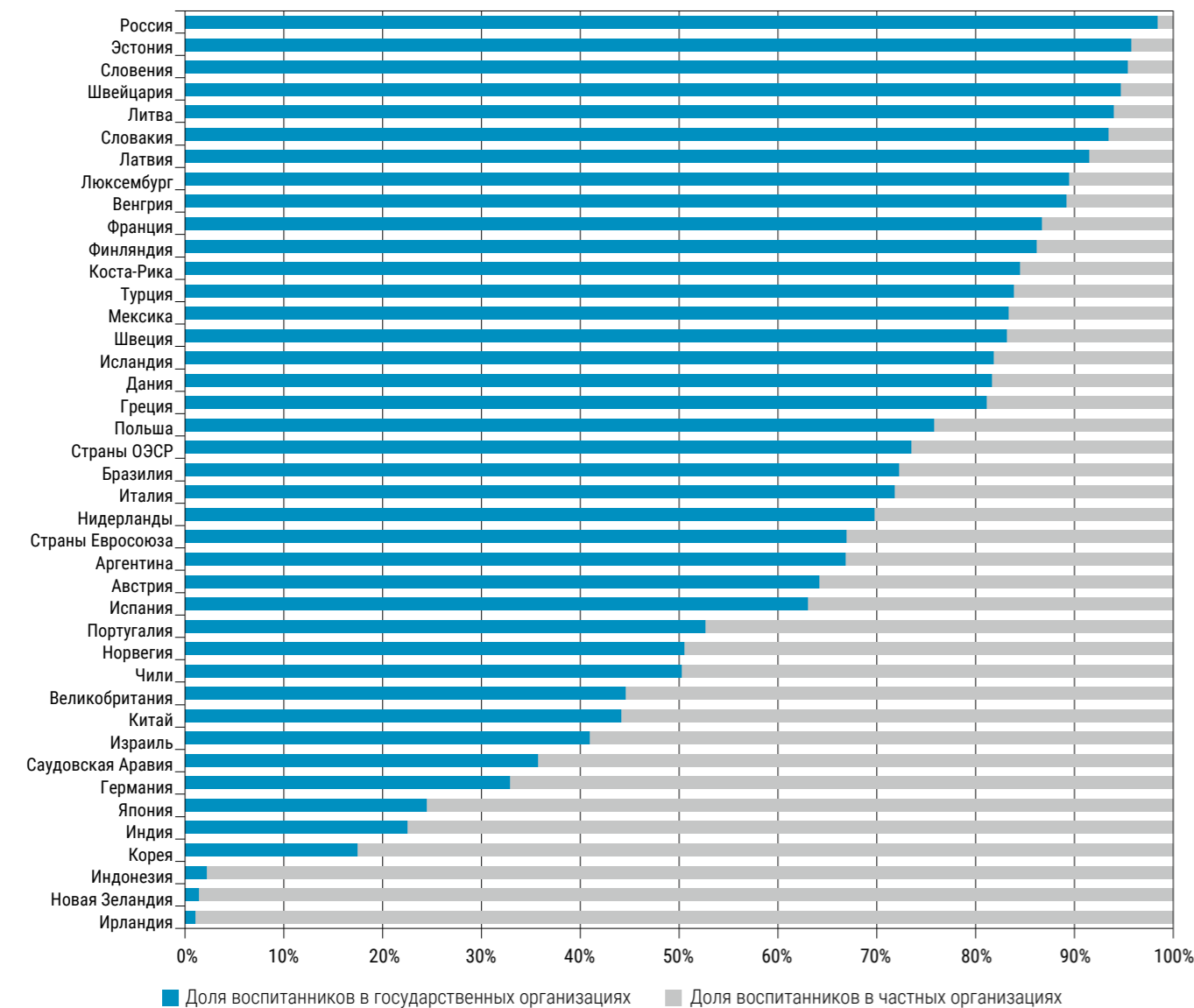
Для Новой Зеландии значительное влияние имеет активное развитие частного сектора раннего развития и дошкольного образования (рис. 4), которое осуществляется на основе партнерских отношений государства с представителями бизнеса для повышения охвата детей. При этом доля частных расходов составляла в 2016 г. 21%, государственных расходов – 79%; в Ирландии частные расходы приравниваются к 3%, при этом 97% государственных расходов направляются на

поддержку частного и государственного сектора (см. рис. 4).

Развитие государственно-частного партнерства в большинстве стран оказывает значимое влияние на повышение доступности

дошкольного образования: к примеру, в 2016 г. в Японии 75,6% детей посещали частные дошкольные организации, при этом 51% их финансирования покрывался из частных источников (см. рис. 3 и рис. 4). В Великобритании 55%

Рис. 3. Распределение детей в сфере дошкольного образования по формам собственности в разных странах, 2017 г., в% (Education at a Glance, 2019, табл. В2.3)



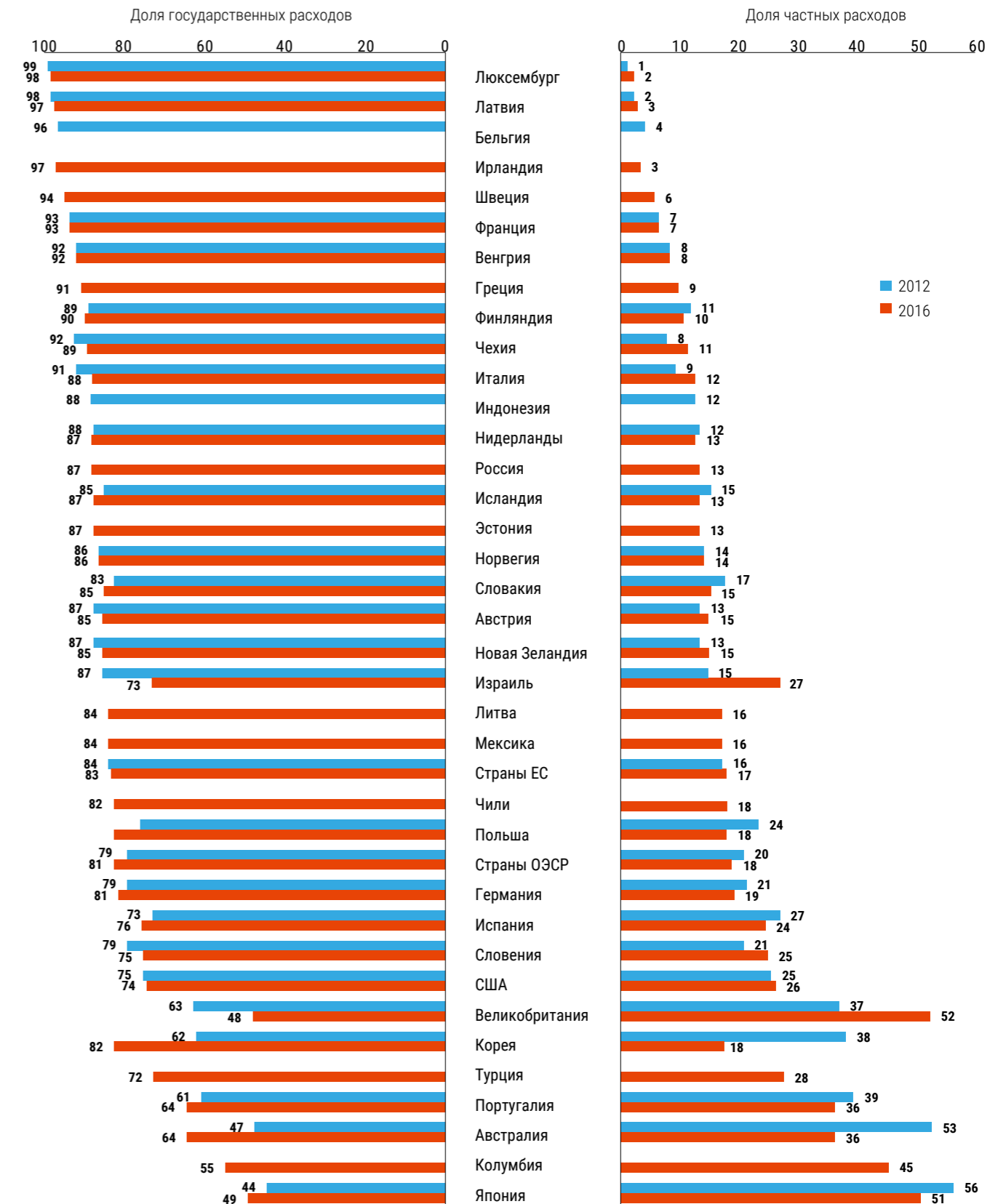
воспитанников частных организаций практически полностью финансировались за счет средств частного бизнеса, на их долю в 2016 г. приходилось 52% расходов.

Таким образом, при расширении частного сектора свыше 40% в условиях участия государственных программ поддержки среднегодовые расходы на программы раннего

развития (до 3 лет) в расчете на одного ребенка могут быть увеличены в пределах от 8 200 до 25 300 долларов США практически для 35% стран, и для 33% стран – в пределах от 6 500 до 14 300 долларов США на дошкольное образование детей от 3 лет и старше.

Каждая страна, соблюдая индивидуальный подход и сложившиеся традиции,

Рис. 4. Соотношение государственных и частных расходов в финансировании раннего развития и дошкольного образования детей в разных странах, 2012 г. и 2016 г., в % (Education at a Glance, 2019, табл. С3.1)



самостоятельно устанавливает возраст зачисления детей в дошкольные организации и возраст перехода ребенка в начальное образование, предоставляет каждому ребенку право на получение дошкольного образования и возлагает на государство финансовую ответственность за реализацию данного права (рис. 5).

### ЕС и Россия

Государственные расходы на дошкольное образование в ВВП стран – членов ЕС составляют в среднем 0,92%, стран ОЭСР – 0,8%, России – 0,91%. Среднегодовые расходы в расчете на одного ребенка в странах ЕС соответствуют 9 342 долларам США, в странах ОЭСР – 8 605 долларам США, в России эта сумма практически в два раза ниже (4 394 доллара США). В России меры государственной поддержки направлены на максимальное повышение доступности дошкольного образования для детей с 2 месяцев до 7 лет (рис.

5). Доля воспитанников в системе российско-го государственного дошкольного образования составляет 98,5% (см. рис. 3). Однако в этих условиях слабо развита практика частного предпринимательства, что может быть следствием невысоких значений среднегодовых расходов в расчете на одного воспитанника в России. Но даже в этих обстоятельствах средние показатели России, стран – членов ЕС и стран – участников ОЭСР по годовым расходам на раннее развитие и дошкольное образование детей в расчете на одного ребенка и по отношению к ВВП находятся в III квадранте (см. рис. 1).

### Восточная Европа

В большинстве стран этого региона (Литва, Латвия, Венгрия, Польша, Словакия, Чехия) отмечается высокая доля воспитанников в государственном секторе – до 96% (см. рис. 3), возраст обучения детей в начальной школе также начинается с 7 лет (см. рис. 5). Сводные значения целевых показателей перечисленных

стран по отношению государственных расходов к ВВП ниже 1,0%, а среднегодовые расходы в расчете на одного ребенка располагаются в III квадранте, так же, как показатели стран – членов ЕС, стран ОЭСР и России (см. рис. 1), за исключением Эстонии и Словении.

### Выводы

Таким образом, постоянная государственная финансовая и социальная поддержка при субсидировании многодетных и малообеспеченных семей в разных странах имеет решающее значение для повышения доступности и охвата детей дошкольным образованием, увеличения количества и повышения качества программ дошкольного образования, формирования квалифицированного персонала, обеспечения материально-технической базы дошкольных организаций и формирования развивающей предметно-пространственной среды. Достижение высоких показателей по уровню расходов на дошкольное образование в ВВП и среднегодовых расходов на одного ребенка в разных странах зависит от участия государственных инвестиций в рамках продуктивного сотрудничества государственно-частного партнерства, реализации социальных программ для семей, а также от возраста зачисления детей в систему дошкольного образования с правом обеспечения бесплатных часов занятий в неделю, возраста их перехода от дошкольного к начальному образованию, режима и условий пребывания детей в дошкольных организациях.

Несомненно, повышение охвата детей дошкольным образованием предусматривает увеличение количества квалифицированного персонала как одного из важных и отслеживаемых индикаторов в странах ЕС и в странах – участниках ОЭСР, который выражается в том, сколько воспитанников приходится на одного педагогического работника (чем меньше, тем в более комфортных условиях развивается потенциал ребенка).

Обобщая средние значения по финансированию дошкольного образования в целом и показатели числа воспитанников, приходящегося на одного педагогического работника, получаем, что чем выше удельные расходы (в расчете на одного ребенка) на реализацию программ

дошкольного образования, тем меньше детей приходится на одного педагогического работника (рис. 6). В странах с низким уровнем финансирования на одного ребенка пороговые значения числа детей на одного педагогического работника имеют максимальные значения, к примеру, в Мексике на одного педагогического работника приходится 24 ребенка (при среднегодовых расходах на одного ребенка в целом в размере 2 296 долларов США). В России на одного педагогического работника в 2016 г. приходилось 11 воспитанников, при этом среднегодовые расходы на одного ребенка составляли 4 394 доллара США (Абанкина, 2019).

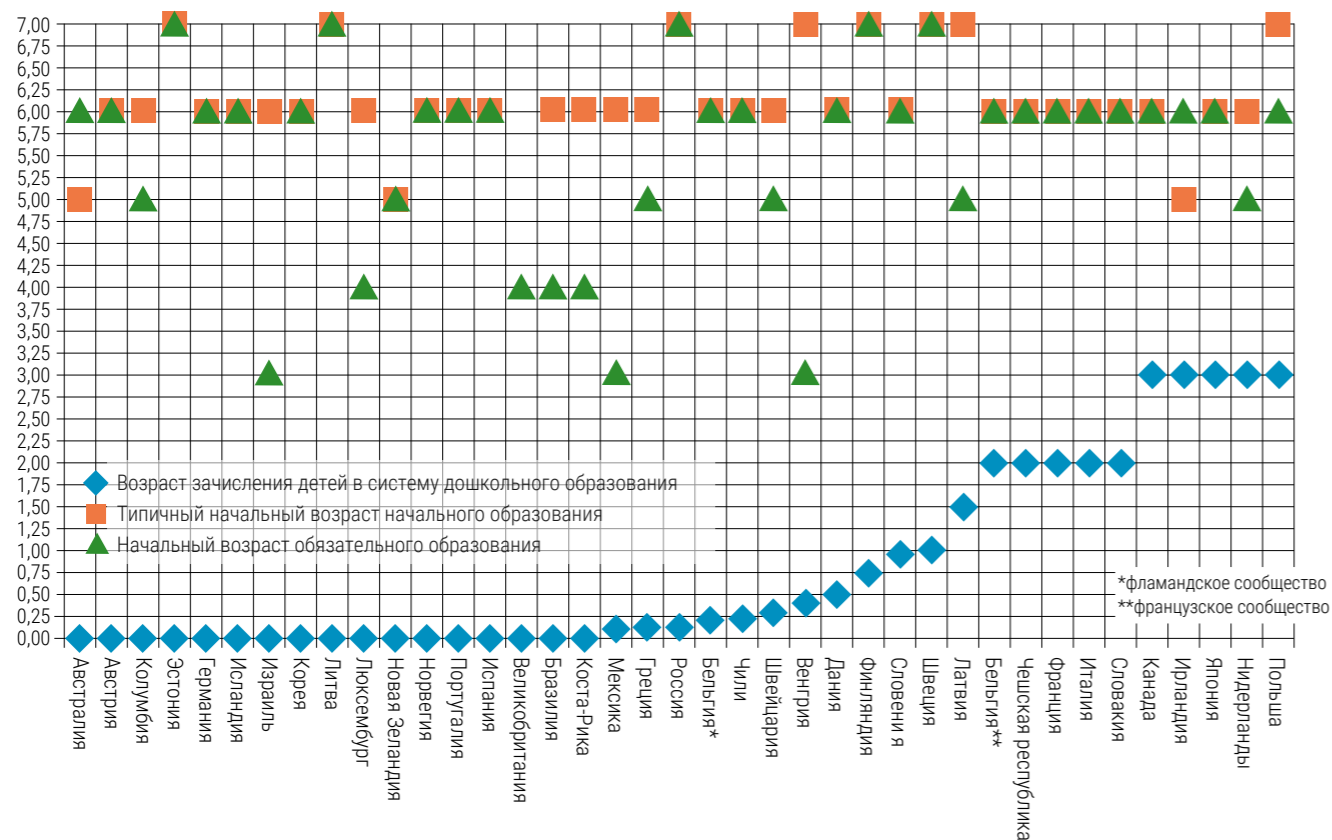
Таким образом, повышение охвата детей приводит к увеличению численности воспитанников в дошкольном образовании, и в отдельных странах данные обстоятельства оборачиваются дефицитом педагогических кадров. Это может не только приводить к рискам повышенных нагрузок у педагогических работников, их эмоционального истощения и выгорания, но также влиять на качество дошкольного образования и пагубно сказываться на психическом и физическом состоянии детей в группе.

### Россия

Государственная демографическая и образовательная политика в области дошкольного образования должна обеспечивать социальное благополучие и адресную поддержку семей с низкими доходами за счет равного доступа к дошкольному образованию, присмотру и уходу за детьми (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 г. № 1618-р; Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204).

Во-первых, механизмы социальной финансовой поддержки позволяют семьям с 2019 г. использовать сертификат на материнский капитал для оплаты услуг по содержанию, присмотру и уходу за детьми в дошкольном образовании, не дожидаясь, пока ребенку исполнится три года. Для многодетных семей существуют льготные условия по выплате компенсации определенной части родительской платы за услуги по содержанию, присмотру и уходу на каждого ребенка, посещающего организации дошкольного образования. Часть

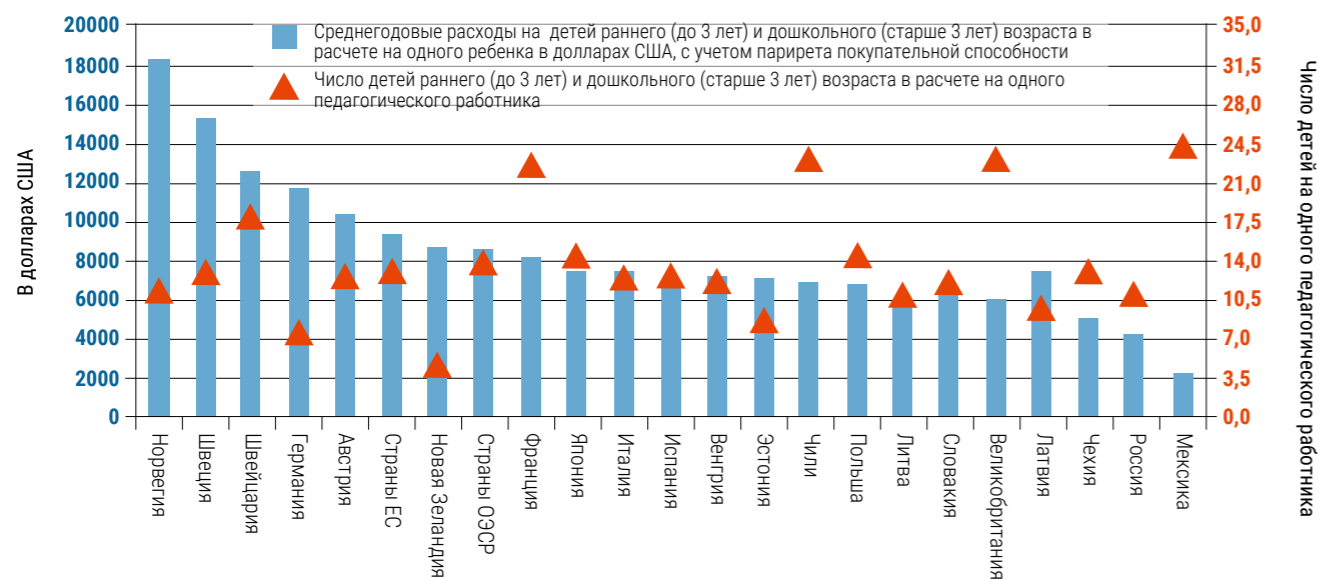
Рис. 5. Возраст зачисления детей в систему дошкольного и начального образования в разных странах, 2017 г., лет (Education at a Glance, 2019, табл. B2.1, B2.2)



суммы родители могут возместить из местного бюджета. Эти меры направлены на дополнительную социальную поддержку семей, воспитывающих детей (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, ч. 5, ст. 65).

В структуре выплат самый большой объем занимают сертификаты на материнский капитал и детские пособия (рис. 7). Тем не менее, большое значение для семей имеют льготы на детское питание, путевки на

Рис. 6. Сопоставление общих среднегодовых расходов в расчете на одного ребенка (с учетом паритета покупательной способности) и обобщенного числа детей (до 3 лет и старше 3 лет) в расчете на одного педагогического работника, 2017 г. (Education at a Glance, 2019, табл. С3.1, табл. В2.3)



санаторно-курортное лечение детей, кредитные продукты по специальным программам.

Во-вторых, одним из направлений социальной поддержки по созданию условий для осуществления трудовой деятельности женщинам, имеющим детей до 3 лет (Федеральный проект, 2018), является профессиональное обучение и дополнительное профессиональное образование женщин в период отпуска по уходу за ребенком, которое предусматривает организацию повышения их квалификации, профессиональной подготовки и переподготовки, обеспечивающих возможность совмещать трудовую занятость с семейными обязанностями.

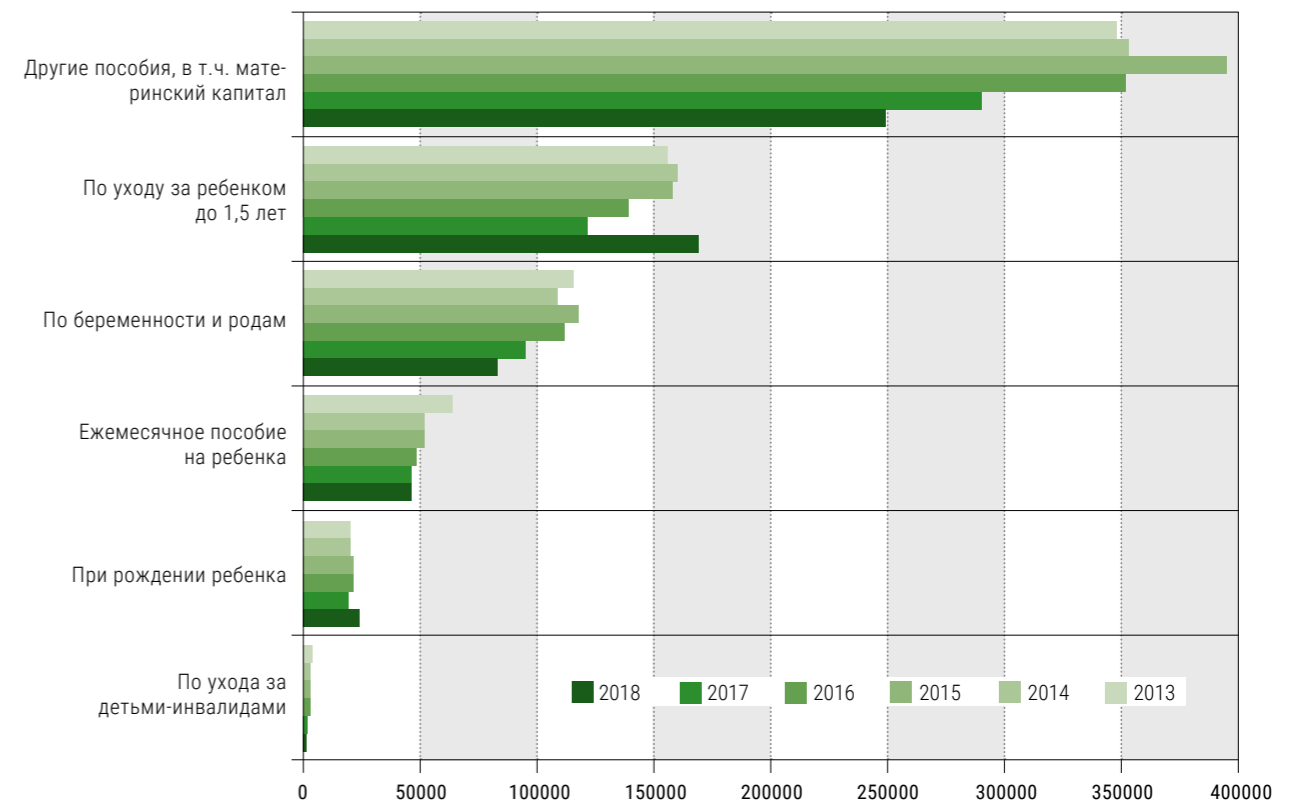
В-третьих, в рамках стратегии государственной политики межведомственного взаимодействия с подключением сферы социального обеспечения и здравоохранения была обеспечена возможность предоставления психолого-педагогической помощи семьям по вопросам социализации детей раннего возраста и успешного прохождения каждым ребенком адаптации при поступлении в детский сад. Данные меры позволили осуществить бюджетный маневр в государственном

финансировании и обеспечили дифференциацию расходов домохозяйств на дошкольное образование в первую очередь в пользу семей с наименьшими располагаемыми доходами.

Государственная политика в сфере дошкольного образования позволила семьям с низкими доходами увеличить расходы на дошкольное образование своих детей в 2018 г. до 13,3%, по сравнению с 2012 г., когда они могли выделять только 7,6% (Федеральная служба государственной статистики, 2019b). Увеличить расходы на дошкольное образование детей в 2018 году смогли также семьи с уровнем дохода выше среднего — до 34,8% по сравнению с 2008 годом (30,9%).

Это может свидетельствовать, во-первых, о создании условий, способствующих гармоничному развитию ребенка в детском саду, а во-вторых, о содействии в предоставлении нефинансовой помощи многодетным и малообеспеченным семьям в форме льгот при оплате детского дошкольного питания, при получении путевок на санаторно-курортное лечение детей, оформлении кредитных продуктов по специальным программам.

Рис. 7. Объем и структура выплаченных материнских и детских пособий в Российской Федерации, млн рублей (Федеральная служба государственной статистики, 2019а)



Финансовое обеспечение сферы дошкольного образования в Российской Федерации занимает одну из лидирующих позиций в объеме расходов бюджета на образование, доля которого соответствует 23,8% в 2019 году. Начиная с 2012 года объемы расходов консолидированного бюджета РФ на дошкольное образование неизменно возрастают, за исключением 2016 года, когда наблюдалось падение уровня расходов на 2% по сравнению с 2015 годом. Темп роста в 2019 году по сравнению с 2018 годом составил 14,7%.

Бюджет образования формируется исходя из контингента обучающихся образовательных организаций, удельные расходы консолидированного бюджета субъектов Российской Федерации на дошкольное образование в расчете на одного воспитанника в 2019 году выросли по сравнению с 2012 годом на 48,8 тыс. рублей, или в 1,6 раза.

В целом по Российской Федерации удельные расходы на дошкольное образование в приведенных ценах 2012 года сократились на 6% за 6 лет (2012–2018 гг.). Однако в 2019 году впервые с 2014 года зафиксировано превышение размера удельных расходов на дошкольное образование

Рис. 8. Удельные расходы консолидированных бюджетов субъектов Российской Федерации на дошкольное образование в расчете на одного воспитанника (в приведенных ценах 2012 года). Расчет авторов по данным (Казначейство Российской Федерации, 2019)





в реальных ценах по сравнению с 2012 годом — на 3%, или на 2 тыс. рублей (рис. 8).

Таким образом, можно отметить, что в Российской Федерации реальные расходы на дошкольное образование в расчете на одного обучающегося (в приведенных ценах 2012 года) после достаточно продолжительного падения растут и в 2019 году достигли большего значения, чем в 2012 году.

## Заключение

Высокие показатели доли расходов на дошкольное образование от ВВП и достойный уровень среднегодовых расходов на одного ребенка зависят не только от государственных инвестиций, но и от вовлеченности частного бизнеса в сферу оказания услуг раннего развития детей и дошкольного образования, возраста зачисления детей в систему дошкольного образования и возраста перехода от дошкольного к начальному образованию, а также режима пребывания детей в дошкольных организациях. В отдельных странах большое значение в достижении повышения охвата детей дошкольным образованием имеют участие частного бизнеса и государственно-частное партнерство, а также государственные обязательства по субсидированию малообеспеченных и многодетных семей.

Анализ результатов в рамках стратегии государственной политики разных стран, в том числе России, позволяет обосновать, как влияют на формирование государственных инвестиций и изменение показателей охвата детей дошкольным образованием взаимосвязи следующих факторов: уровень государственно-частного партнерства, разные режимы и условия пребывания детей в дошкольных образовательных организациях, реализация социальных программ для выхода на работу женщин,

имеющих детей до 3 лет, а также субсидирование малообеспеченных и многодетных семей.

## Литература

1. Абанкина И. В. Финансирование образования: тренд на персонализацию // Журнал Новой экономической ассоциации. 2019. Т. 41. № 1. С. 216–225. DOI: 10.31737/2221-2264-2019-41-1-11.
2. Абанкина И. В., Бочавер А. А., Вавилова А. А., Кравченко И. А., Михайлова (Козьмина) Я. Я., Нисская А. К., Поливанова К. Н., Родина Н. В., Филатова Л. М., Шабанова Е. Ю. От универсальной доступности к современному качеству: дошкольное образование в России / Под общ. ред.: И. В. Абанкина, К. Н. Поливанова, И. Д. Фрумин; науч. ред.: Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. DOI: 10.17323/978-5-7598-1778-9.
3. Абанкина И. В., Филатова Л. М. Доступность дошкольного образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 216–246. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-216-246.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html> (дата обращения 15.06.2020).
5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения 10.06.2020).
6. Федеральная служба государственной статистики. Денежные доходы и расходы населения, 2019а [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru/compendium/document/13270> (дата обращения 15.06.2020).
7. Федеральная служба государственной статистики. Платное обслуживание населения в России, 2019б [Электронный ресурс]. URL: <https://gks.ru/folder/210/document/13235> (дата обращения 16.07.2020).
8. Федеральное казначейство Российской Федерации. Консолидированный бюджет Российской Федерации и бюджетов государственных внебюджетных фондов, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://roskazna.ru/ispolnenie-byudzheta/konsolidirovannyj-byudzheta/> (дата обращения 13.07.2020).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», 2012 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 10.07.2020).
10. Федеральный закон от 29.12.2015 г. № 388-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части учета и совершенствования предоставления мер социальной поддержки исходя из обязанности соблюдения принципа адресности и применения критериев нуждаемости», 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40345> (дата обращения 12.07.2020).
11. Федеральный проект «Содействие занятости женщин — создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет»

национального проекта «Демография» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 г. № 16), 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2> (дата обращения 10.07.2020).

12. Education at a Glance 2019: OECD Indicators.

13. Education at a Glance 2018: OECD Indicators.

## How early development and pre-school education in Russia and foreign countries are financed

Irina V. ABANKINA.

PhD in Economics, Leading Professor, Institute of Education National Research University Higher School of Economics (16/10, Potapovskij, Moscow, 101001, Russia). E-mail: [abankinai@hse.ru](mailto:abankinai@hse.ru)

Ivan A. KRAVCHENKO.

Analyst, Institute of Education National Research University Higher School of Economics (16/10, Potapovskij, Moscow, 101001, Russia). E-mail: [iakravchenko@hse.ru](mailto:iakravchenko@hse.ru)

Liudmila M. FILATOVA.

PhD in Economics, Leading Research Fellow of Institute of Education National Research University Higher School of Economics (16/10, Potapovskij, Moscow, 101001, Russia). E-mail: [lmfilatova@hse.ru](mailto:lmfilatova@hse.ru)

## Abstract

The paper explores the financial arrangements for early development and pre-school education, the level of public investment relative to gross domestic product (GDP) and the differences in annual spending per child in different countries. The dependence of pre-school education development through productive public-private cooperation, interaction of the state's partnerships with business representatives to jointly achieve socially significant goals in ensuring that children's pre-school education is increased. The impact on the investment of the age of enrolment of children in pre-school education and transition to primary education, the regime of children in pre-school organizations, as well as differences in the implementation of social support programs for large and low-income families has been carried out. The risks of providing teachers with teaching staff, which can directly affect the results of the quality of pre-school education, are assessed.

**Keywords:** public investment in pre-school education in different countries, social programs to support families with children of preschool age, public-private partnership in pre-school education, coverage of children in pre-school education, provision of teachers.

## References

- Abankina, I. V. (2019). Financing of Education: Trend on Personalization. *The Journal of the New Economic Association*, 41(1), 216–225. DOI: 10.31737/2221-2264-2019-41-1-11. (In Russian).
- Abankina, I. V., Bochaver, A. A., & Vavilova, A. A. et al. (2019). *From universal accessibility to modern quality: pre-school education in Russia*. In I. V. Abankina, K. N. Polivanova, & I. D. Froumin (Eds.). Moscow: HSE Publishing House. DOI: 10.17323/978-5-7598-1778-9. (In Russian).
- Abankina, I. V., & Filatova, L. M. (2018). Accessibility of Pre-School Education. *Educational Studies Moscow*, 3, 216–246. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-216-246. (In Russian).
- Council under the President of the Russian Federation for strategic development and national projects. (2018). *Federal project "Promotion of women's employment — creating conditions for pre-school education for children under three years of age" of the national project Demography*. Retrieved from <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2>. (In Russian).
- Government of the Russian Federation. (2014). *Resolution of August, 2014 no. 1618-r "Concept of state family policy in the Russian Federation for the period up to 2025"*. Retrieved from <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html>. (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of December 29, 2012 no. 273-FZ "On Education in The Russian Federation". (2012). Retrieved from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/). (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of December 29, 2015 no. 388-FZ "On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation in part of accounting and improving the provision of social support in terms of the duty of compliance with the targeting principle and application criteria". (2015). Retrieved from <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40345>. (In Russian).
- Federal State Statistic Service. (2019a). *Monetary income and expenses of the population*. Retrieved from <https://www.gks.ru/compendium/document/13270>. (In Russian).
- Federal State Statistic Service. (2019b). *Paid services for the population in Russia*. Retrieved from <https://gks.ru/folder/210/document/13235>. (In Russian).
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Retrieved [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en). DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Retrieved [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en). DOI: <https://doi.org/10.1787/19991487>.
- President of the Russian Federation. (2018). *Order of May 7, 2018 no. 204 "On national goals and strategic development objectives of the Russian Federation for the period up to 2024"*. Retrieved from <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>. (In Russian).
- The Federal Treasury. (2019). *Consolidated budget of the Russian Federation and budgets of state extra-budgetary funds*. Retrieved from <https://roskazna.ru/ispolnenie-byudzheta/konsolidirovannyj-byudzheta/>. (In Russian).

**СРЕДНИЙ РАЗМЕР РАСХОДОВ  
НА ОДНОГО РЕБЕНКА В ЛЮКСЕМБУРГЕ  
ОДИН ИЗ САМЫХ ВЫСОКИХ —  
17 532,8 ДОЛЛАРА США**

# ЧТО МЫ ЗНАЕМ О ФГОС?

## Зачем нужны образовательные стандарты, как они менялись и исследовались (ч. 1)

Надежда Княгинина

**АННОТАЦИЯ** Данная работа открывает цикл статей, представляющих полную сводную картину существующих на сегодняшний день Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В первой части описывается влияние ФГОС на регулирование системы образования (обеспечение единых понятий, государственный контроль, действительная значимость при определении финансирования). Рассматриваются основные этапы эволюции стандартов с 1992 года. В дальнейших работах будут рассмотрены ключевые отличия поколений ФГОС, проведен обзор исследований ФГОС. Автором будут предложены новые методы изучения ФГОС, необходимые для адекватности и научной обоснованности будущих изменений стандартов.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** ФГОС, образовательные стандарты, содержание образования, поколения стандартов, качество образования.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-4-



**Надежда Владимировна  
КНЯГИНИНА**

научный сотрудник Лаборатории образовательного права Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (101000, РФ, Москва, Потаповский пер. д. 16, стр. 10, каб. 305). E-mail: nknyaginina@hse.ru

### Зачем нужны ГОС в России?

Федеральные государственные образовательные стандарты — одно из немногих явлений отечественного образования, упомянутых в Конституции РФ (ч. 5 ст. 43): «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты». При этом в Конституции не указано, чем является ФГОС: обязательным документом, сборником рекомендаций или стратегическим ориентиром с идеологическим значением.

В России стандарты применяются в разных сферах. Например, существуют ГОСты (государственные стандарты) и национальные стандарты, СНИПы (строительные нормы и правила), технические условия, профессиональные стандарты, и так далее. Часть из них являются обязательными, часть — добровольными. Порядок их разработки и необходимость сертификации соответствия также различны.

Стандартизация в образовании отличается сложностью функционального назначения. В первую очередь единые стандарты в образовании нужны, чтобы задавать общее для всех принципиальное понимание: кем становится

выпускник, что он приобретает за время обучения<sup>1</sup>. Для этого вводятся некоторые общие характеристики того, чему и как он был обучен. В советское время использовались обязательные перечни дисциплин с установленным числом часов. Позднее — триада «знания, умения, навыки» (ЗУН). Сейчас практикуется описание через «приобретаемые компетенции». Объем программы, ее структура, наличие специализированного оборудования также могут играть роль в достижении общего понимания. В попытке найти общий язык с работодателями выпускников введены нормы о связи ФГОС и

профессиональных стандартов<sup>2</sup>. Стандарту достается во многом идеологическая функция «общего языка» для разных стейкхолдеров.

Во-вторых, стандарт используется как инструмент государственного контроля (в широком смысле): во время государственной аккредитации и лицензирования, лицензионного контроля, федерального государственного контроля качества образования, федерального государственного надзора в сфере образования.

Например, в Положении о лицензировании образовательной деятельности<sup>3</sup> содержатся отсылочные нормы к условиям реализации образовательных программ, установленных во ФГОС. Чтобы получить и сохранить лицензию, университет должен выполнять требования ФГОС к кадрам, финансам, материально-техническим условиям, оборудованию помещений, библиотекам, учебникам, электронным системам и пр. От субъекта, который выдает лицензию или осуществляет проверку, не требуется понимания содержания учебных предметов, тонкостей преподавания и организации учебного процесса, знаний или компетенций. Он ориентируется на документ, содержащий показатели и индикаторы, которые можно оценить формально: подсчитать проценты сотрудников, сравнить численные показатели, измерить площадь помещения. Например, в ч. 2 ст. 18 Закона об образовании установлено, что нормы обеспеченности учебниками на одного обучающегося устанавливаются ФГОС. В различных ФГОС высшего образования указаны значения: 25 учебников на 100 обучающихся, 0,5 учебника на одного студента, и многие другие. Подобные показатели являются частью стандартов наряду с ценностными и идеологическими нормами. Они содержатся в разделе «Условия реализации программы».

- 2 Произошло существенное усложнение структуры стандартов: сотни документов содержат отсылки к сотням других.
- 3 Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 г. № 966 «О лицензировании образовательной деятельности».
- 4 Ч. 2 ст. 100 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- 5 Приказ Минобрнауки РФ от 22.09.2015 г. № 1040 «Об утверждении Общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением».

В-третьих, иногда стандарту приписывается функция основы для расчета финансирования. Такое представление складывается из текста ч. 2 ст. 99 Закона об образовании, где сказано, что нормативные затраты на оказание государственной услуги в сфере образования определяются в соответствии с ФГОС. В ФГОС высшего образования 3++ появился новый раздел: «Требования к финансовым условиям реализации программы».

На практике стандарты далеки от сметных документов, подходящих для таких расчетов, и

### СТАНДАРТИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ОТЛИЧАЕТСЯ СЛОЖНОСТЬЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

фактически не используются в этих целях. Финансирование высшего образования организовано иначе. У государства есть установленные нормы по числу студентов-бюджетников (800 студентов на каждые 10 тыс. человек<sup>4</sup>). В бюджете на это число обучающихся закладывается определенная сумма. Университеты подают заявки на получение бюджетных мест, где приводят свои расчеты о том, сколько студентов они планируют обучить за государственный счет. На основании этих заявок проводится конкурс (распределяются контрольные цифры приема), бюджетные места делятся между университетами эмпирически, в зависимости от показателей их «успешности» (от статуса университета до числа статей его сотрудников в базах цитирования). «Стоимость» одного студента для разных университетов отличается благодаря ряду масштабирующих коэффициентов<sup>5</sup>. ФГОС и его требования при государственном финансировании не учитываются, за исключением того, что государственная аккредитация является одним из необходимых требований для участия в конкурсе. Понимание ФГОС как базы для финансовых расчетов стоимости реализации программы или отдельных бюджетных мест преувеличено.

Смешение в одном документе общих идеологических и типовых проверочных функций негативно сказывается на его применении. Компетенции, которые должны иметь в первую очередь ценностный смысл и являться ориентиром для разработчиков программ, становятся

1 Единое образовательное пространство, преемственность, объем и пр.

предметом проверок (их дословные формулировки ищут в программах). Качество образования предполагается зависящим от конкретной (в процентах) доли преподавателей. Эти проценты десятилетиями переходят из стандарта в стандарт без обоснования их необходимости или адекватности. Если ограничиться изучением нескольких конкретных ФГОС, произвольность их требований к условиям реализации программ не так сильно бросается в глаза. Но если исследовать все действующие стандарты, волюнтаризм становится очевидным. Такой анализ всех действующих ФГОС высшего образования (720 стандартов) для бакалавриата (292 шт.), специалитета (138 шт.) и магистратуры (290 шт.) проведен Лабораторией образовательного права НИУ ВШЭ. Результаты готовятся к публикации.

Несмотря на важную роль ФГОС в регулировании системы образования, научные исследования самих стандартов, оценка их эффективности и степени влияния на работу системы образования мало распространены. Возможно, это частично объясняется тем, что в системе стандартизации образования постоянно происходят существенные изменения, ФГОС одновременно выполняет разные функции, накапливается огромный объем информации.

Цель представленного цикла работ – зафиксировать динамику и текущее состояние стандартов и знаний о них: исторические изменения в регулировании ФГОС в России, ключевые отличия между поколениями стандартов профессионального образования, обзор системных исследований, которые рассматривали ФГОС как один из ключевых элементов системы образования.

## Эволюция правового регулирования ФГОС

В 1992 году вступил в силу первый Закон об образовании в России. С этого момента в высшем образовании были приняты два поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ВПО), а также три версии ФГОС высшего образования (ВО)<sup>6</sup>. Начинается обсуждение концепции ФГОС 4-го поколения, хотя ряд ФГОС поколения 3++ был утвержден совсем недавно (в 2017–2018 годах), а для большинства направлений и специальностей эти стандарты не утверждены до сих пор.

Общее образование прошло этапы: федерального компонента стандартов, государственных стандартов 1-го поколения, а также ФГОС 2-го поколения. Сейчас в профессиональном сообществе активно идет обсуждение школьных ФГОС 3-го поколения, которые должны вступить в силу в 2021 году, а также «Инициативы ФГОС 4.0»<sup>7</sup>. Ниже рассматриваются ключевые события в правовом регулировании стандартизации образования в России с 1992 по 2020 годы.

**1992 г.** Принятие Закона об образовании<sup>8</sup>. В первой редакции стандарты называются «государственными образовательными стандартами» (ГОС), они должны быть «основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников». В стандартах предполагается наличие обязательного «федерального компонента», устанавливающего: обязательный минимум содержания основных образовательных программ («чему учить»), максимальный объем учебной нагрузки обучающихся («сколько учить: часов, дней и пр.»), уровень подготовки выпускников («что будет знать и уметь выпускник»).

**1993–1996 гг.** Принимаются алгоритмы разработки, утверждения и введения в действие ГОС<sup>9</sup> и ГОС ВПО и СПО (среднего профессионального образования)<sup>10</sup>. ГОС ВПО представляет собой единый рамочный документ с обобщенными требованиями к содержанию, нагрузке, уровню подготовки. Конкретные требования по

6 Принципиально новые версии ФГОС принято называть «поколениями» и обозначать порядковыми номерами (ГОС ВПО 1, ГОС ВПО 2, ФГОС 3). Новые редакции стандартов, связанные с существенными изменениями в законодательстве, но сохраняющие общий подход «поколения», принято обозначать добавлением знака «+» (ФГОС 3+, ФГОС 3++).

7 Этой инициативе посвящен отдельный выпуск журнала «Образовательная политика» № 2 (82), 2020.

8 Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании».

9 Постановление Правительства РФ от 28.02.1994 г. № 174 «Об утверждении Порядка разработки, утверждения и введения в действие федеральных компонентов государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования»; Постановление Правительства РФ от 20.04.1995 г. № 387 «Об утверждении Порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования»; Постановление Совета Министров – Правительства РФ от 10 августа 1993 г. № 773 «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».

10 Постановление Правительства РФ от 12.08.1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/181094/> (дата обращения 1.11.2020).

## НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ СОХРАНЯЕТСЯ ПОДХОД КО ФГОС, СФОРМУЛИРОВАННЫЙ В 2007 ГОДУ

направлениям (специальностям) содержатся в федеральном компоненте ГОС ВПО. Компоненты принимаются в 1994–1996 годах. Их называют «государственными стандартами высшего профессионального образования первого поколения» (ГОС ВПО 1, 1994–1996 гг.). На школьном уровне федеральные компоненты принимаются спустя четыре года.

12 декабря 1993 года принимается Конституция Российской Федерации, где вводится термин «федеральные государственные образовательные стандарты». Но до 2007 года этот термин в законодательстве не применяется.

**1996–2001 гг.** В 1996 году принимается Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»<sup>11</sup>. Закон прямо указывает, что ГОС ВПО нужны для обеспечения качества образования (ст. 5). Федеральный компонент сохраняется, и в 1999–2001 годах принимаются новые ГОС ВПО – второго поколения (ГОС ВПО 2).

Принимаются документы по стандартизации школьного образования: Базисный учебный план<sup>12</sup>, Временные требования к обязательному минимуму содержания основного общего образования<sup>13</sup>, Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования<sup>14</sup>. Документы детально регулируют содержание школьного образования: представляют подробные тематические планы, содержат разбивку по классам и часам. В начале 2001 года начинается эксперимент по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ)<sup>15</sup>, который в перспективе позволит оценивать качество образования в масштабах страны и повлияет на содержание образования и организацию учебного процесса. В конце года принимается Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года<sup>16</sup>, где уделяется внимание ГОС, в том числе необходимости принятия школьных стандартов с прицелом на вариативность и индивидуализацию образования.

**2003 г.** Россия подписывает Болонскую декларацию о создании общеевропейского пространства высшего образования. Одним из условий для участия в Болонском процессе становится использование зачетных единиц и кредитно-модульной системы (это найдет отражение в стандартах следующих поколений).

**2004 г.** После масштабного обсуждения с привлечением большого числа экспертов и организаций принимается Федеральный компонент ГОС для школы<sup>17</sup>. Несмотря на то, что документ представляет собой только часть стандарта, его принято называть «ФГОС общего образования 1-го поколения». Он отличается от прежних стандартов, так как в большей степени является идеологическим документом, объясняющим цели уровня образования и дисциплин, ориентирован на развитие личности ученика, разностороннее применение полученных знаний. В нем впервые встречается термин «компетенции». Помимо федерального компонента принимается новый базисный учебный план<sup>18</sup>, который действует до сих пор.

**2007–2012 гг.** В 2007 году вносится пакет изменений в Закон об образовании<sup>19</sup>, где полностью пересмотрен подход к ГОС. Они перестают

11 Федеральный закон от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

12 Приказ Минобрнауки РФ от 09.02.1998 г. № 322 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации».

13 Приказ Минобрнауки РФ от 19.05.1998 г. № 1236 «Об утверждении Временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования».

14 Приказ Минобрнауки РФ от 30.06.1999 г. № 56 «Об утверждении Обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования».

15 Постановление Правительства РФ от 16.02.2001 г. № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена».

16 Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

17 Приказ Минобрнауки РФ от 05.03.2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».

18 Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования».

19 Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта».

разделяться на компоненты, появляется термин «федеральные государственные образовательные стандарты».

В качестве целей ФГОС устанавливаются: обеспечение единства образовательного пространства, преемственность основных образовательных программ. ФГОС призваны быть основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников.

Принципиально обновляются требования к содержанию самих ФГОС. Вместо содержания, нагрузки и уровня подготовки ФГОС для основных образовательных программ устанавливает:

- их структуру, соотношение частей программы и их объемов;
- условия реализации (кадровые, финансовые, материально-технические и др.);
- результаты освоения.

Закон усиливает значение примерных основных образовательных программ (ПООП): появляются требования по их «учету» при подготовке образовательных программ. Что именно представляет собой такой учет, до сих пор не раскрывается. Некоторым университетам предоставляется возможность утверждать собственные образовательные стандарты<sup>20</sup>.

В высшем образовании начинают разрабатываться и применяться государственные стандарты 3-го поколения (ФГОС 3, 2007–2012 гг.)<sup>21</sup>.

Для общего образования большую роль играют изменения в законодательстве об образовании, вносимые Федеральным законом от 09.02.2007 г. № 17-ФЗ в отношении проведения единого государственного экзамена. Эксперимент по введению ЕГЭ закончился, экзамен

стал формой государственной итоговой аттестации, и после переходного периода с 1 января 2009 года начинает работать во всей стране. С 2009 по 2012 годы принимаются ФГОСы общего образования 2-го поколения<sup>22</sup>. С небольшими изменениями эти стандарты действуют и в настоящее время.

**2012–2016 гг.** В 2012 году принимается новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>23</sup> (далее – Закон об образовании). В нем в целом воспроизводится подход ко ФГОС 2007 года, однако исчезает норма о необходимости их обновления раз в 10 лет. Появляется определение качества образования, впервые качество «завязывается» на ФГОС: считается, что «качественные» образовательная деятельность и подготовка обучающегося соответствуют ФГОС. Вторая часть определения качества (соответствие потребностям человека) декларируется, но не находит прямого развития в законодательстве.

Принимаются обновленные ФГОС ВО 3-го поколения – ФГОС 3+ (2013–2016 гг.), ФГОС дошкольного образования и два школьных стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья<sup>24, 25</sup>.

**2015 – н. в.** Появляется требование об учете профессиональных стандартов при разработке ФГОС (в ч. 7 ст. 11)<sup>26</sup>. В соответствии с ним принимаются «повторно» обновленные ФГОС высшего образования 3-го поколения (ФГОС 3++, 2017– н. в.)<sup>27</sup>. Процесс принятия обновленных ФГОС приостановился после начала реформы контрольно-надзорной деятельности («регуляторной гильотины»), которая касается в том числе системы образования.

## ФГОС сегодня

На сегодняшний день в законодательстве сохраняется подход ко ФГОС, сформулированный в 2007 году.

Во-первых, ФГОС определяются как совокупность обязательных требований, которые являются основой объективной оценки образовательной деятельности и подготовки обучающихся.

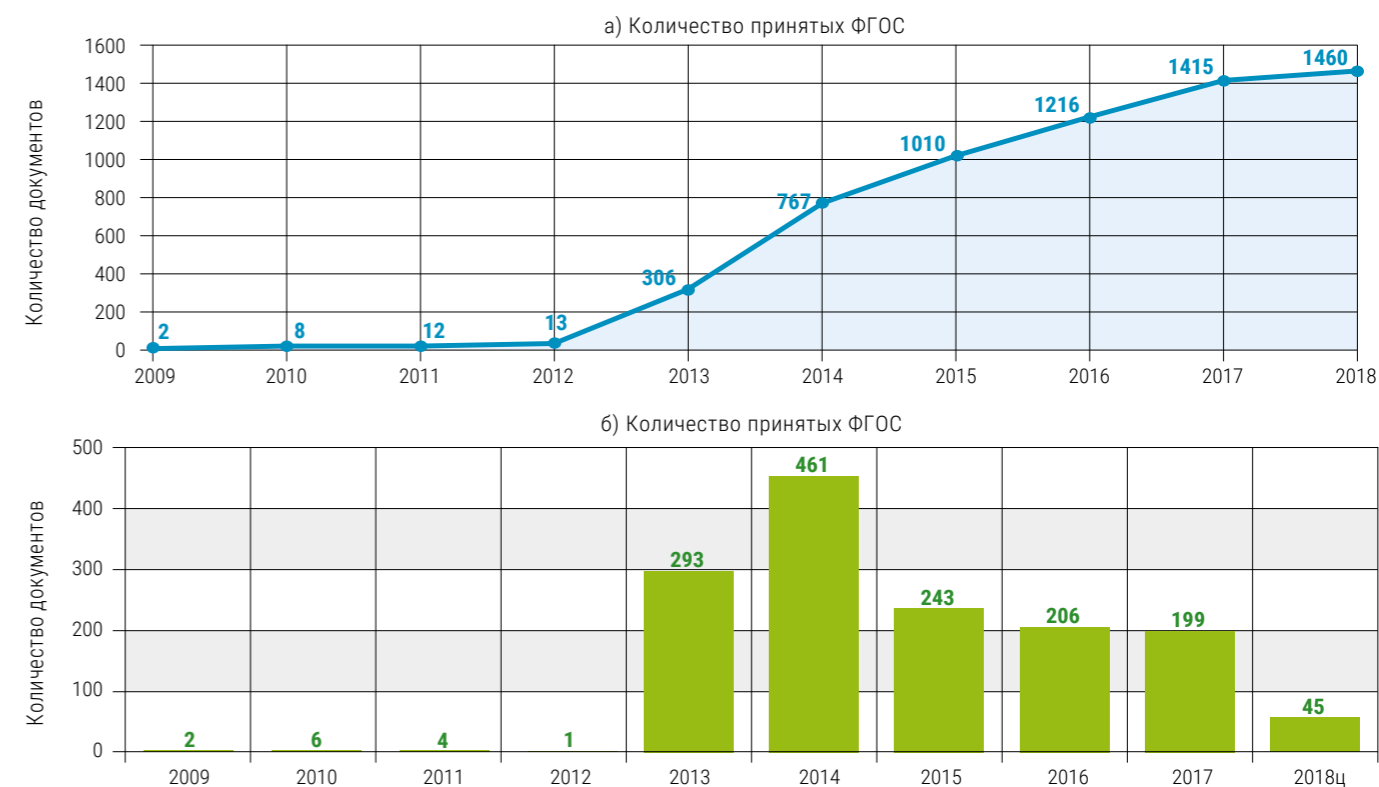
Во-вторых, декларируется, что ФГОС обеспечивают единство образовательного пространства, преемственность программ и вариативность

их содержания, государственные гарантии качества образования.

По закону ФГОС содержит три основных вида требований:

1. к структуре программ и их объему;
2. к условиям реализации (кадры, финансы, материально-технические условия)<sup>28</sup>;

Рисунок 1. Общее количество ФГОС из числа действующих: накопленное по годам (а) и его годовой прирост (б)



3. к результатам (для профессионального образования требования формулируются на основании профессиональных стандартов).

Кроме того, ФГОС устанавливают сроки получения образования.

Ряд университетов устанавливает собственные стандарты (но не ниже требований ФГОС).

В отношении правил разработки и утверждения ФГОС продолжает действовать Постановление Правительства РФ № 434: их проекты заказываются через систему государственных закупок или могут разрабатываться в инициативном порядке на безвозмездной основе, затем рассматриваются на совете Минобрнауки или Минпросвещения РФ по ФГОС и после утверждаются.

Продолжение этой статьи читайте № 1 (86) 2021 журнала «Образовательная политика».

24 Приказы Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»; от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (с 2016); от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

25 В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 661 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений».

26 Федеральный закон от 2 мая 2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

27 Для поддержки реализации требования принимается новое Постановление Правительства РФ от 12 апреля 2019 г. № 434 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации».

28 С 1 июля 2020 г. ссылка на иные виды условий реализации исключена (Федеральный закон от 2 декабря 2019 г. № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации»).

20 Указ Президента РФ от 09.09.2008 г. № 1332 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования».

21 В этот период ФГОС разрабатывались сначала на основании Постановления Правительства РФ от 21.01.2005 г. № 36, а в дальнейшем – Постановления Правительства РФ от 24.02.2009 г. № 142.

22 Приказы Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»; от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»; от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

23 Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

## Литература

1. Закон РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // СПС «Консультант». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/) (дата обращения 1.11.2020).
2. Федеральный закон от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // СПС «Консультант». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_11446/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/) (дата обращения 1.11.2020).
3. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/12157429/> (дата обращения 1.11.2020).
4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «Консультант». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 1.11.2020).
5. Федеральный закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации"» // СПС «Консультант». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_178864/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/) (дата обращения 1.11.2020).
6. Федеральный закон от 02.12.2019 г. № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72990882/> (дата обращения 1.11.2020).
7. Указ Президента РФ от 09.09.2008 г. № 1332 «Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/193831/> (дата обращения 1.11.2020).
8. Постановление Совета Министров – Правительства РФ от 10.08.1993 г. № 773 «Об утверждении порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/181955/> (дата обращения 1.11.2020).
9. Постановление Правительства РФ от 28.02.1994 г. № 174 «Об утверждении Порядка разработки, утверждения и введения в действие федеральных компонентов государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/1520069/> (дата обращения 1.11.2020).
10. Постановление Правительства РФ от 12.08.1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/181094/> (дата обращения 1.11.2020).
11. Постановление Правительства РФ от 20.04.1995 г. № 387 «Об утверждении Порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/1565724/> (дата обращения 1.11.2020).
12. Постановление Правительства РФ от 18.08.1995 г. № 821 «Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/1520050/> (дата обращения 1.11.2020).
13. Постановление Правительства РФ от 16.02.2001 г. № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/182981/> (дата обращения 1.11.2020).
14. Постановление Правительства РФ от 21.01.2005 г. № 36 «Об утверждении Правил разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/187793/> (дата обращения 1.11.2020).
15. Постановление Правительства РФ от 24.02.2009 г. № 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/194968/> (дата обращения 1.11.2020).
16. Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 г. № 661 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70429496/> (дата обращения 1.11.2020).
17. Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 г. № 966 «О лицензировании образовательной деятельности» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70488492/> (дата обращения 1.11.2020).
18. Постановление Правительства РФ от 12.04.2019 г. № 434 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72122180/> (дата обращения 1.11.2020).
19. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901807908> (дата обращения 1.11.2020).
20. Приказ Минобразования РФ от 09.02.1998 г. № 322 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/186598/> (дата обращения 1.11.2020).
21. Приказ Минобразования РФ от 19.05.1998 г. № 1236 «Об утверждении Временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования» // СПС «Контур.Норматив». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=31361> (дата обращения 1.11.2020).
22. Приказ Минобразования РФ от 30.06.1999 г. № 56 «Об утверждении Обязательного минимума содержания среднего (полного) общего

- образования» // СПС «Контур.Норматив». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=58626> (дата обращения 1.11.2020).
23. Приказ Минобразования РФ от 05.03.2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения 1.11.2020).
24. Приказ Минобразования РФ от 09.03.2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/6149681/> (дата обращения 1.11.2020).
25. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения 1.11.2020).
26. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 1.11.2020).
27. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения 1.11.2020).
28. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения 1.11.2020).
29. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (с 2016) // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения 1.11.2020).
30. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения 1.11.2020).
31. Приказ Минобрнауки РФ от 22.09.2015 г. № 1040 «Об утверждении Общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением» // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/71233372/> (дата обращения 1.11.2020).

## What we know about the Federal State Educational Standard?

Nadezhda V. KNYAGININA.

Research Fellow at Education Law Laboratory, Institute of Education, HSE University (16/10, of. 305, Potapovsky per., 101000, Moscow, Russian Federation). E-mail: [nknyaginina@hse.ru](mailto:nknyaginina@hse.ru)

## Abstract

This work opens a series of articles that present a consolidated picture of the Federal State Educational Standards (FSSES). The first part describes the influence of the FSSES on the regulation of the education system (uniform concepts, state control, determining funding). The main stages of the evolution of standards since 1992 are considered. Further work will consider the key differences between the generations of the FSSES. A large-scale review of works devoted to FSSES or related to them is carried out. Despite the important role of the FSSES in the field of education, a systematic study of the standards themselves is practically not carried out due to constant significant changes, a huge amount of information, mixing of different functions in one document. The author proposes new methods for studying the FSSES, necessary for the evidence-based future changes in standardization.

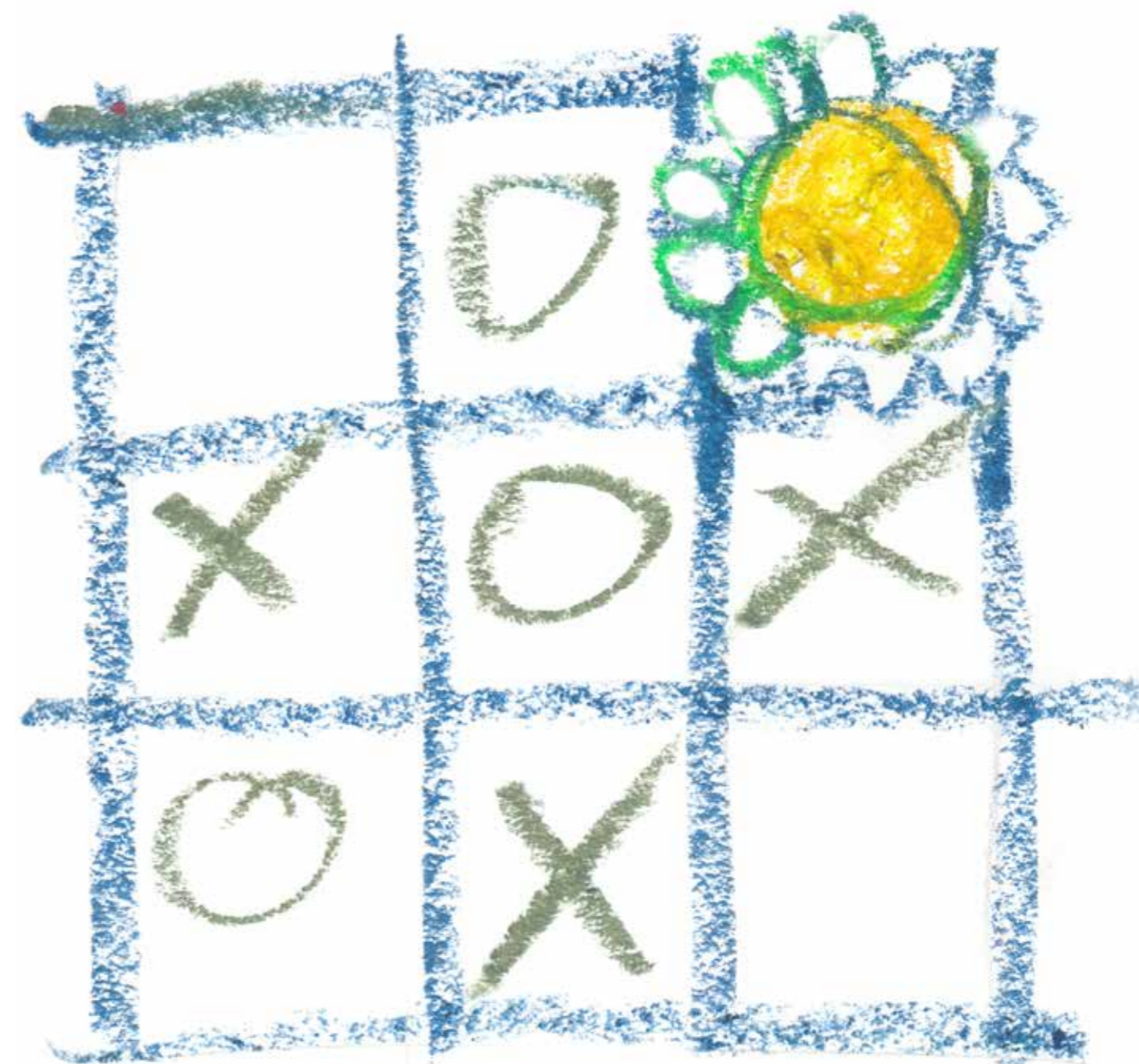
**Keywords:** Federal State Educational Standards, educational standards, curricula, generations of standards, quality of education.

## References

- Council of Ministers – Government of the Russian Federation. Resolution of August 10, 1993 no. 773 *"On approval of the procedure for the development, approval and implementation of the state educational standard of higher professional education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/181955/> (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of August 22, 1996 no. 125-FZ *"On higher and postgraduate professional education"*. Retrieved from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_11446/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/) (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of December 1, 2007 no. 309-FZ *"On modification of separate legislative acts regarding change of concept and structure of the state educational standard"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/12157429/> (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of December 29, 2012 no. 273-FZ *"On education in the Russian Federation"*. Retrieved from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of May 2, 2015 no. 122-FZ *"On amendments to the Labor code of the Russia and sections 11 and 73 of the Federal law "On education in the Russian Federation"*. Retrieved from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_178864/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178864/) (In Russian).
- Federal law of the Russian Federation of December 2, 2019 no. 403-FZ *"On amendments to the Federal law "On education in the Russian*



- Federation". Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72990882/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of the of February 28, 1994 no. 174 "On approval of the procedure for the development, approval and implementation of Federal components of state educational standards for primary, basic, secondary (full) general and primary vocational education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/1520069/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of August 12, 1994 no. 940 "On approval of the state educational standard of primary vocational education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/181094/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of April 20, 1995 no. 387 "On approval of the procedure for the development, approval and implementation of the state educational standard of secondary vocational education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/1565724/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of August 18, 1995 no. 821 "On approval of the state educational standard of secondary vocational education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/1520050/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of February 16, 2001 no. 119 "On the organization of an experiment on the introduction of the unified state exam"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/182981/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of January 21, 2005 no. 36 "On approval of the Rules for the development, approval and implementation of state educational standards for primary professional, secondary professional, higher professional and postgraduate professional education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/187793/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of February 24, 2009 r. no 142 "On approval of the Rules for the development and approval of Federal state educational standards"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/194968/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of August 5, 2013 no. 661 "On approval of the Rules for developing and approving Federal state educational standards and making changes to them"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/70429496/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of October 28, 2013 no. 966 "On the licensing of educational activities"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/70488492/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of April 12, 2019 r. no 434 "On approval of the Rules for developing and approving Federal state educational standards"*. Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72122180/> (In Russian).
- Government of the Russian Federation. *Resolution of December 29, 2001 no. 1756-r "On the concept of modernization of Russian education for the period up to 2010"*. Retrieved from <http://docs.cntd.ru/document/901807908>.
- Law of the Russian Federation of July 21, 1992 no. 3266-1 "On education". Retrieved from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/) (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of December 9, 1998 no. 322 "On approval of the Basic curriculum of general education institutions of the Russian Federation"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/186598/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of May 19, 1998 no. 1236 "On approval of Temporary requirements for the mandatory minimum content of basic general education"*. Retrieved from <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=31361> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of June 30, 1999 no. 56 "On approval of the Mandatory minimum content of secondary (full) general education"*. Retrieved from <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=58626> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of March 5, 2004 no. 1089 "On approval of the Federal component of state educational standards of primary, basic and secondary (full) general education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/6150599/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of March 9, 2004 no. 1312 "On approval of the Federal basic curriculum and sample curricula for educational institutions of the Russian Federation implementing general education programs"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/6149681/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of October 6, 2009 no. 373 "On approval and introduction of the Federal state educational standard of primary general education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/197127/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of December 17, 2010 no. 1897 "On approval of the Federal state educational standard of basic general education"*. Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of May 17, 2012 no. 413 "On approval of the Federal state educational standard of secondary general education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/70188902/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of October 17, 2013 no. 1155 "On approval of the Federal state educational standard for preschool education"*. Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of December 19, 2014 no. 599 "On approval of the Federal state educational standard of education of students with mental retardation (intellectual disabilities)"*. Retrieved from <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of December 19, 2014 no. 1598 "On approval of the Federal state educational standard of primary General education for students with disabilities"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/70862366/> (In Russian).
- Ministry of Education of the Russian Federation. *Order of September 22, 2015 no. 1040 "On approval of General requirements to definition of standard costs on rendering the state (municipal) services in education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/71233372/> (In Russian).
- President of the Russian Federation. *Decree of September 9, 2008 no. 1332 "On approval of the list of Federal state higher educational organizations that have the right to develop and approve educational standards for all levels of higher education"*. Retrieved from <https://base.garant.ru/193831/> (In Russian).



# ВЫХОД ИЗ ТЕНИ

## Подходы к регулированию репетиторства в России и в мире

Анастасия Гетман

**АННОТАЦИЯ** Исследование посвящено межстрановому анализу подходов к правовому регулированию репетиторства в России и за рубежом. Его актуальность обусловлена тем, что российское законодательство активно развивается в вопросах регулирования рынка репетиторства ввиду ежегодного роста его объемов и влияния на образовательную политику. Существующая система правового регулирования репетиторства в России имеет примеры успешных решений. Например, экспериментальный режим налога на профессиональный доход (НПД) для самозанятых граждан помог многим репетиторам выйти в правовое поле и легально вести свою деятельность на выгодных условиях и с минимальным количеством налоговой отчетности. Тем не менее механизмы российского регулирования нуждаются в глубокой проработке, особенно в отношении обозначения правового статуса репетитора и возможности лицензирования данных специалистов с целью обеспечения гарантии качества оказываемых услуг. Обращение к международному опыту позволяет изучить широкий спектр применяемых в мире правовых подходов, а также выделить наиболее успешные решения, которые могут быть рекомендованы для внедрения в российскую практику регулирования теневого образования.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** образование, дополнительное образование, репетиторство, правовое регулирование репетиторства, межстрановой анализ, теневое образование.

DOI 10.22394/2078-838X-2020-3-



**Анастасия Витальевна ГЕТМАН**  
аспирант,  
преподаватель Института  
образования НИУ ВШЭ  
(101000, РФ, Москва,  
Потаповский пер., д. 16, стр. 10).  
E-mail: agetman@hse.ru

### Введение

Феномен рынка репетиторских услуг имеет место в образовательных системах многих стран (Brau, 2013). Репетиторство может встречаться в разных формах: от индивидуальных встреч с учеником до групповых занятий, причем в онлайн-формате численность группы может достигать миллиона учащихся. Все эти формы частного преподавания объединяет принадлежность к сектору «теневого образования», который долгое время оставался вне поля зрения государства. В последние годы влияние данного сектора возросло. В ряде стран охват репетиторством даже стал превосходить масштабы основной системы общего образования (Zhang, 2018).

Правительства многих стран стали задумываться о необходимости государственного

регулирования рынка репетиторских услуг. Причины введения регулирующих мер могут быть разными: недополученный доход от уплаты налогов, обеспокоенность вопросами качества предоставляемых услуг, нежелание отпускать образовательную деятельность в свободное плавание (Brau & Kwo, 2014). В зависимости от страновых особенностей механизмы регулирования могут варьироваться в вопросах функционирования репетиторского направления и касаться контроля, финансового обеспечения, сертификации деятельности, налогообложения.

В России последние несколько лет ведется дискуссия о том, как следует регулировать рынок репетиторства, учитывая его «теневую» специфику. Информации о его реальных масштабах мало, поскольку идентифицировать всех

задействованных игроков практически невозможно. Зачастую провайдеры услуг не позиционируют себя как репетиторы, так как в правовом поле такой термин отсутствует. Они также могут совмещать частную преподавательскую деятельность с основной работой, предпочитая оставаться при этом в тени (Kozar, 2013). Объем рынка репетиторства тоже можно оценить лишь приблизительно: некоторые исследования говорят о 30 млрд рублей (Макеев, 2019). Для получения большей ясности о набирающем обороты рынке государство предпринимало попытки разработки и внедрения инструментов, направленных на легализацию и регулирование репетиторства: регистрацию репетиторов в качестве индивидуальных предпринимателей, налоговые каникулы, режим самозанятости. Тем не менее система регулирования репетиторства в России несовершенна, поскольку не охватывает многих важных с образовательной и юридической точек зрения аспектов.

Для проработки и совершенствования российской системы регулирования репетиторства следует обратиться к международному опыту и изучить существующие подходы. На основе обзора международных практик регулирования будет сделан вывод о том, каковы особенности механизмов правового регулирования репетиторства в России и в мире, а также какие успешные решения из зарубежного опыта могут быть применимы в российском регулировании теневого образования.

### Классификация подходов

Для межстранового анализа механизмов государственного регулирования рынка репетиторских услуг была использована концепция классификации образовательной политики Марка Брея. В своем первом обзоре по этой теме (Brau, 1999) он выделил шесть типов правительственных подходов к оценке регулирования репетиторства:

1. Подход *laissez-faire*. Политики игнорируют систему негосударственного сектора дополнительного образования, активно дистанцируются от любой деятельности или вмешательства.
2. Мониторинговая политика репетиторства и образования. Данные о частном секторе

собираются и оцениваются, но без принятия дальнейших мер.

3. Регулирование и контроль, в том числе платы за услуги. Учителям запрещается быть репетиторами своих школьных учеников.
4. Финансовая помощь репетиторам в форме налоговых льгот или субсидий.
5. Смешанный подход. Например, продвижение только некоторых видов репетиторства и ограничение других; комбинация механизмов регулирования.
6. Запрет на частное репетиторство, согласно которому разрешена только бесплатная помощь неработающим ученикам.

**ОБЪЕМ РЫНКА РЕПЕТИТОРСТВА  
МОЖНО ОЦЕНИТЬ  
ЛИШЬ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНО:  
НЕКОТОРЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ГОВОРЯТ О 30 МЛРД РУБЛЕЙ**

Несмотря на то, что данная классификация не имеет четких инструкций или «жестких» критериев для типизации стран, выделенные типы регулирования охватывают практически все возможные сценарии государственного вмешательства.

В данном анализе рассмотрены наиболее яркие представители тех или иных видов государственного регулирования: Германия, Чехия, Канада, Бразилия, Австралия, Китай, Япония, Южная Корея, Россия. Краткая характеристика распространенности репетиторства, типов и инструментов государственного регулирования в каждой из рассматриваемых стран представлены в Таблице 1.

### Невмешательство

Выбор инструментов регулирования зависит как от степени популярности репетиторства, так и от других страновых особенностей. Ряд государств предпочитает не вмешиваться в вопросы регулирования рынка

Таблица 1. Межстрановое сравнение типов и способов государственного регулирования рынка репетиторских услуг (составлено автором)

Страна	Распространенность репетиторства	Тип государственного регулирования	Инструменты регулирования
Чехия	37 % (Šťastný, 2016)	невмешательство	налоговая политика в отношении репетиторов проводится, но жесткий контроль за ее выполнением отсутствует
Канада	35 % (Hart et al., 2015)	невмешательство	отсутствуют
Бразилия	52 % в 2013 г. (Aurini et al., 2013)	невмешательство	отсутствуют
Австралия	от 20 до 65 % в зависимости от уровня образования (Aurini et al., 2013)	смешанный подход	мониторинг, финансирование
Китай	более 70 % (Bray & Lykins, 2012)	регулирование и контроль	лицензирование, сертификация, ограничение круга лиц, имеющих право заниматься репетиторством
Япония	от 47 до 60 % (Bray & Zhang, 2018)	регулирование и контроль	сертификация, встраивание репетиторских центров в систему общего образования, ограничение времени занятий
Южная Корея	от 50 до 80 % (Sorensen, 2019)	запрет; регулирование и контроль	ограничение круга лиц, имеющих право заниматься репетиторством, ограничение времени занятий
Германия	47 % (Hille et al., 2016)	регулирование и контроль	налоговая политика
Россия	30–44 % (Бурдяк, 2015; Андрущак, Прахов, & Юдкевич, 2008)	регулирование и контроль	налоговая политика, самозанятость

репетиторства. Одним из представителей данной политики является Чехия. В Чешской республике сектор дополнительного образования насыщен как частными преподавателями, так и подготовительными курсами. К услугам частных преподавателей прибегают 37 % учащихся, особенно во время подготовки к экзаменам, и это однозначно говорит о развитости данного сектора (Šťastný, 2016). Тем не менее механизм регулирования рынка не развит: помимо законов и правовых норм, применимых к любому другому стандартному бизнесу (например, необходимость иметь торговую лицензию и облагать налогом доход), частное репетиторство не подпадает под какое-либо конкретное правовое регулирование,

и политики, как правило, игнорируют это явление (Šťastný, 2014).

Аналогичных взглядов на государственно-частное взаимодействие придерживается и Канада, однако устройство и масштаб канадского сектора отличаются от чешского. Канадский рынок репетиторских услуг представлен двумя видами агентов: частными преподавателями, оказывающими услуги на дому, и корпоративными франшизами, которые имеют четкие и узнаваемые учебные пространства, учебные планы, инструкции и материалы для оценки (Aurini & Davies, 2004). Услугами данных провайдеров пользовались 35 % учащихся в 2015 году (Hart & Kempf, 2015). Несмотря на распространенность, сектор теневого

образования в Канаде не оказывает ощутимого влияния на образовательную политику и социальную стратификацию. Это можно объяснить тем, что в Канаде отсутствуют экзамены «с высокими ставками», что снижает уровень образовательной конкуренции среди учащихся. В связи с этим правительство Канады считает, что данный вопрос находится вне зоны его ответственности, и придерживается политики невмешательства. При том, что у страны есть ресурсы, необходимые для полноценного государственного регулирования сектора (Aurini et al., 2013).

Политики государственного невмешательства придерживается и Бразилия, где сектор репетиторских услуг затрагивает 52 % учащихся и при этом является преимущественно теневым (Aurini et al., 2013). Репетиторы не спешат переходить в легальное поле, поскольку у многих из них есть негативный опыт работы в государственных и частных школах. В этих учреждениях могли систематически нарушаться условия трудовых договоров, что приводило к ухудшениям условий труда преподавателей. По этой причине бразильские частные преподаватели предпочитают вести деятельность в «серой» зоне и предлагают свои услуги путем «сарафанного радио» и объявлений, развешанных на домах. Существуют и другие причины ухода репетиторов от формальной регистрации: в Бразилии очень высокая налоговая нагрузка, а также крайне бюрократизированный процесс регистрации и ведения бизнеса. Поэтому о легализации задумываются лишь те репетиторы, у которых данная деятельность имеет достаточно большой оборот (Ventura & Gomes, 2013). Согласно исследованиям, в Бразилии власти осведомлены о распространенности теневого образования, однако государство не обладает достаточными ресурсами для принятия соответствующих мер (Plano, 2017).

Невысокой степенью регулирования рынка репетиторства отличается и Австралия, несмотря на то, что к услугам репетиторов обращаются до 65 % учащихся (Davis, 2013). В Австралии нет законодательной базы для

частного репетиторства, однако в стране действует Национальный Кодекс поведения репетиторов, разработанный Australian Tutoring Association (ATA). Эта профессиональная ассоциация нацелена на повышение стандарта репетиторства в Австралии, но при этом не имеет никаких регулирующих полномо-

## В РОССИИ 30–44 % УЧАЩИХСЯ ПОЛЬЗУЮТСЯ УСЛУГАМИ РЕПЕТИТОРОВ

чий: документы, созданные организацией, носят исключительно рекомендательный характер (Australian Tutoring Association et al., 2012).

Несмотря на отсутствие правовой базы для репетиторства, правительство Австралии финансирует данный сектор. Например, «Система помощи репетиторам для коренных народов» (ITAS) дает возможность преподавателям коренного населения индивидуально изучать ряд академических предметов на начальном, среднем и высшем уровнях обучения (Department of Education and Training – Western Australia, 2013). Еще пример – программа «Even Start»<sup>1</sup> для детей, которые не достигли национальных стандартов стандартизированного тестирования. Они получали ваучеры на сумму 700 долларов США для изучения родного языка и математики в небольших группах. Эти программы свидетельствуют о признании правительством Австралии того факта, что существуют ситуации, когда дополнение образовательных институтов частным обучением является образовательной стратегией.

## Контроль и партнерство

Тем не менее далеко не все страны придерживаются политики невмешательства или целенаправленного финансирования сектора частного дополнительного образования. Более жесткие и контролируемые меры используются в странах азиатского

<sup>1</sup> Программа была запущена в 2007 году, на данный момент закрыта.



направления: Китае, Японии, Южной Кореи. Отчасти это обусловлено тем, что репетиторство в Азии крайне распространено. В некоторых странах этого региона частный образовательный сектор даже превалирует над государственным. В связи с этим наилучшей стратегией является государственно-частное партнерство или даже попытка интеграции дополнительного образования в основное. Тем не менее каждая из рассматриваемых стран Азии имеет свой путь развития сектора дополнительного образования и предпринимает совершенно разные попытки регулирования: от полного запрета до лицензирования деятельности.

В Китае родители стремятся вовлекать детей в дополнительные занятия с раннего возраста. Это обусловлено работоспособностью китайских учащихся и чрезвычайно конкурентной средой на всех уровнях образования — от того, насколько престижным будет вуз, зависит дальнейшая карьерная траектория (Zhang, 2013). По этой причине в Китае очень развито репетиторство: более 70 % учащихся занимаются с частными преподавателями по академическим и по неакадемическим дисциплинам (Bray & Lykins, 2012). Широкая распространенность сектора репетиторских услуг не осталась без внимания со стороны государства: данная деятельность стала законодательно регулироваться. Школьная лицензия и бизнес-лицензия необходимы для управления частным репетиторским учреждением. Однако из-за высоких требований к лицензии многие учреждения работают без нее. Например, из 7000 учебных заведений в Шанхае, которые были проверены в 2017 году, более 1300 не имели лицензий (Там же). Помимо лицензирования, в Китае действует ограничение круга лиц, имеющих право заниматься репетиторской деятельностью. Например, частные занятия школьных учителей со своими же учащимися караются штрафом и могут даже стать причиной увольнения (Kwok, 2010).

Аналогичные сертификационные процедуры присутствуют и в японской модели, где сектор теневого образования достаточно разнообразен. В Японии наиболее популярными формами репетиторства являются частные коммерческие школы *juku* и *yobiko*, предлагающие групповое обучение по академическим и неакадемическим дисциплинам, и школы *hoshu*, которые фокусируются на подготовке школьников к экзаменам. Помимо частных коммерческих школ, в Японии очень широко распространено частное репетиторство в формате индивидуальных занятий. Согласно исследованиям, почти каждый японский школьник пользуется услугами частных преподавателей (Entrich, 2015).

Принимая во внимание масштаб и влияние сектора репетиторства, власти задумались о форматах государственно-частного партнерства и после образовательной реформы в 2006 году приняли решение об институционализации теневого образования (Kennedy & Lee, 2018). Некоторые региональные органы власти заключили контракт с частными школами *juku* на проведение уроков непрерывного обучения для местных сообществ и предоставили им право саморегулирования (Hayasaka, 2013; Zhang, 2018). Для обеспечения качества репетиторских услуг в этих школах была разработана система

оценки качества репетиторов: для успешного функционирования *juku* рекомендуется получить сертификат качества ISO29990. Помимо сертификации качества образовательных услуг, со стороны государства было оказано влияние на образовательный процесс путем введения комендантского часа. Школы *juku* не имеют право обучать школьников после 19:00 (Ota, 2014).

Похожий прецедент действует и в Южной Кореи, где негосударственный сектор дополнительного образования представлен преимущественно двумя направлениями: частным репетиторством и «школами зубрежки»

(*cram schools*) *Hagwons* — коммерческими заведениями, куда школьники приходят на дополнительные занятия для подготовки к экзаменам (Choi & Cho, 2016). Сначала деятельность *Hagwons* запрещалась, позднее государство ограничило стоимость услуг и время работы этих школ: запрещено проводить занятия по воскресеньям и после 22:00 (Lee, 2011). Данные меры призваны уменьшить неравенство образовательных возможностей, а также снизить нагрузку на корейских школьников, которые проводят целый день в школах и учатся допоздна в «школах зубрежки». Согласно ряду исследований, учащиеся проводят в *Hagwons* даже больше времени, чем в государственных школах, что вызвало у правительства Южной Кореи обеспокоенность и повлекло за собой урегулирование данной ситуации (Hultberg et al., 2017). В Кореи также присутствует ограничение круга лиц, которые могут заниматься репетиторской деятельностью. Школьным преподавателям заниматься репетиторством официально запрещено. Однако других ограничений, касающихся работы репетиторов, не предусмотрено. Правительство Кореи не имеет никаких механизмов, позволяющих оценивать качество образования, которое дают репетиторы (Там же).

## Налоговая политика

В отличие от азиатских стран, где меры регулирования направлены преимущественно на репетиторские организации, в Германии и России меры касаются репетиторов как отдельных лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью. В Германии частное репетиторство регулируется в соответствии с § 18 Закона о подоходном налоге. Согласно данному пункту, данные работники будут расцениваться как «частные репетиторы или фрилансеры, которые занимаются самостоятельной преподавательской или образовательной деятельностью». Размер их налогов зависит от суммы дохода — их следует уплачивать только в том случае, если годовой доход составляет больше 8 354 евро в год (по состоянию на 2014 год) (*Formalitäten eines Nachhilfelehrers*, 2017). Однако, если доходы репетитора оказываются выше этой цифры,

то ему рекомендуется создавать свою компанию и вести лицензированную деятельность, которая, помимо преподавания, позволяет осуществлять выпуск методических пособий. Стоит отметить, что в немецком законодательстве акцент делается на регулярности оказания услуг: если для физического лица данная деятельность является постоянным источником дохода, то ему следует выбрать один из возможных форматов регистрации своей деятельности. Наиболее популярным форматом является «мини-работа» (*Mini-job*), которая подразумевает статус трудовых отношений и разрешает осуществлять репетиторскую деятельность. В формате *Mini-job* физическое лицо заключает договор с работодателем и может зарабатывать до 450 евро в месяц, не выплачивая со своих доходов налоги или взносы в фонд социального страхования (Eichhorst, 2012). Но если заработная плата превышает эту сумму, то данный работник обязуется уплатить налоги и взносы в систему социального обеспечения (*Heimarbeit*, 2014).

Российская позиция схожа с немецкой. Наше государство интересуется данным сектором преимущественно с точки зрения налоговой политики. В правовом отношении репетиторская деятельность относится к индивидуальной трудовой деятельности; в силу этого репетитор подлежит государственной регистрации в качестве индивидуального предпринимателя (ИП) в соответствии с законодательством РФ (ст. 23 ГК РФ). В соответствии с налоговым законодательством РФ репетитор, зарегистрированный как ИП, должен отчислять взносы в ПФР и ФОМС, а также оплачивать налоги, применяя упрощенную (УСН) или патентную систему налогообложения. Оплатив налоги, граждане, оказывающие репетиторские услуги, легализуют свой доход. Незаконное ведение репетиторской деятельности является административным правонарушением и карается штрафом.

Однако в этом аспекте Россия схожа с Бразилией: из-за невыгодности условий налогообложения, сложных процедур регистрации и ведения бизнеса многие российские репетиторы сознательно остаются вне правового поля и уклоняются от уплаты налогов. Долгое время эта ситуация игнорировалась, однако в последние несколько лет сектор репетиторства

## ДАЛЕКО НЕ ВСЕ СТРАНЫ ПРИДЕРЖИВАЮТСЯ ПОЛИТИКИ НЕВМЕШАТЕЛЬСТВА ИЛИ ФИНАНСИРОВАНИЯ ЧАСТНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

находится под пристальным вниманием государства. К частным преподавателям обращаются от 30 до 40 % российских учащихся в зависимости от их возраста и целей – среди готовящихся к ОГЭ и ЕГЭ эта цифра выше (Бурдяк, 2015; Андрущак, Прахов, & Юдкевич, 2008). Учитывая размер и распространенность теневого сектора репетиторства, государство решило принять меры по его легализации и предложило попытку вывода репетиторов из «серой» зоны путем налоговых каникул (п. 70 ст. 217 НК РФ). Эта инициатива была запущена в 2017 году и давала освобождение от уплаты НДФЛ в течение трех лет репетиторам, вставшим на учет в налоговые органы. Однако данная мера не показала успешных результатов. Согласно данным ФНС, налоговыми каникулами воспользовались 2 149 человек по всей России. Это заставило государство задуматься о разработке более привлекательного решения для легализации репетиторского сектора. В 2019 году был введен специальный налоговый режим для самозанятых граждан – введение налога на профессиональный доход (НПД). Согласно Федеральному закону от 27.11.2018 № 422-ФЗ, в рамках этого режима могут работать граждане, самостоятельно оказывающие услуги без найма работников, и чей доход не превышает 2,4 млн рублей ежегодно. Ставка налога на доход для граждан, попадающих в эту категорию, составит 4 % при работе с физическими лицами и 6 % – при работе с юридическими лицами. Данный режим будет действовать до 2028 года без изменения первоначальных условий налогообложения. Стоит отдельно отметить, что режим НПД применяется для целого перечня направлений, в рамках которых граждане занимаются индивидуальной предпринимательской деятельностью. Репетиторство является одной из категорий, включенных в перечень.

Изначально НПД запускался в качестве эксперимента в 4 регионах: Москве, Московской области, Калужской области, республике Татарстан. В течение первого года интерес к данному режиму проявился и у других субъектов РФ, что повлекло за собой включение в программу еще 19 регионов, а с 1 июля 2020 года, согласно Федеральному закону от 01.04.2020 № 101-ФЗ, этот режим планируется распространить на всю Россию. В течение полутора лет налоговый

эксперимент показал впечатляющие результаты: согласно данным ФНС, 650 000 граждан выразили желание выйти из тени и вести свою деятельность как самозанятые (Kremlin, 2020). Успех эксперимента можно объяснить тем, что данное решение предложило удобный выход из тени и ведение предпринимательской деятельности на понятных и приемлемых условиях, без лишней бюрократической нагрузки. Прежде всего, государство предложило льготную налоговую ставку в 4 % или 6 % – ранее размер налога варьировался от 6 до 13 % при работе в качестве индивидуального предпринимателя. Более того, для самозанятых налог начисляется ежемесячно только на фактически полученный доход, за периоды простоя в работе никаких отчислений делать не нужно. Что касается дополнительных платежей, то с взносы в ПФР и ФОМС делаются исключительно по желанию самозанятого гражданина. Преимуществом режима является и простота регистрации: для постановки на налоговый учет самозанятому достаточно зарегистрироваться через специальное мобильное приложение, физическое посещение налоговой инстанции не требуется. Через это же приложение плательщики НПД могут печатать чеки об оказанных услугах, и это единственная форма налоговой отчетности о платежах. Это избавляет самозанятых от необходимости приобретать дорогостоящие онлайн-кассы, которые обязательны для индивидуальных предпринимателей. Для стимулирования перехода на новый налоговый режим самозанятым также был предложен налоговый вычет в размере 10000 рублей за первый год работы. Все эти решения оказались достаточно убедительными для многих граждан, чтобы перейти из теневого сектора в правовое поле.

## Выводы

Проведенный анализ включает в себя обширный опыт используемых практик государственного регулирования рынка репетиторских услуг, зачастую обусловленных страновыми особенностями. Несмотря на то, что ряд стран не принимает никаких мер по регулированию репетиторства, важность этого сектора в образовательной системе не вызывает сомнений. Согласно многим исследованиям,

рынок репетиторских услуг находится в активной фазе роста, и в перспективе список государств, уделяющих внимание вопросам правового регулирования рынка, будет только увеличиваться.

Стоит отметить, что политики игнорирования или совсем слабого вмешательства в деятельность репетиторов придерживались те страны, где отмечается слабое влияние сектора на образовательную политику в целом, несмотря на его распространенность. В числе причин также может быть ограниченность ресурсов для осуществления регулирования или отсутствие статистических данных, достоверно отражающих общую картину на рынке репетиторства (Plano, 2017).

Регулирование репетиторства путем финансовой поддержки со стороны государства используется в тех странах, где важной частью образовательной стратегии является вовлечение учащихся в дополнительное образование. Это делается с целью повышения доступности образования в стране и достижения роста академических достижений учащихся.

Контролирующую функцию берут на себя те государства, где сектор репетиторства играет ведущую роль в досуге учащихся и даже может быть приоритетнее официальных образовательных институтов. Список контролирующих практик разнообразен: запрет частного образовательного сектора в стране, ограничение круга лиц, имеющих право работать в секторе, лицензирование и сертификация образовательной деятельности, введение комендантского часа для дополнительных занятий, мониторинг деятельности, налогообложение. Данными методами государства показывают свое активное участие в образовательном процессе, а также устанавливают стандарты качества репетиторских услуг.

Россия по методам регулирования больше всего близка к немецкой системе – все механизмы регулирования были направлены на вывод частных преподавателей из «серой» зоны и разработку различных способов налогообложения. Тем не менее в российских методах

регулирования прослеживаются паттерны и других стран: например, сектору репетиторства в России оказывается финансовая поддержка, как и в Австралии, однако она осуществляется путем временных налоговых льгот, а не дополнительными инвестициями в сектор. Стоит отметить и определенное сходство с Бразилией в вопросах отношения репетиторов к уплате налогов и уклонения от них. Однако режим НПД и самозанятость призваны стать стимулирующим механизмом для вывода репетиторов в правовое поле, и сейчас в России действительно начала выстраиваться такая правовая культура.

Несмотря на успех российской налоговой политики в отношении репетиторства, многие другие аспекты регулирования сектора до сих пор не были затронуты. Все используемые

в России механизмы никак не касаются вопросов лицензирования и сертификации репетиторской деятельности. В настоящее время репетиторство имеет очень низкий порог входа: частным преподавателем в России может быть любой человек, предложивший свои услуги по любой из дисциплин. Безусловно, для успешного поиска клиентов репетитор должен обладать опреде-

ленной экспертностью по предмету, который он собирается преподавать, однако нет никаких установленных стандартов качества предоставляемой услуги. Поэтому для учащихся и их семей выбор репетитора имеет определенное сходство с лотереей: сложно спрогнозировать эффект от обращения к такому специалисту, ни о каких гарантиях качественно оказанной услуги не может быть и речи. В настоящий момент роль гаранта частично берут на себя полученные репетитором дипломы и регалии, а также метод «сарафанного радио». Однако назвать данные показатели установленным и подтвержденным стандартом качества невозможно.

Из проведенного анализа можно сделать вывод о том, что механизмы регулирования репетиторства в России нуждаются в более глубокой проработке и расширении. Прежде всего

## МНОГИЕ РОССИЙСКИЕ РЕПЕТИТОРЫ СОЗНАТЕЛЬНО ОСТАЮТСЯ ВНЕ ПРАВОВОГО ПОЛЯ И УКЛОНЯЮТСЯ ОТ УПЛАТЫ НАЛОГОВ

необходимо обозначить правовой статус репетитора. Это поможет юридически закрепить его права и обязанности, а также защитить интересы в случае сотрудничества с недобросовестными клиентами. Следует также обратить внимание и на процедуры лицензирования или сертификации репетиторов — данный механизм поможет пользователям увеличить шансы на получение качественной услуги и рассчитывать на более гарантированный результат от занятий. Учитывая успешный опыт внедрения аналогичных практик за рубежом, есть все основания полагать, что реализация данных мер в России смогла бы существенно улучшить действующую систему регулирования рынка репетиторских услуг.

## Литература

1. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть первая) от 31.07.1998 № 146-ФЗ (ред. от 27.11.2018) // Собрание законодательства РФ. № 31. 03.08.1998.
2. Федеральный закон от 01.04.2020 № 101-ФЗ «О внесении изменений в статью 1 Федерального закона „О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима „Налог на профессиональный доход“».
3. Федеральный закон от 27.11.2018 № 422-ФЗ «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима „Налог на профессиональный доход“ в городе федерального значения Москве, в Московской и Калужской областях, а также в Республике Татарстан (Татарстан)».
4. Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина, 2008.
5. Бурдяк А. Я. Дополнительные занятия по школьным предметам: мотивация и распространенность // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 2 (125). DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.08>.
6. Makeev P. A. Репетиторство в России: описание явления на основе онлайн-платформ // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2019. Т. 11. № 4. DOI: [10.17835/2076-6297.2019.11.4.106-120](https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.4.106-120).
7. Сопещение о санитарно-эпидемиологической обстановке [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63340>
8. Australian Tutoring Association et al. About the ATA [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ata.edu.au/about>. 2012.
9. Aurini, J., Davies, S. Supplementary education in a changing organizational field: The Canadian case // Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Emerald Group Publishing Limited, 2013. P. 155–170. DOI: [10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022007](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022007).
10. Aurini, J., Davies, S. The transformation of private tutoring: Education in a franchise form // Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie. 2004. P. 419–438. DOI: [10.1353/cjs.2004.0031](https://doi.org/10.1353/cjs.2004.0031).
11. Aurini, J., Davies, S., Dierkes, J. B. (eds.). Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Bingley: Emerald, 2013. Vol. 22.
12. Bray, M. Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring // Procedia-social and behavioral sciences. 2013. Vol. 77. P. 412–420. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.03.096](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096).
13. Bray, M. The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. UNESCO International Institute for Educational Planning, 1999.
14. Bray, M., & Lykins, C. Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. Philippines: Asian Development Bank. 2012.
15. Bray, M., Kwo O. W. Y. Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia. UNESCO and Comparative Education Research Centre, HKU, 2014.
16. Bray, M., Zhang, W. Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts // International Journal for Research on Extended Education. 2018. Vol. 6. No. 1. P. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.08>.
17. Choi, J., Cho, R. M. Evaluating the effects of governmental regulations on South Korean private cram schools // Asia Pacific Journal of Education. 2016. Vol. 36. No. 4. P. 599–621. DOI: [10.1080/02188791.2015.1064356](https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1064356).
18. Davis, J. Educational legitimation and parental aspiration: Private tutoring in Perth, Western Australia: дис. University of Western Australia, 2013.
19. Department of Education and Training — Western Australia. Strategic plan for WA public schools 2012–2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policies-framework/strategic-documents/strategic-plan-for-wa-public-schools-2012-2015.en?cat-id=3457058>. 2013.
20. Entrich, S. R. The decision for shadow education in Japan: Students' choice or parents' pressure? // Social Science Japan Journal. 2015. Vol. 18. No. 2. P. 193–216.
21. Hart, D., Kempf, A. Public attitudes toward education in Ontario 2015: The 19<sup>th</sup> OISE survey of educational issues. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 2015.
22. Hayasaka, M. The self-regulation and quality assurance of the Juku: Referring to the establishment process of The Japan Juku Association and its performance // Research Collections on School Educational Study. 2013. Vol. 26. P. 11–23.
23. Hille, A., Spieß, C. K., Staneva M. More and more students, especially those from middle-income households, are using private tutoring // DIW Economic Bulletin. 2016. Vol. 6. No. 6. P. 63–71.
24. Hultberg, P., Calonge, D. S., Kim, S. H. Education policy in South Korea: A contemporary model of human capital accumulation? // Cogent Economics & Finance. 2017. Vol. 5. No. 1. DOI: [10.1080/23322039.2017.1389804](https://doi.org/10.1080/23322039.2017.1389804).
25. Kennedy, K. J., Lee, J. C. K. Routledge international handbook of schools and schooling in Asia. Routledge, 2018.

26. Kozar, O. The face of private tutoring in Russia: Evidence from online marketing by private tutors // Research in Comparative and International Education. 2013. Vol. 8. No. 1. P. 74–86.
27. Kwok, P. L. Y. Demand intensity, market parameters and policy responses towards demand and supply of private supplementary tutoring in China // Asia Pacific Education Review. 2010. Vol. 11. No. 1. P. 49–58.
28. Lee, J. The policies on supplemental education in Korea // IIAS Newsletter. 2011. Vol. 56. P. 16–17.
29. Ota, T. Choices of Shingaku Juku. 2014.
30. Plano, C. D. E., Network O. Learning from Parents and Students to Improve Education In Brazil. 2017.
31. Sorensen, A. K. A History of Shadow Education in Japan and South Korea // 英語と英米文学. 2019. No. 54. P. 1–42.
32. Ventura, A., Gomes, C. Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes // Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Emerald Group Publishing Limited, 2013. P. 129–151. DOI: [10.1108/2FS1479-3679\(2013\)0000022006](https://doi.org/10.1108/2FS1479-3679(2013)0000022006).
33. Zhang, Y. Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance? A case study from Jinan, China // Economics of Education Review. 2013. Vol. 32. P. 1–28. DOI: [10.1016/j.econedurev.2012.09.008](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.008).
34. Zhang, W., Yamato, Y. Entrenched but evolving private supplementary tutoring // Routledge international handbook of schools and schooling in Asia. 2018. P. 323. DOI: [10.4324/9781315694382](https://doi.org/10.4324/9781315694382).
35. Šťastný, V. Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě // Pedagogická orientace. 2014. Vol. 24. No. 3. P. 353–374. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-3-353>.
36. Šťastný, V. Private supplementary tutoring in the Czech Republic // European Education. 2016. Vol. 48. No. 1. P. 1–22. DOI: [10.1080/10564934.2016.11470066](https://doi.org/10.1080/10564934.2016.11470066).
37. Dohmen, D. Was wissen wir über Nachhilfe?: Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. W. Bertelsmann Verlag, 2008. Vol. 3.
38. Eichhorst, W. et al. Geringfügige Beschäftigung: Situation und Gestaltungsoptione. IZA Research Report. 2012. No. 47. Germany, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
39. Formalitäten eines Nachhilfelehrers [Электронный ресурс]. URL: <https://www.superprof.de/blog/nachhilfe-geben-steuern-versicherung/#wo-soll-ich-mich-im-internet-anmelden-um-kunden-fur-privatunterricht-zu-finden>.
40. Nebenjob Nachhilfe geben: Das sollte man wissen! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.heimarbeit.de/nebenjob-nachhilfe-geben-das-sollte-man-wissen>.

## OUT OF THE SHADOW Approaches to the regulation of private supplementary tutoring in Russia and worldwide

**Anastasia V. GETMAN.**

PhD Student, Teacher of the Institute of Education the Higher School of Economics (16/10, Potapovskij per., Moscow, 101000, Russian Federation). E-mail: [agetman@hse.ru](mailto:agetman@hse.ru)

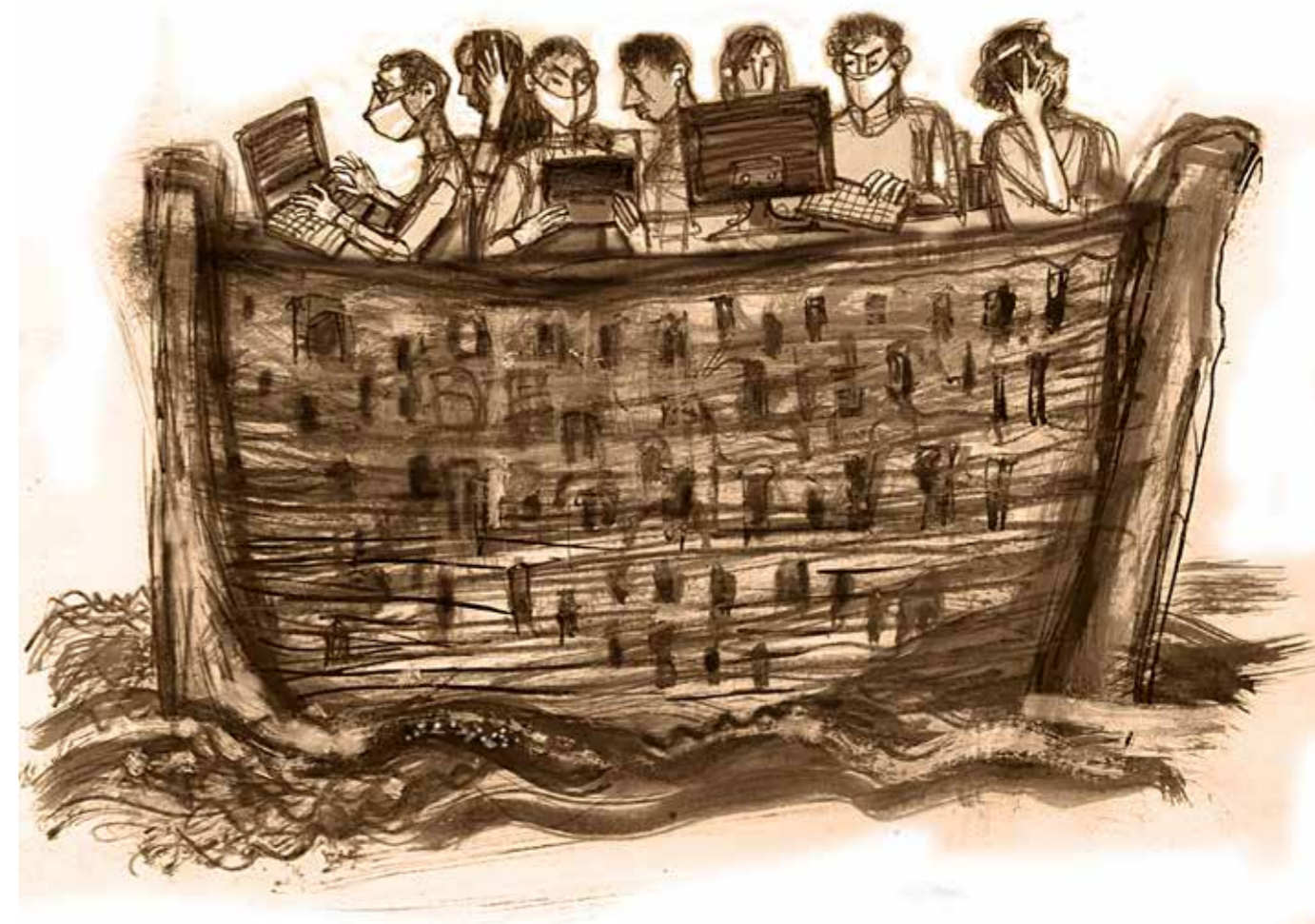
## Abstract

The research is devoted to a cross-country analysis of approaches to the legal regulation of private tutoring in Russia and abroad. Russian legislation is actively developing in the regulation of the private tutoring market due to the annual growth of its volumes and the impact on educational policy. The existing system of legal regulation of tutoring in Russia contains examples of successful decisions — for example, the experimental tax mode for self-employed citizens that helped many tutors to enter the legal field and conduct their activities on favorable terms and with a minimum amount of tax reporting. Nevertheless, the mechanisms of Russian regulation need a further study, especially regarding the designation of the legal status of a tutor and the possibility of licensing these specialists in order to guarantee the quality of the services provided. Using international experience allows us to study a wide range of legal approaches used in the world as well as highlight the most successful solutions that can be recommended for implementation in the Russian practice of regulating shadow education. **Keywords:** education, supplementary education, tutoring, legal regulation of private tutoring, cross-country analysis

## References

- The Russian Tax Code of 31.07.1998 N 146-FZ (27.11.2018 ed., part 1). *Russian Federation Code N 31. 03.08.1998.* (In Russian).
- Federal Law of 01.04.2020 N 101-FZ On Introducing Amendments to Article of First Federal Law On Carrying out of Experiment in Special tax treatments "Tax on Professional income". (In Russian).
- Federal Law On Carrying out of Experiment in Special tax treatments "Tax on Professional income" in federal city of Moscow, Moscow Region, Kaluga Region and the Republic of Tatarstan (Tatarstan) of 27.11.2018 N 422-FZ. (In Russian).
- Andrushchak, G. V., Prakhov, I. A., & Yudkevitch, M. M. (2008). *Strategies for choosing a higher education institution and preparing for University admission.* Moscow: Vershina. (In Russian).
- Burdyak, A. Ya. (2015). Additional school subjects lessons: motivation and popularity. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal (Public Opinion Monitoring)*, 2(125). DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.08>. (In Russian).
- Makeev, P. A. (2019). Private Tutoring in Russia: Description of the Phenomenon Based on Online Platforms. *Journal of Institutional Studies*, 11(4), 106–120. DOI: [10.17835/2076-6297.2019.11.4.106-120](https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.4.106-120). (In Russian).
- Australian Tutoring Association et al. (2012). *About the ATA.* Retrieved from <http://www.ata.edu.au/about>.
- Aurini, J., & Davies, S. (2004). The transformation of private tutoring: Education in a franchise form. *Canadian Journal of Sociology [Cahiers canadiens de sociologie]*, 29(3), 419–438. DOI: [10.1353/cjs.2004.0031](https://doi.org/10.1353/cjs.2004.0031).
- Aurini, J., & Davies, S. (2013). Supplementary education in a changing organizational field: The Canadian case. *International Perspectives on Education and Society*, 22, 155–170. DOI: [10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022007](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000022007).

- Aurini, J., Davies, S., & Dierkes, J. B. (eds.). (2013). *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (Vol. 22). Bingley: Emerald.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2013). Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 77, 412–420. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.03.096
- Bray, M. & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Philippines: Asian Development Bank.
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Bray, M., & Zhang, W. (2018). Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(1), 98–106. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.08>.
- Choi, J., & Cho, R. M. (2016). Evaluating the effects of governmental regulations on South Korean private cram schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 599–621. DOI: 10.1080/02188791.2015.1064356.
- Davis, J. (2013). *Educational legitimation and parental aspiration: Private tutoring in Perth, Western Australia*. Doctoral Dissertation. University of Western Australia.
- Department of Education and Training – Western Australia. (2013). *Strategic plan for WA public schools 2012–2015*. Retrieved from <http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policies-framework/strategic-documents/strategic-plan-for-wa-public-schools-2012-2015.en?cat-id=3457058>. 2013.
- Dohmen, D. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe?: Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Germany: W. Bertelsmann Verlag, 3. (In German).
- Eichhorst, W. et al. (2012). Geringfügige Beschäftigung: Situation und Gestaltungsoptionen. *IZA Research Report*, 47. Germany, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (In German).
- Enrich, S. R. (2015). The decision for shadow education in Japan: Students' choice or parents' pressure? *Social Science Japan Journal*, 18(2), 193–216.
- Formalitäten eines Nachhilfelehrers. (2017, 30 Mai). *Superprof*. Retrieved from <https://www.superprof.de/blog/nachhilfe-geben-steuern-versicherung/#wo-soll-ich-mich-im-internet-anmelden-um-kunden-fur-privatunterricht-zu-finden>. (In German).
- Hart, D., & Kempf, A. (2015). Public attitudes toward education in Ontario 2015: *The 19<sup>th</sup> OISE survey of educational issues*. University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hayasaka, M. (2013). The self-regulation and quality assurance of the Juku: Referring to the establishment process of "The Japan Juku Association" and its performance. *Research Collections on School Educational Study*, 26, 11–23.
- Hille, A., Spieß, C. K., & Staneva, M. (2016). More and more students, especially those from middle-income households, are using private tutoring. *DIW Economic Bulletin*, 6(6), 63–71.
- Hultberg, P., Calonge, D. S., & Kim, S. H. (2017). Education policy in South Korea: A contemporary model of human capital accumulation? *Cogent Economics & Finance*, 5(1), DOI: 10.1080/23322039.2017.1389804.
- Kennedy, K. J., & Lee, J. C. K. (2018). *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia*. Routledge.
- Kozar, O. (2013). The face of private tutoring in Russia: Evidence from online marketing by private tutors. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 74–86.
- Kremlin. (2020, 11 May). Retrieved from <http://kremlin.ru/events/president/news/63340>. (In Russian).
- Kwok, P. L. Y. (2010). Demand intensity, market parameters and policy responses towards demand and supply of private supplementary tutoring in China. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 49–58.
- Lee, J. (2011). The policies on supplemental education in Korea. *IAS Newsletter*, 56, 16–17.
- Nebenjob Nachhilfe geben: Das sollte man wissen! (2014, 11 November). *Heimarbeit*. Retrieved from <https://www.heimarbeit.de/nebenjob-nachhilfe-geben-das-sollte-man-wissen/>. (In German).
- Ota, T. (2014). *Choices of Shingaku Juku*. Tokyo: Nikkei Publishing. (In Japanese).
- Plano CDE., & Omidyar Network O. (2017). *Learning from Parents and Students to Improve Education In Brazil*.
- Sorensen, A. K. (2019). A History of Shadow Education in Japan and South Korea. *英語と英米文学*, 54, 1–42. (In Japanese).
- Šťastný, V. (2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. *Pedagogická orientace*, 24(3), 353–374. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-3-353>. (In Czech).
- Šťastný, V. (2016). Private supplementary tutoring in the Czech Republic. *European Education*, 48(1), 1–22. DOI: 10.1080/10564934.2016.1147006. (In Czech).
- Ventura, A., & Gomes, C. (2013). Supplementary education in Brazil: Diversity and paradoxes. *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 129–151). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108%2FS1479-3679(2013)0000022006.
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance? – A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1–28. DOI:10.1016/j.econedurev.2012.09.008.
- Zhang, W., & Yamato, Y. (2018). Entrenched but evolving private supplementary tutoring. *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia* (p. 323). DOI: 10.4324/9781315694382.



# SMART BIG DATA

## В публичных докладах

Ольга Фиофанова

**АННОТАЦИЯ** Представлены результаты исследования публичных докладов, размещенных на сайтах органов исполнительной власти в сфере образования, образовательных организаций, на предмет использования данных в анализе развития образования. Выявлено, какие виды данных об образовании используются для анализа в управлении на разных уровнях образования. Посредством метода дискурс-анализа выявлены доказательные основы управленческих решений о развитии образования на основе аналитики и интерпретации данных. Охарактеризованы технологии «умных данных» (advanced technology smart big data). Проанализировано развитие концептов и практики «доказательное управление образованием», «доказательная образовательная политика». Статья подготовлена при поддержке РФФИ: грант № 19-29-14016.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Методология анализа больших данных в образовании, публичный доклад, открытые данные, анализ и интерпретация образовательных данных, доказательное управление образованием, доказательная образовательная политика.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-4-

**Ольга Александровна  
ФИОФАНОВА**

д. пед. н., научный руководитель Центра управления в образовании ИОМ РАНХиГС (119602, РФ, Москва, просп. Вернадского, 82, стр. 3).  
E-mail: fiofanova@mail.ru

### Введение в проблему

Аналитика данных становится новым инструментом как для организации образования, так и для управления образованием и доказательной образовательной политики. В педагогическом контексте анализ данных позволяет сделать образование осознанным и персонализированным в соответствии с задачами развития человека.

В управленческом контексте анализ данных является основанием для формирования управленческих решений о развитии образовательной организации, региональной системы образования.

В политическом контексте анализ данных содействует выстраиванию доказательной образовательной политики, формированию системы стимулов, сдержек и противовесов в политике развития образования, то есть помогает компетентно и обоснованно проектировать и индивидуальные образовательные маршруты, и глобальные образовательные системы.

Образовательные данные — это данные об образовательных результатах обучающихся, условиях образования (в том числе об образовательных программах, компетенциях организаторов образования, особенностях образовательной среды, образовательных методиках), данные о результатах развития образовательных систем: региональных, национальных, глобальных.

Наука о данных — это междисциплинарная область знаний о методологии и методах аналитики данных, извлечения смыслов и закономерностей по результатам анализа данных.

В России Концепция открытых данных реализуется с 2012 г. и призвана обеспечить прозрачность работы государственных органов, создать информационную базу для доказательного управления на основе данных и доказательной политики, а также для общественного контроля на основе информации в форме открытых данных.

Индекс развития электронного правительства — E-Government Development Index, EGD I — демонстрирует прогресс России в развитии электронных технологий и технологий управления на основании данных. Но в отраслевом аспекте (сфера образования) органы исполнительной власти в сфере образования остаются наиболее информационно закрытыми (по данным Центра исследования перспективных управленческих решений, 2019).

В текущее пятилетие технологическая инфраструктура образовательных данных интенсивно развивалась: данные электронных образовательных платформ (Российской электронной школы, Московской электронной школы и других) в форме цифровых следов обучающихся; данные на электронных платформах региональных центров оценки качества образования в форме цифровых результатов; мониторинговые данные по результатам мониторинга развития системы общего образования, данные независимой оценки качества и другие данные.

### Постановка задачи

Задача современного этапа заключается в обеспечении компетентностного перехода от big data к smart big data: от накопления массива образовательных данных — к их умному использованию для доказательного развития образования.

Приведем пример того, как накопление больших объемов исследовательских и мониторинговых данных становится основой принятия решений в образовательной политике. Во всех регионах России на местных цифровых порталах аккумулируются данные мониторинга работы школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях<sup>1,2,3</sup>. На основе анализа данных было принято решение о старте и реализации проекта «500+», который вошел в федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование». Проект «500+» утвержден в 2020 году. Он направлен на повышение качества общего образования,

улучшение результатов российских школьников в международных исследованиях PISA. На основе анализа данных было принято решение о методической поддержке школ с низкими образовательными результатами.

Чтобы выявить, какие данные и для каких решений используют руководители образования, как осуществляется переход от big data к smart data, были проанализированы публичные доклады.

Публичные доклады — это одна из форм использования образовательных данных для прогнозирования развития образования, стратегирования доказательных решений, вовлечения общественности в обсуждение образовательных данных и данных об образовании.

Структура и содержание обязательной части публичного доклада регламентируются статьей 29 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а вариативная часть зависит от специфики региона, муниципалитета или образовательной организации.

Анализ публичных докладов в контексте применения данных для доказательного управления образованием и доказательной образовательной политики осуществлялся на основании исследовательских вопросов:

- как изменяется доказательный дискурс публичных докладов?
- какие виды образовательных данных используются в публичных докладах?
- какие цифровые сервисы анализа образовательных данных и образовательной статистики smart big data применяются в публичных докладах?

### Анализ методологических подходов

Системно-методологический подход, основанный на анализе образовательных данных (educational data mining), позволяет исследовать организацию образования школьников (learning management system) и применение образовательных данных для принятия организационно-педагогических и управленческих решений в образовании (big data management in education). Этот подход предполагает использование методов интеллектуального анализа и статистики данных, производимых образовательными организациями и электронными образовательными платформами.

1 Аналитический отчет по результатам мониторинга общеобразовательных организаций Сахалинской области, работающих в сложных социальных условиях / Институт развития образования Сахалинской области. URL: <http://iroso.ru/storage/app/uploads/public/5c4/04f/02b/5c404f02baca1848250196.pdf>.

2 Мониторинг и анализ результатов работы школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / Институт развития образования и социальных технологий Курганской области. URL: [http://irost45.ru/monitoring\\_i\\_analiz\\_rezultatov\\_raboty\\_shkol\\_s\\_nizkimi\\_rezultatmi\\_obuchenija\\_i\\_shkol\\_funkcionirujushhikh\\_v\\_neblagoprijatnykh\\_socialnykh\\_uslovijakh/](http://irost45.ru/monitoring_i_analiz_rezultatov_raboty_shkol_s_nizkimi_rezultatmi_obuchenija_i_shkol_funkcionirujushhikh_v_neblagoprijatnykh_socialnykh_uslovijakh/).

3 Мониторинг результативности повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях / Институт развития образования Ярославской области. URL: [http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/project/shnor-shnsu/prog-ma\\_monitoring-SHNOR-SHNSU.pdf](http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/project/shnor-shnsu/prog-ma_monitoring-SHNOR-SHNSU.pdf).

## В РОССИИ КОНЦЕПЦИЯ ОТКРЫТЫХ ДАННЫХ РЕАЛИЗУЕТСЯ С 2012 Г.

Методология и технологии анализа и интерпретации образовательных данных охарактеризованы нами в публикации «Методы анализа образовательных данных и способы их применения в педагогической и управленческой практике в сфере образования» (Фиофанова, 2020). На основе этих методов разработаны методологические основы и содержание профессиональной подготовки педагогов, руководителей образования и концептуальные основания новых междисциплинарных областей знания «Педагогика, основанная на данных» (data driven pedagogy) и «Управление образованием на основании данных» (smart data management in education) (Фиофанова, 2019). Существующие методологические разработки создают условия для использования цифровых сервисов анализа образовательных данных с целью выработки организационно-педагогических и управленческих решений. Чтобы развить культуру анализа данных в профессиональных сообществах педагогов и руководителей образования, мы организовали Всероссийский конкурс кейсов «Педагогика, основанная на данных».

### Исследование

Проведен анализ публичных докладов федеральных и региональных органов управления образованием, размещаемых на сайтах органов власти, на предмет использования в них аналитических данных об образовании для построения стратегии управления образованием и доказательной образовательной политики.

Формирование и обоснование управленческих решений соответствующими данными исследовалось методом дискурс-анализа. В процессе дифференцировался видовой ряд дискурсов доказательности: фрейм (статистический) или сценарий (динамический).

Результаты обрабатывались в программе Predictive Analytics SoftWare – Statistics.

Также методом факторного анализа исследовалось, как связаны цифровые платформы и

сервисы образовательных данных, развиваемые на региональном и федеральном уровнях, с отражением тех или иных видов образовательных данных в публичных докладах. И исследовалась связь между наличием (отсутствием) нормативно-правовых регламентов обязательного информационного раскрытия тех или иных образовательных данных с их отражением (или не отражением) в публичных докладах.

### Результаты исследования

Полученные аналитические результаты развития технологической инфраструктуры цифровой аналитики и статистики образовательных данных сопоставлены с возможностью и проблемами использования аналитических данных об образовании и их интерпретации для построения проектов повышения качества образования и создания условий развития талантов.

Например, в публичном отчете-презентации Департамента образования и науки города Москвы «О результатах реализации государственной программы “Столичное образование” в 2019 году и планах на 2020 год» нашли отражение образовательные данные о результатах предпрофессионального экзамена школьников, и это связано с тем, что в московском регионе функционирует цифровой сервис «Предпрофессиональный экзамен» на платформе МЦКО.

Какие сервисы аналитики и статистики используют управленцы для отражения образовательных данных в публичных докладах?

Например, публичный доклад о результатах деятельности муниципальной системы образования города Ярославля за 2018/2019 учебный год: «При подготовке доклада использовались статистические данные территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ярославской области, материалы департамента образования мэрии города Ярославля и подведомственных учреждений»<sup>4</sup>.

В части регионов России в публичных докладах используются аккумулированные данные из публичных докладов образовательных организаций с сохранением преемственности

управления на основании данных на всех уровнях управления образованием. Например:

- публичный доклад Министерства образования Калининградской области о развитии региональной системы образования за 2019 год;
  - публичный доклад «Основные итоги деятельности Министерства образования и молодежной политики Свердловской области в 2019 году и задачи на 2020 год»;
  - публичный доклад о результатах за 2018 год и основных направлениях деятельности Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края на 2019–2022 гг.;
  - публичный доклад департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «О результатах деятельности Департамента образования и молодежной политики автономного округа в сфере образования за 2019 год»;
  - публичный доклад Департамента образования Ивановской области за 2018/2019 учебный год.
- Дискурс-анализ образовательных данных в публичных докладах выявил, что концепты «доказательное управление», «доказательная политика» используются в основном как описательная рамка. При этом данные не используются для прогнозирования сценариев развития региональных, муниципальных систем образования. Дискурс публичных докладов в анализе данных как «фрейм» (статистический) не есть дискурс анализа данных как «сценарий» (динамический). Также этот вывод подтверждается анализом стенограмм обсуждения докладов на публичных слушаниях. То есть аналитические данные не всегда становятся основой для прогнозирования сценариев и динамики развития системы образования. Например:
- публичные слушания отчета о деятельности Министерства образования и молодежной политики Камчатского края за 2018 год;
  - парламентские слушания публичного отчета Министерства образования и науки Якутии за 2019 год;
  - доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования за 2019 год.

Какие виды образовательных данных используются в публичных докладах?

- результаты освоения образовательных программ на разных уровнях образования – данные итоговой аттестации школьников;
  - результаты предпрофессиональных экзаменов в профильном обучении;
  - результаты всероссийских олимпиад школьников, университетских профильных олимпиад, конкурсов проектных и исследовательских работ;
  - международные исследования качества образования (PISA);
  - индивидуальные институциональные образовательные прогрессы по дифференцированным категориям организаций (например, «школы, работающие в сложных социальных контекстах»);
  - мониторинговые показатели системы общего образования по отчетам ОШ-1 и ОШ-2<sup>5</sup>;
  - аналитические данные об удовлетворении образовательных потребностей детей на основе данных о количестве и направлениях программ дополнительного образования детей.
- На электронных образовательных платформах аккумулировано достаточно «цифровых следов», представляющих интерес для анализа и интерпретации данных о когнитивных, личностных особенностях детей, особенностях мотивационного выбора профилей обучения, для проектирования контента электронных образовательных сред и индивидуальных образовательных маршрутов. Тем не менее эти информационные ресурсы и вытекающие из них образовательные данные не используются для выработки организационно-педагогических и управленческих решений (например, об открытии тех или иных профильных классов в регионе, муниципалитете, школе). Хотя в условиях реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года было предусмотрено создание дата-центра психологической службы и утверждение критериев оценки эффективности психологической службы (п. 1.6 и п. 1.7 Концепции).

Парадокс заключается в том, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 29 «Информационная открытость образовательной организации» в обязательной части публичного отчета устанавливает обязательность

4 Главный информационно-вычислительный центр / Федеральное статистическое наблюдение в сфере общего образования. URL: [https://micedu.ru/p/obshee\\_obrazovanie.html](https://micedu.ru/p/obshee_obrazovanie.html).

5 Публичный доклад 2019 года о развитии отрасли образования Невского района Санкт-Петербурга. URL: <http://www.nevarono.spb.ru/otdel-obrazovaniya/publichnye-doklady/270-publichnyj-doklad-2019.html>.

сведений о трудоустройстве выпускников (п. 2.1 (с) ст. 29). При этом он не требует в публичном отчете данных о переходе обучающихся на следующий уровень образования с учетом профильного принципа образования, успешность которого зависит от обоснованности и прогностичности проектируемых индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов) с опорой на образовательные данные о личных выборах, учебной мотивации, когнитивных особенностях обучающихся (разумется, с учетом прав субъектов персональных данных<sup>6</sup>). Результаты самообследования организации оформляются в виде отчета, включающего аналитическую часть и результаты анализа показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию<sup>7</sup>. Приказом устанавливается, что в процессе самообследования проводится оценка образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки обучающихся, организации учебного процесса, востребованности выпускников, качества кадрового, учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы, функционирования внутренней системы оценки качества образования, а также анализ показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию. Таким образом, неизвестно, является ли анализ когнитивных особенностей и личных выборов обучающихся, траекторий профильного образования, учебных выборов направлений исследовательских и проектных работ основанием для реализации принципов государственной образовательной политики гуманизации, вариативности,

## ФОРМИРОВАНИЕ И ОБОСНОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ СООТВЕТСТВУЮЩИМИ ДАННЫМИ ИССЛЕДОВАЛОСЬ МЕТОДОМ ДИСКУРС-АНАЛИЗА

индивидуализации. Анализ такого рода образовательных данных — как допустимая возможность — регулируется только Положением о внутришкольной системе оценки качества. Поэтому такого вида данные не доходят до муниципального, регионального, федерального уровней управления как практика организационно-педагогических решений.

В концептуальной рамке доказательной образовательной политики также невозможно утверждать, обеспечивает ли именно «учебник» единство образовательного пространства, что декларировалось как основной политический сюжет в течение последних двух лет<sup>8</sup>. В то же время принципы гуманизации, индивидуализации, вариативности, свободы получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободного развития его способностей (статья 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») латентно зависят от организационно-педагогического дизайна цифровых образовательных платформ, их программного обеспечения и цифровых сервисов для «learning digital user» — именно это и создает новую образовательную онтологию, Digital Ontology of Personalized Education (Fiofanova, 2020).

В публичных докладах индивидуализация и вариативность декларируются как основания образовательной деятельности, но аналитическими данными не подкрепляются и «сценарно» не прогнозируются. Например:

- «Муниципальная образовательная система функционирует и развивается в соответствии с государственной политикой в сфере образования на основе запросов потребителей образовательных услуг города Губкинский с учетом индивидуальных особенностей учащихся и возможностей педагогических коллективов образовательных организаций» (Публичный доклад о состоянии и перспективах развития муниципальной системы образования города Губкинский: 2018/2019 учебный год);

- «В рамках федерального проекта “Успех каждого ребенка” — разработка механизмов поддержки образовательных учреждений, организующих обучение детей по индивидуальным учебным планам» (Публичный доклад 2019 года о развитии отрасли образования Невского района Санкт-Петербурга, с. 19), «вариативность образовательных услуг» (там же, с. 1), «вариативность районной системы оценки качества образования» (там же, с. 6). Кроме вышеназванного, необходимо отметить следующее. Методология анализа образовательных данных, использования анализа данных в публичных докладах включает анализ разных видов образовательных данных: как традиционно ожидаемых результатов освоения образовательных программ, итоговой аттестации и олимпиадных достижений, так и аналитики данных о развитии новой грамотности, компетенций XXI века — как новых видов образовательных результатов в контексте future education и data future in education (Fiofanova, 2020b). Такого рода образовательные данные не анализируются в публичных докладах или анализируются с точки зрения участия региональных и муниципальных систем образования, образовательных организаций в проекте Фонда «Вклад в будущее» Сбербанка (проект «Ключевые компетенции и новая грамотность»). Тем не менее феномен future-oriented educational policy становится мировой практикой организации образования на основе компетенций XXI века.

## Заключение

Таким образом, в заключение можно отметить следующее.

1. Дискурс публичных докладов изменяется в сторону развития доказательности управления образованием на основе аналитики образовательных данных.
2. Концепты «доказательное управление», «доказательная политика» используются в публичных докладах в основном не как «сценарий», а как «фрейм» — описательная рамка данных, констатация данных в отчетах, но не использование данных для прогнозирования сценариев развития региональных, муниципальных систем образования.

3. В публичных докладах отражаются те образовательные данные, которые регламентированы требованиями к обязательной части публичных докладов, а также те данные, возможность использования которых связана с доступностью для региона, муниципалитета цифровой платформы, сервиса аналитики и статистики образовательных данных.
4. Новые грамотности и компетенции будущего как образовательные данные не анализируются в публичных докладах или анализируются с точки зрения участия в специализированных проектах, поэтому future-oriented educational policy не становится массовой практикой организации ориентированного в будущее образования и ориентированной в будущее образовательной политики (future-oriented educational policy).
5. Принципы индивидуализации, вариативности образования латентно зависят от организационно-педагогического дизайна цифровых образовательных платформ, их программного обеспечения и цифровых сервисов организации образования на основе анализа образовательных данных — learning digital user. Именно это и создает новую образовательную онтологию — Digital Ontology of Personalized Education.

## Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных», ст. 16.
3. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления».
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 462 (с изменениями и дополнениями от 14 декабря 2017 г.) «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией».
5. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования за 2019 год [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/VGZkuVnp1h5rLAAIBZ1AsP5zv4zh179t.pdf> (дата обращения 1.06.2020).
6. Доклад «Основные итоги деятельности Министерства образования и молодежной политики Свердловской области в 2019 году и задачи на 2020 год» [Электронный ресурс]. URL: [https://minobraz.egov66.ru/document/category/54#document\\_list](https://minobraz.egov66.ru/document/category/54#document_list) (дата обращения 1.05.2020).

6 Публичный доклад 2019 года о развитии отрасли образования Невского района Санкт-Петербурга. URL: <http://www.nevarono.spb.ru/otdel-obrazovaniya/publichnye-doklady/270-publichnyj-doklad-2019.html>

7 Постановление Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 (ред. от 20.04.2019 г.) «О реализации Национальной технологической инициативы»

8 По чему учить будем? Глава Минобрнауки Ольга Васильева о роли учебника в поддержании единого образовательного пространства / Коммерсант. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3336330>.

7. План мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] / Минпросвещения. Нацпроект «Образование». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f04468c1f45504d76202beb442d73d9> (дата обращения 15.06.2020).
8. Положение о конкурсе кейсов «Педагогика, основанная на данных» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-anonsy/novosti/item/3438-pedagogika-osnovannaya-na-dannyh-kak-ispolzovat-pedagogu-metody-analiza-dannyh-v-organizacii-obrazovaniya-shkolnikov> (дата обращения 15.06.2020).
9. Презентация «О результатах реализации государственной программы “Столичное образование” в 2019 году и планах на 2020 год [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mos.ru/donm/documents/state-program-metropolitan-education/> (дата обращения 11.06.2020).
10. Публичный доклад Министерства образования Калининградской области о развитии региональной системы образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov39.ru/mo/publicchnyy-doklad/> (дата обращения 15.06.2020).
11. Публичный доклад о результатах за 2018 год и основных направлениях деятельности Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края на 2019–2022 годы [Электронный ресурс]. URL: <https://minobr.krasnodar.ru/ministerstvo/administrativnaya-reforma/drond/> (дата обращения 9.05.2020).
12. Публичный доклад департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «О результатах деятельности Департамента образования и молодежной политики автономного округа в сфере образования за 2019 год» [Электронный ресурс]. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/obshchestvennoe-obsuzhdenie/3269134/informatsiya-o-rezultatakh-deyatelnosti-departamenta-obrazovaniya-i-molodezhnoy-politiki-avtonomnogo> (дата обращения 15.04.2020).
13. Публичный доклад Департамента образования Ивановской области за 2018/2019 учебный год [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iv-edu.ru/documents/upload/4239> (дата обращения 15.06.2020).
14. Публичные слушания отчета о деятельности Министерства образования и молодежной политики Камчатского края за 2018 год [Электронный ресурс]. URL: <https://minobraz.kamgov.ru/news/ministerstvo-obrazovaniya-i-molodezhnoy-politiki-kamcatskogo-kraa-predstavit-publicnyj-otchet-o-svoej-deatelnosti-za-2018-god-21113> (дата обращения 13.06.2020).
15. Публичный доклад о состоянии и перспективах развития муниципальной системы образования города Губкинский [Электронный ресурс]. URL: <http://uo-gub.ru/files/images/news/2019/05.2019/17.05.2019/pubdoc.pdf> (дата обращения 11.06.2020).
16. Фиофанова О. А. Big data в российском образовании: методы анализа данных об образовании и развитии человека, цифровые сервисы данных // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей. Коломна: ГСГУ, 2020.
17. Фиофанова О. А. Организация образовательных программ подготовки специалистов по управлению образованием на основании данных // Профессиональное образование. № 9. 2019.
18. Благотворительный фонд «Вклад в будущее» — проект «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к школьной реальности»

[Электронный ресурс]. URL: <https://vbudushee.ru> (дата обращения 15.06.2020).

19. В рамках проекта «500+» будет создана технологическая инфраструктура / Рособрнадзор [Электронный ресурс]. URL: [http://obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/news/index.php?id\\_4=7427](http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=7427) (дата обращения 11.06.2020).
20. Официальный сайт для размещения информации о государственных (муниципальных) учреждениях [Электронный ресурс]. URL: <https://busgovru.ru> (дата обращения 7.06.2020).
21. Парламентарии приняли участие в публичном отчете министра образования и науки Якутии за 2019 год [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iv-edu.ru/documents/upload/4239> (дата обращения 5.06.2020).
22. Предпрофессиональный экзамен [Электронный ресурс] / Московский центр качества образования. URL: [https://mcko.ru/pages/m\\_n\\_d\\_pre-professional\\_exam](https://mcko.ru/pages/m_n_d_pre-professional_exam) (дата обращения 9.05.2020).
23. Самыми информационно закрытыми органами признаны Минобрнауки и Минпросвещения [Электронный ресурс] / Навигатор образования. URL: [https://fulledu.ru/news/5341\\_samymi-informacionno-zakrytymi-organami-pravitelstva.html](https://fulledu.ru/news/5341_samymi-informacionno-zakrytymi-organami-pravitelstva.html) (дата обращения 10.06.2020).
24. E-Government Development Index, EGDl [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/statistic/rating/index-razvitiyaelektronnogopravitelstva/#tabs|Compare:Place> (дата обращения 15.06.2020).
25. Fiofanova, O. New literacy and data-future in education: advanced technology smart big-data // Revista Inclusiones, 2020. Vol. 8.
26. Fiofanova, O., Bokova, T., Morozova, V. International comparative Analysis of national state electronic educational platforms for school children // Revista Inclusiones, 2020. Vol. 7. No Especial.

## Smart Big Data in Public Report Evidence-based Education management and Evidence-based Policy

**Olga A. FIOFANOVA.**

**Dr. Sc. (Education), Scientific Director of the Center for Management in Education (RANEPa). (82/3, Vernadskogo pr., 119602, Moscow, Russian Federation). E-mail: fiofanova@mail.ru**

## Abstract

The results of a study published on the websites of executive authorities in the field of education, educational organizations of public reports on the use of data in the analysis of the development of education are presented. Revealed: what types of education data are used for analysis in management at different levels of education. Using the discourse analysis method, the evidence-based foundations of managerial decisions on the development of education on the basis of analytics and data interpretation have been identified. The technologies of “smart data” (advanced technology smart big-data) are characterized. The development of concepts and practices “evidence-based education management”, “evidencebased educational policy” is analyzed. The reported study was funded by RFBR: grant № 19-29-14016.

**Key words:** Methodology for the analysis of big data in education, public report, open data, analysis and interpretation of educational big-data, evidence-based management of education, evidence-based policy.

## References

- Department of Education of the Ivanovo Region. (2019). *Public report of the Department of Education of the Ivanovo region for the 2018-2019 academic year*. Retrieved from <http://www.iv-edu.ru/documents/upload/4239>. (In Russian).
- Department of Education and Youth Policy of Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra. (2019). *Public report “On the results of the activities of the Department of Education and Youth Policy of the Autonomous Okrug in the field of education for 2019”*. Retrieved from <https://depobr-molod.admhmao.ru/obshchestvennoe-obsuzhdenie/3269134/informatsiya-o-rezultatakh-deyatelnosti-departamenta-obrazovaniya-i-molodezhnoy-politiki-avtonomnogo>. (In Russian).
- Department of Education of the Ivanovo Region. (2019). *Public report for the 2018-2019 academic year*. Retrieved from <http://www.iv-edu.ru/documents/upload/4239>. (In Russian).
- Department of Education and Science of the City of Moscow. (2020). Presentation “On the results of the implementation of the state program “Capital Education” in 2019 and plans for 2020. Retrieved from <https://www.mos.ru/donm/documents/state-program-metropolitan-education/>. (In Russian).
- Department of Education of Yaroslavl. (2019). *Public report on the results of the municipal education system of the city of Yaroslavl*. Retrieved from [http://yar-edudep.ru/files/pub\\_doklady\\_mso/publicnyj\\_doklad\\_2018-2019.pdf](http://yar-edudep.ru/files/pub_doklady_mso/publicnyj_doklad_2018-2019.pdf). (In Russian).
- Education Navigator. (2019). *The Ministry of Education and Science and the Ministry of Education are recognized as the most information-closed bodies of the Government of the Russian Federation*. Retrieved from [https://fulledu.ru/news/5341\\_samymi-informacionno-zakrytymi-organami-pravitelstva.html](https://fulledu.ru/news/5341_samymi-informacionno-zakrytymi-organami-pravitelstva.html). (In Russian).
- Federal law of the russian federation no. 152-fz of july 27, 2006 “on personal data”, article 16. (2012). Retrieved from [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/). (In Russian).
- Fiofanova, O. A. (2019). Organization of educational programs for training specialists in education management on the basis of data. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa*, 9, 27-33. (In Russian).
- Fiofanova, O. A. (2020a). Big data in Russian education: methods for analyzing data on education and human development, digital data services. In N. N. Kiseleva, & S. V. Saveliev et al. (Eds.). *Digital society as a cultural and historical context of human development* (pp. 402-407). Russia, Kolomna. (In Russian).
- Fiofanova, O. A. (2020b). New literacy and data-future in education: advanced technology smart big-data. *Revista Inclusiones*, 8(Especial), 174-180.
- Fiofanova, O, Bokova, T, & Morozova, V. (2020). International comparative Analysis of national state electronic educational platforms for school children. *Revista Inclusiones*, 7.
- Institute of Education Development Strategy RAO. (2020). *Regulations on the case study competition “data-based pedagogy”*. Retrieved from <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/novosti/item/3438-pedagogika-osnovannaya-na-dannyh-kak-ispolzovat-pedagogu-metody-analiza-dannyh-v-organizacii-obrazovaniya-shkolnikov>. (In Russian).

- Ministry of Education of the Russian Federation. (2018). *Action plan for the implementation of the Concept of development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025*. Retrieved from <https://docs.edu.gov.ru/document/0f04468c1f45504d-76202beb442d73d9>. (In Russian).
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2017). *Order No. 462 of June 14, 2013 (with amendments and Additions of December 14, 2017) “On approval of the procedure for conducting self-examination by an educational organization”*. Retrieved from <https://base.garant.ru/70405358/>. (In Russian).
- Ministry of Education of the Kaliningrad Region. (2020). *Public report on the development of the regional education system*. Retrieved from <https://edu.gov39.ru/mo/publicchnyy-doklad/>. (In Russian).
- Ministry of Education, Science and Youth Policy of the Krasnodar Territory. (2019). *Public report on the results for 2018 and main activities for 2019-2022*. Retrieved from <https://minobr.krasnodar.ru/ministerstvo/administrativnaya-reforma/drond/>. (In Russian).
- Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation. (n.d.). *Government Development Index, EGDl*. Retrieved from <https://digital.gov.ru/ru/activity/statistic/rating/index-razvitiyaelektronnogopravitelstva/#tabs|Compare:Place>. (In Russian).
- Ministry of Education and Youth Policy of the Kamchatka Territory. (2019). *Public hearings of the report on operations for the year 2018*. Retrieved from <https://minobraz.kamgov.ru/news/ministerstvo-obrazovaniya-i-molodezhnoy-politiki-kamcatskogo-kraa-predstavit-publicnyj-otchet-o-svoej-deatelnosti-za-2018-god-21113>. (In Russian).
- Moscow center for quality of education. (n.d.). *Pre-professional exam*. Retrieved from [https://mcko.ru/pages/m\\_n\\_d\\_pre-professional\\_exam](https://mcko.ru/pages/m_n_d_pre-professional_exam). (In Russian).
- Ministry of Education and Youth Policy Sverdlovsk Region. (2020). *Report “Main results of the Ministry of education and youth policy of the Sverdlovsk region in 2019 and tasks for 2020”*. Retrieved from <https://minobraz.egov66.ru/upload/minobr/files/d6/01/d6014785aad46063eee8617851ee49a4.pdf>. (In Russian).
- Official website for posting information about state (municipal) institutions*. (n.d.). Retrieved from <https://bus.gov.ru>. (In Russian).
- Rosobrnadzor. (2020, August 26). *The “500+” project will create a technological infrastructure*. Retrieved from [http://obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/news/index.php?id\\_4=7427](http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=7427). (In Russian).
- Sberbank Charitable Foundation “Investment to the Future”. (n.d.). Retrieved from <https://vbudushee.ru>. (In Russian).
- President of the Russian Federation. (2012). *Decree no. 601 of May 07, 2012 “on the main directions of improving the public administration system”*. Retrieved from <https://base.garant.ru/70170942/>. (In Russian).
- Public report on the state and prospects of development of the municipal education system*. The Department of education of the city of Gubkinsky. (2019). Retrieved from <http://uo-gub.ru/files/images/news/2019/05.2019/17.05.2019/pubdoc.pdf>. (In Russian).
- The Russian Government. (2019). *Report of the Government of the Russian Federation to the Federal Assembly of the Russian Federation on the implementation of state policy in the field of education for 2019*. Retrieved from <http://static.government.ru/media/files/VGZkuVnp1h5rLAAIBZ1AsP5zv4zh179t.pdf>. (In Russian).



# НОВЫЕ РОЛИ УЧИТЕЛЯ

## Онлайн-перезаформирование коммуникативной образовательной среды

Елена Улуян

**АННОТАЦИЯ** Современное образование претерпевает серьезные изменения. В частности, достаточно сильно меняется система взаимодействия учителя и ученика. Учитель становится главной организационной фигурой онлайн-коммуникации, приобретая новые функции и роли. В статье рассматривается необходимость трансформации коммуникативного образовательного пространства в режиме онлайн.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Образовательная онлайн-среда, современные роли учителя, коммуникация в режиме распределенных групп классов.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-4-

### Специфика изменений

В 2016 году число россиян-участников образовательных онлайн-курсов на отечественных и зарубежных платформах увеличилось в два раза по сравнению с предыдущим годом и достигло миллиона человек (Макеева, 2017). Исследователи считают, что, возможно, уже в 2022 году около 40 % сотрудников, то есть примерно 1,87 млрд человек, будут работать удаленно.

Данная тенденция не минует сферу образования. Специфика изменений заключается в перезаформировании онлайн-коммуникации образовательного пространства и появлении новых ролей в арсенале учителя. «Открытые образовательные технологии», как они определяются специалистами (Петренко, n.d.), расшатывают привычные учебные стереотипы. Привязка к определенному месту (классу в школе) и времени уже не является средством удержания внимания ученика. Обучение становится комбинированным, приобретает элементы синхронного (Дьяконов & Игошев, 2014) и асинхронного образования.



**Елена Евгеньевна  
УЛУНЯН**

психолог, эксперт,  
победитель Гранта Москвы  
в сфере образования,  
ведущий сотрудник Центра  
компетенций по развитию  
общего образования РАНХиГС  
(119 671, РФ, Москва,  
просп. Вернадского, д. 82, стр. 3).  
E-mail: ulunyan-ee@ranepa.ru

На первый план выходит не столько когнитивная парадигма, сколько развитие способности к самообучению школьника («учить учиться»). Поэтому столь необходимы новые форматы организации коммуникации с учащимися как в урочное, так и свободное время. Привыкание к новым правилам и традициям онлайн-взаимодействия учащихся и учителей – тренд современного образования.

Традиционно принято анализировать методическую подготовку и знания учителей (профессиональные hard skills). Однако современная

реальность заставляет обратить внимание на метапредметные «гибкие навыки» (soft skills) и компетенции. Такие задачи, как сбор учащихся, настрой, удержание контакта в коммуникации, работа с мотивацией, контроль и рефлексия, уходят в онлайн. Горизонтальные связи переходят в формат распределенных групп. Меняется соотношение времени коллективного и индивидуального взаимодействия. Процесс становится менее контролируемым. Возникает проблема личной ответственности ученика.

По данным института Дж. Гэллапа, 85 % сотрудников на удаленной работе ощущают свою обособленность. Подобным образом дело обстоит и в классах. Усложнения касаются и форм коммуникации учителя. Встает вопрос о расширении функционально-ролевых представлений педагогической деятельности (Бендова, 2005; Петренко, n.d.). В связи с этим формируется новый запрос как со стороны учителя, так и на уровне высших учебных заведений о необходимости консультаций, взаимопомощи.

Формат «Университетских сред РАНХиГС» стал уникальной площадкой для обсуждения современных реалий перехода на онлайн-образование. Объем заявок и предложений от учителей показал, что возникла потребность в развитии и своевременном обучении педагогов актуальным метапредметным компетенциям soft skills в новых условиях, расширяющих образовательные границы и возможности в области педагогической коммуникации. В Академии создается новый резерв дистанционных курсов для учителей с учетом возрастающей потребности в консультативно-супервизорской деятельности. Во многом академическое сообщество готово предложить все свои ресурсы для реальной помощи и поддержки педагогов. Наиболее востребованные темы затрагивают именно потребность в развитии «гибких» коммуникативных онлайн-компетенций и ролей с учетом психолого-педагогических особенностей взаимодействия современного ученика и учителя.

### Смена ролей

Востребован «учитель – модератор распределенных групп учащихся» – старший опытный педагог, способный оперативно организовать, помочь понять правила, задачи, посоветовать. Задачей модератора становится осуществление связи и поддержание эффективной работы на занятиях онлайн. Используется правило пересечения всех участников во времени, создается единое информационное пространство.

В складывающихся условиях, как отмечают российские специалисты, «образовательные онлайн-платформы способны формировать самостоятельность и навыки кооперации в процессе выстраивания сетевых взаимодействий онлайн. Что выгодно для современного человека, так как эти навыки в процессе современной

коммуникации ценятся гораздо больше, нежели дисциплина и конкуренция, развиваемые классическими образовательными моделями» (Смирнова, 2019).

В рамках круглых столов активно обсуждаются эффекты соотношения онлайн- и офлайн-обучения. Учеными отмечается, что «важна не замена офлайн-образования на онлайн-образование, а разумное соотношение между клас-

сическим диалогом и возможностями использования современных цифровых технологий в системе образования» (Миронов и др., 2019); «прямой диалог с преподавателем не может быть заменен на прослушивание курсов в системе онлайн. Обратная связь онлайн механистична и не компенсирует нехватку эмпатии» (Там же).

Тем не менее сегодня невозможно представить себе учителя вне информационного пространства. Специалисты работают с разными онлайн-платформами, среди которых наиболее востребованными оказались Microsoft Teams, Zoom, Miro, Choister, Googl Docs, Wrike, МЭШ, мессенджерах Discord, Skype (Масланов, 2019). Происходит экспресс-обучение как учителей, так и учащихся (в определенном смысле и родителей) новым формам взаимодействия (Н. Луман). В связи с этим востребованы такие модераторские компетенции, как способность отслеживать временные форматы учебной коммуникации, следование плану, расписанию, умение координировать встречи, распределять потоки, вести документацию. Учителю следует помогать учащимся не только ориентироваться в учебной ситуации, но и удерживать образовательную цель, оформлять результаты в точках контроля. Поэтому так важно учителю-модератору наладить текстовые учебные каналы оповещения (читают все, но пишет только учитель) и канал свободной коммуникации (для неформального

## ПРИВЯЗКА К ОПРЕДЕЛЕННОМУ МЕСТУ И ВРЕМЕНИ УЖЕ НЕ ЯВЛЯЕТСЯ СРЕДСТВОМ УДЕРЖАНИЯ ВНИМАНИЯ УЧЕНИКА



общения). Важной составляющей работы учителя-модератора является формулирование правил коммуникации, отслеживание их выполнения, мотивирование учащихся к оценке собственной деятельности. Коллективная рефлексия учащихся по группам онлайн – обязательная процедура для корректировки образовательного процесса. Она помогает мотивировать учеников, используя обратную связь.

В работе с распределенными классами и группами возникает роль «учителя – командного коуча». Она заключается в организации диалога с учениками, организации коллективного взаимодействия, настрое на длительную совместную работу. Командообразование (тимбилдинг) может стать отправной точкой в работе. Не стоит забывать, что подобное общение возможно только при налаживании позитивной атмосферы взаимоотношений, стимулировании стремления к сотрудничеству и диалогу. Увлеченность школьников и удовольствие от обучения – показатели профессиональной работы учителя-коуча. Данные характеристики организации коммуникации на уроке позволяют

учителю легко конструировать архитектуру урока и поддерживать динамику работы. А мотивирование учеников к самостоятельной творческой работе способствует «глубокому» участию, диалогу. Уважение мнения каждого ученика помогает ощутить каждому свой вклад в общее дело – открытие нового. Внимательное отношение к группе и к каждому учащемуся дает возможность на расстоянии почувствовать контакт с учителем и группой. Поэтому так важно, чтобы класс ассоциировался с «семьей», а школа – со вторым «домом».

Тьюторская роль учителя вовлекает учащихся в формирование горизонтальных связей пространства единомышленников. Идеи, проекты складывают традиции обсуждений, обмена впечатлениями, коллективного сотворчества онлайн. «Учитель-тьютор» актуализирует содержательный потенциал учащихся и групп в целом. Ограничения в живой коммуникации рождают новые форматы (плей-листы, флешмобы, фотосессии, просмотр и обсуждение фильмов, онлайн-конкурсы песни, видео...). Творчество помогает включить тех учащихся, кто

испытывает трудности в самостоятельной работе и требует повышенного контроля.

«Учитель-фасилитатор» работает с доверием, рефлексивует, обсуждает сложности, создает артефакты, публикует контент. Задача – включение учащихся в учебный процесс через личную позитивную поддержку. Особое внимание уделяется личности каждого ученика. Может использоваться система вознаграждения и мотивации (бонусы, рейтинги...). Как отмечал известный гуманист психолог К. Роджерс, фасилитация – это содействие, помощь в создании комфорта в «трудной работе роста». Рефлексивная проработка имеет ряд особенностей. Необходимо с каждым учеником индивидуально проговаривать не только процессуальные проблемы и сложности, но и анализировать результаты. Безоценочная позиция учителя-фасилитатора как никогда важна в онлайн-режиме. Только личное доверие позволяет поддерживать коммуникацию, стимулировать самостоятельность, ответственность в учениках. Без этого невозможно полноценно организовать онлайн-коммуникацию и обучение.

## Новая среда

Формирование «консультационной среды для учащихся» в онлайн-режиме – важная составляющая современного образования. Очевидно, что при этом формальные групповые предметные консультации следует дополнять индивидуальной проработкой. Рефлексия и индивидуальные консультации по предметным областям со временем станут обычной процедурой онлайн-обучения. При этом именно учитель-фасилитатор способен найти пробелы в понимании предмета, найти контакт с учеником, понять его проблемы, выбрать ритм и темп работы. Несомненно, новые среды и средства взаимодействия онлайн существенно изменяют образовательное пространство, способствуя его открытости, избыточности, доступности, поликультурности (Сазонова & Ахаян, 2018. С. 18), расширяют спектр педагогического воздействия. Поэтому образовательное пространство онлайн требует от педагога больших временных и моральных затрат.

Как отмечает О. Л. Петренко, «такими инструментами могут стать открытые образовательные технологии», которые, имея рамочные

## БЕЗОЦЕНОЧНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ-ФАСИЛИТАТОРА СТАНОВИТСЯ КАК НИКОГДА ВАЖНА

конструкты, дают поле для вариативности учителя. Та или иная роль используется в зависимости от педагогической задачи и организационной цели. Нет жестко запрограммированных ролей. Сила компетентного подхода – в гибкости и вариативности использования ролей. С учетом того, что изначально педагог обладает развитыми компетенциями модератора, тьютора, фасилитатора, коуча. Благодаря исследованиям Бендовой Л. В., Дьяконова Б. П., Игошева Б. М., Петренко О. Л., Полат Е. С. описаны компетенции и функциональные роли тьютора, модератора. Тем не менее современные потребности образовательного процесса (онлайн-, дистанционных форм) свидетельствуют о пересмотре набора компетенций и, соответственно, ролей учителя, о их дальнейшем комбинировании и расширении.

## Заключение

Наше предположение о необходимости перестройки арсенала коммуникативных и организационных ролей современного учителя уже доказано школьной реальностью. Ситуация стремительно меняется, важны реальные шаги. Современный учитель нуждается в поддержке и помощи. Востребованы курсы, консультации и супервизии. Но так же важно перестроить систему подготовки новых кадров. Преподаватели высшей школы отмечают, что «для обучения новым методам работы новых учителей в вузах должна быть создана новая инновационная среда обучения» (Петренко, n.d).

## Литература

1. Бендова Л. В. Роль модели деятельности тьютора в системе ОДП // Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения): материалы научно-практической конференции. М. МГИУ, 2005. (С.) 40–44.

2. Козилова Л. В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов. Петрозаводск: МЦНП «Наука», 2020.
3. Коротаяева Е. В. Образовательные технологии в образовательном пространстве. Москва: Юрайт, 2020.
4. Масланов Е. В. К типологии коммуникационных площадок в сети Интернет // Политика и общество. 2019. № 1. С. 10–17. DOI: 10.7256/2454-0684.2019.1.28685.
5. Миронов В. В., Сорина Г. В. и др. Онлайн- и офлайн-образование: методология и приняты решений. Материалы круглого стола // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 9–49.
6. Сандал Ф., Филипп А. Потенциал команды. Как добиться максимальной эффективности командной работы. М.: Альпина, 2020.
7. Смирнова А. А. Образовательные онлайн-платформы как явление современного мирового образования: к определению понятия // Искусственные общества. 2019. Т. 14. №1. DOI: 10.18254/S207751800005274-0.
8. Сороко Н. В. Стратегии мониторинга информационно-коммуникационной компетентности учителей в странах Европейского союза (опыт Латвии, Литвы и Эстонии) // Образовательные технологии и общество, 2014. Т. 17. № 1. С. 590–615.
9. Теория и практика дистанционного обучения. Под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2004.
10. Дьяконов Б. П., Игошев Б. М. Новые профессиональные роли педагога в современной информационно-образовательной среде [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «Киберленинка». 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-professionalnye-rol-i-pedagoga-v-sovremennoy-informatsionno-obrazovatelnoy-srede/viewer> (дата обращения 10.09.2020).
11. Макеева А. Образование уходит в сеть [Электронный ресурс] // «Коммерсант» № 4. 2017. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3188539> (дата обращения 1.09.2020).
12. Петренко О. Л. Изменение роли учителя в современных образовательных процессах [Электронный ресурс] // Институт стратегии развития образования РАО. URL: [http://www.instrao.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=150:confi](http://www.instrao.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=150:confi) (дата обращения 5.09.2020).
13. Сазонова А. Н., Ахаян А. А. Содержание понятия «образовательное взаимодействие» в современных условиях: материалы научно-практической конференции «Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего», Владивосток, 22 ноября 2016 года [Электронный ресурс] // Дальневосточный федеральный университет. 2017. URL: [http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/obrazovanie\\_i\\_pedagog\\_materialy\\_konf\\_2017.pdf](http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/obrazovanie_i_pedagog_materialy_konf_2017.pdf) (дата обращения 5.09.2020).

### New roles of the modern teacher. The process of online reshaping of the communicative educational environment

Elena E. ULUNYAN.

psychologist, winner of the Moscow Grant in the field of education, Leading Associate, The General Education Competencies

Development Center. RANEPa (82/3 Vernadskogo, 119671, Moscow, Russian Federation). E-mail: [ulunyan-ee@ranepa.ru](mailto:ulunyan-ee@ranepa.ru)

### Abstract

The article shed the light on the issue of the need to change the communicative educational space online. The modern education is undoubtedly undergoing serious transformations. Drastic changes have touched upon the system of interaction between a teacher and a student and the former becomes the main organizer figure of online communication, as acquiring new functions and roles.

**Keywords:** online educational environment, modern teacher roles, communication in the mode of distributed class groups.

### References

- Bendova, L. (2005). Role model of the tutor's activity in the system of open distance professional education. *Quality of distance education (concepts, problems, solutions)*. Moscow, 40–44. (In Russian).
- Deaconov, B. P., & Igoshev, B. M. (2014). *New roles of an educator in contemporary e-educational environment*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-professionalnye-rol-i-pedagoga-v-sovremennoy-informatsionno-obrazovatelnoy-srede/viewer>. (In Russian).
- Korotayeva, E. V. (2020). *Educational technologies in the educational space*. Moscow: Urait. (In Russian).
- Kozilova, L. V. (2020). *Modern educational environments and problems of professional self-realization of teachers*. Russia, Petrozavodsk: Nauka. (In Russian).
- Makeeva, A. (2017). *Education goes online*. Retrieved from <https://www.kommersant.ru/doc/3188539>. (In Russian).
- Maslanov, E. V. (2019). Typology of the Internet communication platforms. *Politics and society*, 1, 10–17. (In Russian). DOI: 10.7256/2454-0684.2019.1.28685.
- Mironov, V. V., & Sorina, G. V. et al. (2019). Online and offline education: methodology and decision making. *Problems of modern education*, 4, 9–49. (In Russian).
- Sandhal, P., & Phillips, A. (2020). *Teams Unleashed: How to Release the Power and Human Potential of Work Teams*. Moscow: Alpina. (In Russian).
- Sazonova, A. N., & Akhayan, A. A. (2017). *The concept "Educational Interaction" in the modern society*. Retrieved from [http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/obrazovanie\\_i\\_pedagog\\_materialy\\_konf\\_2017.pdf](http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/obrazovanie_i_pedagog_materialy_konf_2017.pdf). (In Russian).
- Smirnova, A. A. (2019). Educational Online Platforms as a Phenomenon of Modern Education: Definition of the Considered Concept. *Artificial Societies*. 14(1). (In Russian). DOI: 10.18254/S207751800005274-0.
- Soroko, N. V. (2014). Strategies for monitoring the information and communication competence of teachers in the European Union (experience of Latvia, Lithuania and Estonia). *Educational technology & society*, 17(1), 590–615. (In Russian).
- Petrenko, O. L. (n.d.). *Changing the role of teachers in modern educational processes*. Retrieved from [http://www.instrao.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=150:confi](http://www.instrao.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=150:confi). (In Russian).
- In E. S. Polat (Ed.). (2004). *Theory and practice of distance learning*. Moscow: Akademiya. (In Russian).



# ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПРОФПОДГОТОВКА:

## формирование системообразующих компонентов

Владимир Блинов, Айрат Сатдыков, Светлана Осадчева, Николай Красовский

**АННОТАЦИЯ** В статье выявлены основные подходы к определению опережающей подготовки кадров. Обосновано, что для системы профессионального образования и обучения целесообразно рассматривать опережающую подготовку кадров в русле прогностически-технократического подхода. Настоящая работа опирается на сравнительный анализ зарубежных систем опережающей подготовки и применительно к анализу отечественной практики использует рамку из трех компонентов: системы выявления новых и перспективных компетенций и профессий, системы имплементации полученных данных в систему образования и обучения, непосредственно процесса обучения и системы информирования стейкхолдеров о компетенциях и профессиях, возможностях овладения ими. Анализ отечественной практики показал, что первые два компонента находятся на стадии естественного формирования, а проект информационной системы отсутствует. Дан краткий обзор создаваемых институциональных единиц – Центров опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП) на уровне субъектов Российской Федерации и описаны системные препятствия.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Опережающая подготовка кадров, профессиональное образование, рынок труда, квалификации, информационная система.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-4-

### Введение

Задача формирования системы или элементов опережающей подготовки кадров не раз ставилась сначала в СССР, а затем в Российской Федерации. Эти попытки нашли отражение в многочисленных документах и проектах органов власти, проектах Агентства стратегических инициатив и Союза «Ворлдскиллс Россия». С 2018 г. в субъектах Российской Федерации создаются новые институциональные единицы – ЦОПП, призванные взять на себя задачи в том числе опережающей подготовки кадров. В статье на основе ранее проделанной работы по анализу зарубежного опыта (Сатдыков, 2020) ставится задача проанализировать наличие и степень развития системообразующих компонентов опережающей подготовки кадров в России. Авторы выражают благодарность АНО «Национальное агентство развития квалификаций» за оказанную помощь при проведении исследования и подготовке статьи.

Понятие «опережающее обучение» («опережающее образование») использовали ученые из разных областей наук: в психологии – Л. С.

Выготский, в философии образования – Б. С. Гершунский, А. Д. Урсул, К. К. Колин, в педагогике – Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, М. Д. Даммер, В. А. Сластенин, И. Ф. Шишкин, в системе общего образования – Б. С. Гершунский, Б. М. Бим-Бад, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, В. Д. Шадриков, в системе профессионального образования – А. М. Новиков, П. Н. Новиков, В. А. Ермоленко, Л. М. Кустов, А. И. Субетто, С. Я. Батышев, В. М. Зуев и др. (Китайгородский, 2007).

В своей работе Н. П. Новиков и М. В. Зуев (2000. С. 120) выделяют следующие методические подходы к опережающему профессиональному образованию (термины «опережающая подготовка кадров», «опережающее профессиональное образование», «опережающее профессиональное

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКИХ ПРОГРАММ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ НАИБОЛЕЕ ПЕРСПЕКТИВНЫМ

Владимир Игоревич  
БЛИНОВ

профессор, д. пед. н., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (125319, РФ, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).  
E-mail: blinov-vi@ranepa.ru

Айрат Илдарович  
САТДЫКОВ

заместитель директора Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (125319, РФ, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).  
E-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Светлана Анатольевна  
ОСАДЧЕВА

заместитель директора Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (125319, РФ, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).  
E-mail: osadcheva-sa@ranepa.ru

Николай Андреевич  
КРАСОВСКИЙ

м. н. с. Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (125319, РФ, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).  
E-mail: krasovskiy-na@ranepa.ru

обучение» будут считаться синонимичными в рамках настоящей работы):

1. Прогностически-технократический подход связан с тем, что содержание и характер профессионального образования должны соответствовать пока не существующим, но уже возможным технологиям.
2. Общественный, экономически ориентированный подход связан с тем, что количество подготовленных высококвалифицированных работников должно опережать существующий спрос на них, чтобы формировать образовательно-профессиональный потенциал общества.

3. Личностный, экономически детерминированный подход связан с формированием качественных профессиональных знаний и умений, развитием способностей работников, и, как результат, с повышением уровня «человеческого капитала» и оплаты труда.

Технократический подход рассматривает опережающее обучение как средство преодоления существующих технических и технологических условий производства, как совокупность необходимых профессиональных знаний в области еще только зарождающихся материально-вещественных средств производства (Новиков & Зуев, 2020. С. 125). В этом ключе образование приспособляется к конкретным технологиям, технике и производству в целом. Содержание профессионального образования формируется из содержания труда, который может быть востребован в условиях появления новых технологий. Такой подход подразумевает необходимость прогнозирования и оценки возможных изменений труда.

Очень интересен в научном плане макроэкономический взгляд на проблему опережающей подготовки. Если исходить из того, что труд изменяется в сторону сокращения алгоритмизированных действий и появления большего количества сложных нестандартных задач (Autor, Levy, & Murnane, 2003), то подготовка работников, обладающих такими компетенциями, должна превышать существующий спрос на них. Это позволит накопить на уровне общества образовательно-профессиональный потенциал, который в дальнейшем станет основой рынка труда (Новиков & Зуев, 2020. С. 120).

Реализация опережающей подготовки кадров может осуществляться на уровне страны в целом, на уровне отдельного региона, на уровне предприятия или отрасли, на уровне отдельной личности:

- на макроуровне государства и региона скорее превалирует общественный и экономический подход, направленный на повышение образовательного уровня населения в целом, на создание образовательного потенциала для решения будущих задач научно-технического и гуманитарного развития.

С точки зрения прогностически-технократического подхода органы власти создают условия для того, чтобы предприятия народного хозяйства были своевременно обеспечены

кадрами соответствующей квалификации. В этих условиях не обойтись без механизма определения потребности в работниках перспективных профессий и специальностей и организации их опережающей подготовки. Под новыми профессиями и специальностями следует понимать не только те, которых не было в реестре народного хозяйства, но и те, которые существовали в других отраслях экономики, но для предприятий региона или отрасли потребность в их подготовке и развитии появилась впервые (Ефремова, 2014. С. 118);

- на уровне предприятия под опережающим профессиональным развитием персонала (опережающим обучением) следует понимать обучение, основанное на адаптации организации к изменяющимся условиям внешней среды путем получения и переработки информации, необходимой для выработки, принятия и реализации управленческих решений, ориентированных на среднесрочную или долгосрочную перспективу, имеющих четкие временные ориентиры и основания.

Опережающее обучение является составной частью дополнительного профессионального образования персонала и должно иметь временную границу опережения, пропорциональную занимаемому работником должностному положению, сложности предполагаемых инноваций организационного или технико-технологического характера (Ефремова, 2014. С. 115). Иными словами, опережающее обучение сотрудников предприятия может рассматриваться как упредительные меры перед прогнозируемыми внешними или внутренними (расширение производства, освоение новой техники и т. п.) событиями на рынке;

- с позиции теории человеческого капитала на уровне отдельной личности необходимо развивать прежде всего общую подготовку, так как она является залогом конкурентоспособности на многих рабочих местах (Becker, 1975). Н. П. Новиков и М. В. Зуев (2000. С. 124) выделяют прежде всего необходимость формирования компетенций, которые позволят им в дальнейшем достаточно быстро осваивать новые знания, технику и технологии и даже получить новые профессии. Опережающее образование в этом случае закладывает основу для саморазвития.

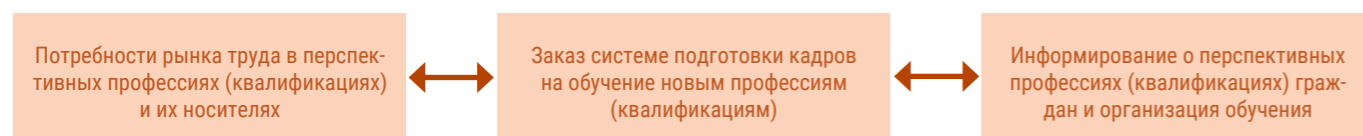
В рамках настоящего исследования наиболее важным и интересным представляется прогностически-технократический подход на государственном и региональном уровнях в части подготовки студентов в профессиональных образовательных организациях и взрослого населения.

### Схема анализа

Сравнительный анализ систем опережающей подготовки кадров в странах Европейского союза и США (Сатдыков, 2020) позволил выделить следующие системообразующие компоненты:

- подсистема выявления вновь возникающих на рынке труда профессий, компетенций, квалификаций;
- подсистема имплементации этой информации в систему образования;
- подсистема информирования всех заинтересованных стейкхолдеров о наличии вновь возникающих профессий и специальностей и возможностях обучения (рис. 1).

Рисунок 1. Компоненты системы опережающей подготовки кадров.



Источник: составлено авторами данной статьи

Лучшие зарубежные практики опережающей профессиональной подготовки кадров дают ценный материал как для анализа

отечественной практики и бенчмаркинга, так и для последовательного формирования сбалансированной и успешно

функционирующей отечественной системы (Сатдыков, 2020):

- система опережающей подготовки в Европейском союзе и США основывается на системе сбора и обработки информации о компетенциях, востребованных на рынке труда, в разрезе профессий и профессиональных групп, как, например, в Испании, Австрии, Дании и США (система O\*NET). При этом информация собирается на основе регулярных опросов репрезентативных выборок работодателей (в Австрии, например, каждые два года проходит опрос более чем 7 тыс. предприятий, имеющих более 20 сотрудников), что позволяет получать в дальнейшем адекватные прогнозы и планировать подготовку кадров;
- именно службы занятости за рубежом в первую очередь используют эту информацию, чтобы направить людей на обучение. На основании результатов этих исследований организации дополнительного образования вводят короткие программы, учитывающие перспективные тенденции. Таким образом, работники адаптируются к требованиям рынка труда, как правило, через короткие программы;
- информация о востребованных, а также новых и изменяющихся профессиях в отдельных странах размещается в общем доступе в интернете. Так, в Австрии, например, действует и постоянно обновляется сервис «Барометр квалификаций», аналогичные сервисы есть в Дании, Финляндии, Италии, Германии. Перейдем к анализу отечественной практики в соответствии с обозначенной выше схемой, а именно рассмотрим уже существующие, формируемые или пока несуществующие, но необходимые системообразующие компоненты опережающей подготовки профессиональных кадров.

### Прогнозирование

Для рыночной экономики прогнозирование социально-экономического, отраслевого и регионального развития является основой системы

## НЕРЕШЕННОЙ ПРОБЛЕМОЙ ОСТАЕТСЯ ОТСУТСТВИЕ ПОСТОЯННОГО МОНИТОРИНГА ВОСТРЕБОВАННЫХ ПРОФЕССИЙ

государственного регулирования (Ефремова, 2014. С. 116). Получаемые данные включают в себя оценку природных, демографических ресурсов, жизненный уровень населения и опираются на тенденции социально-экономического развития региона, поиск новых перспективных профессий и специальностей.

Важнейшая составляющая опережающей подготовки кадров — это совокупность квалификационных требований

к работникам. На основе этих требований образовательные организации разрабатывают планы и программы, формируют методическое обеспечение учебного процесса.

На сегодняшний день профессиональные стандарты являются базовым компонентом формирующейся в Российской Федерации национальной системы квалификаций. Корпус этих документов описывает те виды деятельности, которые востребованы и используются в современной отечественной экономике. Они включают в себя как детальное описание того, какие трудовые действия работник должен выполнять, какой квалификацией и стажем он для этого должен обладать, так и то, какими знаниями и умениями должен владеть. Ключевым является то, что профессиональные стандарты разрабатываются непосредственно представителями бизнеса и профессионального сообщества, экспертами, обладающими передовыми знаниями в своей сфере. На базе той информации, которая содержится в профессиональных стандартах, формируется как система квалификаций, так и система независимой оценки квалификаций. Образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования, образовательные программы, включая дополнительные профессиональные программы, базируются на профессиональных стандартах. По данным Реестра сведений о проведении независимой оценки квалификаций, количество принятых профессиональных стандартов в настоящее время составляет более 1,2 тыс. единиц.

Нерешенной проблемой остается отсутствие постоянного мониторинга востребованных профессий, квалификаций как на региональном,

так и на федеральном уровнях. Отдельные исследования проводятся Росстатом России, ВНИИ труда, организациями высшего образования и частными рекрутинговыми компаниями, тем не менее эти исследования не носят систематического характера и не связаны друг с другом. Таким образом, образуется недостаток информации о востребованных на рынке труда (общенациональном и региональном) компетенциях, и, что еще более важно, о динамике этих изменений, позволяющей прогнозировать будущие изменения на основе количественных и качественных методов.

Запуск такого рода регулярного мониторинга является крайне актуальной и важной задачей. Есть вероятность, что мониторинг рынка труда, проводимый АНО «Национальное агентство развития квалификаций», станет в дальнейшем такой базой.

### Подготовка к реализации

Переходя ко второму блоку, обозначенному на рисунке 1, необходимо отметить, что сам процесс опережающей подготовки кадров ставит

с управленческой и методической точек зрения большое количество задач перед системой воспроизводства рабочей силы в части ее подготовки и переподготовки. Даже если понятны тенденции рынка труда, есть федеральные и региональные программы развития экономики, инвестиционные проекты, то все равно: образовательным организациям (включая корпоративный сектор подготовки) для подготовки кадров на опережение, необходимо решить ряд важных подзадач. А именно: обучение на передовой технике и экспериментальных образцах, сформировать педколлектив для задач опережающей подготовки, создать образовательную программу, нацеленную на опережающую подготовку, и т. д. Это далеко не тривиальные задачи, особенно если речь идет о подготовке кадров для передовых и высокотехнологичных отраслей экономики.

Подготовка к реализации опережающего обучения требует реализовать комплекс мероприятий по техническому, технологическому и кадровому обеспечению нововведения. На рисунке 2 представлена схема функционального обеспечения опережающей подготовки кадров.

Рисунок 2. Схема функционального обеспечения опережающей подготовки кадров.



Источник: составлено авторами данной статьи на основе «Стратегии опережающего профессионального образования» (Жуков & Пахомова, 2009. С.66)

Переход к опережающей подготовке кадров требует значительного запаса времени, который включает в себя (Ефремова, 2014. С. 120):

- затраты времени на анализ квалификационных требований, подготовку, согласование, принятие решения о необходимости и продолжительности подготовки преподавателей для обучения персонала в условиях нововведения в соответствии с квалификационными требованиями, а также затраты времени на коммуникации;
- подготовку учебных (учебно-методических) планов и программ, методического и иного обеспечения для обучения преподавателей и продолжительность самого процесса обучения преподавателей; затраты времени на коммуникации;
- адаптацию (или разработку новых) учебных (учебно-тематических) планов и программ, методических материалов преподавателями, прошедшими обучение, для обучения персонала и продолжительность самого процесса обучения персонала, затраты времени на коммуникации.

Даже если предположить, что период подготовки кадров и материально-технического обеспечения составит не более года, то если, скажем, взять за точку отсчета необходимость выпуска специалистов со средним профессиональным образованием (далее – СПО) в 2024 г., то, с учетом длительности подготовки специалистов в СПО – 2 года 9 месяцев и 3 года 9 месяцев, студент должен поступить на программу в 2021 г. Ранее, в 2019 г. она должна быть разыграна на уровне субъекта Российской Федерации в рамках конкурсного распределения контрольных цифр приема граждан на обучение (далее – КЦП). Соответственно, в 2018–2019 гг. новая профессия или специальность должна быть внесена в перечень профессий и специальностей СПО, образовательные организации должны создать условия для ее реализации и пройти процедуру лицензирования. Безусловно, ситуация значительно лучше, если необходимо внести изменения в действующий ФГОС.

Если допустить, что подготовка кадров и материально-технического обеспечения, обозначенных на рисунке 2, будет проходить параллельно с формальными процедурами утверждения программ и проведения конкурса на КЦП в существующей конфигурации системы

профессионального образования, опережающая подготовка кадров в СПО занимает 4–5 лет.

### Укрупнение групп

Приведенный пример свидетельствует об исключительной затянутости процедур внесения изменений в образовательные стандарты. Прохождение всей цепочки внесения изменений в профессиональный стандарт – образовательный стандарт – примерную программу – рабочую программу – и последующего обучения педагогов, обновления материальной базы занимает много времени. Это свидетельствует о необходимости сокращения срока, который требуется на введение новой профессии/специальности, а также на освоение образовательной программы, в том числе за счет уменьшения уровня дифференциации программ профессионального образования с помощью укрупнения групп однородных профессий и специальностей.

Эффект от укрупнения групп однородных профессий/специальностей в наибольшей степени проявляется в процессе межотраслевой кооперации, а в рамках одной отрасли незначителен, поскольку ограничен уже сложившейся достаточно рациональной структурой профессий/специальностей.

Укрупнение групп позволит использовать закономерность моделирования, в соответствии с которой свойства объекта меньшего масштаба в достаточной степени присущи свойствам объекта большего масштаба. Применительно к теме опережающей подготовки кадров это выразится в комплексном использовании накопленного в объединяемых в одну группу профессиях/специальностях опыта организации образовательного процесса, в том числе его методического обеспечения. Затраты будут снижены за счет адаптации уже накопленного методического материала по сравнению с необходимостью разработки нового (Ефремова, 2014. С. 121).

Анализ зарубежного опыта показывает, что адаптация системы образования к потребностям рынка труда, а также упреждающая подготовка осуществляется преимущественно за счет коротких программ (профессионального обучения, корпоративных программ, программ ДПО и иных) (Сатдыков, 2020). Так, в системе профессионального образования и обучения

Великобритании в 2017 г. была разработана концепция формирования нового типа образовательных программ Т-уровня (*англ.* T-level), которые будут направлены на подготовку высококвалифицированных технических специалистов (3 уровня квалификации) в 15 сферах с 2020 г. Новый тип программ рассчитан на выпускников школ 16-летнего возраста, а длительность программ – два года (1,8 тыс. часов). До 80 % времени предполагается отвести на изучение специальных предметов.

В Испании благодаря сети отделений «Агентства по вопросам занятости» на территории всех регионов страны, а также другим институциональным единицам вроде «Интегрированных центров профессионального образования» (*исп.* Centros Integrados de Formación Profesional) и «Центров инновационного профессионального образования и обучения» (*исп.* Centros de Referencia Nacional) у Министерства труда, миграции и социального обеспечения Испании есть возможность внедрять в рамках коротких образовательных программ для работающего (или безработного) населения те приоритетные и перспективные компетенции, которые были выявлены ранее в ходе исследований (Сатдыков, 2020).

Именно использование коротких программ представляется наиболее перспективным. Развитие программ опережающей подготовки кадров в рамках непрерывного образования и их постепенная имплементация в основные программы профессионального образования (в вариативной части) является наиболее сбалансированным подходом в отечественной ситуации.

## Информирование

Третий блок, обозначенный на рисунке 1, касается информационной составляющей процесса. В России существуют различные реестры – реестр профессиональных квалификаций, реестр профессиональных стандартов, квалификационные справочники, классификаторы и перечни системы образования и рынка труда и т. п. Их связь зачастую условная, либо ее нет (Блинов & Дулинов и др., 2019). Это вкупе с отсутствием полноценного первого блока (рисунок 1) создает информационный вакуум для различных групп стейкхолдеров: предприятий, органов

власти, образовательных организаций и потенциальных учащихся.

В Испании, если обратиться к информационной системе [todofp.es](http://todofp.es), для любого пользователя видна связь между теми компетенциями, которые хочет получить учащийся, реализуемыми образовательными программами и основными провайдером таких услуг. В Ирландии в рамках программы Springboard+ (проект правительства Ирландии) агрегируется информация по тем программам высшего образования и курсам ДПО, которые востребованы и перспективны на рынке труда (<https://springboardcourses.ie/>). Springboard+ содержит информацию о 35 образовательных организациях и более чем 288 образовательных программах. Американская база данных O\*NET (<https://www.onetonline.org/>) содержит описание более 1 тыс. профессий. Каждая из этих профессий содержит подробное описание задач, трудовых действий, умений, знаний и навыков, а также описание рабочего контекста, который включает в себя описание наиболее частых и рутинных операций в рамках профессии. Помимо этого, описание содержит данные по средней заработной плате и количеству занятых по стране, а также о необходимом образовательном уровне. В базе также содержатся данные о том, где можно получить образование, какие общественные объединения предоставляют дополнительную информацию о профессии.

Формирование подобной информационной системы в отечественной практике является необходимостью, так как без нее крайне затруднительно соединить всех стейкхолдеров процесса опережающей подготовки кадров (Блинов & Дулинов и др., 2019). Такая информационная система, несмотря на большие затраты по ее созданию и поддержанию, может значительно снизить транзакционные издержки отечественных предприятий на пути к формированию высококвалифицированных специалистов под новые и высокотехнологичные производства.

## Заключение

Опережающая подготовка кадров в Российской Федерации, предусматривающая значительное число постановлений и официальных документов, концепций и программ, носила до последнего времени во многом декларативный

характер. Создаваемые с весны 2018 г. в субъектах Российской Федерации ЦОПП (в основном на базе профессиональных образовательных организаций), помимо прочих целей, призваны обеспечить опережающую профессиональную подготовку в субъектах Российской Федерации по наиболее востребованным и перспективным профессиям. Одна из основных задач деятельности ЦОПП состоит в формировании и ведении перечня профессий и специальностей, который будет реализован в рамках опережающей профессиональной подготовки, предусматривающей в соответствии с методическими рекомендациями обучение по приоритетным для субъекта Российской Федерации профессиям или отдельным компетенциям.

Принципом реализации программ опережающей профессиональной подготовки является ускоренное обучение с длительностью программ не более шести месяцев. Опыт Европейского союза показывает, что программы опережающей подготовки – это в основе своей короткие программы, и в этом смысле рекомендации для ЦОПП не выходить за временные рамки

в шести месяцев при подготовке специалистов имеют под собой серьезное обоснование.

ЦОПП призваны содействовать появлению в субъекте Российской Федерации новых компетенций путем организации разработки документации по новой компетенции, повышению квалификации педагогов и мастеров производственного обучения, обеспечению доступности современной материально-технической базы (оснащения мастерских), формированию и развитию экспертных сообществ по новым компетенциям. ЦОПП также обеспечивают сетевое взаимодействие с другими региональными центрами по всем направлениям деятельности СПО.

Несмотря на значительные надежды, которые возлагаются на ЦОПП, есть несколько принципиальных факторов, которые ставят под вопрос возможность выполнения ими своих функций. Прежде всего колледжи и техникумы наделяются несвойственными для них функциями по анализу рынка труда и выявлению перспективных и востребованных компетенций,

а также проектирования программ по принципу «конструктора компетенций». При этом нормативное и методическое обеспечение этих видов деятельности остается крайне слабо проработанным.

Поэтому особенно важным является использование опыта Европейского союза в сфере изучения тенденций на рынке труда и выявления востребованных компетенций. В 2015–2017 гг. Европейским центром по развитию профессионального образования совместно с Международной организацией труда и Европейским фондом образования были изданы методические пособия, которые подробно описывают

методику проведения отраслевых обследований, составления опросных листов, сбора и анализа данных и т. п. Изучение и использование этого корпуса методических рекомендаций видится особенно важным в свете попыток сформировать локальные системы опережающей подготовки кадров на основе ЦОПП. Они позволили бы на первых этапах обеспечить вновь образуемые центры конкретными инструментами по выявлению востребованных

## ПЕРЕХОД ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ТРЕБУЕТ ЗНАЧИТЕЛЬНОГО ЗАПАСА ВРЕМЕНИ

и перспективных на локальном рынке труда компетенций и профессий. Актуальной остается проблема слабой связи между системой образования и предприятиями, что является наиболее сильным препятствием на пути к внедрению опережающей подготовки кадров в будущем.

Таким образом, анализ отечественной практики опережающей подготовки кадров позволяет сделать ряд выводов:

- прежде всего необходимо формирование целостной системы регулярного мониторинга рынка труда с целью отслеживания реальных изменений в профессионально-квалификационной структуре работников, выполняемых ими трудовых действий, а также востребованных умений, навыков и компетенций. Собранные данные станут той базой, на основе которой, используя количественные и качественные методы анализа, можно достоверно и адекватно отслеживать динамику изменений на рынке труда и составлять прогнозные модели;

- перенос полученных данных о перспективных профессиях, квалификациях и требованиях к ним в систему профессионального образования и обучения требует развития коротких программ, изменения трудовых и образовательных стандартов в сторону большей гибкости, а также сокращения сроков их согласования и принятия;
- непосредственно перед системой образования встают задачи обеспечения материально-технической базой и обучения педагогических работников, обновления образовательных программ. С особой значимостью встает вопрос установления взаимодействия с предприятиями реального сектора как на макро-, так и на микроуровне;
- необходимо формирование специализированной информационной системы, которая бы позволила интегрировать в себе обозначенные выше позиции и соединить всех стейкхолдеров;
- формируемые ЦОПП с нормативно-правовой точки зрения обеспечены необходимыми полномочиями и средствами для реализации опережающей подготовки кадров в субъектах Российской Федерации. Тем не менее методическая и организационная проработка всех возникающих вопросов находится на самой начальной стадии.

В заключение можно констатировать, что системообразующие компоненты опережающей подготовки кадров в России находятся либо на стадии независимого друг от друга формирования, либо отсутствуют как на федеральном, так и на региональном уровнях. В этом свете видится необходимым дальнейшее изучение передового зарубежного опыта в организационной, методической и экономической части с целью формирования модели, которую можно будет затем применить в отечественной практике.

## Литература

1. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика / Б. М. Бим-Бад / Советская педагогика. 1988. № 6. С. 51–55.
2. Ефремова Ю. Е. Разработка модели определения потребности в работниках перспективных специальностей и организация их опережающей подготовки в условиях глобализации и инновационного пути развития / Ю. Е. Ефремова / Региональные проблемы преобразования экономики. 2014. № 2. С. 114–121.
3. Жуков Г. Н. Стратегия опережающего профессионального образования / Г. И. Жуков, Е. А. Пахомова / Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 63–66.
4. Журавлева М. В. Опережающая профессиональная подготовка кадров для нефтехимического комплекса / М. В. Журавлева, П. Н. Осипов, И. Ш. Абдуллин / Образование и саморазвитие. 2010. № 3. С. 62–67.
5. Журавлева М. В. Гармонизация профессионального самоопределения обучающихся как условие опережающей подготовки кадров для нефтехимического комплекса / М. В. Журавлева / Казанский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 13–21.
6. Китайгородский М. Д. Опережающее образование. Аспектный подход / М. Д. Китайгородский / Наука и школа. 2007. № 6. С. 3–5.
7. Новиков Н. П. Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие / Н. П. Новиков, М. В. Зуев / М.: ЗГАТИЗ, 2000.
8. Сатдыков А. И. Сравнительный анализ систем опережающей подготовки кадров в России и за рубежом / А. И. Сатдыков / Труд и социальные отношения. 2020. Т. 31. № 1. С. 67–83. DOI: 10.20410/2073-7815-2020-31-1-67-83.
9. Блинов В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев / М.: Издательство Перо, 2019 [Электронный ресурс]. URL: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/proect\\_didacticheskoy\\_consepcii\\_cifrovogo\\_prof\\_obr.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/proect_didacticheskoy_consepcii_cifrovogo_prof_obr.pdf) (дата обращения: 13.05.2020).
10. Национальное агентство развития квалификаций. Результаты опроса работодателей, проведенного в 2018 году в рамках апробации единого инструментария мониторинга рынка труда [Электронный ресурс]. URL: <https://nark.ru/upload/iblock/188/Rezultaty-oprosa-rabotodateley.pdf> (дата обращения 08.05.2020).
11. Национальное агентство развития квалификаций. Мониторинг рынка труда [Электронный ресурс]. URL: <https://nark.ru/activity/monitoring-rynka-truda/> (дата обращения 08.05.2020).
12. Реестр сведений о проведении независимой оценки квалификаций [Электронный ресурс]. URL: <https://nok-nark.ru/> (дата обращения 08.05.2020).
13. Реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения 08.05.2020).
14. Autor, D. The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration / Autor D., Levy F., Murnane R. J. / Quarterly Journal of Economic. Nov. 2003. Vol. 118. No. 4. P. 1279–1333. DOI: 10.1162/003355303322552801.
15. Becker, G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education., Second edition. N. Y.: National Bureau of Economic Research. 1975. Ch. 2. P. 13-44 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nber.org/chapters/c3733> (дата обращения: 13.05.2020).
16. Springboard [Электронный ресурс]. URL: <https://springboardcourses.ie/> (дата обращения 12.05.2020).
17. O\*NET [Электронный ресурс]. URL: <https://www.onetonline.org/> (дата обращения 12.05.2020).

## Construction of the core components for anticipating and matching skills system in Russia

Vladimir I. BLINOV.

Dr. pedagogical sciences, Professor, Director of the Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Education Development RANEPА ( 9/1, Chernyakhovskogo ul., 125319, Moscow, Russian Federation). E-mail: [blinov-vi@ranepa.ru](mailto:blinov-vi@ranepa.ru)

Ayrat I. SATDYKOV.

Vice-director of the Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Education Development RANEPА( 9/1, Chernyakhovskogo ul., 125319, Moscow, Russian Federation). E-mail: [satdykov-ai@ranepa.ru](mailto:satdykov-ai@ranepa.ru)

Svetlana A. OSADCHEVA.

Vice-director of the Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Education Development RANEPА ( 9/1, Chernyakhovskogo ul., 125319, Moscow, Russian Federation). E-mail: [osadcheva-sa@ranepa.ru](mailto:osadcheva-sa@ranepa.ru)

Nikolai A. KRASOVSKIY.

Assistant scientist of the Center for Vocational Education and Qualifications Systems, Federal Institute for Education Development RANEPА ( 9/1, Chernyakhovskogo ul., 125319, Moscow, Russian Federation). E-mail: [krasovskiy-na@ranepa.ru](mailto:krasovskiy-na@ranepa.ru)

## Abstract

The article identifies the main approaches to determining anticipating and matching skills, its linkage with vocational education and training. It is proved that for the vocational education and training system it is advisable to consider the prognostic-technocratic approach to the definition. This research is based on a comparative analysis of foreign systems of anticipating and matching skills. Domestic practice is analysed basing on analytical framework of three core system components: a system for anticipating new and promising competencies and professions, a system for implementing the obtained data into the vocational education and training system, the learning process itself and the system for informing purposes for stakeholders on emerging competencies and professions, opportunities for mastering them. An analysis of domestic practices revealed that the first two of these components are emerging themselves, and the information system is lacking even in projects. A brief overview of the newly created institutional units of the Centers for the Anticipating Vocational Education at the regional level of the Russian Federation is given and systemic obstacles are described.

**Keywords:** system, anticipating and matching skills, vocational education and training, labor market, qualification, information system.

## References

- Autor, D. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economic*, 118(4), 1279–1333. DOI: 10.1162/003355303322552801.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2nd ed., ch. 2, pp. 13-44). Retrieved from <http://www.nber.org/chapters/c3733>.
- Bim-Bad, B. M. (1988). Advanced education: theory and practice. *Sovetskaya Pedagogika*, 6, 51-55. (In Russian).
- Blinov, V. I., Dulinov, M. V., & Eсенина, E. Yu. et al. (2019). *Project of the didactic concept of digital professional education and training*. Retrieved from [https://firo.ranepa.ru/files/docs/proect\\_didacticheskoy\\_consepcii\\_cifrovogo\\_prof\\_obr.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/proect_didacticheskoy_consepcii_cifrovogo_prof_obr.pdf). (In Russian).
- Efremova, Yu. E. (2014). The development of a model of defining the need in workers of perspective specialties and organization of their outperforming preparation in the conditions of globalization and innovative way of development. *Regional problems of transforming the economy*, 2, 114-121. (In Russian).
- Kitaygorodsky, M. D. (2007). Advanced education. Aspect approach. *Science and School*, 6, 3-5. (In Russian).
- Novikov, N. P., & Zuev, M. V. (2000). *Advanced professional education*. Moscow. (In Russian).
- Satdykov, A. I. (2020). Comparative analysis of advanced education systems in Russia and abroad. The *“Labour and social relations”* journal, 31(1), 67-83. DOI: 10.20410/2073-7815-2020-31-1-67-83. (In Russian).
- Zhukov, G. N., & Pakhomova, H. (2009). Strategy of advancing professional education. *Professional education in Russia and abroad*, 1, 63-66. (In Russian).
- Zhuravleva, M. V. (2011). Harmonization of professional self-determination of students as the method of preparation of them for advanced professional training for petrochemical complex. *Kazan pedagogical journal*, 1, 13-21. (In Russian).
- Zhuravleva, M. V., Osipov, P. N., & Abdullin, I. Sh. (2010). The advancing vocational training for petrochemical complex. *Education and Self-Development*, 3(19), 62-67. (In Russian).
- National qualifications development Agency. (2018). *Results of a survey of employers conducted in 2018 as part of testing the unified labor market monitoring tools*. Retrieved from <https://nark.ru/upload/iblock/188/Rezultaty-oprosa-rabotodateley.pdf>. (In Russian).
- National qualifications development Agency. (n.d.). *Monitoring of the labour market*. Retrieved from <https://nark.ru/activity/monitoring-rynka-truda/>. (In Russian).
- O\*NET. (n.d.). Retrieved from <https://www.onetonline.org/>.
- Register of information on independent assessment of qualifications. (n.d.). Retrieved from <https://nok-nark.ru/>. (In Russian).
- Register of professional standards. (n.d.). Retrieved from <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/>. (In Russian).
- Springboard. (n.d.). Retrieved from <https://springboardcourses.ie/>.

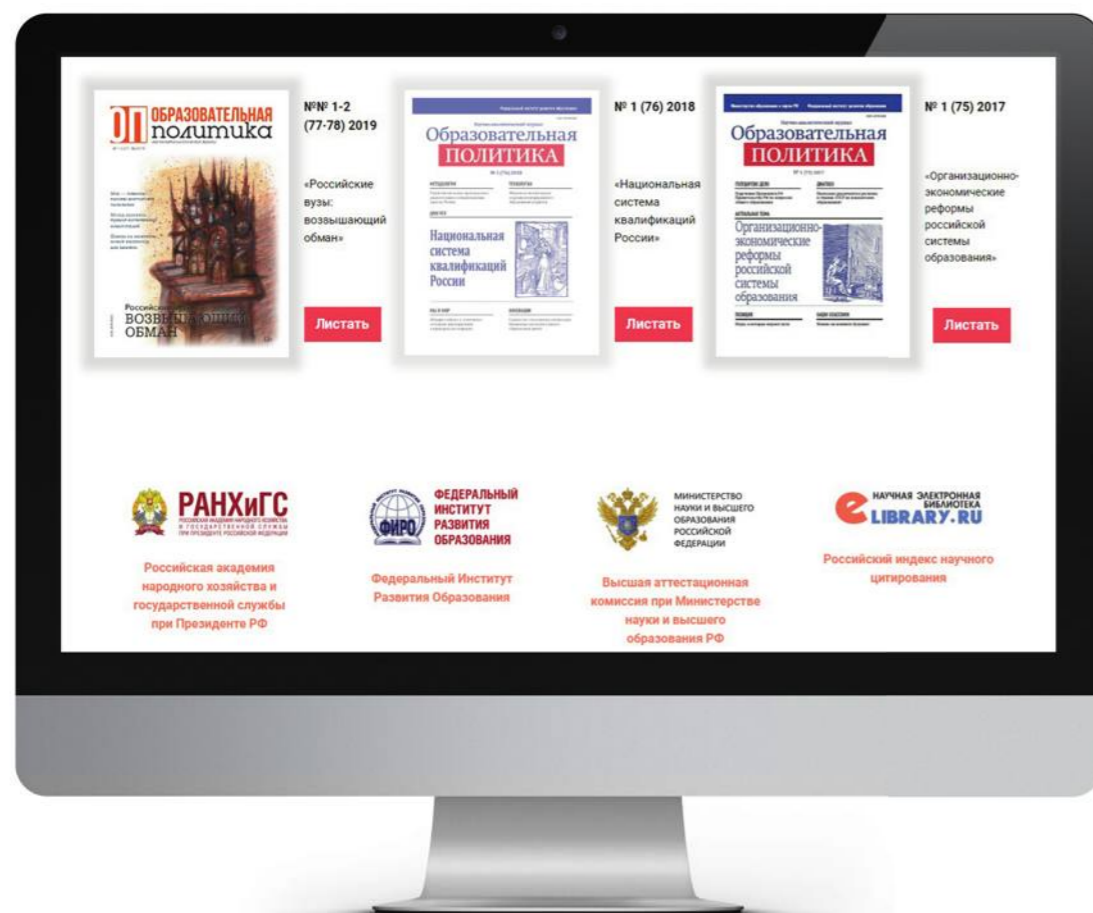


# ВСЕ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2020



GLOBAL



Уважаемые читатели,  
приглашаем вас на новый сайт журнала:

[www.edpolicy.ru](http://www.edpolicy.ru)



Здесь вы найдёте

- выпуски 2020 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!



# СКАНДИНАВСКАЯ МОДЕЛЬ

## Успешная модернизация на примере Норвегии (ч. 3)<sup>1</sup>

Марина Гусельцева

**АННОТАЦИЯ** Статья посвящена особенностям и анализу культурно-психологических факторов норвежской модернизации. Показано, что основой успеха Норвегии и других скандинавских стран служили ценности образования и общественного согласия, повседневные практики самоуправления, развитие коммуникативной и аргументативной рациональности, самодисциплина элит. Отмечается, что на протяжении XX в. развитие России соотносилось с европейской цивилизацией, тогда как в самой Европе представлены различные модели развития. Среди этих моделей наибольший интерес вызывает сегодня скандинавская. Утверждается, что «северная модерность» в большей степени отвечает социокультурным особенностям и ценностным ожиданиям россиян, ибо лежащие в ее основе представления о социальной справедливости исторически значимы для нашего общества. Перспектива скандинавского ориентира в российской модернизации позволяет сфокусироваться на тех повседневных практиках и ценностях, недостаток которых исторически препятствовал цивилизационному развитию, однако их латентный рост происходит в наши дни. Во-первых, это ценности солидарности и личной автономии, сочетание которых лежит в основе гражданской зрелости. Гражданское общество требует от человека самостоятельности и критического мышления, а развитая личность приближается к общечеловеческим ценностям. Во-вторых, это приоритет ценностей образования и саморазвития над безопасностью и выживанием, который достигается в дружелюбной к человеку социокультурной среде и способствует успешной трансформации в современность. В-третьих, дифференциация форм рациональности (инструментальная, интерпретативная, аргументативная, коммуникативная, правовая) также свидетельствует о гражданской зрелости личности и выступает важным фактором успеха модернизации.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Норвегия, социокультурная модернизация, ценности, повседневные практики, трансформация в современность, формы рациональности.

**DOI** 10.22394/2078-838X-2020-4-

Марина Сергеевна  
ГУСЕЛЬЦЕВА

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт РАО», ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС (119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, д. 84).  
E-mail: mguseltseva@mail.ru

интенсивно шли процессы самоорганизации общественной жизни и формирование сообществ. Так, в 1760 г. возникло Королевское норвежское научное общество в Тронхейме, в 1774 г. — Полезное общество в Бергене, цель которого заключалась в том, чтобы претворять в жизнь разного рода идеи ради общественного блага. Среди иных народных инициатив следует отметить учреждение в 1807 г. первого норвежского банка (что было вызвано потребностями бюргеров) и основание в 1811 г. первого норвежского университета (Скирбекк, 2017).

### Демократия как повседневная практика

Норвегия — страна эгалитарной демократии. Это означает, что в основу организации жизни здесь положены принципы социальной справедливости и общего блага. «Демократия как

институт исходит из понятия о совершеннолетних и достаточно зрелых людях, которые имеют собственное мнение о государственных делах, но могут ошибаться. <...> Но как раз люди, которые могут ошибаться, испытывают потребность в аргументативном мышлении, в умении вжиться в роль другого человека и понять его характер и мысли, а также во взаимных процессах обучения» (Скирбекк, 2017, с. 162–163).

Весьма показательным вышло бы сопоставление исследования Г. Скирбекка с критическим трудом Г. Г. Шпета, раскрывающим культурно-психологические особенности российского просвещения и модернизации (Шпет, 2008). В рамках же данной статьи ограничимся небольшим рассуждением об отличиях не столько модернизационных процессов, сколько культуры принятия решений в Скандинавии и России. Используя метафорический конструкт «якобинство», Г. Скирбекк подчеркивает «политический фанатизм некоторых деятелей», основанный на их «убежденности в своем праве издеваться над другими и уничтожать все то, что им не нравится в существующем обществе, без самокритики, сомнений в своей правоте и обсуждении ситуации с людьми, которых она затрагивает» (Скирбекк, 2017, с. 14). Применительно к российской действительности этот конструкт помогает понять, отчего пресловутые российские реформаторы 1990-х гг., «демократы» и «либералы», действовали «по-большевистски» (Шульман, 2018), то есть отличались якобинством в латентной форме. Последнее же, в свою очередь, позволяет объяснить внутреннее отторжение обществом предложенной ими модели развития страны. Представляется, что истоки этих проблем модернизации следует искать в системе образования.

Во-первых, в России решения о жизни страны принимаются без широких публичных дискуссий. За этим скрывается латентная установка тотального недоверия к людям, а также отсутствие как культуры права на ошибку (которой грешит наша система образования), так и презумпции самообучения личности в социальной деятельности. Между тем, согласно разрабатываемому в российской психологии деятельностному подходу, в творческой деятельности рождается творец; а стало быть,

в практиках демократии нарабатывается демократический опыт; в самоорганизации и самоуправлении формируется гражданское общество. Однако система образования в России до сих пор устроена репрессивно по отношению к ученикам, у которых нет права на ошибку. Из такого рода школьной культуры произрастает не только страх свободно и публично высказать собственное мнение или предложить неверный ответ на вопрос учителя, но и адаптивная социальная реакция: промолчать, подождать, когда правильный ответ дадут учитель или другие.

Во-вторых, решения, определяющие жизнь страны и повседневность россиян, принимаются в отсутствие четкой артикуляции и обоснования той или иной позиции, предоставления аргументов «за» и «против». В российских практиках повседневности типичный, наделенный властью носитель даже вполне разумных реформаторских идей выступает как сам себе эксперт: подбирает команду единомышленников (а не критично настроенных оппонентов), как правило, относящихся к ближнему кругу (это означает непотизм), бесконтрольно осваивает бюджет (что несет коррупционные риски) и лоббирует соответствующие личным интересам (а не общему благу) решения.

В-третьих, низкое качество управленческих решений обусловлено отсутствием критики и научной экспертизы. Элиты формируются по

### «КАК РАЗ ЛЮДИ, КОТОРЫЕ МОГУТ ОШИБАТЬСЯ, ИСПЫТЫВАЮТ ПОТРЕБНОСТЬ В АРГУМЕНТАТИВНОМ МЫШЛЕНИИ»

принципу т. н. отрицательного отбора: там, где в Норвегии культивируется критический подход, в России процветают непотизм и лояльность. Между тем, как подчеркивают представители социальных наук, российское общество опережает в своем развитии государство. Качество человека в России нередко превосходит качество ее

<sup>1</sup> Первая и вторая части статьи опубликованы в журнале «Образовательная политика» № 2 (82) и № 3 (83), 2020 г.

элиты, а низовая модернизация обгоняет политическую волю управленцев (Белановский и др., 2019; Мухаметшина, 2019; Панеях, 2016; Рогов, 2016; и др.). Таким образом, на сегодняшний день *российские элиты не самокритичны, не саморефлексивны, не готовы к осознанности, к самоограничению, к непрестижному потреблению*. И это является существенным препятствием для успешной модернизации страны, ее трансформации в современность.

Отличие культурных практик российской и скандинавской (а также российской и европейской) повседневности — лишь одна сторона вопроса. Другая заключается в том, что, помимо немногочисленных экспертов, самими элитами это обстоятельство в качестве препятствия на пути развития страны практически не осознается. Решением этой проблемы могла бы стать прогрессивная система образования.

Сегодня же для стилистики российской системы образования в целом характерна установка не на поиск консенсуса через аргументы, убеждения и договоренности, а на конфликт. Между тем, если ценностно ориентироваться на общественное согласие и государство всеобщего благоденствия, то *важно поставить перед начальной школой задачи обучения повседневным практикам коммуникативной и аргументативной рациональности*. При таком подходе высоко вероятно, что социальный климат России довольно скоро окажется не хуже, чем в Норвегии. Ведь в силу глобализации и сетевого охвата интернетом модернизационные процессы так или иначе, латентно и стихийно, развиваются в российском обществе (Гусельцева, 2019). Однако именно перестройка начального образования в логике антропологического поворота (то есть с акцентом на гуманитарные и гуманистические факторы развития) могла бы существенно улучшить психологической климат в травмированном XX веке российском обществе и тем самым создать необходимые предпосылки цивилизационного рывка и экономического прорыва. Для позитивного развития российское общество нуждается сегодня не в раздражающих граждан запретах и приказах, а в дружелюбной социокультурной среде, в государстве с человеческим лицом, в свободных публичных дискуссиях, где народное творчество рождает образы будущего.

## Глобализация и мобильность

В своем исследовании Г. Скирбекк (2017, с. 78) выделяет три ведущие черты древненорвежского общества: «(1) *мобильность* благодаря кораблям, ходившим по морю и рекам; (2) ясное законодательство и *всеобщая ориентация на законы*; (3) зарождение *грамотности* и литература на народном языке».

Так, еще одним фактором успеха норвежской модернизации, помимо ценностей образования и культивирования рациональности, была обусловленная развитием судоходства мобильность. Уже в эпоху викингов кораблестроение позволяло стране преодолеть культуральный изоляционизм. Соприкосновения с другими культурами, иными практиками и образами жизни развивали рефлексивную рациональность, а следовательно, более полное понимание собственной идентичности, представление о том, что мир разнообразен, и Норвегия — всего лишь одна из стран, являющихся частью общей цивилизации. «Корабли означали мобильность, мобильность — контакты с другими народами, а контакты с другими народами давали новые импульсы и способствовали процессам обучения. В этом смысле корабль символизировал динамическую силу, способствующую процессам развития, которые впоследствии превратились в процессы модернизации» (Скирбекк, 2017, с. 76–77).

Миграционная политика в Норвегии также строилась на принципах свободы. Хотя с 1536 по 1814 г. Норвегия входила в Датско-норвежскую унию, «датские власти не вмешивались в частную международную торговлю. Норвежские граждане могли покидать страну и возвращаться, когда хотели, а то и вовсе не возвращаться» (Скирбекк, 2017, с. 85). Норвежские крестьяне обучались мореходству в соседних Нидерландах, имели возможность служить во флоте Дании. Нидерланды же в XVII–XVIII вв. были наиболее прогрессивной европейской страной. Так, историк С. Согнер заметил, что отдельные районы Норвегии устанавливали непосредственные коммуникации «с самой передовой страной в Европе», причем эти «контакты происходили между обычными людьми, а не по инициативе сверху» (Скирбекк, 2017, с. 94).

О выборе религиозной конфессии как значимом факторе модернизации в работе

«Протестантская этика и дух капитализма» одним из первых написал М. Вебер (1990). При этом, согласно Л. Харрисону (2008, с. 54), «сильная религиозность отрицательно коррелирует с прогрессом». Особенностью Норвегии явилось гармоничное сочетание солидарности с личной автономией, а протестантизма с критицизмом. Христианство пришло в Норвегию в 1000 г., а в 1537 г. произошла Реформация, закончившаяся официальным введением лютеранского протестантизма (его суть заключалась в поддержке грамотности и возможности чтения Библии на национальном языке). *Поскольку каждый человек должен выработать личное отношение к Богу, то, согласно лютеранству, важно научить всех читать*. Таким образом, всеобщая грамотность формулировалась здесь как государственная задача.

Распространение грамотности, ценности культуры и образования свидетельствовали о высоком качестве человека в Норвегии, которое наблюдалось уже в эпоху викингов (VIII–XI вв.). Отметим также, что формирование личности скандинавских народов несколько отличалось от европейской личности. «Индивид в обществе языческой Северной Европы отнюдь не поглощался коллективом — он располагал довольно широкими возможностями для

своего обнаружения и самоутверждения» (Гуревич, 2005, с. 43). *Личное достоинство было одной из основных ценностей культуры древних скандинавов*. При этом «если в других странах

того времени честь и достоинство индивида, как правило, проистекали из системы иерархизированных статусов, если его социальное положение определялось волей вышестоящего господина, то в свободной Исландии преобладали не вертикальные связи соподчинения, а связи горизонтальные, и личность черпала свое достоинство из отношений с себе подобными» (Гуревич, 2005, с. 389). Иными словами, северная ментальность оказалась более восприимчивой к индивидуалистическим ценностям. «Напряженная борьба

за отстаивание собственного «я» — сюжет саги и скальдической поэзии» (Там же, с. 135).

Древнескандинавская литература сотворила особый жанр — сагу, являющуюся предвестником романа. XIII в. стал расцветом древненорвежской культуры. Однако уже в следующем столетии половину населения выкосила чума. В результате женитьбы норвежского принца на датской принцессе возник Норвежско-датский союз, где Дания вплоть до 1814 г. доминировала над ослабленной Норвегией (Скирбекк, 2017). Затем с 1814 по 1905 г. существовала

## ОГРАНИЧЕНИЕ ПРАВА НА НЕЗАВИСИМОЕ СУЖДЕНИЕ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПОД ВИДОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ЕЩЕ НЕДОСТАТОЧНО ОСМЫСЛЕНО В КАЧЕСТВЕ ПРОБЛЕМЫ

«**О**дна из самых важных проблем в современном российском образовании и в нашей жизни — отсутствие права на ошибку и неумение признать ошибку другого человека. Эта плохая черта навязывается еще в школе. В наших школах нет культуры оценки учащихся. Очень часто оценка не аргументированна — ни ученику, ни родителю не понятно, за что стоит двойка или тройка. Когда учитель снижает оценку за некрасивый почерк или за работу на уроке, у любого школьника возникнет мысль: «А может быть, лучше ничего не делать и не допускать ошибок?»» (Мазурик, n.d.).

См. также показательный анализ ключевых проблем российского образования в статье «Российские студенты глазами иностранных профессоров» (Прима, 2019).



Шведско-норвежская реальная уния, после расторжения которой Норвегия обрела полную независимость в качестве национального государства.

Годы гитлеровской оккупации (1940–1945) ярко продемонстрировали важность самодисциплины и опоры на правовую рациональность. «Ежедневное сопротивление в оккупированной стране представляет... иной тип сопротивления, чем более сенсационные — налеты и саботаж, но в конечном счете ежедневное сопротивление оказалось более важным» (Скирбекк, 2017, с. 109). Показательно, что одним из негативных последствий Второй мировой войны для Норвегии стала культурная травма. Она проявилась в том, что *общество на какое-то время ослабило свою аргументативную рациональность и перешло к архаичной схеме мышления: «хорошие мы» (нация) и «плохие они» (противники)*, к идее «хорошего другого» (будь то союзники или колонии) как жертвы, а не автономной и ответственной личности. «...Эта позиция, определяющая другого как жертву, возникла как политически корректное отношение к людям третьего мира в рамках политической реакции против колониализма» (Скирбекк, 2017, с. 151). На более глубоком рефлексивном уровне это означало *ограничение достоинства другого человека под видом его защиты*.

Это наблюдение приобретает особый смысл в сравнении с российским обществом, для которого весь XX век оказался каскадом культурных травм (Петрановская, 2017), а также в контексте традиций российской системы образования, где *ограничение права на независимое суждение и самостоятельное мышление под видом интеллектуальной помощи* еще недостаточно осмыслено в качестве проблемы (о психологии противодействия развитию см. новаторские работы А. Н. Поддьякова (1999а; 1999б; 2004а; 2004б; 2006). В преодолении такого рода культурных травм существенную роль играют интерпретативная (нацеленная на понимание) и аргументативная (делающая проблему осознанной посредством ее обсуждения) рациональности. «Моралистическое общество» в большей степени морализирует и осуждает вместо того, чтобы понять и объяснить, а возможно, и обсудить. «Терапевтическое общество» объясняет и обсуждает там, где следовало бы морализировать или, возможно,

даже осудить» (Скирбекк, 2017, с. 151). Так, вполне успешным лечением обозначенной проблемы в норвежском обществе стало усиление философских размышлений и дискуссий.

## Заключение

Уроки скандинавских форм современности показывают, что североевропейским странам удалось соединить относительную стабильность с экономическим ростом, достичь справедливого распределения богатств и более высокого качества жизни, нежели Америке и Великобритании (Скирбекк, 2017; Sennet, 2006). Эти страны подают сегодня миру пример достоинства разумного потребления, общественного согласия, сознательного самоограничения элит.

Так, в ряде развитых стран в наши дни наблюдается т. н. *скандинавизация поведения*, обещающая в обозримой перспективе стать глобальным трендом (Данилова & Шульман, 2017). Важно отметить, что эти признаки появляются и в отдельных сообществах российской молодежи, ориентированной на осознанное, этичное и экологическое потребление. Зачастую 40-летние родители перенимают эти ценности от своих 20-летних детей — именно эти поколения сегодня конструктивно взаимодействуют, относятся друг к другу с уважением и нежностью (Там же). Отметим, что изменение ценностей не охватывает социум сразу, а проявляется поначалу в отдельных стратах и сообществах. На историческую сцену в России постепенно приходят поколения с постматериалистическими ценностями, равнодушные к демонстративному потреблению («к цацкам и понтам»), для которых приоритетными ценностями являются семья, коммуникации, человеческие отношения, а не карьерный успех (Там же).

Таким образом, перспективы российской модернизации во многом обусловлены неизбежной включенностью в глобальные процессы, что *volens nolens* выравнивает и подтягивает региональное развитие. Культуры в целом развиваются во взаимодействии с другими культурами. Человек, не выучивший в раннем детстве иностранный язык, вынужден делать это в сознательном возрасте, прикладывая изрядные усилия. Точно так же страна, не осуществившая свою модернизацию легко

и естественно, в процессе эволюции (как та же Норвегия), с одной стороны, должна прикладывать сознательные усилия, а с другой, включаться в глобальные процессы, выступающие своего рода тягачом модернизации для развивающихся стран.

В начале XXI в. А. Шлейфер и Д. Трейзман охарактеризовали Россию как «нормальную страну с капиталистической экономикой среднего достатка» (Шлейфер & Трейзман, 2004). Регионы с близким к России уровнем доходов простираются в XXI в. от Мексики и Бразилии до Малайзии и Хорватии (Там же). «Экономическая и по-

## СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ДО СИХ ПОР УСТРОЕНА РЕПРЕССИВНО ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧЕНИКАМ, У КОТОРЫХ НЕТ ПРАВА НА ОШИБКУ

литическая системы в России пока далеки от совершенства, но их недостатки типичны для стран со сходным уровнем экономического развития», отмечает А. А. Мовчан (2019), «для таких стран, как правило, характерны незащищенность населения и отсутствие социальной справедливости» (Там же). Эксперты отмечают, что если, с одной стороны, российское общество сегодня существенно опережает в своем развитии государство то, с другой стороны, наша страна гораздо лучше, чем сама о себе думает (Панеях, 2016; Шульман, 2018; и др.). До образцовой европейской демократии ей достаточно сделать всего несколько шагов. Однако эти шаги требуют осознанности и личных усилий, самоорганизации и солидарности. Кроме этого, модернизации препятствуют: 1) архаичная государственная система (избыточно централизованная и подавляющая местное самоуправление); 2) консервативная и не соответствующая вызовам современности элита (в большинстве своем сформированная в результате отрицательного отбора, по принципам не меритократии и критицизма, а лояльности); 3) система образования, пренебрегающая гуманистическими ценностями (права человека, достоинство личности, государство на службе

развития человека, а не человек — ресурс для государства), игнорирующая столь важные для успешной модернизации формы рациональности (коммуникативная и аргументативная), самокритичность и саморефлексивность. «Если общество не уважает факты, это крайне неблагоприятно... Модернизация предполагает ориентацию на научный подход» (Харрисон, 2008, с. 56).

Между тем, несмотря на имеющие место представления о «колее» и воспроизводящейся ментальности россиян, якобы препятствующей модернизации, *трансформация ценностей в современном мире происходит вместе со сменой поколений, которые социализируются в более дружелюбной, глобальной, технологической, сетевой и транзитивной среде* (Шульман, 2018; Инглхарт, 2018; Pinker, 2018). Таким образом, даже вне зависимости от желания людей и политической воли элит эти трансформации все же происходят, словно обрисованные в формулировке греческого стоика Клеанфа: *Ducunt volentem fata, nolentem trahunt* — «Желающего судьба ведет, нежелающего тащит». Таким образом, ответ же на вопрос: почему Россия не Норвегия? — возникает из анализа истории и отличия повседневных практик этих стран. Однако практики и ценности меняются, и хорошая новость заключается в том, что сегодня это происходит при жизни одного поколения. Иное дело, что система образования способна сделать модернизацию осознанным выбором людей и историей успеха нашей страны.

## Литература

1. Белановский С. А., Дмитриев М. Э., Никольская А. В. Признаки фундаментальных сдвигов в массовом сознании россиян // *Общественные науки и современность*. 2019. № 1. С. 5–18. DOI: 10.31857/S086904990003939-4.
2. Вебер М. *Избранные произведения*. М.: Прогресс, 1990.
3. Гуревич А. Я. *Индивид и социум на средневековом Западе*. М.: РОССПЭН, 2005.
4. Гусельцева М. С. *Психология повседневности в свете методологии латентных изменений*. Монография. М.: Акрополь, 2019.
5. Гусельцева М. С. Скандинавская модель. Успешная модернизация на примере Норвегии // *Образовательная политика*. 2020. № 2. С. 30–41. DOI: 10.22394/2078-838X-2020-2-30-41.
6. Инглхарт Р. *Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир*. М.: Мысль, 2018.

7. Мовчан А. А. Россия в эпоху постправды. Здравый смысл против информационного шума. М.: Альбина Паблшер, 2019.
8. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд., испр. и доп. М.: PER SE, 2006. 240 с.
9. Поддьяков А. Н. Конфронтационность в образе мира участников образовательного процесса // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. 2004а. № 1. С. 15–22.
10. Поддьяков А. Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004б. № 3. С. 61–70.
11. Поддьяков А. Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999а. № 1. С. 13–20.
12. Поддьяков А. Н. Философия образования: проблема противодействия // Вопросы философии. 1999б. № 8. С. 119–128.
13. Скирбекк Г. Норвежский менталитет и модернность. М.: РОССПЭН, 2017. 198 с.
14. Харрисон Л. Главная истина либерализма. М.: Новое издательство, 2008.
15. Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии. I. М.: РОССПЭН, 2008.
16. Шульман Е. М. Практическая политология: пособие по контакту с реальностью. М.: АСТ, 2018.
17. Данилова А., Шульман Е. Современная молодежь — самое правильное из всех поколений, какие только можно себе представить [Электронный ресурс] // Pravmir.ru. 2017. URL: <https://www.pravmir.ru/ekaterina-shulman-sovremennaya-molodezh-samoe-pravilnoe-iz-vseh-pokoleniy-kakie-tolko-mozhno-sebe-predstavit/> (дата обращения: 13.04.2019).
18. Мазурик Е. Право на ошибку. Почему школьникам нужна обратная связь от учителя. [Электронный ресурс] // Mel.fm. URL: <https://mel.fm/blog/yevgeny-mazurik/41367-pravo-na-oshibku-pochemu-shkolnikam-nuzhna-obratnaya-svyaz-ot-uchitelya> (дата обращения: 14.12.2019).
19. Мухаметшина Е. Разрыв в этических установках народа и власти угрожает социальной стабильности // Ведомости. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2019/09/17/811449-razriv-eticheskikh-ustanovkakh> (дата обращения: 09.04.2020).
20. Панях Э. «В России государство намного хуже населения». [Электронный ресурс] // Meduza. 2016. URL: <https://meduza.io/feature/2016/02/19/v-rossii-gosudarstvo-namnogo-huzhe-naseleniya> (дата обращения: 09.04.2020).
21. Петрановская Л.В. Травмы поколений [Электронный ресурс] // Сознательно.ру. 2013. URL: <http://www.soznatelno.ru/otnosheniya/travmy-pokoleniiy.html> (дата обращения: 09.04.2020).
22. Прима Л. Российские студенты глазами иностранных профессоров [Электронный ресурс] // Вести образования. 1 октября 2019. URL: <https://vogazeta.ru/articles/2019/10/1/analytcs/9679-rossiyskie-studenty-glazami-inostrannyh-professorov> (дата обращения: 06.11.2020).
23. Рогов К. (Сост.) Низовая модернизация. Могут ли общество и государство двигаться в разных направлениях? [Электронный ресурс] //

InLiberty. 2018. URL: <https://www.inliberty.ru/magazine/issue10/> (дата обращения: 04.01.2019).

24. Шлейфер А., Трейзман Д. Россия — нормальная страна [Электронный ресурс] // Россия в глобальной политике. 2004. № 2. URL: [http://globalaffairs.ru/number/n\\_2848](http://globalaffairs.ru/number/n_2848) (дата обращения: 12.04.2019).
25. Pinker, S. Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress. London: Penguin, 2018.
26. Sennet, R. The Culture of the New Capitalism. New Haven, US: Yale University Press, 2006.

## NORWAY EXAMPLE Scandinavian model of modernization as a success story (part 3)

### Marina S. GUSELTSEVA.

Sc.D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of the Adolescent, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (84, Vernadskogo str., 119606, Moscow, Russian Federation). E-mail: [mguseltseva@mail.ru](mailto:mguseltseva@mail.ru)

## Abstract

The article is devoted to the peculiarities and analysis of the cultural and psychological factors of Norwegian modernization. It is shown that the basis for the success of Norway and other Scandinavian countries was the values of education and social cohesion, everyday self-government practices, the development of communicative and argumentative rationality, and self-discipline of the elites. It is noted that throughout the twentieth century Russia's development was correlated with European civilization, while in Europe itself various models of development are presented. Among these models, the Scandinavian model of modernization is of most interest today. It is argued that northern modernity is more in tune with the sociocultural characteristics and value expectations of Russians, for the underlying ideas about social justice are historically significant for our society. The prospect of a Scandinavian landmark in Russian modernization allows us to focus on those everyday practices and values, the lack of which has historically hindered civilizational development, but their latent growth is taking place today. Firstly, these are the values of solidarity and personal autonomy, the combination of which underlies civic maturity. Civil society requires independence and critical thinking from a person, and a developed personality approaches human values. Secondly, this is the priority of the values of education and self-development over safety and survival, which is achieved in a human-friendly sociocultural environment and contribute to the successful transformation into the present. Thirdly, the differentiation of forms of rationality (instrumental,

interpretative, argumentative, communicative, legal) also indicates the civic maturity of the individual and is an important factor in the success of modernization.

**Keywords:** Scandinavian model, Norway, modernization, values, everyday practices, transformation into modernity, forms of rationality.

## References

- Belanovsky, S. A., Dmitrievs, M. E., & Nikolskaya, A. V. (2019). Signs of fundamental shifts in the mass consciousness of Russians. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*, 1, 5–18. (In Russian). DOI: 10.31857/S086904990003939-4. (In Russian).
- Danilova, A., & Schulmann, E. (2017). *Modern youth is the most correct of all the generations that you can imagine*. Retrieved April 13, 2019 from <https://www.pravmir.ru/ekaterina-shulman-sovremennaya-molodezh-samoe-pravilnoe-iz-vseh-pokoleniy-kakie-tolko-mozhno-sebe-predstavit/>. (In Russian).
- Gurevich, A. Ya. (2005). *The Individual and Socium in the Medieval West*. Moscow: ROSSPEN. (In Russian).
- Guseltseva, M. S. (2019). *Psychology of everyday life in the context of the methodology of latent changes*. Moscow: Akropol. (In Russian).
- Guseltseva, M. S. (2020). Norway example. Scandinavian model of modernization as a success story (part 1). *Educational policy*, 2(82), 30–41. DOI: 10.22394/2078-838X-2020-2-30-41. (In Russian).
- Harrison, L. (2008). *The Central Liberal Truth*. Moscow: Novoe Izdatelstvo. (In Russian).
- Inglehart, R. (2018). *Cultural Evolution: People's Motivations Are Changing, and Reshaping the World*. Moscow: Mysl. (In Russian).
- Mazurik, E. (n.d.). *Margin for error*. Retrieved from <https://mel.fm/blog/yevgeny-mazurik/41367-pravo-na-oshibku-pochemu-shkolnikam-nuzhna-obratnaya-svyaz-ot-uchitelya>. (In Russian).
- Movchan, A. A. (2019). *Russia in the era of post-truth politics*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russian).
- Mukhametshina, E. (2019, September 18). *The gap between the ethical attitudes of the people and the authorities threatens social stability*. Retrieved from

<https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2019/09/17/811449-razriv-eticheskikh-ustanovkakh>. (In Russian).

- Paneyakh, E. (2016). *The Russian state is much worse than the Russian population*. Retrieved from <https://meduza.io/feature/2016/02/19/v-rossii-gosudarstvo-namnogo-huzhe-naseleniya>. (In Russian).
- Petranovskaya, L. V. (2013). *Traumas of generations*. Retrieved from <http://www.soznatelno.ru/otnosheniya/travmy-pokoleniiy.html>. (In Russian).
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. London: Penguin.
- Poddiakov, A. N. (1999a). Opposition to education and development as pedagogic method. *Voprosy Psichologii*, 1, 13-20. (In Russian).
- Poddiakov, A. N. (1999b). Philosophy of education: the problem of opposition. *Voprosy filosofii*, 8, 119-128. (In Russian).
- Poddiakov, A. N. (2004a). The confrontation in the way of the world of participants of educational process. *Moscow University Psychology Bulletin* (Series 14 Psychology), 1, 15-22. (In Russian).
- Poddiakov, A. N. (2004b). Counteraction to the learning and development of another person. *Psikhologicheskii zhurnal*, 25(3), 61-70. (In Russian).
- Poddiakov, A. N. (2006). *Research behavior: strategies of cognition, help, counteraction, conflict* (2nd ed.). Moscow: PER SE. (In Russian).
- Prima, L. (2019, October 1). As a foreign Professor can see Russian students. Retrieved from <https://vogazeta.ru/articles/2019/10/1/analytcs/9679-rossiyskie-studenty-glazami-inostrannyh-professorov>. (In Russian).
- Rogov, K. (2018). *Grassroots Modernization*. Retrieved from <https://www.inliberty.ru/magazine/issue10/>. (In Russian).
- Schulmann, E. M. (2018). *Practical political science: A textbook on a contact with reality*. Moscow: AST. (In Russian).
- Sennet, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, US: Yale University Press
- Shleifer, A., & Treisman, D. (2004). Russia is a normal country. *Russia in global affairs*, 2. (In Russian).
- Shpet, G. (2008). *A View on the History of Russian philosophy*. I. Moscow: ROSSPEN. (In Russian).
- Skirbekk, G. (2017). *Norwegian mentality and modernity*. Moscow: ROSSPEN. (In Russian).
- Weber, M. (1990). *Selected works*. Moscow: Progress. (In Russian).

# СЕЛЬСКИЙ КИТАЙ:

## развитие школьного образования в XX-XXI вв. (ч. 1)

Валентина Кузнецова, Ольга Машкина

**АННОТАЦИЯ** В современном Китае образовательная политика тесно связана со стратегией роста благосостояния населения и создания более справедливой системы распределения социальных благ и ресурсов. Анализ образовательной ситуации в стране показывает, что из-за недостаточной финансово-материальной и кадровой обеспеченности сельских школ качество обучения в городе и деревне разделяет пропасть. На протяжении последних 20 лет китайское правительство принимает меры, способствующие улучшению условий обучения в сельской местности, но они пока не привели к ожидаемым результатам. Причин тому много, включая китайскую традиционную парадигму обучения, заточенную главным образом на подготовку школьников к экзаменам и мало связанную с практическим применением знаний. Низкое качество обучения на ступени обязательного образования ставит сельских школьников в невыгодное по сравнению с городскими ровесниками положение. В статье рассмотрены основные мероприятия китайского правительства по развитию системы обязательного образования в сельской местности, а также достижения и сохраняющиеся нерешенные проблемы, препятствующие обеспечению всех молодых граждан страны равным доступом к качественному образованию.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА** Сельские школы, качество обучения, дефицит ресурсов, парадигма обучения, образовательные потребности, социальная справедливость.

DOI 10.22394/2078-838X-2020-4-

### Введение

Дешевая сельская рабочая сила сыграла важную роль в становлении Китая в качестве одной из ведущих промышленных держав мира, однако основными бенефициарами социально-экономических преобразований стали жители городов. Сельские жители до сих пор лишены многих благ и возможностей, которые есть у горожан<sup>1</sup>. В современных условиях образование остается едва ли не единственным доступным социальным лифтом для сельской молодежи. Но у нее есть не так много возможностей воспользоваться им, поскольку сельские школы не дают ученикам качественных знаний, позволяющих им на равных конкурировать с городскими школьниками при поступлении на более высокую ступень обучения.

Сегрегация населения по различным признакам, включая доступность образования, не только противоречит официально

провозглашаемому государственному принципу социальной справедливости как важной ценности традиционной и современной культуры Китая, но и может привести к серьезной внутриполитической дестабилизации. Осознавая эту опасность, КПК на XIX съезде (2017) постановила устранить «узкие места в сфере жизнеобеспечения людей, повысить уровень социальной справедливости и равенства»<sup>2</sup>. В первую очередь это касается граждан, проживающих в труднодоступных и бедных районах. Китайское правительство последовательно проводит политику ликвидации сельской нищеты, в том числе путем создания условий для повышения уровня образования сельской молодежи.

В статье рассматриваются проекты и программы китайского правительства, направленные на подъем образования в сельской местности, а также ограничители, сдерживающие его достижение.

### На рубеже веков

С момента образования КНР в 1949 г. ликвидация неграмотности и повсеместное распространение базового образования становятся долгосрочными целями образовательной политики.

Валентина Вильевна  
КУЗНЕЦОВА

к. и. н., доцент кафедры мировой экономики и управления внешнеэкономической деятельностью факультета государственного управления (ФГУ) МГУ имени М. В. Ломоносова  
(119192, РФ, Москва, просп. Ломоносовский, д. 27, корп. 4). E-mail: vkuz\_55@mail.ru

Ольга Анатольевна  
МАШКИНА

к. пед. н., доцент кафедры китайской филологии Института стран Азии и Африки (ИСАА) МГУ имени М. В. Ломоносова  
(125009, РФ, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 1). E-mail: oliya-m@yandex.ru

Развитие образования в сельской местности играет критически важную роль для достижения этих целей. Повышение уровня образования сельских жителей рассматривается как фактор, не только способствующий диверсификации аграрной экономики, но и открывающий перед деревенской молодежью новые жизненные перспективы.

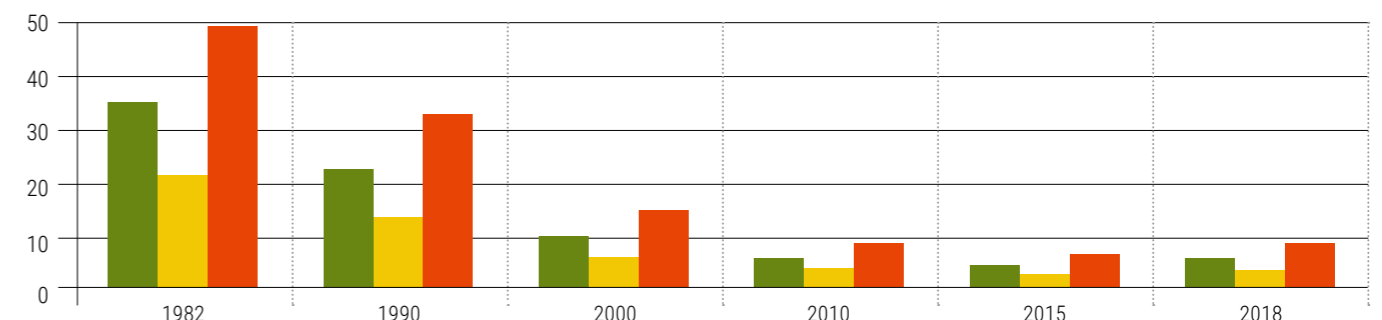
После образования КНР система всеобщего обучения создавалась на основе опыта советской педагогики. В 1950-е гг. в китайских деревнях открылось много новых школ. Большое внимание уделялось ликвидации неграмотности среди взрослого населения. Однако школьные программы, скопированные с советских, были ориентированы на подготовку рабочей силы,

востребованной в городской промышленности. Они не учитывали особенностей ведения сельского хозяйства в стране, где по-прежнему господствовали физический труд и традиционные ручные агротехнологии.

Поставленная в 1951 г. задача введения всеобщего начального образования осталась невыполненной. В десятилетие «культурной революции» (1966–1976) система образования как социальный институт была практически разрушена, большинство школ и вузов закрыты, а городскую грамотную молодежь (учеников СШВС и студентов вузов) отправили в деревню на «перевоспитание» физическим трудом. «Школу обучения через погружение в жизнь и труд простых крестьян» прошел и нынешний глава страны – председатель КНР Си Цзиньпин. Начиная с «поветрия коммунизации» (1958) и до начала социально-экономических преобразований (1978) ответственность за организацию обучения в сельской местности была возложена на народные коммуны как низовой уровень государственного управления. Коммуны отвечали за содержание школ и наем учителей. Как правило, преподавать шли грамотные крестьяне, прозванные «босоногими учителями», или высланные в деревню представители городской молодежи. Как и крестьянам, занятым в сельскохозяйственном производстве народных коммун, за работу им начислялись трудовые единицы.

В результате деградации школьного образования, как следует из данных переписи населения 1982 г., более трети жителей страны старше 15 лет оставались неграмотными (см. рисунок 1). Уровень неграмотности среди крестьян был еще выше, что объяснялось не только нехваткой

Рисунок 1. Динамика доли неграмотного взрослого населения, 1982–2018, %<sup>3,4</sup>



<sup>1</sup> Подробнее об ограничениях системы регистрации населения см.: Кузнецова & Машкина, 2020, с. 46–69.

<sup>2</sup> 习近平: 决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利—在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [Электронный ресурс] // Сайт Коммунистической партии Китая. 2017. URL: <http://www.12371.cn/2017/10/27/ART11509103656574313.shtml> (дата обращения 20.06.2020).

<sup>3</sup> Adult literacy rate in China from 1982 to 2015 [Электронный ресурс] // Statista. 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/271336/literacy-in-china/> (дата обращения 20.06.2020).

<sup>4</sup> China Statistical Yearbook 2019. Table 2–15 [Электронный ресурс] // National Bureau of Statistics of China. 2019. URL: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm> (дата обращения 20.06.2020).

школ, но и отсутствием в крестьянской среде потребности в книжных знаниях. По подсчетам экспертов, к концу 1970-х гг. (т. е. к началу социально-экономических преобразований) только четверть рабочих мест в деревне требовала от работников грамотности и специальных знаний (Кульпин & Машкина, 2002, с. 156).

В первой половине 1980-х гг., когда были упразднены народные коммунуны и получила распространение система производственной ответственности (семейный подряд), в школьном образовании в деревнях стали складываться разнонаправленные тенденции:

- во многих сельских районах школы закрывались. Поскольку содержание школ вменялось в обязанность комитетам сельских жителей, иными словами, осуществлялось за счет подрядных дворов, то после длительного периода полуголодного существования крестьянские семьи не желали нести такие расходы. Многие «народные учителя», получив подрядные наделы, ушли из школы. После введения системы производственной ответственности благосостояние крестьянских дворов стало напрямую зависеть от числа рабочих рук в семье, поэтому многие родители забирали подростков из школ и привлекали их к трудовой деятельности. В результате в 1978–1984 гг. посещаемость сельских школ резко снизилась, набор в начальные школы упал на 30 % (Машкина, 2004, с. 26);
- в то же время в ряде сельских районов, где наблюдался избыток рабочих рук и дефицит земель сельскохозяйственного назначения, стали открывать специализированные школы, в том числе и неземледельческого профиля. В 1983 г. Госсовет КНР принял постановление «О некоторых вопросах сельского образования». В документе была поставлена цель к началу XXI в. создать в сельской местности широкую сеть профессиональных школ, в которых обучение грамоте должно было сочетаться с формированием практических навыков применения сельской техники. К середине 1990-х гг. намечалось оставить на 100 тыс. сельского населения лишь одну общеобразовательную старшую

школу (Машкина, 2004, с. 28). Курс, закреплявший неравенство исходных образовательных возможностей сельских и городских школьников, был частью более общей политической установки того времени, предполагавшей, что сельская молодежь должна оставаться в деревне.

Нельзя однозначно оценить тенденции, преобладавшие в сельском образовании в 1980-е гг. С одной стороны, открытие специализированных профессиональных школ создавало условия для развития многоотраслевого товарного производства в деревне, а с другой, ориентация обучения на узкую трудовую специализацию, учитывающую лишь местные хозяйственные потребности, ограничивала возможности социальной, территориальной и профессиональной мобильности сельской молодежи.

## ПОСЛЕ ОБРАЗОВАНИЯ КНР СИСТЕМА ВСЕОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ СОЗДАВАЛАСЬ НА ОСНОВЕ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

В последующие годы китайское руководство отказалось от идеи насаждения в сельской местности исключительно профессиональных школ. В апреле 1986 г. был принят «Закон об обязательном образовании», провозгласивший необходимость установления единых общенациональных требований к качеству базового обучения. Принятие закона заложило правовые, но не экономические основы повсеместного распространения обязательного образования в объеме шестилетней начальной и трехлетней основной средней школы. В небольших деревнях стали открывать «пункты обучения»<sup>5</sup>, а в крупных поселках — «комплексные средние школы-интернаты». Дети из маленьких деревень были вынуждены пешком проходить несколько километров до школ, расположенных в крупных поселках, или жить в интернатах вдали от дома. В бедных и труднодоступных сельских уездах качество школьного обучения оставалось крайне низким.

После вступления в силу закона об обязательном образовании центральное правительство КНР стало субсидировать отдельные

расходы на содержание начальных школ и средних общеобразовательных школ начальной/первой ступени (СШНС, или основная школа). Многие школьные здания находились в аварийном состоянии, поэтому государственные средства в основном направлялись на ремонт и обустройство школьных помещений. С родителей учеников по-прежнему продолжали взимать сопутствующие платежи, в том числе на питание, школьную форму, покупку учебников, коммунальные расходы на проживание ребенка в школе-интернате и т. п. Эти расходы нередко превышали годовой доход сельских семей.

Задача распространения обязательного образования из-за дефицита ресурсов, необходимых для развития школьной инфраструктуры, оставалась острой проблемой и в 1990-е гг. Для ее успешного решения требовалось обеспечить школы квалифицированными учителями, учебными материалами, приборами и, наконец, просто достаточным количеством школьных зданий и классных помещений. Но в силу ограниченности бюджетных возможностей местных правительств сельские школы не получали

достаточного финансирования. Чем беднее была деревня, тем меньше было у детей шансов получить полноценное базовое образование.

Чтобы переломить тенденции, ведущие к консервации бедственного положения школ в сельских уездах, центральным правительством был инициирован ряд политических мер. Перераспределение финансовых полномочий и сфер ответственности между органами власти разных уровней стало основным направлением реформы управления образованием в XXI в.

## 1. Обзор политических инициатив и программ по развитию сельского образования в XXI веке: период 2001–2010 гг.

В начале XXI в. руководством Китая был принят ряд программ, благодаря которым в большинстве административных субъектов страны создавались и/или полностью обновлялись основные фонды организаций обязательного образования в сельской местности (см. таблицу 1).

Таблица 1. Проекты целевого финансирования центральным правительством КНР развития обязательного образования в 2000–2007 гг. (Yellow Book on Education in China, 2013, с. 68)

Название проекта	Годы	Объемы ассигнований (млрд юаней)	Цель проекта	Реципиенты
Развитие обязательного образования в бедных районах страны (вторая очередь)	2001–2005	7,25	Обеспечение бесплатными учебниками и информационными технологиями и устройствами учащихся из бедных семей	522 уезда
Бюджетные субсидии	2001–2005	0,1/год	Материальная поддержка школьников из нуждающихся семей	Нуждающиеся ученики в Западном регионе
Целевые расходы на бесплатные учебники	2001–2003	0,7	Помощь ученикам на ступенях обязательного образования	Дети из нуждающихся семей
Бюджетные расходы на выплату зарплаты сельским учителям	2001	5/ежегодно	Бюджетные субсидии на зарплату школьным учителям в бедных районах Центрального и Западного регионов страны	Сельские учителя школ обязательного образования
Расходы на реконструкцию сельских аварийных школ	2001–2003 2003–2005	3 6	Ликвидация аварийных школ	По всей территории страны
Создание инфраструктуры дистанционного обучения в сельских школах	2004–2007	9	Сельские школы, расположенные в Центральном и Западном регионах страны	86,4 тыс. образовательных пунктов и 253 тыс. сельских школ ступени обязательного образования
Строительство сельских школ-интернатов	2004–2007	10	Сельские школы, расположенные в Западном регионе страны	Строительство и реконструкция 6400 школ-интернатов; помощь 3,2 млн. ученикам

5 В труднодоступных и малонаселенных поселениях открывались начальные пункты обучения, в которых дети из разных классов учились все вместе под руководством, как правило, малоквалифицированного учителя. Такое положение до сих пор сохраняется в ряде сельских районов. — Прим. авт.

Среди принятых Госсоветом КНР нормативных актов следует особо отметить «Решение о дальнейшем укреплении образования в деревне» (2003). В документе была поставлена цель добиться к 2010 г. полного охвата обязательным девятилетним образованием всех детей соответствующего возраста. В документе подчеркивалось стратегически важное значение развития сельского образования для строительства общества средней зажиточности сяокан<sup>6</sup>. В тридцати четырех статьях были прописаны меры по внедрению обязательного школьного обучения, ликвидации неграмотности среди взрослого сельского населения и профессиональному обучению крестьян. Сельским школам вменялась обязанность ежегодно организовывать профессиональную переподготовку не менее 20 млн крестьян, с тем чтобы сформировать у них первичные технические и производственные знания и навыки, которые позволяли бы им «уйти от сельского хозяйства, не уходя из деревни» (Министерство образования КНР, 2003). Особое внимание уделялось налаживанию образования в слаборазвитых Западном и Центральном регионах страны. В этих регионах находится большинство национальных меньшинств, плохо владеющих китайским языком и придерживающихся традиционных форм хозяйствования и уклада жизни. В ходе сельской налоговой реформы, проведенной в том же 2003 г., государство сняло с комитетов

сельских жителей обязанность нести дополнительные расходы на образование.

Важнейшим нововведением стало внедрение многоступенчатой системы финансирования и управления базовым образованием на селе. Основные обязанности по планированию развития местного образования, использованию финансовых ресурсов, назначению директоров и учителей школ были возложены на уездные правительства. Крестьяне освобождались от бремени расходов на содержание местных школ<sup>7</sup>.

Центральные, провинциальные и городские органы управления были обязаны увеличить трансфертные платежи бедным уездам для восполнения дефицитов образовательных бюджетов. Но, как следует из китайских официальных данных, несмотря на увеличение совокупных бюджетных ассигнований на развитие обязательного образования, в рассматриваемый период сохранялись «ножницы» в финансовом обеспечении одного ученика в городе и деревне. Так, в 2007 г. среднедушевые расходы на обучение одного ребенка в начальной и основной средней школе<sup>8</sup> достигли 2752,28 и 3486,77 юаней. В то же время аналогичные расходы в сельских школах были на 11 и 16 % ниже и составляли 2463,7 и 2926,6 юаней (Yellow Book on Education in China, 2013, с. 60–61). Дифференциацию среднедушевых расходов на обязательное образование по регионам иллюстрируют данные таблицы 2.

Таблица 2. Среднедушевые расходы на обязательное образование школьников в сельских школах в отдельных административных субъектах Китая, 2007, юани (Yellow Book on Education in China, 2013, с. 64)

Административный субъект	Начальная школа	Основная средняя школа
Восточный регион	790,25	1219,88
Центральный регион	431,67	651,16
Западный регион	473,20	682,74
Пекин	4362,82	8703,42
Шанхай	2942,61	4533,91

6 Понятие «сяокан» вошло в употребление в древнем Китае для обозначения идеального общества, или, как его определял Конфуций, «общества малого благоденствия». Применительно к современному Китаю Дэн Сяопин использовал этот термин для обозначения «общества средней зажиточности». — Прим. авт.

7 农村税费改革转移支付资金管理暂行办法 [Электронный ресурс] // Методы управления реформой налогов и платежных трансфертов в сельской местности. URL: <https://wenku.baidu.com/view/cdf1fba302d276a200292ee1.html> (дата обращения 20.06.2020).

8 Основная средняя школа, или средняя школа начальной/первой ступени (СШНС), наряду с начальным образованием входит в систему обязательного девятилетнего образования. — Прим. авт.

Провинция Цзянсу	921,37	1242,70
Провинция Чжэцзян	1297,56	2012,09
Провинция Шаньдун	503,43	830,26
Провинция Гуйчжоу	237,19	384,55
Провинция Юньнань	350,24	461,22
Автономный район Тибет	565,40	541,00

Как следует из данных таблицы 2, разрыв в финансировании сельского образования между экономически наиболее (Пекин, Шанхай) и наименее (провинции Гуйчжоу, Юньнань) развитыми административными субъектами составлял на ступени начального образования примерно 12–18 раз, а СШНС — до 22 раз.

Начиная с XVI съезда КПК (2002) государство стало ежегодно оказывать ученикам из бедных семей регулярную материальную помощь. Данный курс был далее закреплен в «Постановлении Госсовета КНР об углублении реформирования механизма обеспечения расходов на обязательное образование в деревне» (2005). С 2006 г. от всех расходов, сопровождавших обучение на ступени СШНС, были освобождены ученики сельских школ слаборазвитого Западного региона страны, а с 2007 г. — сельские школьники Центрального и Восточного регионов. К 2010 г. были установлены твердые нормативы подушевого финансирования обучения школьников в начальной школе и СШНС. Всем нуждающимся школьникам предоставлялись дотации на оплату проживания, питания и других сопутствующих расходов из центрального бюджета. Так называемая программа «Два исключения и одна компенсация/восполнение»<sup>9</sup> была распространена на 150 млн деревенских учащихся (The Road to Educational

Equality in the People's Republic of China, 2019, с. 18–19).

Другим важным направлением образовательной политики в 2000-е гг. стал начавшийся еще в 1990-е гг. процесс так называемой «оптимизации» школ за счет сокращения количества пунктов обучения и слияния небольших по численности учащихся сельских школ, функционировавших по принципу «один учитель — одна школа». Увеличилось число школ-интернатов, расположенных в крупных селах и уездных поселках. У подобного курса были экономические, демографические и социальные основания. Число детей школьного возраста в сельских районах уменьшалось как вследствие общегосударственной демографической политики, так и в результате миграции крестьян с семьями в города в поисках работы (Кузнецова & Машкина, 2020). Однако, как следует из официальных статистических данных, темпы ликвидации сельских школ

опережали темпы демографических изменений. Так, в 2000–2010 гг. численность учеников деревенских начальных школ сократилась с 85 млн до 53,5 млн (на 37 %), а количество начальных школ с 440 тыс. до 211 тыс., или на 52 % (Annual Report on China's Education, 2019, с. 313).

Особенно тревожная ситуация складывалась в районах компактного проживания национальных меньшинств. Например, во Внутренней Монголии в 1995 г. насчитывалось 13 645 начальных школ и 8809 учебных пунктов, а в 2010 г. — только 2996 и 466 (меньше на 78 % и 95 %) (Там же, с. 314–315). Дети из деревень, где

## ВАЖНЕЙШИМ НОВОВВЕДЕНИЕМ СТАЛО ВНЕДРЕНИЕ МНОГОСТУПЕНЧАТОЙ СИСТЕМЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ БАЗОВЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СЕЛЕ

9 Программа 两免一补 предусматривает, что «плата за обучение и сопутствующие расходы, включая учебники, исключается; плата за проживание в общежитии частично компенсируется». — Прим. авт.



закрывались начальные школы, направлялись на учебу в поселковые и уездные школы-интернаты, в которых преподавание ведется на китайском языке. Отсутствие учебников на национальных языках осложняло представителям малых народов процесс получения знаний такого же качества, как титульной нации – ханьцам. Возникла угроза утраты местных культур и традиций. Кроме того, ученики стали тратить на дорогу в школу больше времени. В 270 уездах Западного региона дорога до начальной школы и СШНС составляла в среднем более 6 и 14 км соответственно (Там же, с. 14).

Серьезным вызовом распространению обязательного образования стала нехватка квалифицированных сельских школьных учителей. В 2009 г. в сельских школах только 1/3 учителей имели дипломы (Yellow Book on Education in China, 2011, с. 111). Для преодоления кадрового дефицита были введены программы профподготовки учителей без отрыва от процесса преподавания,

## ЧЕМ БЕДНЕЕ БЫЛА ДЕРЕВНЯ, ТЕМ МЕНЬШЕ БЫЛО У ДЕТЕЙ ШАНСОВ ПОЛУЧИТЬ ПОЛНОЦЕННОЕ БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

что позволило перевести из категории «народных» в разряд государственных свыше 40 % от 6 млн учителей начальной школы. Повышение категории сопровождалось улучшением их материально-финансового положения и социального статуса. К 2011 г. 78,6 % преподавателей начальных сельских школ получили квалификацию не ниже уровня выпускников высших профессиональных колледжей (Yellow Book on Education in China, 2013, с. 152). Аналогичным образом 60 % учителей СШНС прошли курсы повышения квалификации и получили соответствующие сертификаты (Yellow Book on Education in China, 2011, с. 111).

Для целевой подготовки учителей сельских школ Центрального и Западного регионов в 2006 г. началась реализация «Государственного плана учреждения специальных должностей сельских учителей на этапе обязательного образования». План предусматривал подготовку

китайскими вузами учителей для сельских школ за счет средств центрального бюджета. Молодые специалисты, получившие бесплатное педагогическое образование, распределялись государственными органами управления образованием на работу в самые отдаленные и отстающие сельские районы (Кузнецова & Машкина, 2018). Одновременно центральное правительство КНР создало специальные бюджетные фонды, предназначенные для оплаты труда выпускников профессиональных колледжей и вузов, изъявивших желание стать сельскими учителями. Выпускники, подписавшие трудовой контракт, в течение трех лет получали зарплату из специального образовательного фонда. При продлении контракта учителям гарантировался социальный пакет постоянного педагога. В рамках данного плана некоторые провинции (например, Хунань) стали вводить собственные программы, нацеленные на подготовку сельских учителей из местных жителей. По таким программам выпускники местных СШНС направлялись в педагогические колледжи на трехлетнее обучение за счет провинциального бюджета, обязуясь после выпуска вернуться в родные места для работы сельскими учителями (Han Jialing, 2018). Несмотря на предпринимаемые меры, в сельских школах сохранилась текучесть кадров. Причинами этого стали непомерная нагрузка учителей, низкая заработная плата, плохие условия жизни, отсутствие пенсионного страхования.

## Заключение

Подводя итог результатам формирования системы школьного образования в 2000–2010 гг., следует отметить, что реализация общенациональных и провинциальных программ развития образования позволила в большинстве административных субъектов страны создать и/или полностью обновить основные фонды организаций обязательного образования в сельской местности. Значительные бюджетные средства направлялись на развитие дистанционного обучения. Так, в 2003–2007 гг. из центрального и провинциальных бюджетов было выделено 10 млрд юаней на развитие дистанционного обучения в 360 тыс. деревенских школ (The Road to Educational Equality in the People's

Republic of China, 2019, с. 18–19). Но в целом процесс распространения всеобщего обязательного образования в 2000-е гг. проходил неравномерно, наблюдалось углубление разрыва в финансировании обязательного образования не только между городом и деревней, но и между богатыми и бедными провинциями. Многие проблемы, признанные актуальными в предыдущие годы, остались нерешенными, в т. ч. такие, как нехватка школьных учителей, низкий уровень их профессиональной подготовки, отток школьников из образовательных организаций, дороговизна обучения. В новой редакции «Закона КНР об обязательном образовании» (2006) вновь было подчеркнуто, что «плата за обучение и сопутствующие расходы не должны взиматься». Это положение закона, а также сообщения в средствах массовой информации косвенно подтверждали, что школы под различными предлогами (чаще всего при зачислении ребенка) продолжали собирать с родителей разнообразные взносы. Очевидно, что проблема высоких расходов семей на обучение детей в СШНС в первое десятилетие 2000-х гг., несмотря на требование закона, не была решена.

Продолжение этой статьи читайте в следующем номере журнала «Образовательная политика» № 1 (86), 2021 г.

## Литература

- Кузнецова В. В., Машкина О. А. Социально-психологический и профессиональный портрет сельского школьного учителя Китая // Вестник РосНОУ, серия «Человек в современном мире». 2018. № 4. С. 97–106. DOI: 10.25586/RNU.V925X.18.04.P.097.
- Кузнецова В. В., Машкина О. А. Трудовая миграция и проблемы обучения детей рабочих-мигрантов в Китае // История и современность. 2020. № 2. С. 46–69. DOI: <https://doi.org/10.30884/iis/2020.02.03>.
- Кульпин Э. С., Машкина О. А. Китай: истоки перемен (Образование и мировоззрение в 1980-х годах). М: Московский лицей, 2002. 240 с.
- Машкина О. А. Профессиональное образование в КНР (учебное пособие). М.: МАКС Пресс, 2004. 96 с.
- Adult literacy rate in China from 1982 to 2015 [Электронный ресурс] // Statista. 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/271336/literacy-in-china/> (дата обращения 20.06.2020).
- China Statistical Yearbook 2019. Table 2–15 [Электронный ресурс] // National Bureau of Statistics of China. 2019. URL: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm> (дата обращения 20.06.2020).

- Han Jialing. China's Small Rural Schools: Challenges and Responses. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls [Электронный ресурс] UNESCO. 2018. URL.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266071> (дата обращения 20.06.2020).
- 习近平：决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利—在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 (Доклад Си Цзиньпина на XIX съезде КПК) [Электронный ресурс] // Сайт Коммунистической партии Китая. 2017. URL: <http://www.12371.cn/2017/10/27/ART11509103656574313.shtml> (дата обращения 20.06.2020).
- 中国教育黄皮书2011 (Yellow Book on Education in China 2011). Wuhan: Hubei Publishing House of Education, 2011. P. 367.
- 中国教育黄皮书2013 (Yellow Book on Education in China. 2013). Wuhan: Hubei Publishing House of Education, 2013. P. 312.
- 教育蓝皮书. 中国教育发展报告2019 (Blue Book of Education. Annual Report on China's Education 2019). China: Social Sciences Academic Press, 2019. P. 365.
- 国务院关于进一步加强农村教育工作的决定. 国发〔2003〕19号 (Решение Госсовета КНР о дальнейшем укреплении образования в деревне (Госсовет № 19 от 2003 г.) [Электронный ресурс] // Министерство образования КНР. 2003. URL: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/tnull\\_27725.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/tnull_27725.html) (дата обращения 20.06.2020).
- 农村税费改革转移支付资金 管理办法 (Методы управления реформой налогов и платежных трансфертов в сельской местности) [Электронный ресурс]. URL: <https://wenku.baidu.com/view/cdf1fba302d276a200292ee1.html> (дата обращения 20.06.2020).
- 国务院关于深化农村义务教育经费保障机制改革的通知 (国发〔2005〕43号) (Постановление Госсовета КНР об углублении реформы механизма гарантирования сельских фондов обязательного образования. № 43 от 2005 г.) [Электронный ресурс] // Госсовет КНР. 2005. URL: [http://www.gov.cn/gongbao/content/2006/content\\_185157.htm](http://www.gov.cn/gongbao/content/2006/content_185157.htm) (дата обращения 20.06.2020).
- 共和国 教育公平之路/袁振国 翟博 杨银付 主编.—上海, 华东师范大学出版社 (The Road to Educational Equality in the People's Republic of China). Ed. Yuan Zhenguo. Shanghai: East China Normal University Press, 2019. P. 364.

## School Development in Rural China

**Valentina V. KUZNETSOVA.**

PhD in History, Associate Professor of World Economy and Foreign Economic Activities Management Subdepartment, State Administration Department, Moscow State University (27/4, Lomonosovsky pr., 119192, Moscow, Russian Federation). E-mail: vkuz\_55@mail.ru

**Olga A. MASHKINA.**

PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor of the Chinese Philology Department, MSU Institute of Asian and African Studies (11/1, Mokhovaya ul., 125009, Moscow, Russian Federation). E-mail: oliya-m@yandex.ru

## Abstract

Educational policy of modern China is a part of the strategy of increasing the well-being of the population and establishing a more equitable system of distribution of social benefits and resources. An analysis of the educational situation in the country shows that there is a large gap between the quality of school education in the city and in the countryside due to insufficient financial, material and personnel provision in rural schools. The measures taken by the Chinese government over the past 20 years to improve educational conditions in rural areas have not yet produced the expected results. There are many reasons for this, including the Chinese traditional learning paradigm, which is focused mainly on preparing students for exams and has little to do with the practical application of the knowledge gained at school. The low quality of education at the compulsory education system puts rural schoolchildren at a disadvantage compared to their urban peers.

The article reviews the Chinese activities aimed at developing the system of compulsory education in rural areas, as well as achievements and unresolved problems that prevent young Chinese to reach equal access to good quality education.

**Keywords:** rural schools, quality of education, the shortage of resources, learning paradigm, learning needs, social justice.

## References

- Kuznetsova, V. V., & Mashkina, O. A. (2018). Socio-psychological and professional portrait of rural school teacher of China. *Vestnik RosNOU. Man in the modern world*, 4, P. 97–106. DOI:10.25586/RNU.V925X.18.04.P097. (In Russian).
- Kuznetsova, V. V., & Mashkina, O. A. (2020). Labor migration and problems of training children of migrant workers in China. *History and modernity [Istoriya i sovremennost]*, 2(36), P. 46–69. (In Russian). DOI: <https://doi.org/10.30884/iis/2020.02.03>. (In Russian).
- Kulpin, E. S., & Mashkina, O. A. (2002). *China: the origins of change (Education and worldview in the 1980s)*. Moscow. (In Russian).
- Mashkina, O. A. (2004). *Professional education in China*. Moscow: MAKSS Press. (In Russian).

- Statista. (2020). *Adult literacy rate in China from 1982 to 2015*. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/271336/literacy-in-china/>.
- National Bureau of Statistics of China. (2019). *China Statistical Yearbook 2019*. Retrieved from <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm>.
- Han Jialing. (2018). *China's Small Rural Schools: Challenges and Responses*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266071>.
- 习近平：决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 (*Xi Jinping's report at the 19th Congress of the Chinese Communist party*). (2017). Retrieved from <http://www.12371.cn/2017/10/27/ART11509103656574313.shtml>. (In Chinese).
- 中国教育黄皮书2011 (*Yellow Book on Education in China 2011*). (2011). Wuhan: Hubei Publishing House of Education. (In Chinese).
- 中国教育黄皮书2013 (*Yellow Book on Education in China. 2013*). (2013). Wuhan: Hubei Publishing House of Education. (In Chinese).
- 教育蓝皮书。中国教育发展报告2019 (*Blue Book of Education. Annual Report on China's Education 2019*). (2019). China: Social Sciences Academic Press. (In Chinese).
- Ministry of education of China. (2003). 国务院关于进一步加强农村教育工作的决定. 国发〔2003〕19号 (*Resolution of the state Council of the people's Republic of China on further strengthening of education in rural areas. State Council No. 19 of 2003*). Retrieved from [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/tnull\\_27725.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/tnull_27725.html). (In Chinese).
- 农村税费改革转移支付资金 管理办法 (*Methods for managing tax and payment transfer reform in rural areas*). (n.d.). Retrieved from <https://wenku.baidu.com/view/cdf1fba302d276a200292ee1.html>. (In Chinese).
- State Council of China. (2005). 国务院关于深化农村义务教育经费保障机制改革的通知 (国发〔2005〕43号 (*Resolution of the state Council of the people's Republic of China on deepening the reform of the mechanism for guaranteeing rural compulsory education funds. No. 43 of 2005*). Retrieved from: [http://www.gov.cn/gongbao/content/2006/content\\_185157.htm](http://www.gov.cn/gongbao/content/2006/content_185157.htm). (In Chinese).
- In Zhenguo, Y. (Ed). (2019). 共和国 教育公平之路/袁振国 翟博 杨银付 主编. — 上海, 华东师范大学出版社 (*The Road to Educational Equality in the People's Republic of China*). Shanghai: East China Normal University Press. (In Chinese).



**Сергей ЗУЕВ**

*«В РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНИ НЕТ МОНОПРЕДМЕТНОСТИ»*

---

«**О**чевидно, что от современных профессионалов ждут и технологических, и гуманитарных, и бизнесовых подходов. В этом смысле есть вопрос: каким образом, отталкиваясь от гуманитаристики, можно достроить компетенции, связанные с бизнес-проектированием или технологической футурологией? Или можно озвучить его по-другому: “Где и кому нужен гуманитарно образованный человек?”»



**Валентина КУЗНЕЦОВА, Ольга МАШКИНА**

*«СЕЛЬСКИЙ КИТАЙ:*

*развитие школьного образования в XX-XXI вв. (ч. 1)»*

---

«**Н**а протяжении последних 20 лет китайское правительство принимает меры, способствующие улучшению условий обучения в сельской местности, но они пока не привели к ожидаемым результатам. Причин тому много, включая китайскую традиционную парадигму обучения, заточенную главным образом на подготовку школьников к экзаменам и мало связанную с практическим применением знаний»



**Елена УЛУНЯН**

*«НОВЫЕ РОЛИ УЧИТЕЛЯ*

*Онлайн-переформатирование коммуникативной образовательной среды»*

---

«**С**овременный учитель нуждается в поддержке и помощи. Востребованы курсы, консультации и супервизии. Но так же важно переформатировать систему подготовки новых кадров»



**Ирина АБАНКИНА, Иван КРАВЧЕНКО,**

**Людмила ФИЛАТОВА**

*«РАННЕЕ РАЗВИТИЕ И ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

*Финансирование в России и за рубежом»*

---

«**П**остоянная государственная финансовая и социальная поддержка при субсидировании многодетных и малообеспеченных семей в разных странах имеет решающее значение для повышения доступности и охвата детей дошкольным образованием»