



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ДРУЖБЫ НАРОДОВ  
СЕРИЯ:  
СОЦИОЛОГИЯ**

**2024 Том 24 № 1**

**Научный журнал  
Издается с 2001 г.**

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
**Свидетельство о регистрации** ПИ № ФС 77-61214 от 30.03.2015 г.  
**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

**RUDN JOURNAL  
OF SOCIOLOGY**

**2024 Volume 24 No. 1**

**Founded in 2001  
by the Peoples' Friendship University of Russia  
named after Patrice Lumumba**

**DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1**

## Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: СОЦИОЛОГИЯ

ISSN 2408-8897 (online); 2313-2272 (print)

4 выпуска в год.

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Публикует статьи по научным специальностям согласно номенклатуре ВАК РФ: 22.00.00 — социологические науки и 09.00.11 — социальная философия. Журнал включен в ядро РИНЦ, RSCI, Scopus, ERICH PLUS, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, EBSCOhost, Google Scholar, WorldCat, Electronic Journals Library Cyberleninka. Журнал индексируется в базе данных Web of Science — Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics). Подписной индекс издания в каталоге агентства Роспечать 20826.

### Цели и тематика

Журнал «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология» — периодическое международное рецензируемое научное издание в области социологических исследований. Журнал является международным как по составу редакционной коллегии и экспертного совета, так и по авторам и тематике публикаций.

Цели журнала: публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований по актуальным вопросам социологической науки, широкий обмен результатами теоретических и эмпирических исследований между специалистами, работающими в различных областях социально-гуманитарного знания. На страницах журнала публикуются материалы по историографии мировой социальной мысли как классического, так и современного периода; статьи по результатам фундаментальных и прикладных исследований по проблематике специальных социологических теорий, по методологии и методике социологических исследований и др. В журнале выступают специалисты, представляющие ведущие научные социологические центры, институты, организации, а также вузы России и зарубежных стран. Широкая тематика журнала представляет возможность публиковаться в нем представителям смежных специальностей (политологам, историкам, экономистам и т.д.), опирающимся в своих исследованиях на эмпирические социологические данные. Кроме научных статей публикуется хроника научной жизни, включающая рецензии, научные обзоры, информацию о конференциях, научных проектах.

Журнал строго придерживается международных стандартов публикационной этики, обозначенных в документе COPE (Committee on Publication Ethics) <http://publicationethics.org>.

Полные сведения о журнале и его редакционной политике, требования к подготовке и публикации статей, архив (полнотекстовые выпуски с 2008 года) и дополнительная информация размещены на сайте: <http://journals.rudn.ru/sociology>.

Электронный адрес: [socioj@rudn.ru](mailto:socioj@rudn.ru).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## RUDN JOURNAL OF SOCIOLOGY

ISSN 2408-8897 (online); 2313-2272 (print)

4 issues per year.

Languages: Russian, English.

Indexed/abstracted in RSCI, Scopus, ERICH PLUS, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, EBSCOhost, Google Scholar, WorldCat, Electronic Journals Library Cyberleninka. The journal is indexed and abstracted in the Web of Science — Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics).

### Aims and Scope

*Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia (RUDN Journal of Sociology)* is a peer-reviewed international academic journal publishing research in sociology and related fields. It is international with regard to its editorial board, contributing authors and thematic foci of the publications.

The aims of the journal: to publish the results of fundamental and applied research on the topical issues of sociology, and to ensure a broad exchange of the results of theoretical and empirical studies between scientists from different fields of social sciences and humanities. In the journal one can find papers on the historiography of the classical and modern periods of the world social thought; on the results of fundamental and applied research devoted to the problems considered by special sociological theories; on the difficulties in choosing methodological approaches and techniques for the study of complex social phenomena, etc. The journal publishes papers of the authors representing the leading sociological centers, institutes, organizations, and universities in Russia and abroad. The thematic 'repertoire' of the journal presents opportunities for authors from many disciplinary fields (political scientists, historians, economists, etc.) relying on the empirical sociological data in their research. The journal also welcomes book reviews, literature overviews, and conference reports.

The journal is published in accordance with the policies of COPE (Committee on Publication Ethics) <http://publicationethics.org>.

Further information regarding the journal, its editorial board, requirements to articles for contributors, and the journal's archive (full-text issues from 2008) and additional information are available at <http://journals.rudn.ru/sociology>.

E-mail: [socioj@rudn.ru](mailto:socioj@rudn.ru).

Подписано в печать 20.03.2024. Выход в свет 28.03.2024. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 23,63. Тираж 500 экз. Заказ № 8. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН)

117198, Москва, Россия, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН: 115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3

# РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

*Нарбут Н.П.*, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии Российского университета дружбы народов, Россия. E-mail: narbut-np@rudn.ru

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

*Троцук И.В.*, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии Российского университета дружбы народов, Россия. E-mail: trotsuk-iv@rudn.ru

## ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

*Базаров А. В.*, доктор исторических наук, профессор, академик РАН, директор Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН

*Бакиров В.С.*, доктор социологических наук, профессор, научный руководитель Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, академик НАН Украины, президент Украинской социологической ассоциации (Украина)

*Гаспаривили А.Т.*, кандидат философских наук, доцент, заместитель директора Центра стратегии развития образования МГУ им. М.В. Ломоносова

*Голенкова З.Т.*, доктор философских наук, профессор, руководитель Центра исследований социальной структуры и социального расслоения Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН

*Горшков М.К.*, академик РАН, доктор философских наук, научный руководитель Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, директор Института социологии ФНИСЦ РАН

*Данилов А.Н.*, доктор философских наук, член-корреспондент НАН Беларуси, заведующий кафедрой социологии Белорусского государственного университета (Белоруссия)

*Диас Николас Х.*, доктор политологии, профессор факультета политических наук и социологии Мадридского университета Комплутенсе (Испания)

*Егорышев С.В.*, доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института социально-экономических исследований Уфимского федерального исследовательского центра РАН

*Иванов В.Н.*, член-корреспондент РАН, доктор философских наук, профессор, советник РАН

*Куропятник М.С.*, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой культурной антропологии и этнической социологии Санкт-Петербургского государственного университета

*Назарова И.Б.*, доктор экономических наук, заведующая лабораторией исследования здоровья населения и системы здравоохранения Института социально-экономических проблем народонаселения ФНИСЦ РАН

*Пан Д.*, доктор социологических наук, профессор Института социологии Шанхайской академии общественных наук (КНР)

*Подвойский Д.Г.*, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной философии и философии истории философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

*Пузанова Ж.В.*, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, заведующая лабораторией социологических и фокус-групповых исследований факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов

**Ротман Д.Г.**, доктор социологических наук, профессор, директор Центра социологических и политических исследований Белорусского государственного университета (Белоруссия)

*Хагендорн Л.*, доктор философии (социальная психология), почетный профессор Утрехтского университета (Нидерланды)

*Чамбаликова М.*, доктор философии (социология), профессор, научный сотрудник Института социологии Словацкой академии наук, заведующая кафедрой социологии и социальной психологии высшей школы Данубиуса (Словакия)

*Шастри С.*, доктор философии, профессор, вице-канцлер университета Джагран Лейксити (Индия)

*Шнайдер С.*, доктор философии (социология), профессор Федерального университета Рио-Гранде-ду-Сул (Бразилия)

*Шубрт И.*, доктор философии (социология), профессор факультета гуманитарных исследований Карлова университета (Чехия)

*Шувакович У.*, доктор социологических наук, профессор кафедры философии и социальных наук, Белградский университет (Сербия)

---

Литературный редактор *К.В. Зенкин*

Компьютерная верстка: *И.А. Чернова*

Адрес редакции:

115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Почтовый адрес редакции:

117198, Москва, Россия, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2

Тел.: (495) 434-20-12, e-mail: socioj@rudn.ru

# EDITORIAL BOARD

## EDITOR-IN-CHIEF

*Narbut N.P.*, D.Sc (Sociology), Professor, Head of Sociology Chair, RUDN University, Moscow, Russia.  
E-mail: narbut-np@rudn.

## EXECUTIVE SECRETARY

*Trotsuk I.V.*, D.Sc (Sociology), Professor, Sociology Chair, RUDN University, Moscow, Russia.  
E-mail: trotsuk-iv@rudn.ru

## EDITORIAL BOARD

*Bakirov V.S.*, D.Sc (Sociology), Professor, Scientific Director of V.N. Karazin Kharkiv National University, Academician of National Academy of Sciences of Ukraine, President of Ukrainian Sociological Association (Ukraine)

*Bazarov A.V.*, D.Sc (History), Professor, Academician of Russian Academy of Sciences, Head of Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of Siberian Branch of RAS (Russia)

*Čambáliková M.*, PhD (Sociology), Professor, Researcher, Institute of Sociology of Slovak Academy of Sciences; Head of Sociology and Social Psychology Chair, Higher School Danubius (Slovakia)

*Danilov A.N.*, D.Sc. (Philosophy), Corresponding Member of National Academy of Sciences of Belarus, Head of Sociology Chair, Belarusian State University (Belarus)

*Díez Nicolás J.*, D.Sc (Political Sciences), Professor, School of Political Sciences and Sociology, Complutense University of Madrid (Spain)

*Egoryshev S.V.*, D.Sc (Sociology), Senior Researcher, Institute of Social and Economic Studies, Ufa Federal Research Centre of Russian Academy of Sciences

*Gasparishvili A.T.*, PhD (Philosophy), Associate Professor, Deputy Director, Center for Educational Development, Lomonosov Moscow State University (Russia)

*Golenkova Z.T.*, D.Sc (Philosophy), Professor, Head of Center for Social Structure and Social Differentiation, Federal Sociological Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia)

*Gorshkov M.K.*, D.Sc (Philosophy), Academician of Russian Academy of Sciences, Scientific Director of Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of Russian Academy of Sciences, Head of Institute of Sociology of FCTAS of RAS (Russia)

*Hagendoorn L.*, D.Sc (Social Psychology), Professor Emeritus, Utrecht University (Netherlands)

*Ivanov V.N.*, D.Sc (Philosophy), Professor, Corresponding Member and Advisor, Russian Academy of Sciences (Russia)

*Kuropjatnik M.S.*, D.Sc (Sociology), Professor, Chair of Cultural Anthropology and Ethnic Sociology, Saint Petersburg State University (Russia)

*Nazarova I.B.*, D.Sc (Economics), Head of Laboratory for Population Health and Health System Studies, Institute of Socio-Economic Studies of Population, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of Russian Academy of Sciences (Russia)

*Pan D.*, D.Sc (Sociology), Professor, Sociology Institute of Shanghai Academy of Social Sciences (China)

*Podvoyskiy D.G.*, PhD (Philosophy), Associate Professor, Chair of Social Philosophy and Philosophy of History, Lomonosov Moscow State University (Russia)

*Puzanova Zh.V.*, D.Sc (Sociology), Professor, Head of Laboratory of Sociological and Focus-Group Research, RUDN University (Russia)

**Rotman D.G.**, D.Sc (Sociology), Professor, Head of Center for Sociological and Political Research, Belorussian State University (Belorussia)

*Schneider S.*, D.Sc (Sociology), Professor of Sociology of Rural Development and Food Studies, Federal University of Rio Grande do Sul (Brazil)

*Shastri S.*, PhD (Philosophy), Professor, Vice Chancellor, Jagran Lakecity University (India)

*Šubrt J.*, PhD (Sociology), Professor, Faculty of Humanities, Charles University (Czech Republic)

*Šuvaković U.*, D.Sc (Sociology), Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, University of Belgrade (Serbia)

---

Review Editor *Konstantin V. Zenkin*

Computer design: *Irina A. Chernova*

### Editorial office:

#### Postal Address of the Editorial Board:

10/2 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russian Federation

Ph. +7 (495) 434-20-12; e-mail: socioj@rudn.ru

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University), Moscow, Russian Federation

6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at the RUDN Publishing House: 3, Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,

+7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

#### ШЕСТОГО ПРОФЕССОРСКОГО ФОРУМА (РУДН, 16 НОЯБРЯ 2023 ГОДА)

<b>Горшков М.К.</b> Вступительное слово .....	7
<b>Иванов В.Н.</b> Об идеологических аспектах образования и ответственности социолога (введение в дискуссию) .....	13
<b>Черныш М.Ф.</b> О проблеме воспроизводства кадров в российской науке и вузах (введение в дискуссию) .....	19
<b>Тощенко Ж.Т.</b> Формы участия высшего образования в решении проблем производительности труда .....	28
<b>Кравченко С.А.</b> Становление синергичных сложностей в России: запрос на новые учебные курсы в вузовском образовании .....	43
<b>Барков С.А., Маркеева А.В., Гавриленко О.В.</b> Инновационная бюрократия в управлении высшим образованием .....	58
<b>Буланова М.Б.</b> Социокультурный контекст формирования и реализации моделей социологического образования в России .....	73
<b>Темнова Л.В.</b> Модель подготовки социолога в свете разработки Федерального государственного образовательного стандарта четвертого поколения .....	87
<b>Троцук И.В.</b> Новый ФГОС и социологическое воображение: несколько слов о бедном социологическом (а не демокопическом) образовании .....	101
<b>Образцов И.В.</b> Социолог 4.0: вызовы и риски реформирования профессионального социологического образования .....	112
<b>Данилов А.Н., Ротман Д.Г.</b> Социологическое образование в Беларуси: история и современность .....	125
<b>Осадчая Г.И., Юдина Т.Н.</b> Высшее образование в Евразийском экономическом союзе: потенциал и проблемы сотрудничества .....	140
<b>Хагуров Т.А.</b> Гуманитарное импортозамещение: о некоторых итогах и актуальных задачах российского обществознания .....	155
<b>Проказина Н.В.</b> EdTech в социологическом образовании: вызовы и возможности, риски и решения .....	165
<b>Субботина М.В.</b> Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники .....	176
<b>Сафонов И.Е., Санадзе Я.Д., Русакова М.М., Скворцов Н.Г.</b> Прикладные социологические проекты в контексте клинической модели образования Санкт-Петербургского государственного университета .....	184
<b>Анисимов Р.И.</b> Профессиональный отбор в вузе как средство повышения качества подготовки инженеров .....	196
<b>Лавров И.А., Крыштановская О.В., Самохина М.В.</b> Государство в поисках интеллектуальных ресурсов: образ ученого в представлении россиян .....	204

### СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ЛЕКТОРИЙ

<b>Кравченко С.А.</b> Нелинейное влияние эффектов «нормальных травм» на человеческий капитал (на англ. яз.) .....	217
<b>Никулин А.М., Троцук И.В.</b> Несколько (относительно) новых концептуальных «фреймов», дополняющих изучение человеческого капитала в сельской социологии (на англ. яз.) .....	228
<b>Чернозуб О.Л.</b> Улучшают ли косвенные измерения социальной установки прогноз поведения: прогностическая валидность GATA (на англ. яз.) .....	241

<b>In Memoriam: Давид Генрихович Ротман</b> .....	259
---	-----

<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	262
--------------------------	-----

## CONTENTS

### SECTION «SOCIOLOGICAL SCIENCES» OF THE 6TH PROFESSORIAL FORUM (RUDN UNIVERSITY, NOVEMBER 16, 2023)

<b>Gorshkov M.K.</b> Opening speech.....	7
<b>Ivanov V.N.</b> On the ideological aspects of education and the sociologist's responsibility (introduction to the discussion).....	13
<b>Chernysh M.F.</b> On the problem of personnel reproduction in Russian science and universities (introduction to the discussion).....	19
<b>Toshchenko Zh.T.</b> Forms of the higher education participation in ensuring labor productivity.....	28
<b>Kravchenko S.A.</b> The emergence of synergistic complexities in Russia: A request for new university courses.....	43
<b>Barkov S.A., Markeeva A.V., Gavrilenko O.V.</b> Innovation bureaucracy in the higher education management.....	58
<b>Bulanova M.B.</b> The social-cultural context of the formation and implementation of the sociological education models in Russia.....	73
<b>Temnova L.V.</b> Model of sociology training introduced by the fourth-generation Federal State Educational Standard.....	87
<b>Trotsuk I.V.</b> The new Federal State Educational Standard and sociological imagination: A few words about poor sociological (and not demoscopic) education.....	101
<b>Obraztsov I.V.</b> Sociologist 4.0: Challenges and risks for the professional sociological education.....	112
<b>Danilov A.N., Rotman D.G.</b> Sociological education in Belarus: History and the present time.....	125
<b>Osadchaya G.I., Yudina T.N.</b> Higher education in the Eurasian Economic Union: Potential and problems of cooperation.....	140
<b>Khagurov T.A.</b> Humanitarian import substitution: Some results and current tasks of the Russian social science.....	155
<b>Prokazina N.V.</b> EdTech in sociological education: Challenges and opportunities, risks and solutions.....	165
<b>Subbotina M.V.</b> Artificial intelligence and higher education – enemies or allies.....	176
<b>Safonov I.E., Sanadze Ya.D., Rusakova M.M., Skvortsov N.G.</b> Applied sociological projects in the context of the clinical educational model of the Saint Petersburg State University.....	184
<b>Anisimov R.I.</b> Professional selection at the university as a means for improving the quality of engineers training.....	196
<b>Lavrov I.A., Kryshtanovskaya O.V., Samokhina M.V.</b> The state in search of intellectual resources: The image of scientist in the perception of Russians.....	204

### SOCIOLOGICAL LECTURES

<b>Kravchenko S.A.</b> Nonlinear effects of 'normal traumas' on human capital.....	217
<b>Nikulin A.M., Trotsuk I.V.</b> Some (relatively) new conceptual 'frames' supplementing the study of human capital in rural sociology.....	228
<b>Chernozub O.I.</b> Do indirect measures of attitudes improve our predictions of behavior? Evaluating and explaining the predictive validity of GATA.....	241
<b>In Memoriam: David Genrikhovich Rotman</b> .....	259

<b>AUTHORS</b> .....	262
----------------------	-----





## **СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» ШЕСТОГО ПРОФЕССОРСКОГО ФОРУМА (РУДН, 16 НОЯБРЯ 2023 ГОДА)**

## **SECTION «SOCIOLOGICAL SCIENCES» OF THE 6TH PROFESSORIAL FORUM (RUDN UNIVERSITY, NOVEMBER 16, 2023)**

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-7-12

EDN: ZLDOQY

### **Вступительное слово на заседании научно-отраслевой секции «Социологические науки» в рамках Шестого профессорского форума «Наука и образование как основа развития России. Кадры для инновационной экономики»\***

**М.К. Горшков**

Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН,  
*ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5, Москва, 117218, Россия*

Институт социологии ФНИСЦ РАН,  
*ул. Большая Андроньевская, 5, стр. 1, Москва, 109544, Россия*

(e-mail: [m\\_gorshkov@isras.ru](mailto:m_gorshkov@isras.ru))

Уважаемые коллеги, участники и гости заседания научно-отраслевой секции «Социологические науки»!

Наше мероприятие проходит на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы — одного из ведущих многопрофильных научно-образовательных центров страны — в рамках Шестого профессорского форума «Наука и образование как основа развития России». Форум нацелен на обсуждение актуальных проблем и научных достижений, определе-

---

\* © Горшков М.К., 2024

*Статья поступила 10.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.*

ние приоритетных задач развития науки и образования и установление роли научного и образовательного сообществ России в их решении

В Форуме в разных форматах принимают участие руководители и представители органов законодательной и исполнительной власти, научного, ректорского и академического корпусов, государственные и общественные деятели, лидеры бизнес-сообществ. В структуре Форума — пленарное заседание, прошедшее в день нашего профессионального праздника — Дня социолога, 14 ноября; многочисленные тематические и научно-отраслевые секции, в том числе секция «Социологические науки», тема которой — «Российское социологическое образование в период экономической, политической и культурной трансформации общества: проблемы и перспективы».

Время работы нашей секции — три часа. Представляю моих соведущих: декан факультета социологии СПбГУ, профессор Скворцов Николай Генрихович; заведующий кафедрой социологии РУДН, профессор Нарбут Николай Петрович; декан социологического факультета РГГУ, доцент Анисимов Роман Иванович. По сложившейся ранее традиции для доклада отводится 15 минут, для выступления — 5–7 минут. Постараемся построить нашу работу так, чтобы осталось 30–40 минут для вопросов и комментариев.

Перед тем как предоставить слово первому докладчику, хотел бы высказать ряд соображений на заданную тему. Своевременность и значимость проблематики Форума и нашей секции не вызывают сомнений. Практика трех десятилетий еще раз убедительно доказала: социология — одна из тех наук, без которых современное сложное и динамичное общество не может развиваться успешно. Здесь не лишне вспомнить П.А. Сорокина, который писал когда-то: «Благодаря нашему невежеству в области социальных явлений мы до сих пор не умеем бороться с бедствиями, берущими начало в общественной жизни людей... Только тогда, когда мы хорошо изучим общественную жизнь людей, когда познаем законы, которым она следует, только тогда можно рассчитывать на успех в борьбе с общественными бедствиями». Удивительно, насколько эти слова перекликаются с тем «признанием», которое через шестьдесят лет после Сорокина публично сделал Ю.В. Андропов, возглавивший после Л.И. Брежнева КПСС и советское государство: «Если говорить откровенно, мы еще до сих пор не изучили в должной мере общество, в котором живем и трудимся, не полностью раскрыли присущие ему закономерности... Поэтому порой вынуждены действовать весьма нерациональным методом проб и ошибок».

В контексте наших дней, на переломе эпох, в обстоятельствах формирования нового миропорядка роль социологического познания российского общества возрастает. А качественные параметры социологического знания, в более широком смысле и социального мышления, зависят от двух взаимосвязанных факторов: от системы образования и подготовки кадров и от роста «знания вглубь», т.е. развитости научных исследований.



Следует отметить, что институционализация социологического образования в российских реалиях оказалась сложным процессом. Периоды запрета социологии как научной и учебной дисциплины сменялись периодами усеченного «социологического ликбеза». В 1901 году наш соотечественник — выдающийся социолог М.М. Ковалевский — с единомышленниками открыл в Париже Русскую высшую школу общественных наук, фактически первый российский факультет социологии. Но только спустя без малого столетие, во второй половине 1980-х годов, отечественная система профессионального социологического образования окончательно оформилась и закрепились на уровне факультетов головных университетов страны.

Вместе с тем процесс становления отечественного социологического образования оказался наполнен далеко не бесспорным теоретико-методологическим и мировоззренческим содержанием. Немалую замысловатость и определенную нелинейность придавали ему и бесконечные реформы системы высшего профессионального образования. Нынешний год — это своеобразный юбилей: двадцать лет назад, в сентябре 2003 года, Российская Федерация вступила в Болонский процесс, в связи с чем большинство вузов страны перешло на двухуровневую систему подготовки, университеты получили независимость и автономность, были разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. В феврале этого года в своем послании к Федеральному Собранию Президент России В.В. Путин объявил о предстоящем изменении системы высшего профессионального образования. И хотя полная ее трансформация не планируется, и обновленная структура должна объединить как опыт последних двадцати лет, так и опыт советского образования, данная новость вызвала немало вопросов. Сколько лет и как будут учиться в вузах? Что ожидает бакалавриат? Специалитет? Магистратуру?

Оценка нынешнего состояния социологического образования в стране позволяет утверждать: присущие ему проблемы можно разделить на две группы — общие, характерные как для социологического, так и для всего высшего образования в стране в целом, и специфические, дисциплинарные, связанные именно с социологией. Среди общих проблем — необходимость более тесной взаимосвязи учебного и исследовательского процессов, что в настоящее время стало более чем очевидно. Преподаватель должен делиться со студентами результатами новых исследований, выбирать для научных работ актуальные, социально значимые темы, рекомендовать модели наиболее эффективного использования социологической продукции в практике государственного управления. Таким образом, одна из задач, поставленных перед преподавательским составом самим временем, — передать студентам опыт и результаты исследовательской работы.

Вторая общая проблема вытекает из первой: для выполнения так называемых «эффективных контрактов» и должностных инструкций преподаватели должны быть включены в публикационную деятельность. Нередко это приводит к формальному подходу в данном вопросе, поскольку значимым оказывается показатель количества опубликованных научных работ, а их качество нередко остается «за скобками». Представители профессорско-преподавательского сообщества признают, что зачастую испытывают психологическое напряжение из-за требований «краткосрочности» и «быстрой отдачи», которые сокращают время между стадией генерирования идей и их применением на практике: происходит подталкивание преподавателей к быстрым результатам, которые измеряются количеством публикаций и патентов. Вследствие дефицита времени на научную деятельность снижается качество научных работ.

Что касается проблем, которые относятся непосредственно к российскому социологическому образованию, то оно развивается на фоне споров вокруг структуры, содержания, целей, задач и общественного предназначения профессиональной социологии. Отчасти эти дискуссии — следствие полипарадигмального характера социологической теории и существующих методологических расхождений. Но не следует преуменьшать и значимость политико-идеологического фактора, определяющего (особенно в нынешней судьбоносной для страны ситуации) понимание предназначения социологического образования.

Одна из проблем профессионального социологического образования «по-российски» связана с пониманием предмета социологии как учебной и научной дисциплины. Без четкой определенности в этом вопросе разработка каких бы то ни было учебных планов не становится бессмысленной, но лишается главного — теоретико-методологической основы и исторической преемственности отечественной социологии в контексте вытеснения ее самобытности на периферию социологического знания.

Еще одна проблема — соотношение теоретико-методологических и прикладных дисциплин в учебном плане, нередко в пользу теоретических курсов в подготовке профессиональных социологов. Иная точка зрения сводится к тому, что социологическое образование следует сделать более практичным, прикладным, методически-ориентированным. Существует и третья, сбалансированная, позиция, согласно которой при проектировании учебных планов для будущих социологов необходимо соблюдать баланс между теоретическими и практическими дисциплинами.

Конечно, часто заявляет о себе и проблема выбора — логики и основ построения читаемых курсов. Фактически каждая теоретико-методологическая группа считает свои взгляды на структуру социологического образования единственно верными. Как следствие, несмотря на то что учебные планы должны соответствовать государственному образовательному стандарту,

каждый вуз в определенных пределах самостоятельно варьирует количество часов и набор дисциплин. Тем самым вопрос о том, существует ли общий институциональный дизайн профессионального социологического образования в России, остается открытым.

И все же отрадно, что сегодня российскую социологию отличает открытость и плюрализм, что в ней происходит творческий процесс переосмысления доминирующих в мировой литературе теоретических направлений. Однако важно, чтобы все это наблюдалось не вне конкретной действительности, а в контексте изучения российской социальной реальности и включения результатов этого изучения в образовательный процесс. Отсюда вытекает неперемное условие перспективного развития современного российского научно-образовательного социологического поля — это научно-критическое осмысление знания, накопленного разными социологическими школами, но непременно в контексте уважения к национальным традициям социального мышления, использования багажа отечественных социологических школ и социологического осмысления именно на этой основе динамично меняющихся российских реальностей.

И последнее, о чем нельзя не сказать: в российском научном сообществе формируется запрос на суверенные, национально-ориентированные теории. В последние два десятилетия отечественные ученые обосновывали теории, нацеленные на анализ развития новой России, но обеспечивающие приращение знания и о мировых реалиях. Разработаны уникальные социологические теории, в которых рассматриваются: гло-локал-анклавизация, комплексная диагностика российского общества, генотип российской культуры, «общество травмы» и «парадоксальный человек», усложняющееся становление новой России, трансформация социальной структуры российского общества и др. Квинтэссенция суверенной социологии — ориентация на анализ реалий новой России, путей ее эффективного развития, формирования облика будущего страны и ее места в многополярном мире, разработка стратегий воспроизводства национального человеческого потенциала. Приоритетной задачей такой социологии выступает подготовка студентов к новому типу управления, учитывающему скорость и качество принятия решений, действия на опережение зарубежных конкурентов, ненамеренные последствия действий и корректировку итоговых результатов.

Суверенность отечественной социологии подразумевает разработку инструментария для диагностики оптимизации социальной жизни россиян: социогуманитарная экспертиза; методы исследования условий для свободной деятельности людей; обоснование национального варианта демократической системы, обеспечивающей воспроизводство социального доверия граждан к политическим институтам. Важен вклад социологии и в становление суверенного социогуманитарного образования как средства гражданской социализации, позволяющей активно противостоять геополитическим вызовам.

Подчеркну, содержание суверенного социологического знания — это не «зряшное отрицание» либеральной или иной социологии, а критическое осмысление ее теоретико-методологических оснований, что предполагает овладение всеми научными и гуманистическими достижениями мировой общественной мысли.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-7-12

EDN: ZLDOQY

**Opening speech at the meeting  
of the scientific-sectoral section “Sociological Sciences”  
of the 6th Professorial Forum “ Science and Education  
as the Basis for the Development of Russia.  
Personnel for an Innovative Economy”\***

**M.K. Gorshkov**

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology RAS  
*Krzhizhanovskogo St., 24/35-5, Moscow, 117218, Russia*

Institute of Sociology of FCTAS RAS,  
*Bolshaya Andronievskaya St., 5–1, Moscow, 109544, Russia*

(e-mail: m\_gorshkov@isras.ru)

---

\*© M.K. Gorshkov, 2024

*The article was submitted on 10.12.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-13-18

EDN: ZVMYSN

## Об идеологических аспектах образования и ответственности социолога (введение в дискуссию)\*

**В.Н. Иванов**

Институт социально-политических исследований ФНИСЦ РАН,  
ул. Фотиевой, 6, к. 1, Москва, 119333, Россия

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

(e-mail: vilen\_ivanov@bk.ru)

Одна из центральных задач нынешнего форума — анализ состояния нашего «социологического дела», важнейшим элементом которого выступает образование во всех его ипостасях. Успех образования зависит от многих факторов, в том числе и от состояния профессиональной среды — как ныне, так и в недалеком прошлом. Очевидно, что социология прочно вошла в нашу повседневную жизнь. В экспертном сообществе (ученые-гуманитарии, писатели, публицисты) ей принадлежит особая роль не только потому, что она системно изучает общество, но и потому, что выводы и обобщения социологов опираются, как правило, на значительную эмпирическую базу, что делает их доказательными и вызывает повышенный интерес. Нам, профессионально занятым социологическими исследованиями актуальных проблем жизнедеятельности россиян, далеко не безразлично, как оценивают нашу деятельность коллеги из экспертного сообщества. Я имею в виду, прежде всего, активно выражающих общественное мнение публицистов и писателей. Приведу пример: в одном из июньских номеров популярного еженедельника «Аргументы и факты» опубликована статья известного публициста В. Костикова, содержащая такую оценку: «Еще несколько лет назад актуальными оценками происходящего с населением делились социологи. Сегодня социологов почти не слышно. Где они? Почему погрузились в летаргический сон?» [3. С. 7]. Возникает естественный вопрос: чем вы-

---

\*© Иванов В.Н., 2024

Статья поступила 15.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

зван столь серьезный упрек в наш адрес? Казалось бы, достаточных оснований для этого нет: исследования мы не прекращали — ни инициативные, ни по заданию Министерства науки и высшего образования. Но, как утверждают маркетологи, «клиент всегда прав», и что-то мы, наверное, упустили в пропаганде результатов своей работы. Нужно сделать в этой связи соответствующие выводы и что-то подкорректировать в нашей социологической практике.

Не обходят вниманием работу социологов и наши коллеги по изучению российского общества — писатели. Более того, они тоже достаточно строги. В качестве примера можно привести вышедшую в мае 2023 года книгу известного советского и российского писателя А. Салуцкого «От войны до войны. Элита: измена в тылу». В интересном и многогранном повествовании обстоятельно рассказано о жизни страны в недавнем прошлом, о перипетиях горбачевской перестройки, ее «архитекторах» и «прорабах». Среди последних нашлось место и социологам — не только как экспертам, но и как непосредственно влияющим на принятие решений на самом высоком уровне. Среди социологов автор сосредоточил внимание на академике РАН Т.И. Заславской, в частности утверждая, что Татьяна Ивановна была в годы перестройки главным научным авторитетом: «Сейчас плохо понимают, кем была Заславская. А она была главным научным авторитетом перестройки: как социолог и руководитель ВЦИОМ она обосновывала, что народ “за”! Уж как она обосновывала — это поняли позднее. Вокруг нее кипели скандалы, шел большой шум. И в 1992 году она уходит из ВЦИОМ. Сама! Ее никто не гнал, но она уходит, перестает давать интервью. И она была жива еще 25 лет, но ее не было слышно. Она сделала свое дело и исчезла, точнее не высывалась» [2. С. 8].

Что имеется в виду под сделанным Татьяной Ивановной «делом»? Можно предположить, исходя не только из текста романа, что это внедрение в ткань российской жизни рыночной модели американского экономиста М. Фридмана (в Аргентине она привела к экономическому краху страны). Следует обратить внимание на то обстоятельство, что «заслуга» принадлежит не только Т.И. Заславской, разделявшей эту идеологию, но и ее единомышленникам и партнерам, причем не только отечественным. Достаточно вспомнить Т. Шанина (Манчестерский университет, Великобритания), ученых, сотрудничавших с Фондом Сороса, членом Исполнительного комитета которого была Татьяна Ивановна. Так почему же это произошло?

В то же время была хорошо известна концепция рыночных отношений другого нобелевского лауреата В. Леонтьева, обоснованно утверждавшего, в отличие от М. Фридмана, апологета мифического свободного рынка, необходимость и эффективность планового начала в экономике. Он не был услышан стоящими близко к власти нашими экономистами и социологами. Почему? Ошибка? Тесная связь с ориентировавшейся всецело на за-



падные либеральные концепции властью? Или другие причины? Так или иначе, но Т.И. Заславская и ее единомышленники несут в полной мере ответственность за то, что в стране утвердилась либеральная модель зависящего от Запада экономического развития. Наши либеральные рыночники не скрывали своей идеологической установки «помочь Горбачеву», реализуя которую не слишком старались опереться на научную истину, наш исторический опыт и российскую ментальность, — они решали другие, сугубо политические задачи.

Поднятая А. Салуцким проблема ответственности ученых (ответственности в широком смысле, как синонима патриотизма) созвучна представлениям российского научного сообщества. Достаточно вспомнить Этический кодекс Российского общества социологов (РОС), утвержденный Президиумом РОС 10 марта 2022 года. В нем нашли отражение не только нормы организации и проведения социологических исследований, но и нормы практической деятельности социолога. Профессиональная этика диктует социологу как норму деятельности нейтральное отношение к исследуемым проблемам, необходимый уровень отстраненности от заинтересованных в социологической информации субъектов: «Социолог обязан помнить о том, что его рекомендации, выводы, социальные технологии, действия могут оказать существенное влияние на жизнь людей, целых социальных групп и общества в целом».

Социология в настоящее время обрела характер публичной субстанции, что делает особенно актуальным вопрос о распространении и практическом использовании получаемой социологами научной информации. В Российской Федерации Конституция запрещает цензуру, что повышает значимость самоконтроля и «самоцензуры». В советское время была так называемая закрытая социология — совокупность социологических исследований негативных процессов и явлений в социалистическом обществе, возникающих как под воздействием деструктивной западной идеологии (диверсии), так и в результате собственных ошибок и недоработок, просчетов и бюрократизма (в Институте социологии АН СССР работал специальный отдел, занимавшийся подобной проблематикой; Институт был создан в 1968 году, а закрытый отдел в его структуре — в 1970-м). Результаты научных исследований сотрудников отдела активно использовались в идеологической борьбе в условиях развернувшейся широкомасштабной холодной войны с коллективным Западом (в первую очередь с США).

Нужна ли закрытая социология сегодня? Думаю, что необходимости в такого рода структуре сегодня нет, но это не означает, что любая полученная в ходе социологических исследований информация может быть предана широкой огласке в полном объеме, или что исчез запрос на научно обоснованную борьбу с деструктивной идеологией Запада, насаждающей ценности биоэтики, пропагандирующей однополые семьи, сексу-

альные извращения и смену пола, нейтрализующей этнические традиции и национальный суверенитет, не говоря уже об откровенной русофобии, «культуре отмены» и т.п. Есть в нашей жизни сегодня проблемы, информация о которых требует особого, «деликатного» отношения, скажем, этно-конфессиональные вопросы. Для примера можно сослаться на проект «Социальная справедливость в обеспечении гармонизации межэтнических отношений и укреплении общероссийской идентичности населения Юга России»: «При относительно положительном восприятии характера межэтнических отношений в регионах Юга России выделены сферы, взаимодействие в которых характеризуются высоким уровнем несправедливости представителями опрошенных этнических групп. Эти сферы включают взаимодействие с органами региональной власти (все этнические группы считают, что другим этническим группам власть оказывает больше внимания)... В полиэтнических регионах Юга России проблемы, связанные с ростом неравенства, дистанцированием этнических групп, дефицитом уровня доверия институтам, могут стать источником роста межэтнической напряженности в регионе, фактором миграционной активности и оттока молодежного сегмента, ухудшением социального самочувствия населения» [1. С. 495, 496].

Острота проблемы, требующей особого внимания, видится и в том, что «российское общество все еще находится на пути к формированию общества толерантности — в том числе толерантности культурно-этнической. Барьерами на этом пути выступают низкое качество жизни и образования, низкий уровень правовой культуры и даже правовой нигилизм, ощущение социальной незащищенности... Государство, эффективно оберегающее представителей религиозных конфессий от проявлений интолерантности, оставляет на периферии внимания вопросы толерантности этнической», следствием чего является циркуляция «антиэмигрантской мифологии» и формирование стойких негативных ассоциативных представлений большинства россиян о представителях стран исхода мигрантов, кроме того, за таких часто принимают и россиян, проживающих в отдаленных субъектах федерации [4. С. 21].

Информация, фиксирующая растущее недовольство тех или иных этнических групп, должна стать достоянием органов власти, но не должна бесконтрольно тиражироваться. Необходимость активного участия социологов в идейном противостоянии агрессивной идеологии коллективного Запада тоже не вызывает сомнений. Конечно, в тех формах, которые адекватны нынешним условиям. Очевидно, особого отношения требует и социологическая информация, относящаяся к сфере военного противоборства с коллективным Западом в ходе Специальной военной операции на Украине.

Социологов нередко сравнивают с врачами, исповедующими принцип «не навреди». Действительно, если художник может сказать «я так вижу»

и представить широкой публике очередной «черный квадрат», то социолог-профессионал подобного позволить не может — он «государственник» по определению.

Особого внимания и ответственности требует разработка проблем будущего — здесь социология особенно тесно взаимодействует с идеологией. Последняя не должна влиять на тематику и методы социологических исследований, тем более что-то диктовать (нечто подобное в нашей истории уже было), но нужно помнить, что получаемые социологами данные представляют для идеологов особый интерес, и не допускать их некорректного использования. Анализ разрешенного Конституцией идеологического многообразия позволяет сделать вывод, что власть активно поддерживает консерватизм, защиту и укоренение традиционных морально-нравственных ценностей, однако решение этих задач нередко связано с существенными переменами в социуме. Так, известный ученый и публицист А. Фурсов пришел к выводу: «Традиционные, т.е. консервативные, ценности — это правильно и хорошо, но в современном рушащемся мире они начнут эффективно работать только на левой властно-экономической основе» [6. С. 4]. Эта гипотеза требует проверки и подтверждения, тем более что она не единственная. Бесспорно, перемены в обществе грядут — они связаны, например, с набирающей темпы цифровизацией, социальные последствия которой пока не ясны, особенно в сфере искусственного интеллекта. Как отмечает академик РАН Д.В. Ушаков, «то, что нам сегодня дает научная революция, в том числе в области искусственного интеллекта, может привести к фантастическим результатам, которые нам сегодня даже трудно представить. Проблема не в технологиях, а в том, как они используются, когда люди не могут найти баланс интересов. Энергия атома — это огромное завоевание, которое может дать очень много. Но это же и самое страшное на данный момент оружие, способное нас уничтожить в один миг. Искусственный интеллект из той же области» [5. С. 7].

Жажда познания сильнее, чем страх пред неизвестною нашей судьбою. Что-то кончается нынче на наших глазах и начинается что-то другое. Это «другое» нужно познать, поддержать (защитить) или отвергнуть.

### Библиографический список

1. Бинева Н.К. Проблема справедливости и доверия в межэтнических отношениях на Юге России // Россия реформирующаяся. Ежегодник. Вып. 20. М., 2022.
2. Демоны перестройки. Интервью с писателем А. Салуцким // Завтра. 2023. № 20.
3. Костиков В. Неразрешимый опрос // Аргументы и факты. 2023. № 24.
4. Тихонова С.В. Толерантность как социокультурный феномен, социальные аспекты толерантности и интолерантности в современном российском обществе // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 1.
5. Ушаков Д.В. Искусственный интеллект спасет человечество // Аргументы недели. 2023. № 29.
6. Фурсов А. Мир на переломе // Завтра. 2022. № 45.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-13-18

EDN: ZVMYSN

## **On the ideological aspects of education and the sociologist's responsibility (introduction to the discussion)\***

**V.N. Ivanov**

Institute of Socio-Political Research of FCTAS RAS,  
*Fotieva St., 6–1, 119333, Moscow, Russia*

RUDN University,  
*Miklukho-Maklaya St., 6, Moscow, 117198, Russia*

(e-mail: vilen\_ivanov@bk.ru)

### **References**

1. Bineeva N.K. Problema spravedlivosti i doveriya v mezhetnicheskikh otnosheniyah na Yuge Rossii [The problem of justice and trust in interethnic relations in the South of Russia]. *Rossiya reformiruyushchayasya. Ezhegodnik*. Vyp. 20. Moscow; 2022. (In Russ.).
2. Demony perestroyki. Interviyu s pisatelem A. Salutskim [Demons of perestroika. Interview with the writer A. Salutsky]. *Zavtra*. 2023; 20. (In Russ.).
3. Kostikov V. Nerazreshimy opros [Unsolvable poll]. *Argumenty i Fakty*. 2023; 24. (In Russ.).
4. Tikhonova S.V. Tolerantnost kak sotsiokulturny fenomen, sotsialnye aspekty tolerantnosti i intolerantnosti v sovremennom rossiyskom obshchestve [Tolerance as a social-cultural phenomenon, social aspects of tolerance and intolerance in the contemporary Russian society]. *Sotsialno-Gumanitarnye Znaniya*. 2023; 1. (In Russ.).
5. Ushakov D.V. Iskusstvenny intellekt spaset chelovechestvo [Artificial intelligence will save humanity]. *Argumenty Nedeli*. 2023; 29. (In Russ.).
6. Fursov A. Mir na perelome [The world at the turning point]. *Zavtra*. 2022; 45. (In Russ.).

---

\*© V.N. Ivanov, 2024

*The article was submitted on 15.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-19-27

EDN: ZVDJXG

## **О проблеме воспроизводства кадров в российской науке и вузах (введение в дискуссию)\***

**М.Ф. Черныш**

Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН,  
ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5, Москва, 117218, Россия

(e-mail: mfche@yandex.ru)

В настоящее время российское образование и российское наука переживают кризис кадрового воспроизводства, чему в немалой степени способствовали ошибочные решения по реформированию РАН и научной аспирантуры, а также недофинансирование науки и образования. Статистические данные говорят о том, что, несмотря на принимаемые в последнее время меры, кризис продолжает развиваться и в недалекой перспективе существенно скажется на российских вузах и российской науке. Необходимо принять во внимание, что решать кадровые вопросы в короткой перспективе невозможно — они нуждаются в продуманной государственной стратегии, рассчитанной на десятилетия.

Воспроизводство кадров — на сегодняшний день одна из самых серьезных проблем науки и образования. Приведу несколько цифры из журнала «Вопросы статистики», официального издания Росстата. В 1991 году в стране было 878482 исследователя, в 1918-м — 347847. С учетом размеров нашего населения, чтобы сохранить статус развитой научной державы, нам надо иметь в науке 480 тысяч исследователей. Накопленный дефицит кандидатов технических наук в исследовательском секторе — 25 тысяч человек. Из имеющих кандидатскую степень только 12 % хотели бы работать в науке или образовании. В последнее время только 10 % из тех, кто поступил в аспирантуру, ее закончили, получив соответствующий документ, из этого числа только 8 % защищают диссертацию [4]. Если суммировать эти цифры, то на выходе мы получаем ничтожную реальную отдачу аспирантуры. По магистратуре цифры несколько

---

\*© Черныш М.Ф., 2024

Статья поступила 25.01.2024 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

лучше, но ненамного. Вопрос, от которого никак не уйти и который нуждается в ответе: как принималось решение, по сути, о ликвидации научной аспирантуры в Российской Федерации? Какими мотивами, данными и планами руководствовались лица, которые принимали подобные решения?

Кому-то этот вопрос может показаться досужим, несущественным, но нам он представляется главным, касающимся ключевого вопроса целеполагания. М. Дуглас, известный антрополог, в одной из своих книг задала важнейший вопрос: как думают институты? По большому счету институты — это системы норм и механизмов их внедрения, которые не обладают собственным разумом и не могут принимать решения — их принимают люди, которые соотносят их с нормой, собственными представлениями о текущем состоянии управляемой сферы и оптимальных условиях ее преобразования во имя лучшего будущего. Как следует из природы тех решений, которые относились к функционированию аспирантуры, лучшее будущее подразумевало исчезновение российской науки, ее вымирание безо всяких натужных властных решений, будирования общественного мнения и обсуждения, медленное, постепенное вымирание при сохранении всеми заинтересованными лицами своих ключевых позиций в сфере управления наукой и образованием.

Кому-то такие спекуляции покажутся неприемлемым психологизмом там, где речь идет о рутинных бюрократических решениях. Картина становится более полной и цельной, если приглядеться к текущему состоянию корпуса вузовских преподавателей. По некоторым данным, доля преподавателей вузов снизилась с 1998 по 2021 годы с 250 тысяч до 206; средний возраст преподавателей вузов — 45,5 лет, доцентов — 50 лет, профессоров — 62,4 года [3]. Вызывает озабоченность тот факт, что в корпусе преподавателей вузов сокращается доля наиболее молодой группы до 30 лет: в 1998 году ее доля составляла 10,9%, в настоящее время она равна 4,8%. При этом растет доля преподавателей в пожилом возрасте: в настоящее время доля преподавателей старше 65 лет составляет почти пятую часть всей совокупности (19,8%), а в 1998 году была равна 6,8%. Цифры говорят о том, что корпус преподавателей вузов стареет и что тех, кто должен приходиться на смену проверенным кадрам, приближающимся к критическим возрастам, явно недостаточно. Если эта тенденция будет пущена на самотек, то лет через пять дефицит квалифицированных кадров в системе образования перейдет качественную границу, а сама система войдет в состояние постоянного кризиса. Надо понимать, что в этом случае, когда «петух клюнет» по-настоящему, тяжелые решения будут неизбежны, но единственное, что утешает тех, кто сейчас руководит сферой образования, так это то, что ответственность придется принять на себя другим людям.

По данным Росстата, в 2023 году средняя заработная плата преподавателей вузов составила 108814 рублей [5]. Однако во всех случаях, когда пользуешься данными Росстата, следует иметь в виду его текущий зависимый статус и необходимость профильных чиновников отчитываться перед выше-



стоящими инстанциями. Во-первых, 108 тысяч — это, разумеется, не заработная плата, а покрытие так называемой полной ставки с полной нагрузкой. Ставки эти редко бывают полными: как правило, преподаватель занят на части ставки, и, соответственно, заработная плата его существенно ниже. Во-вторых, заработные платы преподавателей существенно разнятся в зависимости от субъекта Российской Федерации и престижности вуза. В-третьих, фонд заработной платы распределяется в вузах неравномерно — заработные платы могут различаться в разы, а иногда и на порядок.

Не удивительно, что цифры, которые собираются не «сверху», а «снизу», значительно отличаются от того, что нам рассказывает Росстат или Министерство науки и высшего образования. По данным портала Труд.ру, средняя заработная плата преподавателей в Москве — 56 тысяч рублей, а в Самаре — 40 тысяч, что близко к медианной заработной плате по России. Среднее предложение по отрасли для уже сложившегося преподавателя вуза — 35–40 тысяч рублей. Приведем данные об академических зарплатах по странам, собранные Бостонским колледжем международных исследований высшего образования [1]: в Китае — 3,47 от средней заработной платы, которая сегодня выше нашей; в Индии — 8,73. Средняя заработная плата в Индии — 13560 рупий, или 196 долларов; умножаем на 8,73 и получаем 1693 доллара. Если учесть дешевизну жизни, то это более чем благоприятная позиция. В Японии, соответственно, 1,63 и 4238 долларов. Напомню, что речь идет именно о средней заработной плате. В Канаде — 2,24 [6]. Чем ниже уровень жизни в стране, тем больше усилий она прилагает, чтобы сохранить ученых, обеспечить воспроизводство профессорско-преподавательского состава собственными силами. А на кого им еще рассчитывать? Ждать, когда приедут в Сколково ученые из США, как это было недавно в России?

Не удивительно, что по удельному числу публикаций в общем количестве мы на 11 месте, на 1 месте США, на 2 — Китай, на 3 — Великобритания, на 4 — Германия. Индия нас обошла с долей в 5,21 % [2]. Итог: 0,97 % ВВП на науку — недостаточно, чтобы сохранить научную отрасль, и никакой пресинг, никакие дисциплинарные меры не помогут. Можно и дальше распугивать молодежь, но так науку и образование не сохранишь и не поднимешь. Что из этого следует? Молодой человек, желающий работать в науке или в системе образования, заканчивает бакалавриат (четыре года), затем поступает в магистратуру и тоже ее успешно заканчивает (уже шесть лет). Если он хочет продвигаться в системе образования и науки, он должен идти в аспирантуру, а это еще три года. Получаем девять лет учебы, а 18 годам прибавляем 9 — это 27 лет. И вот в этом возрасте, получив все необходимые свидетельства, молодой человек приходит в университет или научное учреждение и начинает зарабатывать около 26 тысяч рублей в лучшем случае. В пересчете это 210 долларов (мы делаем пересчет, чтобы можно было сравнить заработные платы наших преподавателей с преподавателями за рубежом). Какие стипендии

платят в аспирантуре? В Высшей школе экономике что-то около 30 тысяч, а в РАН — ниже прожиточного минимума.

Что нам сулит такое положение дел? Как я уже сказал выше, большие проблемы воспроизводства. Путь в науку или образование слишком долгий, а выгоды от выбора этого пути слишком сомнительны, особенно учитывая, как у нас умеют подгружать молодых преподавателей. Если эта ситуация не изменится, то в обозримом будущем, лет через пять, мы будем иметь полноценный нарастающий кризис в системе высшего образования, и первые признаки уже налицо. Например, всякий, кто работает в социологическом образовании, знает, как тяжело отыскать преподавателя по методам, по методологии, по русской социологии, — такие специалисты уже наперечет. И я скажу почему: эти отрасли нашей науки требуют широкой эрудиции, полноценной вовлеченности, не сочетаемой с другой занятостью. Тот, кто этим занимается, — это книжный педант, немецкий профессор, досконально изучивший сотни работ по выбранной теме. Это своего рода самопожертвование во имя науки, укрепления ее основ, ведь гораздо легче опросить двадцать-тридцать человек, написать влегкую работу и получить свидетельство о квалификации. Невозможно стать профессионалом в социологии, подрабатывая в котельной или водителем в Uber. Поколение дворников и сторожей, может быть, и сформировало плеяду выдающихся рок-музыкантов, но профессоров ожидать не приходится.

Бессмысленно читать мораль людям, которые не идут в науку, говорить им о благородстве, признании, великой традиции, если пагубна система, в которой высокий уровень квалификации, работа в науке или вузах вознаграждается столь мало. Наши чиновники любят рассуждать о призвании вместо заработной платы, о макаронках вместо полноценного питания. Не буду подробно комментировать эти циничные высказывания. Скажу лишь, что с точки зрения социологии призвание — вещь сложная, в его обсуждении важно избегать метафизики, а лучше обратить внимание на те социальные факторы и габитус, которые порождают соответствующую ориентацию.

Как будет развиваться кризис? Это интересный вопрос, на который нет и не может быть ответа. Социологи и ученые вообще — не дельфийские оракулы, черные лебеди прилетают без предупреждения и обращают порядок в хаос, нисколько с нами не советуясь. Но все-таки предположения мы можем сделать. Вряд ли стоит ждать резкого обрушения системы, скорее она будет деградировать понемногу, дискретно, по-разному в разных отраслях. По мере того, как кризис будет нарастать, регулирующие инстанции будут затыкать образовывающиеся бреши. Это уже происходит: смягчаются критерии формирования ученых советов, снизят рано или поздно требования к статусу оппонента, понизят уровень требований к квалификационным работам. Уже сейчас в некоторых дисциплинах кандидатскую диссертацию можно защищать по совокупности трудов, а это десять качественных публикаций, т.е.,

по сути, минимальные требования. Соответственно, будет снижаться уровень квалификации преподавателей, не исключено, что, как в случае с врачами, будут обращаться к резервам в бывших советских республиках. Но все эти меры — тришкин кафтан, далее придется принимать радикальные меры мобилизационного характера или впасть в мерцающее состояние, как это происходит с гаснущими звездами и странами, приближающимися к упадку. Сегодня нас от статуса страны третьего мира отделяет только существование развитой науки и развитого образования. Сведем к минимуму и то, и другое — будет у нас приполярная Африка.

Чтобы понять, как избежать кризиса, надо определить его причины, а они в том, что система образования и науки реформировались, во-первых, без учета российской специфики и традиций, во-вторых, без закрепления достигнутых изменений за счеткратно увеличенного финансирования. Первый пункт особенно важен: республика науки и республика университетов имеют в развитых странах длинную историю, и их основания не так просто переиначить, перелицевать. В социальных науках бытуют разные мнения по поводу заимствования институтов, но все же одна из доминирующих точек зрения состоит в том, что делать это надо крайне осторожно, осмотрительно, без надрыва и слома того, что работает. По мнению А. Хамильтона, одного из видных представителей институционального анализа, «почва, в которую экспортируется институциональный продукт, оказывает на него влияние; она может вообще убить все или привести к трансмутациям в его дальнейшем развитии» [7. С. 12]. О том, что работающий западный институт на нашей скудной северной почве может дать слабые плоды, можно было догадаться, изучая наш предшествующий опыт социальной гибридации: в разные периоды Россия перенимала с разной степенью успешности западные институты, например суд присяжных, но просуществовал он относительно недолго.

Можно предположить, что взаимоотношения между образованием и наукой, пути транзита между ними в России подвержены значительному влиянию советского опыта, который имел мобилизационный характер. В этом опыте преподаватели вузов, профессура, ведущие ученые имели элитный статус, многие привилегии, делая профессию преподавателя и ученого привлекательной для талантливой молодежи. В немалой степени этому способствовала развитая система ранней селекции — специальные школы, льготы при поступлении в вуз, олимпиады. Все это помогало формировать перспективный контингент на ранних подступах к научной стезе. Отчасти подобные меры шли вразрез с эгалитарной идеологией государства, но целей своих добивались. В этой системе вуз был ступенькой на пути к большой науке, которая обитала в стенах Академии наук, а в практическом плане — в конструкторских бюро, на ведущих в технологическом отношении предприятиях.

После 1991 года эту систему было решено реформировать, но реформы были настолько неудачными и невыверенными, что привели к огромному

ущербу для страны и поставили под вопрос ее будущее. Крайне неудачным стало введение колониальной Болонской системы, основная цель которой заключалась в том, чтобы привязать российское образование к западным рынкам труда. Отток кадров шел в известном направлении и никак не в обратном, надежды на то, что наши выпускники обучатся всему и вернуться, был наивен, а, возможно, и злонамерен. По оценкам НИУ ВШЭ, из страны ежегодно выезжают за рубеж до 10 тысяч ученых для постоянной работы и 35–40 тысяч студентов для учебы в магистратуре и аспирантуре. Покидают Россию порядка 60%–75% перспективных ученых (аспирантов, идущих по академическому треку), причем в передовых областях естественных и технических наук — до 80%. Вследствие введения Болонской системы вхождение в науку отдалилось на два года, которых было достаточно, чтобы в условиях рынка окончательно отвадить российских выпускников от идеи влиться в научное сообщество. Дошло до того, что некоторые наши наиболее продвинутые вузы напрямую обслуживали потребности развитых стран в кадрах.

Как можно изменить текущую ситуацию? Прежде всего, необходимо определиться с идеологией образования и науки, решить, какое нам нужно образование и какая наука. Нужна полноценная идеология самостоятельного развития страны и организующих его институтов. Россия без сильной науки и сильного научного сообщества не состоится как передовая держава. Разговоры о том, что мы наших ученых отошлем на Запад, а потом они вернуться и принесут пользу отечественной науке — это введение общественности в заблуждение. Мы все знаем, что возвращенцев ничтожно мало, что подтверждается данными многих исследований. Нужно перестать экономить на науке, призывать ученых идти зарабатывать деньги в бизнес, делить всех тех, кто стоит у врат науки, на имеющих призвание и желающих высоких заработных плат. Призвание не противоречит нормальной зарплате, напротив, человек, нашедший свое призвание, как правило, более успешен и в материальном смысле. Нынешние расходы на науку недостойны развитой страны, на 0,97% от ВВП российскую науку на передовых позициях не удержишь. Необходимо радикально пересмотреть оплату труда ученых и не выдумать оправдания, чтобы не платить им достойные заработные платы. Необходимо поддерживать те структуры, которые доказали свою работоспособность, а не журавля в небе, которого все время ловят, а он никак не ловится.

Необходимо закончить эксперимент с гибридизацией. В 1960-е годы гибриды были популярны в биологии: ученые старались вывести растения и животных, сочетающих сильные черты разных видов, но, как показала практика, межвидовые барьеры не преодолеваются без тяжелых последствий — гибриды оказались не жизнеспособными. Нет смысла полностью восстанавливать советскую систему, но надо признать, что там есть ценные достижения. Система научных степеней была работающим инструментом воспроизводства в науке и такой останется на долгие годы. Существование

двух систем — это признак безвременья, академической смуты, с которой надо заканчивать. Необходимо, чтобы те, кто работает в науке или образовании, защитив диссертацию, получали более высокий статус и существенную, чувствительную прибавку к зарплате. Этот принцип работал в советское время, он сработает и сейчас. Аналогичным образом должна работать и докторская степень: доктор наук должен иметь иной статус и более высокую оплату труда — элита научного сообщества и таковой должна себя чувствовать.

Важно с учетом требований времени расширить число источников финансирования науки. Фонды, финансирующие науку, — это не только аккумуляторы денег, но и один из наукометрических инструментов. Проект, прошедший пристальное рецензирование с точки зрения его актуальности, — плюс в актив любому ученому и способ для него проверить свои идеи через оценку экспертов, просвещенных представителей научного сообщества. Мы знаем, что вопреки мнению ученых был закрыт РФФИ, и его отсутствие остро ощущается до сих пор — наука не должна стоять на одной ноге. В странах-недрузгах, как известно, фонды делятся по разным категориями. Например, в Германии работает двадцать фондов стимулирования научных исследований: Фонд Макса Планка — это естественные и общественные науки, а Центр академических обменов позволяет получить финансирование под командировки и участие в конференциях; есть фонды, финансирующие издание монографий, и фонды, поощряющие эмпирические социальные исследования; специальный фонд помогает молодым ученым. Это удобно потому, что, понимая свои задачи, ты примерно знаешь, в какой фонд обратиться за поддержкой. Помимо этого, есть общеевропейские фонды, и, например, такие, как ТАСИС, позволяли участвовать в европейских проектах и российским ученым. Довольно много фондов и в США, они не скупаются на финансирование перспективным проектам, поощряя в том числе и небольшие коллективы, работающие при крупных корпорациях или университетах. Закрытие научных фондов, сначала РГНФ, а потом и РФФИ, — это пример противоречивости нашей политики. С одной стороны, мы возвещаем, что российская наука — часть мировой науки и что «пусть ученые конкурируют в форме проектов», т.е. налицо вполне либеральный подход. С другой стороны, закрываем все возможности получения финансирования проектов. Где же логика?

Также необходимо усиление роли Российской академии наук. Говорю это не как руководитель одного из крупных центров РАН, а как тот, кому не безразлично, что происходит с российской наукой в целом. Перемещение науки в вузы — это инфраструктурный проект на десятилетия, требующий триллионного финансирования, переподготовки кадров, и не факт, что он может быть реализован в России вообще. В РАН должны быть не только академики и члены-корреспонденты, но и возможность поддерживать исследования на конкурсной основе. Важно понимать и то, что министерство по определению не в состоянии оценивать научные исследования и степень их эффектив-

ности, — это могут делать только сами ученые, вырабатывая нормы исследования. Б. Латур говорил, что главная парадигма (идеология исследований) рождается в лаборатории. Здесь мы должны остановиться и помечтать о том, что наука и образование — наши главные институты воспроизводства общества — сохранятся и упрочатся. Только в этом случае мы можем надеяться на то, что и Россия сохранится и справится со всеми теми вызовами, с которыми она столкнулась в конце XX — начале XXI века.

### Библиографический список

1. Международное высшее образование. 2022. № 109.
2. Публикационная активность российских ученых в новых реалиях. 11.12.2023 // URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/879117348.pdf>.
3. Пугач В. Еще раз о возрасте преподавателей в российских вузах // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 3.
4. Скуратов А.К., Зубарев А.П. Прогноз численности исследователей в Российской Федерации к 2024 году // Вопросы статистики. 2019. Т. 26. № 12.
5. Средняя заработная плата преподавателей образовательных организаций высшего профессионального образования государственной и муниципальной форм собственности по субъектам Российской Федерации за январь-март 2023 года // URL: <https://rosstat.gov.ru>.
6. Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts / Ph.G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, I. Pacheco (Eds.). New York, 2012.
7. The Transfer of Institutions / W.B. Hamilton (Ed.). Cambridge University Press, 1964.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-19-27  
EDN: ZVDJXG

## On the problem of personnel reproduction in Russian science and universities (introduction to the discussion)\*

M.F. Chernysh

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology RAS,  
*Krzhizhanovskogo St., 24/35-5, Moscow, 117218, Russia*

(e-mail: [mfche@yandex.ru](mailto:mfche@yandex.ru))

### References

1. *Mezhdunarodnoe Vysshee Obrazovanie* [International Higher Education]. 2022; 109. (In Russ.).
2. Publikatsionnaya aktivnost rossiyskikh uchenykh v novykh realiyah [Publication activity of Russian scientists in new realities]. 11.12.2023. URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/879117348.pdf>. (In Russ.).

---

\*© M.F. Chernysh, 2024

*The article was submitted on 25.01.2024. The article was accepted on 15.02.2024.*



3. Pugach V. Eeshche raz o vozraste prepodavateley v rossiyskih vuzah [Once again about the age of teachers in Russian universities]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2023; 32 (3). (In Russ.).
4. Skuratov A.K., Zubarev A.P. Prognoz chislennosti issledovateley v Rossiyskoy Federatsii k 2024 godu [Forecast of the number of researchers in the Russian Federation by 2024]. *Voprosy Statistiki*. 2019; 26 (12). (In Russ.).
5. Srednyaya zarabotnaya plata prepodavateley obrazovatelnyh organizatsiy vysshego professionalnogo obrazovaniya gosudarstvennoy i munitsipalnoy form sobstvennosti po sub`ektam Rossiyskoy Federatsii za yanvar-mart 2023 goda [Average salary of teachers of the state and municipal higher educational institutions by constituent entities of the Russian Federation for January–March 2023]. URL: <https://rosstat.gov.ru>. (In Russ.).
6. *Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*. Ph.G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, I. Pacheco (Eds.). New York; 2012.
7. *The Transfer of Institutions*. W.B. Hamilton (Ed.). Cambridge University Press; 1964.



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-28-42

EDN: TCBRDD

## Формы участия высшего образования в решении проблем производительности труда\*

Ж.Т. Тощенко

Российский государственный гуманитарный университет,  
Миусская пл., 6, Москва, 125047, Россия

(e-mail: zhantosch@mail.ru)

**Аннотация.** На первый взгляд, такая постановка вопроса, как производительность труда в контексте деятельности высшего образования, кажется необычной и не бесспорной, так как в подавляющем количестве случаев этот вопрос рассматривается в связи с анализом проблем экономики, с использованием таких ресурсов на производстве, как совершенствование технологии, техники и управления, с улучшением условий и организации труда. Но к этому перечню средств повышения производительности труда следует привлечь анализ предварительных этапов, на которых у будущих специалистов начинает формироваться комплекс качеств производительного труда — учебный процесс во всем его многообразии, чему уделяется недостаточное внимание. В статье раскрываются формы участия российских университетов в решении одной из центральных задач по повышению эффективности экономики — подготовке будущих специалистов к производительному труду. Обычно понятия «производительный труд» и «производительность труда» употребляются применительно к реально функционирующему производству, о чем свидетельствуют и многочисленные исследования, и технологическая и экономическая политика, и реальная деятельность на производстве. В статье показано, что для реализации национальной программы «Производительность труда и занятость» особенно значим подготовительный этап к решению этой проблемы, что предполагает кардинальную реконструкцию действий университетов по подготовке студентов к будущей трудовой жизни: профессиональная ориентация, профессиональный отбор, производственная практика и профессиональная адаптация. Рассмотрение этих форм участия высшего образования в решении проблем производительности труда и производительного труда базируется на исследованиях Института социологии ФНИСЦ РАН и Российского государственного гуманитарного университета, а также выводах и предложениях ученых, преподавателей и практиков, которые изучали, применяли и/или обобщали опыт привлечения и участия студентов в подготовке к будущей профессиональной жизни.

**Ключевые слова:** высшее образование; производительность труда; профориентация; профотбор; производственная практика; профадаптация; студенты; университеты

---

\*© Тощенко Ж.Т., 2024

Статья поступила 01.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.

Основные усилия современных университетов и других организаций высшего образования сосредоточены на (а) обучении студентов, (б) совершенствовании преподавания и (в) организации внутривузовской жизни со всеми ее разнообразными функциями — от организации учебного процесса до постоянной заботы о питании студентов и их проживании в общежитиях. Забота о будущем производительном труде выпускников представлена весьма в небольшом объеме среди других многочисленных усилий руководства и преподавателей вузов. В результате в действиях университета преобладают предельно общие требования по профессиональной подготовке студентов к будущей трудовой жизни. Причем отчетность по этому направлению в большинстве случаев отражает формальные показатели, которые можно «нарисовать» в зависимости не только от реальных результатов, но и от умения сформулировать желаемые для Министерства образования и науки показатели, а также от «фантазии» сотрудников, готовящих эти отчеты в интересах руководителей вузов. Кроме того, нередко учебный процесс оторван полностью или частично от актуальной проблематики экономики и культуры — как в силу слабой и/или устаревшей материальной и инструментальной учебной базы вузов, так и вследствие неучастия преподавателей в работе реально действующих производств, что определяет слабое понимание студентами связи учебного и будущего трудового процесса.

Проблема производительности труда в российской экономике стоит более чем остро, о чем постоянно говорят как ученые, так и руководители производства. Что касается ученых, то нет практически ни одной научной встречи, где бы не поднимали и не обсуждали эту тему. Достаточно вспомнить заседания Московского экономического форума летом 2023 года и Русского экономического форума в ноябре 2023 года, на котором академик С.Ю. Глазьев назвал производительность труда одной из ключевых целей шестого технологического уклада [цит. по: 10]. Что касается экономической политики, то с 2012 года последовательно реализуется национальный проект «Производительность труда и поддержка занятости», однако его результативность невысока. Согласно рейтингу «Производительность труда среди стран-членов ОЭСР» (опубликован в 2017 году по данным за 2015 год) Россия занимала 36 место (между Чили и Мексикой) с показателем 25,1 долларов США за час труда каждого работника, что почти в 4 раза меньше, чем у лидера – Люксембурга ((95,1 доллара США), в 2,5 раза ниже, чем в США (68,3) и Германии (66,6). Расчеты Росстата также неутешительны: рост производительности труда в 2010–2014 годы составил в среднем 3,7% (меньше 1% в год), а в 2014–2017 годы — 1,2% (данные «Социального бюллетеня» Аналитического центра при Правительстве Российской Федерации за июнь 2017 года). Для сравнения: даже в проблемные 1986–1990 годы в СССР производительность труда росла ежегодно на 1,5%. Поэтому не удивительно, что с 2012 по 2018 годы при плане роста производительности труда на 150% фак-

тический результат составил 105 %, что стало следствием отсутствия научно-продуманной политики и незаинтересованности предприятий всех форм собственности в усилиях по достижению намеченных рубежей [1].

Отражением этой проблемы являются также широко известные стенания руководителей организаций и работодателей о низком качестве кадров, приходящих к ним на работу после окончания вузов. Они постоянно в течение многих лет выражают претензии к качеству подготовки большинства выпускников вузов, отмечая у них отсутствие изначальных навыков полноценно включаться в работу на производстве [2]. Поэтому широко распространена и постоянно употребляется фраза «Забудьте все, чему вас учили в университете». О том, насколько велики претензии работодателей, можно судить по такому обобщающему документу, как исследования, проведенные социологами НИУ ВШЭ [8].

В результате возникают вопросы — что делать и с чего начинать решение проблем? Основой для ответов на эти вопросы стали данные исследований, проведенных в 2021 году Институтом социологии ФНИСЦ РАН: были опрошены 4000 молодых специалистов 207 предприятий и учреждений в 41 субъекте Российской Федерации [4]. Были также привлечены результаты исследований социологов РГГУ, которые в 2022 году проанализировали 118 сайтов университетов и других вузов и изучили мнения и суждения 288 студентов различных вузов (в ходе онлайн опроса), чтобы учесть особенности трактовки и понимания ими как целей, так и результатов овладения профессиональными компетенциями. В этом исследовании для более обстоятельного анализа и учета специфики, все вузы были сгруппированы по следующим группам профессий: человек-техника (политехнические и инженерные), человек-природа (сельскохозяйственные), человек-человек (педагогические и медицинские), человек-знак (экономические), человек-творчество (архитектурные, художественные) [18].

### **Профориентация — первый шаг к подготовке эффективного работника**

Основная цель профориентации — подготовить молодежь к осознанному выбору будущей профессии. Профориентация включает в себя: информирование о возможных специальностях, необходимых для них навыках и способностях, а также об учебных заведениях, в которых готовят соответствующие кадры; профессиональное консультирование; диагностику (чаще всего тестирование); психологическую поддержку [5; 9; 14; 15]. Осознавая важность этой работы, еще в 1986 году была создана государственная служба профессиональной ориентации, олицетворяющая попытку перейти от узко профессионально-диагностической к развивающей помощи самоопределяющимся юношам и девушкам. Однако эта структура в 1990-е годы была практически разрушена. Сейчас эта деятельность возрождается: согласно законода-

тельству, образование нацелено на «формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации...», подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Ст. 66, п. 3). Для реализации этих планов по профориентации проводятся многочисленные олимпиады, конкурсы и другие мероприятия, которые нацелены на привлечение внимания молодежи к тем проблемам страны, для решения которых требуются специалисты определенного профиля. Однако коренные противоречия процессов профориентации не преодолены: сохраняются существенные расхождения между указаниями и рекомендациями, сформулированными в официальных документах, и тем, на что ориентируется молодежь при поступлении в университет. Это подтверждают и исследования Института социологии ФНИСЦ РАН и социологического факультета РГГУ, которые показали серьезные расхождения между идеальными (содержательными) намерениями молодежи и реальными способами их воплощения (Табл. 1).

Таблица 1

**Идеальные и реальные цели и намерения (в % к числу опрошенных)  
(приведены только самые высокие показатели) [4. С. 83–84, 57]**

Содержательные (идеальные) цели и намерения	Инструментальные средства реализации намерений
Личные устремление и желание получить специальность — 56,9	Наличие бюджетных мест — 50,5
Высокий спрос на специальность — 40,5	Имидж университета — 37,3
Престижность специальности — 30,6	Близость ка дому — 18,1
Общественная значимость — 29 Высокая оплата труда — 27,4	Наличие общежития — 17 Невысокий конкурс — 16,9
Перспективы карьерного роста — 26,4	
Семейная традиция — 14,2	Гарантия трудоустройства — 10,6

При окончательном выборе, где учиться, содержательные (идеальные) цели и ориентации уходят на второй план, уступая практической целесообразности, которая может и не совпадать с предыдущими намерениями. И здесь заложена одна из причин расхождения между первоначальной убежденностью в преимуществах желаемой профессии и реальным решением избрать ту специальность, на которую по ряду обстоятельств пришлось согласиться. Но молодой человек может так и не привыкнуть к реально выбранной специальности, не говоря уже о том, чтобы ее полюбить, сделать смыслом, основой своей профессиональной деятельности — возникает разочарование, сомнение или пассивное следование избранному пути, что реально грозит превратить студента в будущем в «серого» представителя некачественного труда.

Очевидна острая необходимость обязательного внедрения во все школы, а не эпизодическое применение процедур тестирования, которые бы помогли школьникам определиться с профессиональным выбором, включая ориентацию не только на учебу в вузах, но и на получение среднего и начального профессионального образования. Кстати, нынешние школьники вносят существенные коррективы в свой выбор: по сравнению с 1990-ми годами, когда от 80 % до 90 % выпускников планировали поступление в университеты, в 2020-е годы произошли серьезные изменения: по данным директора департамента государственной политики в сфере среднего профессионального и профессионального обучения Министерства просвещения В. Неумывакина, в 2021 году 60 % девятиклассников выбрали именно этот вид образования. Видимо, молодые люди выбирают то образование и тот способ его получения, которые будут, по их мнению, в полной мере обеспечивать их социальную и материальную устойчивость сразу после окончания учебы. Несомненно, что в принятии такого решения — выборе высшего или среднего профессионального образования — школьникам должна серьезно помочь процедура обязательного тестирования.

Итак, молодой человек стал студентом, т.е. из массы возможных профориентационных ориентаций избрал ту специальность/профессию, которой ему предстоит овладеть, чтобы подготовиться к будущей трудовой деятельности именно по избранному пути. Однако реальный процесс обучения не всегда завершается успешно: как по статистическим, так и по социологическим данным учебу в вузе не заканчивают от 15 % до 25 % и даже 30 % студентов в зависимости от вуза и профиля выбранной профессии, что особенно касается инженерных, сельскохозяйственных и педагогических университетов. Иначе говоря, происходит так называемый отсев, в связи с чем возникает вопрос — каковы его причины, почему молодые люди не прошли профотбор еще во время учебы и не состоялись как специалисты, хотя поступали с первичным намерением учиться.

Если обратиться к имеющейся информации, то можно говорить о следующем. Во-первых, порядка 10 %–12 % зачисленных на обучение студентов можно отнести к так называемым необучаемым — неспособным овладеть предлагаемыми материалами в силу ограниченных биопсихологических возможностей или сознательно уклоняющимся от учебы. Такие студенты необучаемы, как правило, в силу двух основных причин — из-за низкого проходного балла при зачислении или вследствие согласия вузов зачислять на платное отделение практически любого, приносящего деньги. Данную ситуацию — неблагоприятный отбор — можно обозначить как институциональную ловушку: многие российские университеты в большей степени заинтересованы в студентах, чем студенты в университетах. Это приводит к тому, что контингент с низким уровнем требований к качеству образования оказывается более важным и выгодным для университета, чем студенты, которые требо-



вательны к нему. Поэтому, несмотря на формально декларируемые цели повышения качества образования, в действительности университет формирует внутреннюю среду, комфортную для «необучаемых», особенно в массовых вузах [5. С. 86–93]. Эти выводы подтверждает и анализ, проведенный социологами РГГУ в 2023 году на примере педагогических и сельскохозяйственных университетов: вопреки утверждениям А. Чубайса о необходимости сделать все образование платным (якобы человек будет больше ценить вложенные средства и более ответственно относиться к учебе) число отчисленных платных студентов превышает число отчисленных бюджетников.

Вторую группу, примерно 20 % отчисленных, составляют те, кто не смог получить качественную довузовскую подготовку, кому не хватило знаний, а усвоение обязательных дисциплин оказалось сверхсложным, особенно в инженерных вузах [3]. Здесь мы возвращаемся к качеству образования в школах, к тому уровню знаний, которыми должен овладеть каждый выпускник средней школы: даже школьные отличники нередко становятся посредственными студентами в значительной степени из-за принципиальных различий в освоении знаний между школой и вузом.

Третью группу, не прошедшую профотбор в процессе обучения (до 10 %), составляют студенты, осознавшие свой случайный (ошибочный) выбор и принявшие решение или перейти в другой вуз, или выбрать другую профессию, в том числе вне вуза. В большинстве случаев в официальной статистике такие студенты фигурируют с формулировкой «отчислившиеся по собственному желанию», что соответствует правовым нормам, но скрывает истинные причины отсева.

И, наконец, значительную часть причин отсева составляют финансовые и семейные проблемы — до 25 % отчисленных в зависимости от профиля вуза, что показывает порочность болонской системы обучения. Ведь сам факт формального равенства по количеству баллов у московского и хабаровского школьника не обеспечивает последнему возможность обучаться в столичном университете — бремя финансовых затрат и семейных осложнений многократно усложняют реальную повседневную жизнь молодого человека из провинции, и это бремя никак не компенсируется существующими законодательными и ведомственными актами.

### **Производственная практика как критерий качества**

Одной из острых проблем российского высшего образования является массовая неподготовленность и неготовность выпускников вузов к полноценному включению в производственный процесс после окончания учебного заведения, что противоречит одному из основных трендов в современном образовании — сочетанию обучения с практикой, что, по мнению 38,7 % студентов, является одним из ключевых моментов в совершенствовании их подготовки к будущей профессиональной жизни [12; 13].

В вузах существует несколько видов практики — ознакомительная, учебная, производственная и другие, специфические для разного вида вузов. Особую роль играет производственная практика, когда студент встречается с реальной трудовой жизнью. Как показал онлайн-опрос бакалавров и магистров разных вузов и экспертные оценки тех проблем, с которыми сталкиваются студенты, без внесения принципиальных коррективов в организацию и проведение производственной практики невозможно полное осуществление намечаемой реформы высшего образования [17]. По данным «Global Human Capital» за 2017 год, Россия занимает четвертое место в мире по количеству имеющих послешкольное образование и в то же время 42 место по параметру «использование навыков трудовой деятельности».

Во многом ситуация с профессиональной и трудовой подготовкой выпускников вузов объясняется нерешенностью проблем с организацией их производственной практики. Конечно, имеются примеры ее достойной организации, которые заслуживают не только одобрения, но и максимального распространения и применения. Так, «РУСАЛ» организовал в Сибирском федеральном университете Академию бизнеса и Академию информационных технологий: по специальной программе, включающей реальные бизнес-кейсы компании, студенты осваивают инструменты проектирования и других реальных производственных ситуаций, под руководством практикующих преподавателей и экспертов погружаются в специфику работы металлургического производства. Не менее показательны усилия «Роснефти», которая создала 26 базовых кафедр в ведущих профильных вузах для подготовки по востребованным в нефтяной отрасли профессиям [11]. Имеются продуманные и интересные примеры и в ряде университетов, например, Российскому университету дружбы народов имени Патриса Лумумбы в 2023 году передали одну из больниц Москвы для обеспечения регулярной деятельности преподавателей вуза и непрерывной практики студентов, будущих врачей, что является одним из эффективных способов развития ответственности и формирования профессиональных компетенций.

Вместе с тем ситуацию с производственной практикой, этой важной составляющей деятельности вузов, в целом можно считать удручающей и во многих случаях имитационной, потому что внимание на нее обращают постольку-поскольку, нередко мимоходом, не особенно заботясь о ее действительной эффективности. Проведенный анализ показал весьма противоречивую ситуацию с организацией и проведением производственной практики.

Во-первых, были выявлены многочисленные случаи проведения практики не по профилю. Нередко в определении места проведения практики царит произвол и хаос: выбираются места не по значимости для будущей профессии, а по возможности уговорить руководителей организаций принять студентов. В ряде вузов вследствие отсутствия или ограниченности мест для соответствующей практики соглашаются на ее заменители. Действительно, что

делать инженерному вузу в городе, где нет соответствующих производств, кроме как приспособливаться к реалиям, очень косвенно отвечающим целям подготовки будущих кадров. Или как поступать будущим специалистам сельского хозяйства, если у соответствующих университетов изъяты учебно-опытные хозяйства: из 50 ранее существующих таких хозяйств осталось всего 6. Даже у флагмана сельскохозяйственного образования — Тимирязевской академии в Москве — пытались отнять землю ради строительства новых жилищных и офисных площадей.

Во-вторых, в период проведения практики студенты нередко включаются в выполнение вспомогательных работ, потому что студентов нередко рассматривают как навязанную обузу. Поэтому организация их практики подчинена в основном не тому, что нужно будущему специалисту, а тому, какие текущие задачи нужно решить принимающей организации. В опросе РГГУ студенты называли многочисленные эрзацы практики: 24 % (каждый четвертый) сказали, что их труд использовался на разных вспомогательных и случайных работах, еще 21 % (каждый пятый) заявили, что выполняли работу, не относящуюся к профилю обучения, в результате чего не получили возможность повысить свою квалификацию [17].

В-третьих, еще велика степень размытости полномочий и обязанностей как принимающей организации, так и учебного заведения: здесь царит произвол, который зависит от представлений руководителя или уполномоченных лиц о том, каким образом и на какое время организовать проведение практики. Причина — размытость как обязанностей, так и возможностей тех преподавателей, которые в силу служебного поручения отвечают за производственную практику. По форме это делается достаточно убедительно, но их реальная ответственность очень условна. По большому счету преподаватель лишен возможности влиять на содержание практики (по форме — да, но не по существу), поскольку он стоит только «на входе» (должен направить студентов) и «на выходе» (помочь оформить принесенные студентами бумаги, справки, отзывы и т.п.), тогда как нередко пожелания студентов, чтобы преподаватель был с ними на протяжении всего периода практики [17].

И, наконец, следует отметить так называемую лже-практику — все расширяющееся использование таких ее форм, как самостоятельное заключение договора о прохождении практики со сторонней организацией (26 % студентов) или по месту трудоустройства (еще 7 %). Среди ответов студентов были и такие: *«нам предложили искать место практики самостоятельно»*, поэтому немало студентов смогли или *«устроится на работу внутри университета, где занимались оформлением бумаг, либо договориться с кем-то, где тебе просто подпишут документы»*. За этими данными скрывается широкий набор такой отчетности — от квалифицированного прохождения практики до липовых справок, написанных по взаимному согласию для отчетности перед университетом.

В ряде вузов студенты отмечали произвол в установлении длительности практики, что зависит как от понимания ее значимости и необходимости теми, кто руководит студентами, так и от поведения студентов, если они видят искусственность и формализм при ее организации. Приводились случаи (особенно в инженерных вузах), когда по взаимному согласию практика усыхала в два-три раза [17]. Ряд студентов аграрных университетов отметили, что вместо производственной практики проходили педпрактику в своем вузе, поэтому вполне резонны такие суждения: *«сделал бы обязательным прохождение практики в реальных хозяйствах, а не в универе»*. Многие студенты отмечали, что им не нашли соответствующих хозяйств, желающих принять студентов: личным подсобным хозяйствам они практически не нужны, а крупных не так много, чтобы поглотить всех практикантов. Поэтому будущие агрономы, ветеринары и зоотехники в лучшем случае пополняют организации озеленения в городах и клиники домашних животных, в том числе частные (тоже в городах), или покидают профессию, но имея важную бумагу — диплом. Неупорядоченность практики отмечается и в педагогических вузах, например, когда в школу присылали такое количество студентов, что не все из них получали возможность продемонстрировать свои способности в формате самостоятельно проведенных уроков.

### **Проадаптация как заключительный этап перехода к трудовой жизни**

Данные Института социологии показывают, что переход от учебы к работе является во многом стихийным. Государство, в отличие от советских времен, практически устранилось от решения этой проблемы, считая, что предоставление возможностей обучаться и получить образование — предел его обязательств перед молодым поколением. Поэтому процесс перехода от студенческой скамьи до трудовой деятельности не регулируется, но соответствует неолиберальной идеологии — человек полностью отвечает сам за свою судьбу. В результате картина трудоустройства выпускников вузов выглядит следующим образом: 29 % получили работу при помощи знакомых, 23 % — посредством поиска в Интернете и СМИ, 22 % помогли родные. Что касается организованной помощи, но она незначительна: на содействие службы трудоустройства университета указали 8 %, на поддержку со стороны городских и районных служб — 2 %, около 2 % попытались открыть свое дело, стать индивидуальными предпринимателями [4]. Все это позволяет сделать вывод, что, с одной стороны, такое положение с трудоустройством соответствует законам рыночной экономики, но, с другой стороны, приводит к нерациональному использованию интеллектуального потенциала молодых специалистов в силу значительного числа ситуационных и случайных факторов. В особенно неблагоприятных условиях оказываются выпускники провинциальных вузов, у которых возможностей значительно меньше, чем у их сверстников в столичных и крупных промышленных и социально-культурных центрах.

Причем и указанные пути трудоустройства имеют негативную сторону, которую можно обозначить вопросом: а как встретили выпускников вузов при поступлении на работу? Многие работодатели сетуют на их слабую подготовленность к полноценному выполнению должностных обязанностей, поэтому выпускникам часто отказывают по причине отсутствия опыта работы. Согласно данным опроса Российского технологического университета (МИРЭА), большая часть руководителей (56,8 %) обращает внимание, прежде всего, на наличие у соискателя опыта работы, только 27,9 % руководителей учитывают соответствие специальности в дипломе предлагаемой вакансии, что еще раз подчеркивает тот факт, что само по себе образование даже при соответствии предлагаемой работе играет незначительную роль. О недоверии диплому говорит и то, что соискателю нередко предлагают менее квалифицированную работу с обещанием в будущем рассмотреть вопрос о переводе на желаемую должность — после успешного прохождения испытательного срока. 52 % руководителей фирм, по данным «SuperJob», организуют переобучение или дополнительное обучение молодых специалистов в связи с тем, что многие из них не знают о последних достижениях в технологии и/или методах принятия решений.

### **Возможные пути решения проблемы подготовки к производительному труду**

В вопросе повышения эффективности участия вузов в подготовке будущих специалистов к производительному труду предложения и рекомендации, высказанные как экспертами, так и студентами и молодыми специалистами, можно разделить на две группы — внутриуниверситетские и общегосударственные. В первом случае университеты должны дополнить процедуру довузовского тестирования своим специфическим тестированием, нацеленным на выявление соответствия той профессии, на получение которой претендует молодой человек. Хотя в настоящее время ряд университетов с разрешения Минобрнауки проводят тестирование или дополнительные экзамены (художественное творчество, архитектура, дизайн, журналистика и др.), большинство желающих получить высшее образование руководствуются советами родных и знакомых, рекомендациями сверстников и предложениями учителей. Велика доля случайного выбора, особенно в ситуации выбора из 5 вузов и 15 специальностей, что является причиной поступления не на желаемую специальность, а ту, по которой выше шанс быть зачисленным. Уже здесь закладывается возможность разочарования в избранной специальности и/или невозможность овладения ею в силу несоответствия багажа знаний требованиям к подготовке специалиста данного профиля. Поэтому тестирование поступающих — непременное условие при окончательном зачислении в ряды студенчества.

Как показывают беседы с молодыми специалистами, на их становление как профессионалов огромное влияние оказали преподаватели, которые име-



ли реальный практический опыт до перехода на работу в вузы или приглашенные специалисты, которые совмещают производственные обязанности с преподаванием. Значительное влияние на становление профессиональных качеств оказывают преподаватели-ученые, успешно сочетающие научную и преподавательскую деятельность. Именно от состава кадров, обучающихся студентов, многое зависит в укреплении убежденности в правильности избранной профессии [4].

Особое значение на начальной стадии обучения имеет регулярное посещение организаций возможной будущей профессиональной занятости. Этот на первый взгляд незначимый метод имеет долговременный положительный эффект — помогает понять, продумать и постоянно переосмысливать будущее по деталям этого знакомства. Однако почти решающую роль играет производственная практика как первая апробация будущих профессиональных обязанностей. В ее организации высока ответственность университетов и позиция принимающей стороны. Пока же эта сторона практики далека от совершенства — от реальных потребностей как студента, так и производственной организации. Не менее важно и постоянное проведение университетами конкурсов, соревнований, исследований, практических мероприятий в опытных предприятиях.

В решении проблемы качества подготовки кадров не меньшая ответственность лежит на государстве. Чтобы соответствовать требованиям Четвертой промышленной революции и Шестого технологического уклада, необходимо изменить пропорцию набора будущих специалистов. Пока она далека от совершенства и не бесспорна: на специальности социально-гуманитарного профиля в 2021 году приходилось 44,9 % общего набора студентов, в то время как на промышленность, строительство, транспорт и энергетику — 21,7 %, на аграрную сферу — 4,3 %, на медицину — 6,7 %, естественные науки — 3,9 % [4. С. 168]. Этот дисбаланс не только влияет на результаты функционирования экономики, но и порождает напряженность на рынке труда вследствие избыточного количества таких специалистов, как юристы, экономисты и так называемые менеджеры (последние сами часто не знают, чем будут управлять). В результате, по данным Министерства труда, в 2023 году на 1 инженера приходилось 12 вакансий и 1 вакансия — на 7–8 юристов и экономистов в зависимости от региона.

Односторонняя и даже ошибочная позиция Минобрнауки по отношению к так называемому отсеву: очевидна жесткая и мало оправданная ориентация на максимальное сохранение контингента поступивших в вуз, и средством принуждения выступает подушевое финансирование (если численность студентов снижается на 10 %, университету урезают финансирование), которое заставляет ректораты правдами и неправдами бороться с сокращением количества обучающихся от курса к курсу, хотя это естественный процесс, присущий всем странам и эпохам. Искусственное сдерживание отсева обо-



рачивается тем, страна получает специалистов низкого качества, со слабой профессиональной подготовкой. Не следует бояться решения об отчислении неспособных или нежелающих обучаться, чтобы не засорять ряды ответственных и квалифицированных специалистов. И в этой ситуации не резон размахивать финансовой дубинкой — финансирование должно сохраняться на весь период обучения того количества студентов, которые стали первокурсниками.

Не менее важным инструментом стимулирования подготовки кадров, необходимых стране, является политика оплаты труда не только в зависимости от уровня и качества выполняемых трудовых обязанностей, но и с учетом важности и значимости той отрасли экономики и культуры, в которой работает специалист. Тогда не будет той ситуации, когда Президент страны в октябре 2023 года на встрече с руководством космической отрасли удивился размерам оплаты инженеров. О том, что в оплате труда не все благополучно, говорит и тот факт, что, по данным Минтруда, в 2018 году из 40 наиболее высокооплачиваемых специальностей только на 37 месте оказался инженер по авиационному оборудованию с ежемесячной оплатой труда в 38 тысяч рублей [16].

И, наконец, следует признать, что молодежь желает видеть перспективы своего профессионального и должностного роста и жизненного благополучия. Однако российские социальные лифты «заржавели» — критерии служебного продвижения стали зависеть не столько от успехов в образовании или личных качеств (мнение 19%), сколько от социального положения, связанного с обладанием капиталом (67%), властью (58,2%) и «связями с нужными людьми» (57%) [7. С. 352].

Все это позволяет сделать вывод, что в условиях подготовки реформы высшего образования подготовка студентов к производительному труду становится все более актуальной задачей, значение которой постоянно возрастает.

#### **Информация о финансировании**

Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания FSZG-2022-0001.

#### **Библиографический список**

1. Аганбегян А.Г. О необходимости планирования в новой России // Вопросы политической экономики. 2021. № 2.
2. Бондаренко Н.В., Лысова Т.С. Модели поиска, критерии найма, оценка профессиональных качеств и навыков выпускников основных профессиональных образовательных программ: мнение работодателей // Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. 2016. № 1.
3. Герасимова Е. Чем больше отсев — тем престижней вуз // Независимая газета. 04.02.2021.
4. Горшков М.К., Шереги Ф.Э., Тюрина И.О. Воспроизводство специалистов интеллектуального труда: социологический анализ. М., 2023.

5. Денисова-Шмидт Е.В., Леонтьева Э.О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9.
6. Дементьев И.В. Генезис и понятие профориентации в педагогической науке и практике // Научные труды Республиканского института высшей школы. Минск, 2008.
7. Жизненный мир россиян: 25 лет спустя (конец 1980-х — середина 2010-х гг.) / Под. ред. Ж.Т. Тощенко. М., 2016.
8. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е.А. Степашкина, А.К. Суходоев, Д.Ю. Гужеля. М., 2022.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д., 1996.
10. Комраков А., Сергеев М. России предлагают альтернативную экономическую программу // Независимая газета. 10.11.2023.
11. Крапчатова Е. «Роснефть» помогает обеспечить отрасль молодыми профессионалами // Независимая газета. 16.01.2023.
12. Мирошников С.А., Нотова С.В., Никулина Ю.Н. Кадровое сотрудничество вуза и индустриальных партнеров в контексте карьерного развития молодежи // Высшее образование в России. 2022. Т. 1. № 8–9.
13. Овчинникова Н.Э. Взаимодействие университета с индустрией 2.0 // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3.
14. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.
15. Пряжникова Е.Ю. Профориентация. М., 2010.
16. Росстат: Справочник. М., 2019.
17. Тощенко Ж.Т. Производственная практика — неотложная потребность или имитация? // Научный результат. 2023. № 4.
18. Тощенко Ж.Т. Профессии: социо-технологическое измерение (опыт методологического анализа) // Социологические исследования. 2022. № 6.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-28-42

EDN: TCBRDD

## Forms of the higher education participation in ensuring labor productivity\*

Zh.T. Toshchenko

Russian State University for the Humanities,  
Miuskaya Sq. 6, Moscow, 125047, Russia

(e-mail: zhantosch@mail.ru)

**Abstract.** Such a formulation of the question as labor productivity in the context of higher education may seem unusual and controversial, since in most cases this issue is considered in the analysis of economic problems, of the use of such resources in production as the improvement of technology, equipment and management, working conditions and organization. However, this list of means for increasing labor productivity should include an analysis of the

---

\* © Zh.T. Toshchenko, 2024.

The article was submitted on 01.12.2023. The article was accepted on 26.01.2024.

preliminary stages at which future specialists begin to develop a set of qualities for productive work — educational process in all its diversity, which receives insufficient attention. The article identifies the forms of participation of Russian universities in solving one of the central tasks in increasing the efficiency of the economy — training future specialists for productive work. As a rule, the concepts ‘productive labor’ and ‘labor productivity’ are used in relation to the real production, as evidenced by numerous studies, technological and economic policies, and actual production activity. The article shows that for the implementation of the national program “Labor Productivity and Employment” the preparatory stage for solving this problem is especially important, which involves a radical reconstruction of the universities’ strategies for training students for future work: career guidance, professional selection, professional practice, and professional adaptation. The author considers these forms of the higher education participation in solving problems of labor productivity and productive labor referring to the research conducted by the Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences and by the Russian State University for the Humanities and to the conclusions and suggestions of scientists, teachers and practitioners who studied, applied and/or summarized the experience of students’ preparation for future professional life.

**Key words:** higher education; labor productivity; career guidance; professional selection; professional practice; professional adaptation; students; universities

### Funding

The article was prepared as part of the implementation of State assignment FSZG-2022-0001.

### References

1. Aganbegyan A.G. O neobkhodimosti planirovaniya v novoy Rossii [On the need for planning in new Russia]. *Voprosy Politicheskoy Ekonomii*. 2021; 2. (In Russ.).
2. Bondarenko N.V., Lysova T.S. Modeli poiska, kriterii nayma, otsenka professionalnykh kachestv i navykov vypusnikov osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm: mnenie rabotodateley [Search models, hiring criteria, assessment of professional qualities and skills of graduates of basic professional educational programs: Employers’ opinion]. *Informatsionno-Analiticheskie Materialy po Rezultatam Sotsiologicheskikh Obsledovaniy*. 2016; 1. (In Russ.).
3. Gerasimova E. Chem bolshe otsev — tem prestizhney vuz [The more dropouts, the more prestigious the university]. *Nezavisimaya Gazeta* of February 4, 2021. (In Russ.).
4. Gorshkov M.K., Sheregi F.E., Tyurina I.O. *Vosproizvodstvo spetsialistov intellektualnogo truda: sotsiologicheskyy analiz* [Reproduction of Intellectual Labor Specialists: A Sociological Analysis]. Moscow; 2023. (In Russ.).
5. Denisova-Shmidt E.V., Leontieva E.O. Kategoriya “neobuchayemykh” studentov kak sotsialny fenomen universitetov (na primere dalnevostochnykh vuzov) [The category of “unteachable” students as a social phenomenon in universities (on the example of Far Eastern universities)]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2015; 9. (In Russ.).
6. Dementiev I.V. Genезis i ponyatie proforiyentatsii v pedagogicheskoy nauke i praktike [Genesis and concept of career guidance in pedagogical science and practice]. *Nauchnye Trudy Respublikanskogo Instituta Vysshey Shkoly*. Minsk; 2008. (In Russ.).
7. *Zhiznenny mir rossiyan: 25 let spustya (konets 1980-h — seredina 2010-h gg.)* [The Life World of Russians: After 25 Years (Late 1980s — Mid-2010s)]. Ed. by Zh.T. Toshchenko. Moscow; 2016. (In Russ.).
8. *Issledovaniye profilya nadprofessionalnykh kompetentsiy, vostrebovannykh vedushchimi rabotodatelyami pri prieme na rabotu studentov i vypusnikov universitetov i molodykh spetsialistov* [Study of the Profile of Supra-Professional Competencies Demanded by Leading Employees When Hiring University Students and Graduates and Young Professionals]. E.A. Stepashkina, A.K. Sukhodoev, D.Yu. Guzhelya. Moscow; 2022. (In Russ.).
9. Klimov E.A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination]. Rostov-on-Don; 1996. (In Russ.).

10. Komrakov A., Sergeev M. Rossii predlagayut alternativnuyu ekonomicheskuyu programmu [Russia is offered an alternative economic program]. *Nezavisimaya Gazeta* of November 10, 2023. (In Russ.).
11. Krapchatova E. “Rosneft” pomogaet obespechit otrasl molodymi professionalami [Rosneft helps to provide the industry with young professionals]. *Nezavisimaya Gazeta* of January 16, 2023. (In Russ.).
12. Miroshnikov S.A., Notova S.V., Nikulina Yu.N. Kadrovoe sotrudnichestvo vuza i industrialnyh partnerov v kontekste kariernogo razvitiya molodezhi [Personnel cooperation between the university and industrial partners in the context of the youth career development]. *Vyshee Obrazovanie v Rossii*. 2022; 1 (8–9). (In Russ.).
13. Ovchinnikova N.E. Vzaimodeystvie universiteta s industriey 2.0 [University interaction with the industry 2.0]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2018; 22 (3). (In Russ.).
14. Pryazhnikov N.S. *Teoriya i praktika professionalnogo samoopredeleniya* [Theory and Practice of Professional Self-Determination]. Moscow; 1999. (In Russ.).
15. Pryazhnikova E.Yu. *Proforientatsiya* [Career Guidance]. Moscow; 2010. (In Russ.).
16. Rosstat: Spravochnik [Federal State Statistics Service: A Guide]. Moscow; 2019. (In Russ.).
17. Toshchenko Zh.T. Proizvodstvennaya praktika — neotlozhnaya potrebnost ili imitatsiya? [Professional practice — an urgent need or an imitation?]. *Nauchny Rezultat*. 2023; 4. (In Russ.).
18. Toshchenko Zh.T. Professii: sotsio-tekhnologicheskoe izmerenie (opyt metodologicheskogo analiza) [Professions: A social-technological dimension (a methodological analysis)]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2022; 6. (In Russ.).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-43-57

EDN: RZOEWD

## Становление синергийных сложностей в России: запрос на новые учебные курсы в вузовском образовании\*

С.А. Кравченко

МГИМО-Университет МИД РФ,  
*просп. Вернадского, 76, Москва, 119454, Россия*

Институт социологии ФНИСЦ РАН,  
*ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5, Москва, 117218, Россия*

(e-mail: sociol7@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье обосновывается запрос на новые подходы к вузовскому образованию, которые обусловлены становлением «порядка из хаоса» (И. Пригожин) в виде синергийных сложностей, сформировавшихся в стране. Их недооценка в годы перестройки и либеральных реформ привела к кризису образовательной системы и общества в целом. До сих пор эта актуальная проблематика недостаточно представлена в образовательных программах высших учебных заведений: необходимо дать студентам синергийное знание, связующее достижения социально-гуманитарных и естественных наук, позволяющее анализировать природу сложных, нелинейно развивающихся реалий и управлять ими. В статье рассматриваются следующие синергийно сложные реалии: социо-техно/цифро-природные гибриды, сложные пространства и время, интерферентные риски и гибридные уязвимости, сложная идентичность современного человека, сложности общественного сознания, добра и зла, а также научного знания и образования. Для их анализа задействуется теоретико-методологический инструментарий, состоящий из трех мета-парадигм: теории синергетики (социогуманитарное и естественнонаучное знание); теории, исследующие взаимовлияние глобальных и национально-локальных факторов; теории нелинейного развития и метаморфозных преобразований. Делаются выводы о необходимости меж- и постдисциплинарных курсов, позволяющих решить следующие задачи: вооружить студентов знаниями о каузальностях сложного типа; сформировать креативные личности, обладающие набором тех общекультурных и профессиональных компетенций, что необходимы для изучения и воспроизводства российских синергийных сложностей с сохранением их национально-культурной специфики; выработать гуманистическое мировоззрение, социально ответственное отношение к обществу, макро- и микро-миру природы, технологическим инновациям, тем самым внося вклад в суверенное развитие страны.

**Ключевые слова:** синергийные сложности; «порядок из хаоса»; нелинейность; синергетика; междисциплинарность и постдисциплинарность; креативность; социальная ответственность; суверенное развитие

---

\*© Кравченко С.А., 2024

*Статья поступила 11.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.*

Имманентной характеристикой современной России являются синергические сложности: они представляют собой качественно новые реалии, возникшие как результат нелинейного процесса их становления в контексте прошлого, настоящего и будущего. Властные элиты не знали сложности того общества, которое они «построили». Факторы недооценки возникших синергично сложных проблем, для решения которых «неприемлемы простые решения», стали «едва ли не решающими предпосылками прекращения уникальных процессов перестройки» [18. С. 38–43, 53].

В период либеральных реформ были инициированы радикальные трансформации образовательной системы, призванные вооружить молодое поколение знанием о динамичном, «ускользающем мире» [6], что позволяло бы вырабатывать жизненно необходимые инновации в политике, экономике, социальной жизни и образовании. Однако был выбран курс, предполагающий не диалектическое разрешение противоречий, а заимствование на Западе либерально прагматической модели образования, воплощенной, как тогда казалось, в «универсальной» болонской системе. Негативные последствия этого курса ныне очевидны: «остро стоит вопрос, как преодолеть накопленное отставание и как осуществить реформирование образования». Доминируют производящие травму постулаты, что «образование — это услуга», а первостепенное значение играет «умение зарабатывать деньги». В результате «университеты ввергнуты в пучины квази-рыночных отношений», тогда как образование должно стать «сферой достижения и удовлетворения блага общества, обеспечения творчества, свободы поиска, раскрытие интеллектуального потенциала» [35. С. 209, 211–212].

Сегодня эти проблемы еще более актуализировались. В условиях конфронтационной политики, проводимой коллективом Западом, востребовано суверенное развитие страны и, соответственно, национально ориентированная модель высшего образования, нацеленная на комплексное изучение и устранение синергических сложностей: с одной стороны, необходимо вооружить студентов знанием о синергичной картине российского общества и мира, с другой стороны — возродить гуманистические традиции формирования всесторонне развитой, креативно мыслящей и социально ответственной личности.

Проблема синергических сложностей востребовала теоретико-методологический инструментарий, состоящий из трех мета-парадигм. Первая — теории синергетики, включающие в себя социогуманитарное и естественнонаучное знание, позволяющие анализировать нелинейные процессы развития живой и неживой природы, социума, цифровых технологий, искусственного интеллекта. Главный источник синергично сложных образований — «неравновесность как то, что порождает “порядок из хаоса”» [26. С. 252], компонентом которого являются имманентные факторы развития страны в виде



саморегулирующихся систем сложного типа, качества которых не сводятся к свойствам их частей [32].

Вторая мета-парадигма — теории, в которых исследуются взаимовлияния глобальных и национально-локальных факторов. Так, теория глокализации обосновывает становление ряда самодостаточных «глокальных модернов», включающих в себя «такие формальные характеристики, как нация-государство и его многочисленные символы (флаги, гимны и т.д.), научную мысль, концепции социальной науки (такие как культура, семья или религия), образовательные системы, бюрократические формы организации власти и т.д.» [47. С. 89]. Из этой теории следует, что синергичная сложность имеет культурную идентичность, а ее стержень — «генотип культуры страны», выраженный в «корневой системе нравственных ценностей и жизненных смыслов, вкусов и норм, критериев оценки человеком себя и окружающего мира» [7. С. 10]. Историческое формирование данного генотипа обусловлено соседством с двумя диаметрально противоположными типами культур — западной и восточной [23]. Если в генотипе западной культуры вектор общественного развития «направлен вовне, на преобразование мира», то с точки зрения восточной культуры вектор общественного развития и жизнедеятельности направлен «не столько вовне, сколько вовнутрь, на самовоспитание, самоограничение, включение в традицию» [30. С. 12]. В этой же связи востребованы идеи Н.А. Бердяева [2] и Л.Н. Гумилева [8] о цивилизационной идентификации россиян.

Третья мета-парадигма — теории нелинейного развития и метаморфозных преобразований от философских идей Гераклита о «метаморфозе огня» [5], К. Маркса о «двойной метаморфозе» превращения товара в деньги, а из них в другой товар [20. С. 120], М.М. Бахтина о культурно конструируемых метаморфозах карнавалов [1] до современной теории У. Бека о «цифровой метаморфозе мира» — возникли реалии, позволяющие человеку выполнять функции Бога (“Being God”) [39. С. 22, 141–149]. Разнотипные метаморфозы, по сути, стали драйвером нелинейных преобразований человека, общества и природы.

Выделим десять наиболее актуальных синергичных сложностей, изучение которых следует включить в учебные курсы для студентов вузов. *Синергичная сложность в виде социо-техно/цифро-природных гибридов.* Как отмечает Дж. Урри, «социальные и физические/материальные миры полностью переплетаются, и дихотомия между ними есть идеологический конструкт, который необходимо преодолеть... Я включаю в общество мир объектов, технологий, машин и природных сред» [47. С. 8]. По Ж. Бодрийяру, имеет место процесс «растворения» социальных реалий, социальный обмен заменяется обменом символическим с доминированием кодов сигнификации и симуляров [3]. Природа и климат все больше превращаются в творение человека [41]. Под влиянием цифровизации утверждаются нечеловеческие ак-

танты, обладающие рефлексивностью, что способствует их гибридации с социальными акторами [18]. Однажды начавшись, этот процесс продолжается. Его драйвером сегодня стала цифровизация, воспроизводящая саморазвивающиеся сложности гибридного типа, к которым, в частности, относят «человек — технико-технологическую систему», «сложные компьютерные сети, предполагающие диалог человек-компьютер», а также «все социальные объекты, рассмотренные с учетом их исторического развития», которые конституируют «постнеклассическую рациональность». Для изучений синергических сложностей В.С. Степиным предложена синергетическая парадигма, квинтэссенция которой — «экспликация связей фундаментальных внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знаний) с внеучными ценностями общесоциального характера» [32. С. 49, 50]. В образовательном процессе ее базовые принципы могли бы быть конкретизированы в практико-ориентированных курсах «Сложности новой России через призму синергетики» и «Национально-культурная модель цифровизации» [16. С. 29–37].

*Синергическая сложность пространства.* Зарубежные исследователи анализируют качественно новые пространственные реалии главным образом через призму теорий глобального развития человечества в контексте постулата «универсальности» западного мира: по Дж. Робертсону, процессы глобализации сопровождались всемерным культивированием американофилии, основанной на мифологизации англо-саксонского мира [45]; Дж. Ритцер отмечает, что все мировое пространство подвержено воздействию могущественных экономических и политических акторов, которые «навязывают себя на локальное», в результате чего «локальное быстро исчезает» [44. С. xiii]. Российские исследователи, напротив, комплексно подходят к изучению синергического сложного пространства, отмечая, что необходимо вести поиск сопряжения «трех уровней идентичности»: местного, регионального и всемирного [28. С. 220–223], поскольку «Россия принципиально полицентрична» [29. С. 9]. Этот фактор, существенно влияющий на общий вектор взаимодополняющего со-развития столиц и регионов России как саморегулирующихся систем сложного типа пока недооценен в учебном процессе, и восполнить пробел мог бы курс «Синергическая сложность пространства России».

*Синергическая сложность времени.* Согласно И. Пригожину, «переоткрытие» времени влечет обоснование его синергетической модели: сложность времени связана с выявлением его необратимости, а также культурной, социальной, нравственной и этической составляющих [24]. Нормой становятся многообразие ритмов времени, сочетание процессов эволюции и коэволюции сложных структур, ускорения и замедления развития, резкое увеличение точек бифуркации — периодов в развитии самоорганизующейся системы, когда активизируются внешние и внутренние факторы. Усложнение времени рельефно видно в увеличении его типов: в классической античности время рассматривается в связи с жизнью космоса, порой отождествляется с движением

небосвода [4]; сегодня речь идет о «нелинейности времени» [11]. Значимой составляющей синергийно сложного времени выступает, по М. Кастельсу, «вневременное время», создающее возможности для «избавления от контекстов своего существования», но при этом оно «избирательно включает или исключает функции и людей из различных временных и пространственных рамок» [40. С. XI–xlii]. Для многих россиян становление вневременного времени — своего рода социальный капитал, дающий новые шансы на восходящую социальную мобильность, однако отсутствие адекватного доступа к нему стало своеобразным культурным механизмом воспроизводства «национальных особенностей режима исключения» [27. С. 358]. Также необходимо критически переосмыслить прагматический принцип «время — деньги», который не сообразуется с генотипом нашей культуры. Российское время уникально: это не только одиннадцать часовых зон, но также социальные и нравственные составляющие, в частности, выражающиеся в исторической памяти россиян, переходящей из прошлого в настоящее и будущее. Полагаем, здесь целесообразен курс «Социальное время России».

*Синергийная сложность интерферентных рисков.* Реалии современного мира и России таковы, что имманентно включают в себя объективные и субъективные детерминанты, производящие синергийные рискогенные эффекты. Среди них: возросшая скорость всех процессов в обществе; разрывы социальной преемственности и культурные травмы; из субъектов, получающих идентификации в «домашних» жизненных мирах, индивиды превращаются в рефлексивных акторов, предрасположенных к выбору и смене идентичностей; идут процессы детрадиционализации; «лишь ничтожная часть рисков “нового типа” хоть сколько-нибудь связана с национальными границами» [6. С. 50]. У. Бек полагал, что «цифровой риск» обуславливает «сбой в функционировании институтов» [39. С. 140]. Эти и другие сложные риски одновременно охватывают ряд сфер жизнедеятельности, накладываясь друг на друга и обретая тем самым интерферентный характер [15. С. 30–40]. Их сложная природа могла бы быть раскрыта в спецкурсе «Интерферентные риски России».

*Синергийная сложность гибридных уязвимостей.* Современные уязвимости имеют сложную природу: это прежде всего потенциальная дисфункциональность социо-техно/цифро-природных систем, предполагающая нелинейность между возможными причинами потенциальной катастрофы и ее последствиями. «Изменение нелинейно, здесь нет неизбежной пропорциональности между “причинами” и “эффектами”» [49. С. 60]; сложные уязвимости проявляются в виде «нормальных аварий» — потенциальных катастроф, вызванных не грубыми просчетами человека, а естественным взаимодействием людей с гибридными техническими, экологическими и биологическими системами, которые, будучи своеобразными актантами, периодически проявляют рефлексивность, вызывая «нормальные» сбои даже при

лучшем управлении и полном внимании к безопасности [43]. На отмеченные уязвимости накладываются вызовы социуму, обусловленные пандемией covid-19 и ее последствиями: возникли уязвимости доверию — люди обеспокоены тем, что в разных странах предлагаются различные, подчас противоречащие друг другу рекомендации, и они постоянно меняются; нет единой и надежной информации об эпидемиологических правилах, тактиках поведения и лечения [33. С. 71]. Уязвимости гуманизму содержатся в «текущем зле», суть которого — «соблазн и бегство к новизне» с постоянным возвращением в «измененном облике», что позволяет «затушевывать» различия между добром и злом [37. С. 3–6]. Уязвимости, исходящие от цифровизации, состоят в том, что некоторые государства становятся глобальными лидерами в создании «цифровых» городов и «облачных» хранилищ, в производстве «умных» машин, включая оружие, функционирующее на основе искусственного интеллекта. Появляются и локальные лидеры, задействующие относительно простые цифровые средства для нелинейных ответных мер на вызовы западных моделей глобализации и цифровизации. Соответственно, предлагается курс «Классические и современные подходы к уязвимостям».

*Синергичная сложность идентичности.* Если традиционно суть человека выражалась в биологической и психической телесности, а в процессе социализации в конкретном жизненном мире индивид обретал локальную культурную идентичность, то сегодня под влиянием цифровизации с рождения формируется гибридная идентичность. Как утверждает У. Бек, «цифровая метаморфоза» радикально изменяет человеческую природу, делая ее все более сложной: «поколения, которые я называю “поколениями побочных эффектов”... воплощают в себе цифру *априори*... То, что упаковано в магическое слово “цифра”, стало частью их “генетического кода”» [39. С. 188, 189]. Прежде социокультурная идентичность формировалась в контексте реальных взаимодействий людей, под влиянием «значимых других», традиций и ценностей конкретных жизненных миров. Цифровизация позволяет создавать практически у каждого человека «цифровое тело», позволяющее осуществлять коммуникации в глобальных социальных сетях [14. С. 15–28]. Люди воспринимают смартфоны, мобильные телефоны, персональные компьютеры как часть своей идентичности, что способствует становлению социодигитального индивида с софункционированием гибридных тел. Отразить эти метаморфозы мог бы курс «Классические и современные теории идентичности».

*Синергетическая сложность общественного сознания.* Под влиянием глобализации и цифровизации в общественное сознание россиян входят все новые ценности, некоторые отражают смыслы в виде симулякров «деидеологизации» и постправды, так или иначе противостоя отечественным идеалам, уходящим корнями в генотип культуры страны. По сути, утвердилась синергичная сложность конкурирующих идеологий, формируя в общественном сознании специфичный мировоззренческий «порядок из хаоса». Еще

К. Маннгейм отмечал, что необходимо управлять производством идей и ценностей, упорядочивая их, в противном случае «рано или поздно все станут неврастениками, поскольку затруднен разумный выбор в хаосе противоречивых и непримиримых ценностей... Невозможно представить себе человека, живущего в полной неуверенности и с неограниченным выбором» [19. С. 436]. Однако в конце XX века руководством России был взят курс на вестернизацию общественного сознания. Последствия перехода страны к коммерциализации и «деидеологизации» обернулись «созданием общества травмы», а на международной арене — дискредитацией образа страны как могущественного и суверенного государства. «Эти новые идеи усиленно пропагандировались, распространялись, провозглашались как единственно верные, не подлежащие никакой критике и никакому сомнению... Влияние и реализация этой политики привела к утрате Россией технической и технологической самостоятельности и, соответственно, независимости» [34. С. 71, 72]. Сегодня в политическом и экономическом плане эти последствия в основном преодолены, однако в духовной сфере еще предстоит многое сделать для суверенизации общественного сознания россиян. Думается, здесь необходим возрожденный курс «Борьба идей в условиях многополярного мира».

*Синергичная сложность добра и зла.* В новой России начали заботиться о сохранении традиционных представлений о гуманизме, исторически сформировавшихся социальных практик добра и зла. Российский гуманизм имеет культурную специфику, выражающуюся в духовности, творческом начале и стремлении к социальной справедливости [2; 8]. В то же время факторы нелинейного развития социо-техно/цифро-природных реалий, их побочные эффекты в виде травм гуманизма и прагматическая деятельность способствуют плюрализации трактовок добра и зла, что ведет к утверждению «моральной слепоты», зарождению «текущего зла»: если традиционное, «твердое зло», воплощенное в Дьяволе, нацеленное на завоевание души и покорение мира, было сравнительно легко идентифицировать, исходя из стабильных представлений о добре и любви, то квинтэссенция «текущего зла» — соблазн новизны. Ценность новизны ставится превыше всего, что порождает неудовлетворенные «желания желания», дегуманистический социальный тип человека выбирающего [36]. Синергичная сложность добра и зла проявляется в том, что гуманизм и антигуманизм, мораль и аморальность сосуществуют в одних пространственно-временных координатах. При этом коллективный Запад претендует на монополию олицетворения добра, маркируя как «варварство» иные представления, сформировавшиеся в незападных культурах [10. С. 31–44]. В сложившихся условиях востребовано «переоткрытие» значимости морали для единения людей [9. С. 5] и «моральное мерило» — для различения добра и зла, любви и ненависти, милосердия и жестокости, справедливости и предосудительности, для использования цифровых и биотехнологий в целях генной модификации человека. «Нынешние обстоятельства



представляют собой какофонию множества несовместимых изменений, существующих в напряженной и конфликтной близости» [38. С. 79], поэтому важно, чтобы представители научного и теологического знания вместе выступали против тех, кто претендует на монополию в понимании добра и зла, добродетели и порока, истины и лжи. Разумеется, разворот в сторону гуманизма и культивирования духовного начала в человеке не может произойти сам по себе — необходимы усилия со стороны и преподавателей, и студентов, что возможно в рамках курсов «Этика социальной и профессиональной ответственности» и «Нелинейная динамика гуманизма», который бы стали своеобразным противовесом идеям панцифровизации, возвеличивающим роль искусственного интеллекта и умаляющим значимость духовности, гуманизма и живого человеческого труда.

*Синергичная сложность научного знания.* Для изучения разных типов синергичной сложности, последствий нелинейной динамики, процессов самоорганизации социума необходима синергия углубленных монодисциплинарных исследований конкретных аспектов сложных реалий с меж- и постдисциплинарным знанием. Постдисциплинарность основывается на переходе от традиционного, «жесткого», и «мягкого» детерминизма к неопредетерминизму — отказу от линейного развития, принудительной каузальности и иерархической структурности и изучению спонтанности, случайности, необратимости, синергично учитывая достижения как институционального, так и неинституционального знания. Для неопредетерминизма характерен отказ от идей прогресса, рельефно выраженного вектора и направляющего начала развития [22]: неопредетерминизм не отрицает линейное развитие, но рассматривает его как частный случай. Постдисциплинарность получила развернутое обоснование в поворотах социологии — к интеграции с теоретико-методологическим инструментарием социогуманитарных и естественных наук. Дж. Урри, обосновавший три таких поворота — мобильности, сложности и ресурсности, указывает, что они основаны на «постдисциплинарной методологии», предполагающей иной тип теоретизирования и мышления о гибридах живого и неживого, социального и физического. Естественно, при этом возникают «научные неопределенности», но они не ведут к разрушению предмета науки, а по-новому его образуют: «Порядок и хаос выражают определенное состояние баланса, в котором компоненты не полностью замкнуты в конкретном месте, но и не полностью исчезли в анархии» [48. С. 18, 22]. В условиях становления сложных реалий необходима гуманистически ориентированная постдисциплинарность, органично включающая в себя как теории хаоса, сложности и цифровизации, так и новые подходы к гуманизму, адекватно отражающие сложности и нелинейности мира [14. С. 16–26], в частности, предлагается курс «Синергичная сложность знания после “поворотов” социологии».



*Синергичная сложность образования.* Принципиально новым для современного образования стала его гибридизация по трем основным направлениям: 1) учитель — цифровой посредник (компьютер, гаджет) — обучаемый образуют, по сути, единое целое, обретая со-функциональность; 2) процессы социализации, образования и цифровизации переплетаются, проникая друг в друга, их невозможно мыслить, как прежде, в «чистом» виде; если традиционно образование предполагало передачу от старшего поколения младшему знаний, ценностей и норм, то сегодня «молодые поколения уже родились как “цифровые сущности”» [39. С. 188, 189]; 3) происходит метаморфоза обучающего и обучаемого — «расширяются права и возможности молодого поколения, а старшее поколение их лишается... отношения между учителем и учеником подвергаются дисперсии, даже меняются на противоположные» [39. С. 191]. В итоге все, вовлеченные в образовательный процесс, обретают взаимозависимую рефлексивность в отношении выработки, передачи и интернализации знания.

Последствия становления синергичной сложности образования носят амбивалентный характер. С одной стороны, благодаря цифровому образованию открываются новые возможности, используемые в интересах индивида и общества: у студентов формируется сопричастность к «умным» машинам, искусственному интеллекту и глобальному сообществу. С другой стороны, нынешняя модель цифровизации образования в целом основана на абсолютизации формальной рациональности и «универсализации» западной, в частности болонской, системы образования, не соответствующей с генотипом российской культуры и не отвечающей судьбоносным мечтам о формировании гармонично развитого человека. Еще Р. Мертон отмечал, что образование, основанное на принципах формальной рациональности и прагматизма, латентно производит эффекты «обучения неспособности» [21], уменьшая творческое мышление. Сегодня же акцент нередко делается на увеличении степени компьютеризации образования, что усугубляет эти эффекты («гугление» вытесняет работу с академическими текстами, развивается инфантилизация молодежи [26]). Этим обусловлен запрос на принципиально новый тип образовательных программ, ориентированных на подготовку студенческой молодежи к непрерывному образованию, нацеленному на перманентное изучение синергичных сложностей новой России (они очень быстро меняют качественные характеристики). Возможен курс «Социология непрерывного образования».

\* \* \*

Таким образом, синергичные сложности в виде саморазвивающихся, самоструктурирующихся систем пришли практически во все сферы жизнедеятельности россиян. Студентам как будущим специалистам необходимо не просто адаптироваться к нестабильности и флуктуациям, а ов-

ладевать синергетическим знанием о сложных структурах, нелинейное функционирование которых проявляется в виде «вдруг-событий», «нормальных травм» [42], росте побочных эффектов технологических инноваций. Главное — сформировать практические компетенции взаимодействия с синергичными реалиями, их регулирования, добиваясь устойчивого развития российского общества. Западные теории образования, основанные на принципах формальной рациональности и прагматизма, не могут обеспечить согласование, гармонизацию самоструктурирующихся систем и индивидов как социальных акторов, о чем свидетельствуют экономические, экологические и культурные кризисы. Достижение эффективности любой ценой, формальное увеличение цифрового контента деформирует и дегуманизирует жизненные миры людей.

Из сказанного вытекает запрос на новые учебные курсы в вузах, решающие триединую задачу модернизации и суверенизации российского образования. Во-первых, для изучения синергичных сложностей нужен синергичный теоретико-методологический инструментарий, позволяющий сформировать у студентов целостное представление о России, ее сложных пространственных, временных и цивилизационных реалиях, идейной и духовной жизни. Такой инструментарий содержится в меж- и постдисциплинарных подходах, предполагающих комплексное знание синергетики, социологии, социальной антропологии, политологии, социальной психологии, права как важного фактора формирования социальной ответственности и естественных наук, преподаваемых с учетом специальности обучающихся. Особую значимость имеет знание о каузальности сложного типа, содержащееся в теориях нелинейности — синергетики (Г. Хакен, И. Пригожин), флуктуации (П.А. Сорокин), становления как перманентного качественного обновления (П. Штомпка), ризомного развития, выражающего внеструктурный и нелинейный способ организации целостности (Ж. Делез, Ф. Гваттари), травматического развития (Дж. Александер, Ж.Т. Тощенко) и метаморфизации (У. Бек).

Во-вторых, при реализации конкретной образовательной программы необходима синергия гуманизма исторических традиций, включая российское искусство воспитания и образования, и социальной эффективности инноваций. Практическая цель такой синергии — формирование креативной личности, обладающей набором общекультурных и профессиональных компетенций для сохранения и воспроизводства российских синергичных сложностей с национально-культурной идентичностью. Такой подход предполагает отказ от прагматического постулата «чем больше цифровизации и онлайн программ обучения, тем лучше». Оснащение учебных заведений компьютерами не может быть самоцелью, это инструмент, позволяющий будущим специалистам обеспечить устойчивое, самодостаточное развитие страны как уникальной цивилизации

со своими нравственными и духовными ценностями. Чисто «компьютеризированное мышление» в отношении синергийных сложностей неприемлемо — ему необходимо противопоставить нелинейно-гуманистическое мышление [12. С. 113–125].

В условиях, когда коллективный Запад сдерживает развитие России и пытается «отменить» нашу культуру, обучение студентов невозможно без выработки у них суверенного мировоззрения. Необходимо ясно выразить в социально-гуманитарных курсах, что оборотной стороной постсоветской «деидеологизации» стала неолиберальная идеология с набором якобы «общечеловеческих ценностей», фактически противостоящих культурному коду нашей страны. Становление и эффективное функционирование синергийных сложностей с национально-культурной идентичностью невозможно без государственной идеологии, провозглашающей вектор развития страны, определяющей ее место в многополярном мире и средства воспроизводства национального человеческого капитала, что возможно только в противовес культурам прагматической эффективности и потребительства, утверждая идеалы гуманистически ориентированной цифровизации и здорового образа жизни. Сказанное не предполагает запрета на иные мировоззрения, включая теологические, выражающие дух самобытности российских этносов и религиозных конфессий. Не только возможно, но и необходимо их софункционирование в противостоянии идеям трансгуманизма и в обеспечении суверенного развития страны.

### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990.
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. М., 1990.
3. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. М., 2003.
4. Гайденко П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке. М., 2006.
5. Гераклит Э. Фрагменты. М., 1910.
6. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М., 2004.
7. Горшков М.М., Комиссаров С.Н., Карпухин О.И. На переломе веков: социодинамика российской культуры. М., 2022.
8. Гумилев Л.Н. От Руси к России. М., 2023.
9. Гусейнов А.А. Ценности и цели: как возможен моральный поступок // Этическая мысль. 2002. № 3.
10. Зарубина Н.Н., Кравченко С.А. «Новое варварство» в цивилизационной перспективе: воздействие на человеческий капитал // Политические исследования. 2022. № 1.
11. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М., 2007.
12. Кравченко С.А. Влияние «стрелы времени» на инновационность мышления // Вестник МГИМО-Университета. 2010. № 4.
13. Кравченко С.А. Возрастающая роль «цифрового тела» в человеческом капитале: изменения в характере коммуникаций // Коммуникология. 2020. Т. 8. № 3.

14. *Кравченко С.А.* Развитие предмета социологии: от монодисциплинарности к меж- и постдисциплинарности // Социологические исследования. 2020. № 3.
15. *Кравченко С.А.* Цивилизационные вызовы устойчивому развитию России (интерферентные риски, востребованность долговременно функционирующих факторов) // *Мировая экономика и международные отношения*. 2023. Т. 67. № 2.
16. *Кравченко С.А.* Амбивалентности цифровизации: востребованность ее национально-культурной модели для устойчивого развития // Социологические исследования. 2022. № 9.
17. *Латин Н.И.* Сложность становления новой России. Антропосоциокультурный подход. М., 2021.
18. *Латур Б.* Политики природы. Как привить наукам демократию. М., 2018.
19. *Манхейм К.* Диагноз нашего времени. М., 1994.
20. *Маркс К.* Капитал. Т. I // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М., 1960.
21. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. М., 2006.
22. *Моисеев Н.Н.* Быть или не быть... человечеству? М., 1999.
23. *Пархоменко Т.А.* Российская цивилизация: между Западом и Востоком. М., 2021.
24. *Пригожин И.* Переоткрытие времени // *Вопросы философии*. 1989. № 8.
25. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 2022.
26. *Пузанова Ж.В., Ларина Т.В., Тертышников А.Г.* Инфантилизация молодежи: методологический подход к измерению // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2021. Т. 21. № 3.
27. *Семенова В.В., Черныш М.Ф., Сушко П.Е.* (ред.). Социальная мобильность в усложняющемся обществе: объективные и субъективные аспекты. М., 2019.
28. *Смирнов А.В.* Самосознание российского общества // *Вестник РАН*. 2020. Т. 90. № 3.
29. *Смирнов А.В., Резник Ю.М.* (ред.). Философия в полицентричном мире. К 100-летию со дня рождения А.А. Зиновьева. М., 2022.
30. *Степин В.С.* Глобализация и диалог культур: проблема ценностей // *Век глобализации*. 2011. № 2.
31. *Степин В.С.* О философских основаниях синергетики. Синергетика: будущее мира и России. М., 2008.
32. *Степин В.С.* Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // *Сложность. Разум. Постнеклассика*. 2013. № 4.
33. *Тартаковская И.Н.* Доверие перед лицом пандемии: в поисках точки опоры // *Социологический журнал*. 2021. Т. 27. № 2.
34. *Тощенко Ж.Т.* Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа). М., 2020.
35. *Bakhtin M.* *Rabelais and His World*. Cambridge Mass, 1968.
36. *Bauman Z.* *Liquid Life*. Cambridge, 2007.
37. *Bauman Z., Donskis L.* *Liquid Evil*. Cambridge, 2016.
38. *Bauman Z., Obirek St.* *Of God and Man*. Cambridge, 2015.
39. *Beck U.* *The Metamorphosis of the World*. Cambridge, 2016.
40. *Castells M.* *The Rise of the Network Society*. Oxford, 2010.
41. *Giddens A.* *The Politics of Climate Change*. Cambridge, 2009.
42. *Kravchenko S.A.* The birth of “normal trauma”: The effect of non-linear development // *Economics and Sociology*. 2020. No. 2.
43. *Perrow Ch.* *Normal Accidents: Living with High-Risk Technologies*. Princeton, 1999.
44. *Ritzer G.* *The Globalization of Nothing*. A Pine Forge Press Publication, 2003.
45. *Robertson J.O.* *American Myth. American Reality*. New York, 1980.
46. *Roudemetof V.* *Glocalization. A Critical Introduction*. London–New York, 2016.
47. *Urry J.* *Climate Change and Society*. Cambridge, 2011.
48. *Urry J.* *Global Complexity*. Cambridge, 2003.
49. *Urry J.* *What is Future?* Cambridge, 2016.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-43-57  
EDN: RZOEWD

## The emergence of synergistic complexities in Russia: A request for new university courses\*

S.A. Kravchenko

Moscow State University of International Relations,  
*Vernadskogo Prosp., 76, Moscow, 119454, Russia*

Institute of Sociology of FCTAS RAS,  
*Krzhizhanovskogo St., 24/35–5, Moscow, 117218, Russia*

(e-mail: sociol7@yandex.ru)

**Abstract.** The article explains the request for new approaches in the higher education as determined by the emergence of the “order out of chaos” (I. Prigogine) in the form of synergistic complexities. Their underestimation during *perestroika* and liberal reforms led to the crisis in the educational system and society. Until now, these actual issues have not been sufficiently represented in the educational programs of universities: students need synergistic knowledge that connects the achievements of social sciences, humanities and natural sciences and allows to analyze the nature of complex, non-linearly realities and manage them. The author considers the following synergistic realities: social-techno/digital-natural hybrids, complex spaces and time, interference risks and hybrid vulnerabilities, complex social identity, complexities of social consciousness, good and evil, scientific knowledge and education. To analyze the nature of synergistic realities, the author suggests a theoretical-methodological combination of three meta-paradigms: the theory of synergetics, which includes social-humanitarian and natural-scientific knowledge; theories that study the mutual influence of global and national-local factors; theories of nonlinear development and metamorphization. The author makes conclusions about the need for interdisciplinary and post-disciplinary courses for the study of synergistically complex realities, focusing on the Russian cultural specifics, which would allow to equip students with knowledge about complex causality; to form a creative personality with a set of cultural and professional competencies necessary for the preservation and reproduction of the Russian synergistic complexities with their national-cultural specifics; to develop a humanistic worldview and a socially responsible attitude towards society, macro- and micro-worlds of nature and technological innovation, thus, contributing to the sovereign development of the country.

**Key words:** synergistic complexities; “order from chaos”; nonlinearity; synergetics; interdisciplinarity and post-disciplinarity; creativity; social responsibility; sovereign development

### References

1. Bakhtin M.M. *Tvorchestvo Francois Rabelais i narodnaya kultura srednevekoviya i Renessansa* [Works of Francois Rabelais and Folk Culture of the Middle Ages and Renaissance]. Moscow; 1990. (In Russ.).
2. Berdyaev N.A. *Smysl istorii*. [The Meaning of History]. Moscow; 1990. (In Russ.).

---

\*© S.A. Kravchenko, 2024

*The article was submitted on 11.12.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*



3. Baudrillard J. *kritike politicheskoj ekonomii znaka* [For a Critique of the Political Economy of the Sign]. Moscow; 2003. (In Russ.).
4. Gaidenko P.P. *Vremya. Dlitelnost. Vechnost. Problema vremeni v evropejskoj filosofii i nauke* [Time. Duration. Eternity. The Problem of Time in the European Philosophy and Science]. Moscow; 2006. (In Russ.).
5. Heraclitus E. *Fragmenty* [Fragments]. Moscow; 1910. (In Russ.).
6. Giddens E. *Uskolzayushchy mir. Kak globalizatsiya menyaet nashu zhizn* [Runaway World. How Globalization is Reshaping Our Lives]. Moscow; 2004. (In Russ.).
7. Gorshkov M.M., Komissarov S.N., Karpukhin O.I. *Na perelome vekov: sotsiodinamika rossijskoj kultury* [At the Turn of the Century: Social Dynamics of Russian Culture]. Moscow; 2022. (In Russ.).
8. Gumilyov L.N. *Ot Rusi k Rossii* [From Rus to Russia]. Moscow; 2023. (In Russ.).
9. Guseinov A.A. Tsennosti i tseli: kak vozmozhen moralny postupok [Values and goals: How a moral act is possible]. *Eticheskaya Mysl*. 2002; 3. (In Russ.).
10. Zarubina N.N., Kravchenko S.A. “Novoe varvarstvo” v tsivilizatsionnoj perspektive: vozdejstvie na chelovechesky kapital [“New barbarism” in the civilizational perspective: Impact on human capital]. *Politicheskie Issledovaniya*. 2022; 1. (In Russ.).
11. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Sinergetika: Nelinejnost vremeni i landshafty koevoljutsii* [Synergetics: Nonlinearity of Time and Landscapes of Coevolution]. Moscow; 2007. (In Russ.).
12. Kravchenko S.A. Vliyanie “strely vremeni” na innovatsionnost myshleniya [The influence of the “arrow of time” on innovative thinking]. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2010; 4. (In Russ.).
13. Kravchenko S.A. Vozrastayushchaya rol “tsifrovogo tela” v chelovecheskom kapitale: izmeneniya v kharaktere kommunikatsij [The growing role of the “digital body” in human capital: Changes in the nature of communications]. *Kommunikologiya*. 2020; 8 (3). (In Russ.).
14. Kravchenko S.A. Razvitie predmeta sotsiologii: ot monodistsiplinarnosti k mezhi i postdistsiplinarnosti [Development of the object of sociology: From mono-disciplinarity to inter- and post-disciplinarity]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2020; 3. (In Russ.).
15. Kravchenko S.A. Tsivilizatsionnye vyzovy ustojchivomu razvitiyu Rossii (interferentnye riski, vostrebovannost dolgovremenno funktsioniruyushchih faktorov) [Civilizational challenges to Russia’s sustainable development (interference risks and a request for long-term functioning factors)]. *Mirovaya Ekonomika i Mezhdunarodnye Otnosheniya*. 2023; 67 (2). (In Russ.).
16. Kravchenko S.A. Ambivalentnosti tsifrovizatsii: vostrebovannost ee natsionalno-kulturnoj modeli dlya ustojchivogo razvitiya [Ambivalences of digitalization: The relevance of its national-cultural model for sustainable development]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2022; 9. (In Russ.).
17. Lapin N.I. *Slozhnost stanovleniya novoj Rossii. Antroposotsiokulturny podkhod* [Difficult Development of New Russia. Anthro-Social-Cultural Approach]. Moscow; 2021. (In Russ.).
18. Latour B. *Politiki prirody. Kak privit naukam demokratiyu* [Politics of Nature. How to Bring the Sciences into Democracy]. Moscow; 2018. (In Russ.).
19. Mannheim K. *Diagnoz nashego vremeni* [Diagnosis of Our Time]. Moscow; 1994. (In Russ.).
20. Marx K. Capital. Vol. I. Marx K., Engels F. *Works*. Moscow; 1960. (In Russ.).
21. Merton R. *Sotsialnaya teoriya i sotsialnaya struktura* [Social Theory and Social Structure]. Moscow; 2006. (In Russ.).
22. Moiseev N.N. *Byt ili ne byt... chelovechestvu?* [To Be or Not to Be... for Humanity?]. Moscow; 1999. (In Russ.).
23. Parkhomenko T.A. *Rossijskaya tsivilizatsiya: mezhdum Zapadom i Vostokom* [Russian Civilization: Between West and East]. Moscow; 2021. (In Russ.).
24. Prigozhine I. Pereotkrytie vremeni [Rediscovery of time]. *Voprosy Filosofii*. 1989; 8. (In Russ.).



25. Prigogine I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: Novy dialog cheloveka s prirodoj* [Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature]. Moscow; 2022. (In Russ.).
26. Puzanova Zh.V., Larina T.V., Tertyshnikova A.G. Infantilizatsiya molodezhi: metodologichesky podkhod k izmeneniyu [Infantilization of the youth: A methodological approach to measurement]. *RUDN Journal of Sociology*. 2021; 21 (3). (In Russ.).
27. Semenova V.V., Chernysh M.F., Sushko P.E. (Eds.). *Sotsialnaya mobilnost v uslozhnyayushchemsya obshchestve: ob`ektivnye i sub`ektivnye aspekty* [Social Mobility in an Increasingly Complex Society: Objective and Subjective Aspects]. Moscow; 2019. (In Russ.).
28. Smirnov A.V. Samosoznanie rossijskogo obshchestva [Self-awareness of the Russian society]. *Vestnik RAN*. 2020; 90 (3). (In Russ.).
29. Smirnov A.V., Reznik Yu.M. (Eds.). *Filosofiya v politsestrichnom mire. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.A. Zinovieva* [Philosophy in a Polycentric World. To the Centenary of A.A. Zinoviev's Birth]. Moscow; 2022. (In Russ.).
30. Stepin V.S. Globalizatsiya i dialog kultur: problema tsennostej [Globalization and dialogue of cultures: The problem of values]. *Vek Globalizatsii*. 2011; 2. (In Russ.).
31. Stepin V.S. *O filosofskih osnovaniyah sinergetiki. Sinergetika: budushchee mira i Rossii* [On the Philosophical Foundations of Synergetics. Synergetics: The Future of the World and Russia]. Moscow; 2008. (In Russ.).
32. Stepin V.S. Tipy nauchnoj ratsionalnosti i sinergeticheskaya paradigma [Types of scientific rationality and the synergetic paradigm]. *Slozhnost. Razum. Postneklassika*. 2013; 4. (In Russ.).
33. Tartakovskaya I.N. Doverie pered litsom pandemii: v poiskah tochki opory [Trust in the face of the pandemic: In search of a foothold]. *Sotsiologicheskyy Zhurnal*. 2021; 27 (2). (In Russ.).
34. Toshchenko Zh.T. *Obshchestvo travmy: mezhdru evolyutsiej i revolyutsiej (opyt teoreticheskogo i empiricheskogo analiza)* [Society of Trauma: Between Evolution and Revolution (Theoretical and Empirical Analysis)]. Moscow; 2020. (In Russ.).
35. Bakhtin M. *Rabelais and his World*. Cambridge Mass; 1968.
36. Bauman Z. *Liquid Life*. Cambridge; 2007.
37. Bauman Z., Donskis L. *Liquid Evil*. Cambridge; 2016.
38. Bauman Z., Obirek St. *Of God and Man*. Cambridge; 2015.
39. Beck U. *The Metamorphosis of the World*. Cambridge; 2016.
40. Castells M. *The Rise of the Network Society*. Oxford; 2010.
41. Giddens A. *The Politics of Climate Change*. Cambridge; 2009.
42. Kravchenko S.A. The birth of "normal trauma": The effect of non-linear development. *Economics and Sociology*. 2020; 2.
43. Perrow Ch. *Normal Accidents: Living with High-Risk Technologies*. Princeton; 1999.
44. Ritzer G. *The Globalization of Nothing*. A Pine Forge Press Publication; 2003.
45. Robertson J.O. *American Myth. American Reality*. New York; 1980.
46. Roudemetof V. *Glocalization. A Critical Introduction*. London–New York; 2016.
47. Urry J. *Climate Change and Society*. Cambridge; 2011.
48. Urry J. *Global Complexity*. Cambridge; 2003.
49. Urry J. *What is Future?* Cambridge; 2016.



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-58-72

EDN: SNFAMQ

## Инновационная бюрократия в управлении высшим образованием\*

С.А. Барков, А.В. Маркеева, О.В. Гавриленко

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
*Ленинские горы, 1, стр. 33, Москва, 119234, Россия*

(e-mail: barkserg@live.ru; anna\_markeeva@mail.ru; ol.gavrilenko2014@yandex.ru)

**Аннотация.** В течение последних десятилетий российская система образования постоянно реформировалась. Ее современное состояние и проблемы невозможно понять без выявления субъекта, иницилирующего и осуществляющего эти постоянные перемены. Таким субъектом выступает инновационная бюрократия — специфический вид бюрократии, обслуживающий инновационные процессы в обществе и создающий из них общественные и организационные рутины. Бюрократия сумела сделать из инноваций конвейер, и часто он движется по кругу — без начала и конца. Реформы носят маятниковый характер, через определенные промежутки времени их содержание повторяется. В статье рассматриваются многочисленные последствия и эксцессы господства инновационной бюрократии в управлении высшим образованием. Они возникли, потому что реальные, общественно значимые цели системы высшего образования инновационная бюрократия подменяет отдельными показателями, которые можно быстро достичь и использовать в отчетности для создания видимости заслуг перед обществом. Жесткий административный пресс инновационной бюрократии приводит к постоянному обновлению и скрепчиванию стандартов (многое прописанное в них не поддается стандартизации), росту отчетности (в том числе в электронной форме), увеличению педагогической нагрузки. Недостаточность целеполагания, амбивалентность целей, непрерывность проектов изменений не позволяют оформиться набору институциональных матриц, отвечающих на современные вызовы, запускают дестабилизирующие процессы внутри системы образования. Изменить ситуацию может институциональный подход к управлению высшим образованием, ориентированный не на административные приказы и достижение формальных целей, а на установление норм и правил для саморазвития системы. В таких условиях оценивать результаты развития системы образования должно общество и государство, а не представители инновационной бюрократии, которые заинтересованы в сохранении конвейера инноваций. Принципы постиндустриального менеджмента должны найти применение в системе образования, заменив бюрократический подход к реализации инноваций.

**Ключевые слова:** высшая школа; реформирование образования; управление системой высшего образования; социогуманитарные науки; инновационная бюрократия; административный контроль

---

\*© Барков С.А., Маркеева А.В., Гавриленко О.В., 2024

Статья поступила 10.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.

Понимание того, что происходит в российской системе высшего образования, невозможно без определения субъекта, осуществляющего изменения. Речь не идет о формально-юридическом определении такого субъекта для анализа проблем, с которыми сталкиваются и обучающиеся, и преподаватели, — важнее его социально-управленческая сущность, которая может быть отражена в понятии инновационной бюрократии.

В постиндустриальную эпоху постоянное внедрение инноваций в различные сферы, в том числе в систему образования, неизбежно приводит к росту специфического типа бюрократии — она «обеспечивает» развитие инновационных процессов и потому может быть названа инновационной. Термин «бюрократия» традиционно вызывает негативные коннотации, закрепляя трактовку бюрократии как априори противостоящей развитию, прогрессу, нововведениям. Но сегодня бюрократия меняется: когда инновации «ставятся на поток», как автомобили на конвейере, возникают ниши для бюрократического управления. Прорывные инновации часто ассоциируются с усилиями талантливых одиночек, что не совсем верно, так как радикальные инновации невозможны без обеспечивающей их реализацию инфраструктуры, без особой среды, позволяющей творить, без людей, которые берут на себя рутинные процессы организации инноваций. Крупные инновационные проекты требуют усилий больших групп, что становится импульсом для появления инновационной бюрократии как субъекта инновационного процесса. «Но бюрократия не была бы самой собой, если бы не смогла выхолостить содержание этого процесса, заменить его привычными ей процедурами, найти специфические ниши, полностью подчиненные бюрократическим законам» [2. С. 78].

Бюрократия всегда идеально подходила для управления повторяющимися, рутинными процессами и отчитывалась о соответствии функционирования системы планам, графикам и показателям, а творческую инициативу чиновников и нововведения сложно было встроить в мотивационные схемы и систему вознаграждения. В эпоху «веры в прогресс и инновации» правила игры меняются, и бюрократу становится выгодно отчитываться «ростом прироста», новыми решенными задачами, осуществлением реформ. Ключевым показателем эффективности деятельности управленца становится количество предложенного и внедренного нового, участие в реформировании каких-либо процессов, даже если они не требуют корректировок. «Инновационность» бюрократа и его хорошие количественные показатели инновационной деятельности становятся условием быстрого карьерного роста.

Сфера образования одной из первых подверглась воздействию инновационной бюрократии. Существование бюрократии в любой ее форме всегда прикрывается вполне логичными суждениями и умозаключениями: высшее образование непосредственно связано с наукой, наука постоянно меняется и порождает инновации, следовательно, и в образовании должны происхо-

дить постоянные инновации, а, значит, этим процессом нужно профессионально руководить — существование и развитие инновационной бюрократии в образовании получило рациональную основу.

### **Образовательные инновации как конвейер**

С социологической точки зрения важно выделить наиболее характерные социальные черты и стратегические приоритеты инновационной бюрократии. Это важно и для социологии управления как науки, и для социологического образования, подвергшегося реформам по инициативе инновационной бюрократией.

Для бюрократии принципиально превращение инноваций в рутину, запуск «конвейера инноваций» — тогда к ним можно применять отработанные столетиями методы управления. С конца 1980-х годов высшая школа в России подвергается непрерывным изменениям, и сложно выделить длительные периоды ее стабильного функционирования, чему также было найдено рациональное объяснение. Безусловно, ряд факторов, обуславливающих переосмотр задач и функций института образования, очевиден и неоспорим — это следствие несоответствия системы высшего образования, сформированной в индустриальную эпоху, требованиям современного постиндустриального общества. Технологические, экономические и социокультурные тренды трансформируют систему высшего образования и являются предметом изучения как российских [3; 15; 18], так и зарубежных исследователей [1; 15; 19]. Меняется как среда существования образования, так и университеты как его важнейшие организации [8; 9; 13; 16]. Но за рациональным обоснованием необходимости перемен было успешно скрыто фактическое отсутствие у них рациональной цели. Ради чего за последние годы трансформировалось российское высшее образование? Ответ на этот вопрос вряд ли сможет дать даже самый компетентный представитель инновационной бюрократии.

При этом непрерывность изменений в сфере образования сопровождается их ускорением, а также радикальностью и «маятниковостью» управленческих решений. Яркий пример сочетания всех обозначенных характеристик — реформа аспирантуры. Сначала, в 2012–2013 годы, произошло преобразование аспирантуры в третью ступень высшего образования, т.е. переход от модели наставничества с приоритетом научных исследований к модели структурированной образовательной программы с высокой долей учебного компонента. В 2021 году произошел возврат к модели научной аспирантуры, фактически повторяющей структуру обучения до «инновационных» изменений. Аналогичным образом развивались реформы, связанные с изменением требований к диссертационным исследованиям и диссертационным советам.

В реформировании аспирантуры, как в зеркале, отражается главная проблема инноваций, осуществляемых бюрократией, — отсутствие раци-

ональной цели или ее замена притягательным, но не отражающим качество результата показателем. Таковым стал «уровень защищаемости», которым часто оперировали для объяснения необходимости реформ. То, что он не может быть единственной и адекватной целью реформирования, было понятно всем ученым, сталкивающимся с защитами диссертаций. Но даже исходя из этой искусственной бюрократической цели маятниковые преобразования не имели смысла. Общий итог цикла реформ показателен: в 2022 выпуск из аспирантуры составил менее 50 % от принятых; число защит с 2010 по 2022 годы сократилось с 33700 до 11400 [17]. По социологии в 2021 году было выпущено 169 аспирантов, а защитили диссертацию всего 14 человек [6. С. 69].

Отсутствие нормальной цели инноваций порождает множество дополнительных проблем, которые занимают инновационную бюрократию и оправдывают ее существование: отсутствие в начале реализации программы изменений комплексной оценки рисков, обоснование необходимости перемен, определение стадий и этапов преобразований, решение проблем финансирования [12]. Например, критерии и правила отбора в аспирантуру были разработаны спустя пять лет после начала реформирования — в 2017 году.

В силу маятникового развития системы российского высшего образования — то в сторону срочного заимствования «прогрессивного западного опыта» и включения в Болонский процесс, то обратно «к корням», самобытности, к советской системе — постоянно возникает необходимость в большом числе «чиновников от образования», обслуживающих реформы. В последние годы наблюдается рост числа комиссий, рабочих групп на всех уровнях для обсуждения и согласования проектов изменений, бесконечный пересмотр образовательных стандартов и контрольных цифр приема вследствие меняющихся приоритетов развития рынка труда, борьба за бюджеты и дополнительное финансирование (прежде всего на внедрение инноваций), а, главное, использование одного и того же классического арсенала бюрократических методов для обслуживания псевдоинновационной деятельности.

Фактически инновационная бюрократия не просто превращает инновации в конвейер, а заставляет его бежать по кругу — без начала и конца. Так происходит всегда, когда цели для бюрократии ставит сама бюрократия — она выбирает не цели, важные для развития общества, а цели, способные стать удобными критериями оценки ее деятельности. Самая главная цель любой бюрократии — сохранение своего положения в организациях и обществе в целом. Для этого, как минимум, нужно сохранение ее численности, а лучше — рост численности. С этим инновационная бюрократия весьма удачно справляется: различного рода административные реформы, декларативно направленные на сокращение государственного аппарата, «волшебным» образом приводят к увеличению численности чиновников. В ряде случаев эта численность формально сокращается, но не за счет реформирования системы

и оптимизации процессов, а за счет перераспределения функционала, сокращения «помощников помощников», упразднения пустующих ставок.

Требования к реформированию образовательной системы и образовательного процесса, спускаемые на уровень вузов, с одной стороны, загружают новым функционалом и дополнительной отчетностью преподавательский состав, а, с другой стороны, «легитимируют» количественное увеличение административного персонала вуза и усиливают его власть. Российские [13] и зарубежные [19] специалисты отмечают углубляющийся разрыв внутри университетской элиты, где профессорско-преподавательский состав теряет властные рычаги и автономию, а «наемная армия профессиональных администраторов» (ядро инновационной бюрократии) с «менеджеральными инициативами» обретает силу. Общая численность сотрудников российских вузов сокращается (с 590 тысяч в 2019/2020 учебном году до 563 тысяч в 2021/2022), а количество руководящих работников растет — с 29,4 до 30,5 тысяч, как и количество административно-хозяйственного персонала. В эти же годы количество педагогических сотрудников неуклонно снижалось — с 235,4 до 224,8 тысяч [7. С. 303].

Что касается реальных целей и критериев оценки эффективности системы образования, то их устанавливает не бюрократия, а общество и история. Так, признанным критерием качества советского образования для всего мира стал запуск первого искусственного спутника Земли, а затем и человека в космос. Именно реализация советской космической программы заставила руководителей США внимательно изучать то, как и чему учат в школах и высших учебных заведениях стратегического противника. И сегодня такие критерии существуют и свидетельствуют о том, что, несмотря на неблагоприятные условия реформирования, российская система высшего образования продолжает реализовывать свои ключевые задачи. Ее оценкой являются не формальные показатели (охват и количество получивших образование, экономические показатели университетов, количество трудоустроенных выпускников и т.д.), а то, что в условиях санкций и ограничений в стране были успешно решены задачи импортозамещения в самых разных отраслях и сферах деятельности, т.е. система образования подготовила достаточно специалистов, способных не только предложить нетривиальные, нестандартные решения для широкого комплекса задач, но и реализовать их в короткий временной период.

Но такая цель и такой критерий совершенно не подходят для инновационной бюрократии. Если использовать язык социологии, то для нее они не операциональны — непонятно, как и когда отчитываться, кто получит за них премию. Недостаточность целеполагания и амбивалентность целей вместе с непрерывностью предлагаемых проектов изменений не дают возможности сформироваться набору институциональных матриц, отвечающих на современные вызовы, запускают дестабилизирующие процессы в системе



образования. Реальными же творцами успехов в сфере образования являются преподаватели, ученые и обучающиеся, но их жизнь в условиях бюрократического пресса становится год от года все сложнее.

### **Институциональные рамки и профессиональные стандарты**

Развитие системы образования — процесс, в который вкладывают усилия тысячи, а иногда и миллионы людей. Государство, университеты и школы могут лишь устанавливать правила, по которым эти люди будут работать или взаимодействовать с системой образования. Итог такого взаимодействия не до конца предсказуем и, самое главное, будет иметь место в достаточно отдаленном будущем. Поэтому управление образованием во многом связано с институциональным воздействием — не с административными приказами, а с установлением правил. Такое управление не направлено на достижение четко сформулированной цели или жесткой системы показателей, поскольку подразумевает саморазвитие объекта управления в определенных рамках. Куда приведет такое саморазвитие — заранее определить невозможно, однако правила и рамки позволяют сложной и во многом инерционной системе образования в течение длительного времени двигаться в нужном для управленцев направлении, преодолевая сопротивление, формируя институциональную среду и новые практики.

Реформирование образования направлено на создание новой системы правил, в которой длительное время будут работать преподаватели, обучающиеся (в широком смысле слова) и администраторы высших учебных заведений. В результате внедрения некоторых правил и спонтанного развития образования в обозначенных рамках образуются относительно устойчивые матрицы, которые адекватны или неадекватны тем условиям и задачам, для которых система образования существует. Так, целый комплекс решений (институциональных стимулов) по формированию классической матрицы — советской системы высшего образования — создал в свое время доступную систему массового обучения, интегрируя в нее обучающихся с разными типами мотивации, и, благодаря ориентации на научную специализацию, позволил не только эффективно решать проблему воспроизводства профессиональных кадров в экономике индустриального типа, но и обеспечивать необходимые технологические и научные прорывы.

Так как инновационная бюрократия хочет получать результаты здесь и сейчас, она уже не одно десятилетие занята выработкой разного рода стандартов. Стандарт — это в некотором смысле эрзац набора институциональных правил, удобный для бюрократии. Создан новый стандарт — вот тебе и инновация, можно отчитаться, тем более что столько «инновационной» работы предстоит по внедрению стандарта и контролю его исполнения на местах. В России был запущен конвейер образовательных стандартов. Сменилось несколько их поколений, и в какой-то момент раскрылась вся бюрократическая

сущность этого инструмента — стандарт наглядно показал себя как «инновация ради инновации», а не реальные преобразования. И тогда инновационная бюрократия предложила «скрещивать» стандарты — образовательные и профессиональные — в качестве подлинной «инновационной» процедуры. Ее рациональным обоснованием стал принцип совмещения результатов образования и требований рынка труда (на протяжении тридцати лет провозглашался важнейшим императивом преобразований). Принципиальная невозможность реализации этой задачи ввиду разных по времени циклов изменений на рынке труда и в ходе подготовки специалиста инновационную бюрократию не смущает, как и невозможность создания достоверных социальных прогнозов о востребованности специалистов в системе экономики даже в среднесрочной перспективе. Результат — многочисленные эксцессы, связанные с образовательными инновациями: постоянная перестройка принципа выделения бюджетных мест по направлениям подготовки, изменение финансирования, непрерывное обновление ФГОСов для соотнесения компетенций с трудовыми функциями, знаниями и умениями.

Надо признать изначальную порочность «скрещивания» стандартов. Стремительное изменение профессиональных групп и требований к ним на рынке труда не могут быть синхронизированы с разработкой и реализацией программ обучения в высшей школе. Знания и умения быстро устаревают, а новые знания не попадают в созданный ранее стандарт. Например, в рамках разработки проекта ФГОС 4 по социологии предпринимается попытка связать в общепрофессиональных компетенциях образовательный и профессиональный стандарты по знаниям и умениям в области информационно-коммуникационных технологий, хотя уже сегодня значительная их часть в реальных бизнес-процессах выполняется с помощью чата GPT или других технологий с использованием искусственного интеллекта. Но ни в одном из профессиональных стандартов знания и умения использовать эти технологии не отражены.

Ряд профессий, особенно социально-гуманитарного профиля, просто невозможно стандартизировать. Например, социолог находит свое применение в самых разных отраслях экономики и сферах общественной жизни — от управления персоналом и маркетинга до аналитики и экспертизы проектов. Многогранность социологического знания, возможность его приложения к самым разным явлениям и процессам в обществе, определяет иллюзорность стандартизации профессии социолога.

Столь же «неестественным» видится в сложившейся ситуации использование такого показателя, как количество выпускников, работающих по специальности, к которому часто прибегают для обоснования эффективности решения задачи по синхронизации высшего образования с требованиями работодателей. С формальной точки зрения в 2022 году только 66 % выпускников направлений «науки об обществе» шли работать по специальности [7],

однако этот показатель отражает лишь формальные реалии рынка труда, где вакансий социолога, культуролога или специалиста по публичной политике немного. Но эти данные не свидетельствуют о том, что студенты не находят применения профессиональным знаниям, полученным в стенах университетов. Социолог может успешно реализовать свои знания, но не иметь за весь период своей профессиональной деятельности соответствующую запись в трудовой книжке.

Особую тревогу в рамках синхронизации образовательных и профессиональных стандартов вызывает предпринимаемая в ФГОС 4 попытка увязать абсолютно разные направления подготовки: политологи, международники и социологи сливаются в одну укрупненную группу специальностей с поиском общих компетенций, соответствующих запросам рынка труда в данных профессиональных группах. Реальная цель такого совмещения специальностей не ясна, но для инновационной бюрократии оно служит замечательным критерием результативности ее труда.

Надо признать, что система высшего образования осуществляет фундаментальную профессиональную подготовку (ознакомление с базовыми знаниями в предметной области, формирование умения нестандартно мыслить, искать и систематизировать информацию и т.д.) и обеспечивает социализирующую функцию обучения (формирование умения публично выступать, осуществлять эффективные коммуникации, нетворкинг и т.д.). Однако эти процессы нельзя стандартизировать. Высшая школа готовит специалиста не с готовым набором функционала для работодателя, поскольку с его точки зрения выпускник вуза в любом случае будет «полуфабрикатом» [5. С. 160], — «доводку» выпускника до требований рынка труда и конкретной организации должны обеспечивать другие образовательные институции (онлайн-платформы, корпоративные университеты, подструктуры работодателей на базе высшей школы и т.д.) и другие формы (курсы, ДПО, стажировки и т.д.). Такой подход не только легитимирует сложившуюся практику подготовки, но и при должной информационной, методической и организационной работе с ключевыми стейкхолдерами — вузами, работодателями и обучающимися — способен обеспечить требуемую сегодня гибкость системы высшего образования. Обучающиеся при этом смогут реализовывать разнообразные профессиональные траектории без постоянной перестройки процесса образования в вузах.

В рамках реализации данного сценария основной проблемой становится убеждение работодателей в необходимости самостоятельно и/или при поддержке государства взять на себя функцию дообучения. Нет необходимости вводить трудновыполнимые для многих вузов показатели участия представителей работодателей в реализации образовательного процесса или оценке выпускающихся (участие в ГЭК), обеспечивать согласование вопросов государственных экзаменов с «экзаменационными заданиями, подлежащи-

ми выполнению в отраслевых центрах независимой оценки квалификаций» и т.п. [5. С. 159]. Предлагаемый подход не означает, что образовательные программы не должны обновляться или актуализироваться с учетом изменений в теоретической и практической подготовке специалиста, просто для этого необходимы не административно-бюрократические решения, а расширение связи «вуз–работодатель» в научно-исследовательском поле, развитие инструментов включения студентов и преподавателей в реализацию актуальных научных исследований, популяризация самообразования, активная профессиональная ориентация с включением работодателей.

### **Усиление административного контроля**

«Инновационность» бюрократии ограничивается генерацией проектов изменений, но заканчивается, когда речь заходит о непосредственном управлении образовательными организациями. Из широкого арсенала возможных способов управления в реформе высшей школы задействуются преимущественно методы прямого административного воздействия. Рейтинги и мониторинги, эффективные контракты преподавателей, различная отчетная документация, продублированная в цифровом и офлайн формате — неизменные атрибуты такого управления. Фактически игнорируется кардинальное изменение задач социального управления в постиндустриальном обществе, нивелируется потенциал саморазвития образовательной системы.

Высшая школа представляет собой объект управления, сложный в плане устройства организационной системы и с точки зрения высокого образовательного, культурного и интеллектуального потенциала работников. «Подчиненные» внутри этой системы имеют и мотивацию, и готовность, и способность к самоорганизации при решении сложных задач в условиях динамично развивающейся внешней среды. Ключевым инструментом управления такой системой должно быть не давление или навязывание определенной административной логики, а умение «сосуществовать» с объектом управления, обеспечивая задействование его внутренних резервов. Это не отменяет полностью иерархической структуры, показателей эффективности или механизмов контроля — в системе высшего образования ниши для традиционного управления будут оставаться всегда, но она требует формирования принципиально иных подходов к лидерству, организации работы, технологиям управления и т.д. В плане менеджмента принципиально важен оптимальный для сложившихся условий баланс между поощрением спонтанного развития системы образования и традиционным административным воздействием на нее.

Обозначим те острые проблемы, что обусловлены отсутствием этого баланса. Усиление бюрократии приводит к разрушению связи между научно-исследовательской деятельностью (призванной производить знания) и образовательным процессом в вузах. Увеличение организационной и мето-

дической работы преподавателей резко сужает возможности для генерации новых знаний. Так, по данным мониторинга экономики образования ВШЭ, в 2022 году в среднем на одного преподавателя приходилось 5,8 дисциплин (4,6 в 2019 году), но 26,2 % опрошенных вели от 6 до 8 дисциплин, 18 % — 9 и более. По сравнению с 2019 годом наблюдается существенный рост педагогической нагрузки (особенно в группе 33–60-летних, составляющей активное ядро профессорско-преподавательского состава) [11. С. 12, 14]. В целом сотрудники вузов все больше концентрируются на выполнении преподавательских задач (92,6 %), часто в ущерб научно-исследовательской работе (ее регулярно вели 74,9 %) [11. С. 18]. Немалую долю времени преподаватели тратят на научное руководство: в среднем на преподавателя приходится 19,3 студенческих и аспирантских работ (в региональных вузах — 26,3) [11. С. 26–27]. Очевидно, что уровень нагрузки не работает на повышение научного потенциала высшей школы, а снижает человеческий капитал сотрудников.

Рост нагрузки — прямое следствие господства инновационной бюрократии, один из показателей «эффективности» ее инноваций. Как и в коммерческом секторе экономики, где уже давно идет гонка за подобными показателями эффективности, в системе образования они позволяют оправдывать рост числа управленцев и составляют важнейшую часть их «заслуг» как «эффективных» менеджеров.

Бюрократический пресс самым негативным образом сказывается и на здоровье преподавателей. Так, в 2022 году, по данным УНИКО, 47 % преподавателей российских университетов испытывали высокий уровень стресса (чувствовали себя сильно утомленными), а более 40 % — чувство подавленности и безысходности чаще, чем несколько раз в неделю [14. С. 22]. Однако в данном случае проблемы преподавателей схожи с проблемами «инновационных бюрократов»: не менее высокий уровень стресса испытывает административное звено вузов; многие руководители становятся заложниками сформированной системы, их включение в реализацию проекта «инновационной бюрократии» вынужденное — значительную часть усилий они тратят не на продуктивную деятельность, а на организацию работы преподавателей во исполнение многочисленных циркуляров, регламентов и показателей, беря на себя роль буфера, т.е. стараясь обеспечить требуемые результаты, сохранив человеческие ресурсы вверенных им подразделений. Такая управленческая ситуация имеет свои пределы: при сохранении существующих условий вероятно деморализация и управляющего, и профессорско-преподавательского состава.

Усиление бюрократии сопряжено и с повсеместным применением экономических критериев, с расширением экономического дискурса в образовании. Большинство проектов рассматриваются сквозь призму экономических выгод и повышения эффективности, бесконечной оптимизации. Но образование, как здравоохранение, наука, социальная работа и многие



другие социально-значимые сферы, — это особая среда, где экономический императив способен в достаточно короткие сроки разрушить созданный годами социальный механизм: «один из самых главных источников путаницы в наши дни — это ошибочная аналогия между университетом и коммерческой компанией... Например, университеты похожи на компании в том, что и те и другие — это большие организации с годовым бюджетом, следовательно, университеты должны напоминать компании и в том, что у обеих организаций есть измеримый годовой продукт. Верна посылка, но не заключение» [8. С. 181]. Последние десятилетия показали ограниченность оптимизационных стратегий во многих сферах. Например, наиболее очевидные негативные их последствия мы наблюдали в первые месяцы пандемии covid-19 в российской и многих международных системах здравоохранения: резкое сокращение количества врачей и увеличение нагрузки на них в допандемийные годы обернулись их дефицитом и ограничениями в оказании медицинской помощи, когда пандемия началась.

Цифровизация образования также приводит к неоднозначным последствиям. Как и во многих других секторах экономики, в сфере образования информационно-компьютерные технологии стали любимым инструментом инновационной бюрократии. Необходимость цифровизации «всего и вся» увеличивает отчетную нагрузку образовательных организаций, включая показатели обеспеченности обучающихся персональными компьютерами и специальными программными средствами (электронные библиотечные системы, электронные версии учебных пособий, программы компьютерного тестирования и др.) [10]. На цифровизацию тратятся огромные деньги, но мало кто анализирует отдачу от них, тогда как отчетность увеличилась в разы.

Компьютеры и Интернет долгое время резонно воспринимались как средства борьбы с бюрократией, по крайней мере с бумажной волокитой. Но инновационная бюрократия сумела и их поставить себе на службу: в школах, колледжах и университетах люди вынуждены заполнять сотни форм отчетности; преподаватели уже не столько занимаются своими непосредственными обязанностями, сколько заносят данные в сеть. Действительно, если бы количество бумаг осталось таким же, как до компьютерной эры, и были добавлены возможности новой техники, жизнь стала бы проще, а трата времени на бюрократические процедуры сократилась бы в разы. Но бюрократия быстро освоилась в новых условиях и стала требовать все больше отчетов, якобы помогающих улучшить систему контроля. Здесь сработал исконный мотив бюрократа — он должен показывать, что у него очень много работы и потому он полезен обществу. В результате количество бумаг в «небумажной» форме стало расти в геометрической прогрессии.

Таким образом, увлечение инновационной бюрократии бесконечным структурированием образовательных процессов и «квантификацией» образовательной деятельности [3. С.786], игнорирование ею специфики объекта



управления создают условия для множественных социальных дисфункций, снижения удовлетворенности преподавателей и студентов, уменьшения реальных, а не формальных результатов работы системы высшего образования.

\* \* \*

Если объект без остановки реформировать в течение многих лет, постоянно меняя приоритеты реформирования, он изменится не в лучшую сторону. Закономерным итогом модернизационных проектов последних десятилетий в российской высшей школе стало возникновение множества неэффективных, но устойчивых институтов и норм. К сожалению, сегодня сформировались разнообразные неэффективные, но устойчивые нормы — как следствие наукометрии и цифровизации образования, увлечения инновациями ради самих инноваций, подавления инициативы преподавателей и ученых, т.е. функционирования инновационной бюрократии [4. С. 61–62]. Бюрократические инновации создают иллюзию поступательного развития высшего образования за счет непрерывного потока усовершенствований и инноваций.

Современная социально-политическая ситуация дает шанс отойти от сформированной инновационной бюрократией траектории развития высшей школы и создать социально одобряемый институт высшего образования, выделив нормы и правила его функционирования, сформировав поддерживающие институции в смежных сферах общественной жизни. Такой институциональный подход позволит создать условия, чтобы этот сложный и очень инерционный социальный институт относительно самостоятельно развивался в нужном для государства и человека направлении. Посредством расширения практик постиндустриального управления необходимо внести столь важный для образования импульс к саморазвитию, реализуя подмеченный в свое время академиком П.Л. Капицей принцип управления подобными системами: «руководить — значит не мешать хорошим людям работать».

### Библиографический список

1. Альтбах Ф.Дж. Глобальные перспективы высшего образования. М., 2018.
2. Барков С.А. Инновационная бюрократия // ЭКО. 2018. № 2.
3. Вольчик В.В. Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации // Журнал экономической теории. 2019. Т. 16. № 4.
4. Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3.
5. Гребнев Л.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А. «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол) // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12.
6. Индикаторы науки 2023: стат. сб / В.В. Власова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский и др. М., 2023.
7. Индикаторы образования 2023: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др. М., 2023.
8. Коллини С. Зачем нужны университеты? М., 2016.
9. Кузьминов Я., Юдкевич М. Университеты в России: как это работает. М., 2021.

10. Образование в цифрах 2023: краткий статистический сборник / Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг, О.К. Озерова и др. М., 2023.
11. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень / М.А. Кирюшина, Я.И. Алексеева, В.Н. Рудаков. М., 2023.
12. *Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5.
13. *Томилин О.Б.* Критический обзор эволюции практик университетского менеджмента // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 3.
14. Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / Под ред. Е.А. Сухановой, Е.А. Терентьева. Томск, 2023.
15. *Фрумлин И., Добрякова М., Доссани Р., Кунс К., Ванг Р., Карной М. и др.* Массовое высшее образование. Триумф БРИК? М., 2014.
16. *Фуллер С.* Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. М., 2018.
17. Число защит кандидатских диссертаций в РФ сократилось более чем на 60 % за 12 лет. 12.12.2023 // URL: <https://academia.interfax.ru/ru/news/articles/12012>.
18. *Шишлова Е.Э.* Обновление содержания высшего образования в контексте современных социокультурных трендов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6.
19. *Halfman W., Radder H.* The academic manifesto: From an occupied to a public university // *Minerva*. 2015. Vol. 53.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-58-72

EDN: SNFAMQ

## **Innovation bureaucracy in the higher education management\***

**S.A. Barkov, A.V. Markeeva, O.V. Gavrilenko**

Lomonosov Moscow State University,  
*Leninskiye Gory, 1–33, Moscow, 119234, Russia*

(e-mail: [barkserg@live.ru](mailto:barkserg@live.ru); [anna\\_markeeva@mail.ru](mailto:anna_markeeva@mail.ru); [ol.gavrilenko2014@yandex.ru](mailto:ol.gavrilenko2014@yandex.ru))

**Abstract.** In recent decades, the Russian education system has been constantly reformed. Its current state and problems cannot be understood without identifying the subject initiating and carrying out these permanent changes. Such a subject is an innovative bureaucracy — a specific type of bureaucracy that serves innovative processes and creates social and organizational routines from them. This bureaucracy managed to make a conveyor of innovations, which often moves in a circle — without beginning or end. The reforms have become pendulum and repeat at certain intervals. The article considers numerous consequences and excesses of the innovative bureaucracy's dominance in the higher education management, which are determined by this bureaucracy success in replacing the real, socially significant goals of the higher education system with indicators that can be quickly achieved and reported as if for the public good. The harsh administrative pressure of the innovative bureaucracy leads to the constant updating and

---

\*© S.A. Barkov, A.V. Markeeva, O.V. Gavrilenko, 2024

*The article was submitted on 10.12.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*

combination of standards (although not all their content can be standardized), to an increase in reporting (including in electronic, online form) and in teaching load. The lack and ambivalence of goals and the non-stop projects of changes hinder the formation of institutional matrix to meet the contemporary challenges and determine destabilizing processes in the education system. The authors argue that an institutional approach to the higher education management can change the situation, since it focuses not on administrative orders and formal goals but on establishing norms and rules for the education system self-development. Thus, the efficiency of the education system should be evaluated by the society and the state and not by representatives of the innovative bureaucracy, who strive to preserve the innovation conveyor. The principles of post-industrial management should be applied in the higher education system, replacing the bureaucratic approach to the implementation of innovations.

**Key words:** higher school; reforms in education; higher education management; social sciences and humanities; innovative bureaucracy; administrative control

### References

1. Altbach P.G. *Globalnye perspektivy vysshego obrazovaniya* [Global Perspectives on Higher Education]. Moscow; 2018. (In Russ.).
2. Barkov S.A. Innovatsionnaya byurokратиya [Innovative bureaucracy]. *ECO*. 2018; 2. (In Russ.).
3. Volchik V.V. Institutsionalnye lovushki v sfere obrazovaniya i nauki v usloviyah optimizatsii [Institutional traps in education and science under optimization]. *Zhurnal Ekonomicheskoy Teorii*. 2019; 16 (4). (In Russ.).
4. Golovchin M.A. Institutsionalnye lovushki tsifrovizatsii rossijskogo vysshego obrazovaniya [Institutional traps of digitalization in the Russian higher education]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2021; 30 (3). (In Russ.).
5. Grebnev L.S., Kirabaev N.S., Sheinbaum V.S., Zborovsky G.E., Lukashenko M.A. “Vysshee obrazovanie v Rossii”: 30 let nauchnoj refleksii (krugly stol) [“Higher Education in Russia”: 30 years of scientific reflection (round table)]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2022; 31 (12). (In Russ.).
6. Indikatory nauki 2023 [Science Indicators 2023]. V.V. Vlasova, L.M. Gokhberg, K.A. Ditkovsky et al. Moscow; 2023. (In Russ.).
7. Indikatory obrazovaniya 2023 [Education Indicators 2023]. N.V. Bondarenko, T.A. Varlamova, L.M. Gokhberg et al. Moscow; 2023. (In Russ.).
8. Collini S. *Zachem nuzhny universitety?* [What are Universities for?]. Moscow; 2016. (In Russ.).
9. Kuzminov Ya., Yudkevich M. *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Universities in Russia: How It Works]. Moscow; 2021. (In Russ.).
10. Obrazovanie v tsifrah 2023 [Education in Numbers 2023]. Ed. by T.A. Varlamova, L.M. Gokhberg, O.K. Ozerova et al. Moscow; 2023. (In Russ.).
11. Prepodavatelskie praktiki sotrudnikov vuzov i nauchnyh organizatsij: informatsionny byulleten [Teaching Practices of Employees of Universities and Scientific Organizations]. Ed. by M.A. Kiryushina, Ya.I. Alekseeva, V.N. Rudakov. Moscow; 2023. (In Russ.).
12. Terentyev E.A., Bekova S.K., Maloshonok N.G. Krizis rossijskoj aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosti ih preodoleniya [The crisis of the Russian postgraduate education: Sources of problems and opportunities for solving them]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2018; 22 (5). (In Russ.).
13. Tomilin O.B. Kritichesky obzor evolyutsii praktik universitetskogo menedzhmenta [Critical review of the evolution of university management practices]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2023; 27 (3). (In Russ.).
14. Universitetskaya natsionalnaya initsiativa kachestva obrazovaniya: analiz situatsii v kontekste novyh zadach razvitiya sistemy: Analitichesky doklad [University National Initiative on Education Quality: Analysis of Situation in the Context of New Development Tasks: Analytical Report]. Ed. by E.A. Sukhanova, E.A. Terentyev. Tomsk; 2023. (In Russ.).

15. Frumin I., Dobryakova M., Dossani R., Koons K., Wang R., Carnoy M. et al. *Massovoe vysshee obrazovanie. Triumf BRIK?* [Mass Higher Education. Triumph of the BRIC?]. Moscow; 2014. (In Russ.).
16. Fuller S. *Sotsiologiya intellektualnoj zhizni: kariera uma vnutri i vne akademii* [The Sociology of Intellectual Life. The Career of the Mind in and around Academy]. Moscow; 2018. (In Russ.).
17. Chislo zashchit kandidatskih dissertatsiy v RF sokratilos bolee chem na 60 % za 12 let [The number of PhD defenses in the Russian Federation has decreased by more than 60 % in 12 years]. 12.12.2023. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/news/articles/12012>. (In Russ.).
18. Shishlova E.E. Obnovlenie sodержaniya vysshego obrazovaniya v kontekste sovremennyh sotsiokulturnyh trendov [Updating the content of the higher education under the contemporary social-cultural trends]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2021; 30 (6). (In Russ.).
19. Halfman W., Radder H. The academic manifesto: From an occupied to a public university. *Minerva*. 2015; 53.



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-73-86

EDN: SIKWQK

## Социокультурный контекст формирования и реализации моделей социологического образования в России\*

М.Б. Буланова

Институт социально-политических исследований ФНИСЦ РАН,  
ул. Фотиевой, 6, к.1, Москва, 119333, Россия

(e-mail: marina\_bulanova@inbox.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена историческим аспектам формирования и реализации моделей социологического образования в России. Просветительская модель, разработанная Н.И. Кареевым и М.М. Ковалевским в конце XIX века, была предназначена для ознакомления с социологическим знанием студентов всех направлений вузовской подготовки. С 1901 года практика социологизации общественнознания была введена в Высшей русской школе общественных наук в Париже, а в 1908 году усовершенствована на кафедрах социологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева и Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского. В 1918 году П.А. Сорокин разработал профессиональную модель подготовки социологов. До 1921 года студенты обучались по данной модели на факультетах общественных наук Московского, Петроградского и Ярославского университетов. В 1922 году процесс реализации разработанных социологами моделей был приостановлен в связи с введением централизованных планов по обучению студентов основам марксизма-ленинизма. Креативный потенциал исторически сложившихся моделей стал востребован в период перестройки, в конце 1980-х — начале 1990-х годов, а новые варианты просветительской и профессиональной моделей были внедрены в высшую школу в благоприятных условиях повторной институционализации социологии. Однако с 2010 года начался процесс постепенного уменьшения числа социологических кафедр и факультетов в российских вузах по программам подготовки «бакалавр–магистр». В настоящее время просветительская и профессиональная модели представлены в российской высшей школе неравномерно, а их реализация остается под вопросом в связи с инициативой Министерства науки и высшего образования вернуться к подготовке студентов по укрупненным группам специальностей, т.е. планы подготовки социологов придется согласовывать с планами подготовки по регионоведению, международным отношениям, туризму и политологии.

**Ключевые слова:** история российской социологии; российское социологическое образование; модели социологического образования; просветительская модель; профессиональная модель; студенческая молодежь

---

\*© Буланова М.Б., 2024

Статья поступила 22.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

Накопившиеся вопросы о перспективах российского социологического образования неизменно порождают потребность вернуться к истокам отечественной социологии в поисках традиций, ценность которых проверена временем и опора на которые помогает по-новому взглянуть на современные проблемы. В статье предпринята попытка переосмыслить опыт формирования и развития исторически сложившихся моделей социологического образования в России.

Основоположники российской социологии М.М. Ковалевский, Н.И. Кареев, Е.В. де Роберти и П.А. Сорокин не только считали социологическое образование частью институционализации социологии, но и писали о его широкой социокультурной миссии, связанной с просвещением и гуманизацией общества [8. С. 26]. Для реализации этой миссии в России во второй половине XIX века сложились определенные предпосылки, но были и препятствия. Так, по мнению известного педагога П.Ф. Каптерева, в обществе наблюдался резкий контраст между культурным уровнем разных слоев: «обманчивое просвещение», не способное ни оздоровить, ни придать сил творчеству народа, способствовало формированию контраста между образованной его частью и невежественной массой [17. С. 24]. Такое состояние общества тормозило проведение любых мероприятий в области педагогики. Однако, по словам П.Н. Милюкова, успехам просвещения способствовала природная любознательность русского народа [18. С. 229].

Усугубляло положение социологии и отношение к ней правящих кругов. Как отмечал М.М. Ковалевский, созвучие слов «социология» и «социализм» лишало науку шанса быть признанной властью. Тираж книги Е.В. де Роберти «Социология», высоко оцененной западными коллегами, был уничтожен по личному распоряжению К.М. Победоносцева. Основанием послужила возможная конкуренция позитивизма и православия — за автором был установлен полицейский надзор, и судьба других изданий была предreshена. Такие цензурные ограничения сделали развитие социологии возможным только в лоне журналистики — в передовых отечественных журналах появились первые научные статьи русских социологов [11. С. 35, 353–354].

Противодействовали введению социологии как учебной дисциплины и кафедры других общественных наук (истории, экономики, права). Лишенные возможности открыто вести социологические предметы, университетские профессора скрывали их под широкими названиями, чтобы не привлечь внимание Министерства народного просвещения. Одна из таких дисциплин — «Энциклопедия права», читаемая Н.И. Коркуновым, была признана Н.И. Кареевым достаточно спорным предметом, но «настоящим социологическим курсом» [12. С. 38–39].

Своеобразным препятствием стала и установившаяся в конце XIX века «мода на социологию». Интерес общественности к социологическим статьям в журналах «подогревался» статусом социологии как опальной науки, пре-



следуемой властью, а потому вызывавшей интерес и сочувствие у читателей. Кроме того, передовая интеллигенция считала работу в журналах неотъемлемым элементом своего гражданского и профессионального долга: социологическая трибуна смогла вместить и представителей естественнонаучного и гуманитарного знания, не имеющих четкого представления о ее специфике. Все это потребовало переосмысления и прояснения предметного поля социологии.

Наконец, к естественным трудностям можно отнести и сравнительно небольшой опыт социологического образования в других странах. Российские профессора использовали любую возможность выступить с докладами в европейских университетах, чтобы собрать по крупицам бесценный опыт открытия в них кафедр и факультетов социологии. Так, в воспоминаниях Н.И. Кареев писал о важности тех дружественных контактов, которые он установил с коллегами-социологами во Франции и Италии [10. С. 211, 219].

Итогом такого трудного, противоречивого и социокультурно насыщенного становления российской социологии стала разработка первых моделей социологического образования.

### **Просветительская модель социологического образования**

Автором первого варианта просветительской модели стал историк и социолог Н.И. Кареев, который считал преимуществом социологии отказ от умозрительности, интерес к сбору и обработке конкретных фактов, построение на их основе теории эволюции общественных процессов. Он предположил возможность сближения социологии с другими общественными науками и преодоления ее внутреннего разрыва на односторонние направления [12. С. 49–50]. Однако для социологии крайне важна и демаркация границ с другими частными науками, поставляющими ей необходимые сведения об общественной жизни. Кроме того, по его мнению, социологии было важно войти в учебные программы российских университетов. В целом принимая взгляд на социологию как пропедевтическую науку, Н.И. Кареев не соглашался на ограничение ее роли введением в другие социальные дисциплины, отстаивал самостоятельность и независимость новой науки [12. С. 41]. Высказывая свое отношение к дискуссии, развернувшейся в европейских университетах относительно факультета, на котором должна преподаваться новая наука, он отметил, что таких ограничений быть не должно и профессора разных факультетов могут вводить курс социологии по личной инициативе, однако существует требование энциклопедического образования для энтузиастов-преподавателей, которые посвятили себя этой отрасли знаний. Чтение систематического курса социологии в высшей школе неизбежно приведет к составлению учебных программ и пособий: с этой целью Н.И. Кареев написал книгу «Основы русской социологии», которая до сих пор служит учебником для студентов [11]. Он считал, что по мере преподавания общей

социологии будет очерчен круг ее вопросов, уточнена терминология, разработаны списки источников; утвердившись как общая учебная дисциплина, социология упрочит свои академические позиции, и тогда встанет вопрос о профессиональной социологической подготовке.

Таким образом, согласно разработанной Н.И. Кареевым просветительской модели, социология взаимодействует с другими социальными дисциплинами как наука генерирующая, обобщающая их достижения. Однако, будучи самостоятельной учебной дисциплиной, социология дает студентам общие знания о структуре и развитии современного общества.

Второй вариант модели социологического просвещения был предложен М.М. Ковалевским: идейно он совпадал с наработками Н.И. Кареева, но содержал и конкретный механизм реализации на практике. М.М. Ковалевскому была понятна синтетическая роль социологии по отношению к конкретным наукам об обществе [14. С. 443]. Он сделал попытку наладить контакт с представителями этих наук, объяснить им возможность практического применения социологических знаний. Такие обществоведы, как С.А. Муромцев, Ю.С. Гамбаров и А.И. Чупров не только горячо поддержали идею социологизации общественных наук, но и разработали специальную программу для права, истории, политической экономии и психологии [15. С. 40].

Следующий практический шаг был сделан М.М. Ковалевским в сторону разработки генетической социологии, показывающей историческую эволюцию социальных институтов [16]. Эту задачу не смогли выполнить конкретные науки — им оказалось не под силу показать все богатство и разнообразие общественных связей и отношений.

Социологическое просвещение, по мысли М.М. Ковалевского, уместно на всех ступенях образования: элементы социологии можно включить в программу средних школ, а глубокие социологические знания — в программу университетского образования. Чтение общего курса генетической социологии могли бы начать профессора юридических, исторических и филологических факультетов, поскольку их выпускники первыми проявили интерес к новой науке. В дальнейшем курс социологии мог бы стать объединяющим для других социальных дисциплин.

Реализовать просветительскую модель в государственных российских университетах не удалось, и возможность ее апробации появилась только за границей — в Париже, в вольной Высшей русской школе общественных наук. Руководителями данного просветительского учреждения стали русские социологи М.М. Ковалевский, Е.В. де Роберти и Ю.С. Гамбаров. Получив от французских властей официальный статус, Школа открыла двери слушателям в 1901/1902 учебном году. Современников поражали либеральные условия приема: поступающие могли не иметь документов об образовании, от них не требовалось платить за обучение; слушатель, получивший три аттестата от профессоров о прохождении систематического курса, написав-

ший диссертацию, одобренную советом профессоров, и публично защитивший ее, мог запросить свидетельство об окончании Школы общественных наук [22. С. 463].

По замыслу М.М. Ковалевского, первое знакомство слушателей с новой наукой происходило во время чтения Е.В. де Роберти общего курса социологии и курса по истории русской социологии Н.И. Кареева [14. С. 441]. В дальнейшем они дополнялись такими курсами, как «Современные социологи» (М.М. Ковалевский), «Социология по Огюсту Конту» (Э. Дельбэ) и «Исторические основы социологии» (А.С. Трачевский). Верный идее социологизации обществоведения, М.М. Ковалевский включил в программу Школы курсы по философии и методологии общественных наук, по введению во всеобщую историю описательной социологии, по социальной криминологии и биологии применительно к социологии. Теоретические лекции сочетались с практическими занятиями по типу социологической лаборатории. Слушатели получали возможность познакомиться с широким кругом наук в области географии, истории, экономики, политики, этнографии и археологии. Предлагались и предметы, развивающие творческие способности, — музыка, живопись, пластика [14; 22]. Таким образом, учебный план давал представление о всех сторонах общественной жизни с социологической точки зрения.

Причины закрытия Школы были политическими: ее организаторы считали, что в Париже открылся первый русский социологический факультет, но царские власти были уверены, что во Франции легально работает «семинар по революции» и воспитываются заговорщики. Однако опыт организации вольного учебного заведения, в котором могла быть реализована модель социологического просвещения, не пропал. М.М. Ковалевский согласился на предложение известного мецената, генерал-майора А.Л. Шанявского помочь ему в организации первого городского народного университета, который был призван помочь просвещению широких масс, направив их энергию и талант на знания и науку. Как и в парижской Школе, здесь были максимально сняты все цензы при поступлении — гендерные, национальные, религиозные; плата за обучение была минимальной. Прошедшие полный цикл обучения получали удостоверение и могли устроиться на соответствующую образованию работу.

Народный университет открылся в Москве в 1908 году в составе двух отделений: научно-популярного и академического. На научно-популярном (4 года) слушатели осваивали программу средней школы, а на академическом (3 года) получали высшее образование по естественно-историческому, общественно-юридическому и историко-философскому направлениям. На последнем, в частности, читались дисциплины, запрещенные в государственных университетах, включая социологию, например, слушателям второго курса историко-философского цикла читалась дисциплина «Социология —

часть историческая» (М.М. Ковалевский). Помимо лекций проводились практические занятия по философии позитивизма [19. С. 22]. В Народном университете была организована социологическая лаборатория, в частности, для ежегодного анкетирования слушателей по вопросам организации обучения и студенческой жизни [2. С. 156].

Другой площадкой для социологического просвещения стала первая кафедра социологии, открытая в частном Психоневрологическом институте Санкт-Петербурга в 1908 году. Институт был организован по типу вольного высшего учебного заведения и, по замыслу его директора В.М. Бехтерева, помимо биологических и неврологических дисциплин, в Институте предусматривалось чтение обществоведческих курсов, в том числе социологии. В первый учебный план были внесены два часа занятий социологией для студентов всех трех отделений: философско-педагогического, криминального, психиатро-неврологического. Общий курс социологии читали М.М. Ковалевский и Е.В. де Роберти, а спецкурс по уголовной социологии — С.К. Гогель [1. С. 50–51]. В дальнейшем к недельному часу лекций прибавился час семинария, к руководству которым Е.В. де Роберти привлек тогда еще студента П.А. Сорокина. В 1915 году ушедшего из жизни Е.В. де Роберти сменил К.М. Тахтарев. При всех дальнейших реорганизациях общий курс социологии неизменно присутствовал в учебных планах Института. Кроме того, по предложению В.М. Бехтерева, М.М. Ковалевский принимал активное участие в организации публичных лекций по социологической проблематике [1. С. 70]. В 1918 году частный Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева вошел в состав II Петроградского университета, где и была продолжена просветительская деятельность социологов.

### **Профессиональная модель социологического образования**

Период после революции 1917 года оказался достаточно благоприятным для социологического образования. Стремление помочь народу осознать масштабы социальных изменений породило новые просветительские проекты социологов: П.А. Сорокин в серии популярных брошюр разъяснял насущные вопросы государственной и национальной политики, правовые аспекты нового устройства общества; Н.И. Кареев читал публичные лекции для самой разной аудитории, в том числе крестьянам в своем имении Аносово, рассказывая им о К. Марксе, А. Герцене, Н. Чернышевском, А. Радищеве и декабристах [10. С. 280–281].

Запрос на социологические знания позволил начать преподавание социологии в разных учебных учреждениях [15. С. 4], решая грандиозную задачу — преодолеть «социологическое невежество» населения [23. С. 5]. По мнению П.А. Сорокина, следовало начинать преподавать социологию со средней школы, а продолжать — в университетах, но при условии, что при такой общедоступности не пострадает качество знаний [23. С. 3–4]. Вместе с тем курс

социологии в школе оставлял желать лучшего — учителя не ориентировались в социологической литературе и нередко заменяли эту дисциплину другими [24. С. 126]. Весьма расстроенный таким состоянием социологического образования, П.А. Сорокин в 1919 году написал в Наркомпрос записку, в которой охарактеризовал реальное состояние дел в области преподавания социологии.

В Записке были представлены контуры модели профессионального социологического образования. Стоящие перед летними курсами задачи по изучению русской социологической мысли, опыта и методики преподавания социологии и составлению примерной программы и списка рекомендуемой литературы, несомненно, способствовали повышению уровня знаний преподавателей, а, значит, и у молодого поколения. В результате, наряду с освоением общего курса теоретической социологии, генетической социологии и истории социологических идей, слушатели обучались применять конкретные социологические методы, получали практические навыки преподавания социологии [24. С. 127]. К чтению лекций были привлечены, помимо П.А. Сорокина, Н.А. Рожков, А.И. Буковецкий и К.М. Тахтарев. Как и М.М. Ковалевский, П.А. Сорокин считал, что во избежание односторонности в восприятии предмета и задач новой науки слушателей необходимо знакомить как с историей развития социологии, так и с ее теоретическими основами. Слушатели также обучались педагогическим методам и проверяли полученные навыки на практических занятиях — делая доклады, проводя наблюдения и ставя опыты [24. С. 129]. Все это повышало интерес слушателей курсов к социологии, т.е. приучало их к творческой научной работе. В составленной по итогам летних курсов «Программе преподавания социологии» (1919) и в своем знаменитом «Общедоступном учебнике по социологии» (1920) П.А. Сорокин обстоятельно и подробно воспроизводит модель подготовки профессиональных социологов, что позволило приступить к ее реализации в российских университетах [25].

С апреля 1919 года на факультете общественных наук Первого московского университета профессора кафедры социологии А.Н. Максимов, П.Ф. Преображенский, А.Д. Удальцов, Н.А. Янчук и Ю.П. Деннике читали курсы по теории, истории и методологии студентам экономического, политико-юридического и исторического отделений. Кроме того, введенная на политико-юридическом отделении специализация в области историко-социологического знания дает основание предположить начало профессиональной подготовки [4. С. 96–101]. В.М. Хвостов, работающий на данном отделении, в 1917 году выпустил учебник по социологии, в котором выделил в теории общества три раздела: онтологический (теория, методология); междисциплинарные взаимодействия социологии с такими науками, как история, правоведение, этика и социальная психология; исторический (контекстуализация двух первых разделов) [30].

Весной–летом 1919 года в Петроградском университете, на факультете общественных наук силами двух кафедр — социологии (руководитель —

П.А. Сорокин) и истории социологических и социалистических учений (руководитель — К.М. Тахтарев) — обеспечивалось чтение общих для всех факультетов курсов по истории социологии и методологии общественных наук. В составе кафедр трудились И.М. Гревс, Н.А. Гредескул, И.М. Кулишер, Я.М. Магазинер, Н.А. Рожков, В.В. Святловский и Н.С. Тимашев. В университете изучению студентами социологии уделялось самое пристальное внимание [13. С. 25] — для упрочения позиций социологического образования ведущие профессора подготовили учебники [9; 23; 28; 29].

Обучение студентов велось на нескольких отделениях факультета общественных наук: историческом, философском, филологическом, политико-юридическом и социально-экономическом. Варианты обучения были такими: общее без специализации; цикловое на одном отделении; специализированное по индивидуальному плану. Студентам, выбравшим первый вариант, первые два года читались общие социологические курсы, были рекомендованы общие учебники по социологии, на третьем курсе они могли выбрать специализацию и учиться еще два года. По второму варианту предусматривался четырехгодичный социологический цикл на политико-юридическом, а затем на социально-экономическом отделении. По решению предметной комиссии, на первых двух курсах П.А. Сорокин читал общую социологию, на втором курсе К.М. Тахтарев вел курс генетической социологии, Н.И. Кареев и Н.А. Гредескул преподавали историю социологических и социалистических учений, а В.В. Святловский — историю социализма. В качестве специализации на старших курсах подключались курсы уголовной социологии и этики общежития. Кроме того, в данный цикл входили антропология, биология, география и экономическая статистика [6. С. 692]. Можно уверенно утверждать, что в рамках социологического цикла шла профессиональная подготовка. Третий вариант предусматривал специализацию с третьего курса — по социологии и ряду общих предметов, исходя из индивидуального учебного плана. Это был редкий случай, требовавший рекомендации профессора-руководителя.

Просветительская модель в Петроградском университете подкреплялась не только общим планом обучения, но и чтением общедоступных университетских курсов. Плата составляла 1 рубль (в то время на него можно было купить 10 кг хлеба или 2,5 л молока), а в чтении лекций по социологии участвовал Н.И. Кареев [20].

Просветительская и профессиональная модели социологического образования были реализованы и в других университетах, в частности, в Ярославском государственном университете на факультете общественных наук, где с апреля 1919 года вновь образованная кафедра социологии (руководитель — А.А. Рождественский) обеспечивала чтение общего курса по социологии и методологии общественных наук для всех отделений — чтобы дать общее социологическое образование как предпосылку социального. В целом на изучение общего курса социологии выделялось 4 часа



в неделю (3 часа лекций и 1 час практических занятий). Начиная с третьего курса можно было выбрать отделение, на котором формировалась учебно-исследовательская группа. В 1920 году на социально-историческом отделении появилась группа социологов, что позволяет говорить о профессиональной подготовке [3].

В 1921 году по решению Совнаркома РСФСР факультеты общественных наук были реорганизованы, поскольку перед ними была поставлена задача подготовки практических работников социалистического строительства. Состав факультетов был изменен — были упразднены исторические и филологические отделения. Учебные планы разрабатывались и утверждались централизованно — Народным комиссариатом просвещения. Обязательными дисциплинами стали исторический материализма, история социализма, политэкономия, учение о происхождении и развитии общественных форм [4. С. 102–103]. Социологические дисциплины постепенно ушли из учебных планов российских университетов.

#### **Просветительская и профессиональная модели: современный контекст**

Модели социологического образования вновь оказались востребованы в период перестройки (конец 1980-х — начало 1990-х годов), поставившей перед обществоведами задачу обновления социогуманитарного знания [26. С. 405]. Исторически речь идет о повторной институционализации социологии как науки, которая проходила трудно, в частности, по причине утраты традиций, заложенных социологами-классиками. Новая социальная реальность потребовала особого критического мышления для сбора и анализа информации, оформился запрос на критически мыслящих личностей (по П.Л. Лаврову), способных определить цели социального развития в новых условиях. Иными словами, возникла потребность в конструктивной и опережающей парадигме, изначально присущей русской социологической школе. В идеологическом смысле предполагалось обоснование нового социального идеала и избавление от социальной мифологии, утратившей связь с реальностью. Установка на переход от идеологии конфронтации к идеологии сотрудничества и доверия обусловила интерес исследователей к формам активной солидарной деятельности, хотя внимание к мыслям и чувствам человека всегда отличало русских социологов (Н.К. Михайловский, Н.И. Кареев, П.А. Сорокин и др.). Многомерная, многогранная, противоречивая социальная реальность определила необходимость реконструкции методологии «многоканальной причинности» и избавления социологов от «однофакторных социальных моделей» (М.М. Ковалевский). В таком социокультурном контексте внимание социологов привлек предшествующий опыт институционализации российской социологии, в частности модели, разработанные Н.И. Кареевым, М.М. Ковалевским и П.А. Сорокиным.

В соответствии с первым государственным образовательным стандартом, в 1994 году социология стала обязательной общей дисциплиной для студентов всех направлений подготовки. Программа включала две части: общую для всех вузов (14 тем) и профильную для вузов разной направленности (технических, естественнонаучных, гуманитарных, социально-экономических). Вузам было предоставлено право включать в учебный план отраслевые социологии [7. С. 1–3]. Тем самым в российских вузах была реконструирована просветительская модель социологического образования.

Программа профессиональной подготовки социологов была сложнее и обширнее. Вновь открытые социологические факультеты готовили выпускников к педагогической деятельности и к работе в научно-исследовательских и государственных учреждениях. Силами учебно-методического объединения при социологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в 1997 году был разработан первый ученый план для подготовки в вузах социологов-профессионалов [21. С. 3–5], т.е. была реконструирована профессиональная модель социологического образования.

На период с 1989 по 2003 годы пришелся расцвет социологического образования: более ста социологических подразделений подготовили около двадцати тысяч социологов-профессионалов [6. С. 67–68]. С начала 1990-х годов наблюдался бум выпуска учебно-методической литературы: первые учебники были подготовлены коллективами преподавателей вузов или представителями региональных социологических центров, затем, примерно с середины 1990-х годов, появились авторские учебники, справочные издания, литература по истории социологии, теории социологии, прикладной социологии и отдельным отраслям социологии [27]. Уже к 2000 году образовательный рынок был насыщен социологической литературой разного типа. Большую помощь в развитии социологического образования преподавателям оказал журнал «Социологические исследования», который ввел рубрику «Кафедра».

Период с 2000 по 2010 годы можно смело назвать «славным десятилетием» в развитии социологии, поскольку продолжались тенденции, заложенные в 1990-е годы. Однако принятие второго государственного образовательного стандарта в 2000 году лишило социологию статуса обязательной дисциплины, сделав ее зависимой от политики вузовской администрации. К 2006 году в непрофильных вузах время, выделенное на изучение социологии, сократилось на треть [5. С. 14]. С 1 сентября 2009 года вузы централизованно перешли (согласно Болонской декларации) на подготовку бакалавров и магистров, в том числе по социологии.

В последние десятилетия разворачивается противоречивый процесс. В государственных образовательных стандартах 3 и 3++ социология остается дисциплиной по выбору для студентов несоциологических специальностей, в то же время вузы накопили свой опыт подготовки социологов.

Оригинальные модели профессионального социологического образования разработали МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РУДН, РГГУ, НИУ ВШЭ и другие университеты [4. С. 263–276].

\*\*\*

Решая задачи институционализации науки в сложном социокультурном контексте, социологи в XIX — начале XX веков разработали и апробировали просветительскую и профессиональную модели социологического образования. В настоящее время можно выделить группу вузов, в которых эти модели реализуются в полном объеме (ведущие классические университеты); группу вузов, частично реализующих просветительскую и профессиональную модель (инженерно-технические); группу вузов, частично реализующих просветительскую модель (часть технических вузов). Наблюдающаяся неравномерность в реализации моделей социологического образования усугубляется планами Министерства науки и высшего образования отказаться от подготовки бакалавров и магистров и вернуться к подготовке специалистов-социологов в рамках укрупненной группы специальностей, в которую входят международные отношения, регионоведение, туризм и политология. Иными словами, будущее моделей социологического образования в российской высшей школе, как и самого социологического образования, остается под вопросом.

### Библиографический список

1. Акимченко М.А., Шершеневский А.М. История института им. В.М. Бехтерева (на документальной основе). Ч. 1. СПб., 1999.
2. Басовская Н.И., Крушельницкий А.В. Традиции и альтернатива в университетском образовании в России // Гуманитарные науки. М., 1995.
3. Буланова М.Б. Первая кафедра социологии в Ярославском госуниверситете // Социологические исследования. 2006. № 11.
4. Буланова М.Б. Социологическое образование в России: история и современность. М., 2011.
5. Добренъков В.И. Качество социологического образования в современной России: вызовы времени и пути дальнейшего развития // Социологическое образование в России. 2007. № 1.
6. Добренъков В.И., Кравченко А.И., Гутнов Д.А. Социологическое образование в России. М., 2009.
7. Государственный образовательный стандарт (федеральный компонент) по дисциплине «Социология». М., 1993.
8. Кареев Н.И. О сущности гуманитарного образования // Историко-философские и социологические этюды. СПб, 1899.
9. Кареев Н.И. Общие основы социологии. Пг., 1919.
10. Кареев Н.И. Прожитое и пережитое. Л., 1990.
11. Кареев Н.И. Основы русской социологии. СПб, 1996.
12. Кареев Н.И. Взгляд на современное состояние социологии // Социология в России XIX — начала XX вв. Вып. 1. М., 1997.
13. Клушин В.И. Борьба за исторический материализм в Ленинградском государственном университете (1918–1925). Л., 1970.

14. *Ковалевский М.М.* Русская высшая школа общественных наук в Париже // Социология в России XIX — начала XX вв. Вып.1. М., 1997.
15. *Ковалевский М.М.* Социология и сравнительная история права // Вестник воспитания. 1902. № 2.
16. *Ковалевский М.М.* Понятие генетической социологии и ее метод // Сочинения. Т. 1. СПб, 1997.
17. *Кукушкина Е.И.* Социологическое образование в России XIX — начала XX вв. М., 1994.
18. *Миллюков П.Ф.* Очерки по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 2. М., 1994.
19. «...Начинание на благо и возрождение России»: Создание университета имени А.Л. Шанявского / Под ред. Н.И. Басовской, А.Д. Степанского. М., 2004.
20. Обзорение преподавания на общедоступных университетских курсах, организованных Петроградским университетом. Пг., 1918.
21. Программы дисциплин учебного плана 020300 — Социология. М., 1997.
22. *Семенов Е.* Высшая русская школа в Париже // Социология в России XIX — начала XX вв. Вып. 1. М., 1997.
23. *Сорокин П.А.* Общедоступный учебник социологии. Ярославль, 1920.
24. *Сорокин П.А.* Докладная записка о необходимости организации летних курсов для преподавателей социологии // Социологические исследования. 1991. № 10.
25. *Сорокин П.А.* Программа преподавания социологии // Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
26. Социология и власть (как это было на самом деле) / Под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. М., 2008.
27. Социологическое образование в России (1960-е годы — настоящее время) // Социологические исследования. 2008. № 12.
28. *Тахтарев К.М.* Социология, ее краткая история, научное значение, основные задачи и метод. Пг., 1917.
29. *Тахтарев К.М.* Социология как наука: Введение в общий курс социологии, читанный слушателям Психоневрологического института и курсам Лесгафта. Пг., 1918.
30. *Хвостов В.М.* Социология. Исторический очерк учений об обществе. Ч. 1. М., 1917.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-73-86

EDN: SIKWQK

## **The social-cultural context of the formation and implementation of the sociological education models in Russia\***

**M.B. Bulanova**

Institute of Socio-Political Research of FRSC of RAS,  
*St. Fotievoy, 6–1, Moscow, 119333, Russia*

(e-mail: marina\_bulanova@inbox.ru)

**Abstract.** The article considers historical aspects of the formation and implementation of the sociological education models in Russia. The model developed by N.I. Kareev and M.M. Kovalevsky at the end of the 19<sup>th</sup> century was to teach sociology to students of all

---

\*© M.B. Bulanova, 2024

*The article was submitted on 22.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*

areas of university training. In 1901, sociologization of social sciences started at the Russian School of Higher Social Sciences in Paris, and in 1908 it was improved at the departments of sociology of the V.M. Bekhterev Psychoneurological Institute and A.L. Shanyavsky Moscow City People's University. In 1918, P.A. Sorokin developed a professional model for training sociologists; until 1921 this model was implemented at the faculties of social sciences of the Moscow, Petrograd and Yaroslavl State Universities. In 1922, the implementation of both models was suspended due to the introduction of centralized plans to teach the basics of Marxism-Leninism to students. The creative potential of two historical models became in demand during *perestroika*, in the late 1980s — early 1990s, and new versions of the educational and professional models were introduced in the higher education in favorable conditions for the re-institutionalization of sociology. However, since 2010, there has been a gradual reduction in the number of sociological departments and faculties in Bachelor's–Master's programs. Today educational and professional models are unevenly represented in the Russian higher education; their implementation remains questionable due to the idea of the Ministry of Science and Higher Education to return to training students on the basis of the enlarged groups of specialties, i.e. sociology curriculum will have to be coordinated with curricula for regional studies, international relations, tourism and political science.

**Key words:** history of Russian sociology; Russian sociological education; models of sociological education; educational model; professional model; student youth

### References

1. Akimchenko M.A., Shershenevsky A.M. *Istoriya instituta im. V.M. Bekhtereva (na dokumentalnoj osnove)* [V.M. Bekhterev Institute's History (Based on Documents)]. Part 1. Saint Petersburg; 1999. (In Russ.).
2. Basovskaya N.I., Krushelnitsky A.V. *Traditsii i alternativa v universitetskom obrazovanii Rossii* [Traditions and alternatives in the Russian university education]. *Gumanitarnye nauki*. Moscow; 1995. (In Russ.).
3. Bulanova M.B. *Pervaya kafedra sotsiologii v Yaroslavskom gosuniversitete* [First Department of Sociology in the Yaroslavl State University]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2006; 11. (In Russ.).
4. Bulanova M.B. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost* [Sociological Education in Russia: History and the Present Time]. Moscow; 2011. (In Russ.).
5. Dobrenkov V.I. *Kachestvo sotsiologicheskogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii: vyzovy vremeni i puti dalnejshego razvitiya* [The quality of sociological education in contemporary Russia: Challenges of the time and paths of further development]. *Sotsiologicheskoe Obrazovanie v Rossii*. 2007; 1. (In Russ.).
6. Dobrenkov V.I., Kravchenko A.I., Gutnov D.A. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii* [Sociological Education in Russia]. Moscow; 2009. (In Russ.).
7. *Gosudarstvenny obrazovatelny standart (federalny komponent) po distsipline "Sotsiologiya"* [State Educational Standard (Federal Component) for "Sociology"]. Moscow; 1993. (In Russ.).
8. Kareev N.I. *O sushchnosti gumanitarnogo obrazovaniya* [On the essence of humanitarian education]. *Istoriko-filosofskie i sotsiologicheskie etyudy*. Saint Petersburg; 1899. (In Russ.).
9. Kareev N.I. *Obshchie osnovy sotsiologii* [General Foundations of Sociology]. Petrograd; 1919. (In Russ.).
10. Kareev N.I. *Prozhitoe i perezhitoe* [The Lived and The Experienced]. Leningrad; 1990. (In Russ.).
11. Kareev N.I. *Osnovy russkoj sotsiologii* [Fundamentals of Russian Sociology]. Saint Petersburg; 1996. (In Russ.).
12. Kareev N.I. *Vzglyad na sovremennoe sostoyanie sotsiologii* [On the current state of sociology]. *Sotsiologiya v Rossii XIX — nachala XX vv.* Vyp. 1. Moscow; 1997. (In Russ.).



13. Klushin V.I. Borba za istorichesky materializm v Leningradskom gosudarstvennom universitete [The struggle for historical materialism at the Leningrad State University] (1918–1925). Leningrad; 1970. (In Russ.).
14. Kovalevsky M.M. Russkaya vysshaya shkola obshhestvennykh nauk v Parizhe [Russian Higher School of Social Sciences in Paris]. *Sotsiologiya v Rossii XIX — nachala XX vv.* Vyp. 1. Moscow; 1997. (In Russ.).
15. Kovalevsky M.M. Sotsiologiya i sravnitel'naya istoriya prava [Sociology and the comparative history of law]. *Vestnik Vospitania*. 1902; 2. (In Russ.).
16. Kovalevsky M.M. *Ponyatie geneticheskoy sotsiologii i ee metod* [The concept of genetic sociology and its method]. Vol. 1. Saint Petersburg; 1997. (In Russ.).
17. Kukushkina E.I. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii XIX — nachala XX vv.* [Sociological Education in Russia in the 19<sup>th</sup> — Early 20<sup>th</sup> Centuries]. Moscow; 1994. (In Russ.).
18. Milyukov P.F. *Ocherki po istorii russkoj kultury* [Essays on the History of Russian Culture]. Vol. 2. Part. 2. Moscow; 1994. (In Russ.).
19. "...Nachinaniya blago i vrozozhdenie Rossii": Sozdanie universiteta imeni A.L. Shanyavskogo ["...A beginning for the benefit and revival of Russia": Creation of the A.L. Shanyavsky University]. Moscow; 2004. (In Russ.).
20. *Obozrenie prepodavaniya na obshhedostupnykh universitetskikh kursakh, organizovannykh Petrogradskim universitetom* [Review of Teaching at the Public University Courses Organized by the Petrograd University]. Petrograd; 1918. (In Russ.).
21. Programmy distsiplin uchebnogo plana 020300 — Sotsiologiya [Programs of disciplines of the curriculum 020300 — Sociology]. Moscow; 1997. (In Russ.).
22. Semenov E. Vysshaya russkaya shkola v Parizhe [Russian Higher School in Paris]. *Sotsiologiya v Rossii XIX — nachala XX vv.* Vyp. 1. Moscow; 1997. (In Russ.).
23. Sorokin P.A. *Obshhedostupny uchebnik sotsiologii* [Public Textbook of Sociology]. Yaroslavl; 1920. (In Russ.).
24. Sorokin P.A. Dokladnaya zapiska o neobkhodimosti organizatsii letnih kursov dlya prepodavatelej sotsiologii [Report on the need for summer courses for sociology teachers]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 1991; 10. (In Russ.).
25. Sorokin P.A. Programma prepodavaniya sotsiologii [Program for teaching sociology]. Sorokin P.A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo*. Moscow; 1992. (In Russ.).
26. *Sotsiologiya i vlast (kak eto bylo na samom dele)* [Sociology and Power (How It Really Was)]. Moscow; 2008. (In Russ.).
27. Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii (1960-e gody — nastoyashchee vremya) [Sociological education in Russia (1960s — present)]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2008; 12. (In Russ.).
28. Takhtarev K.M. *Sotsiologiya, ee kratkaya istoriya, nauchnoe znachenie, osnovnye zadachi i metod* [Sociology: Its Brief History, Scientific Meaning, Main Tasks, and Method]. Petrograd; 1917. (In Russ.).
29. Takhtarev K.M. *Sotsiologiya kak nauka: Vvedenie v obshchy kurs sotsiologii, chitanny slushatelyam Psikhonevrologicheskogo instituta i kursam Lesgafta* [Sociology as a Science: Introduction to the General Course of Sociology for the Students of the Psychoneurological Institute and Lesgaft Courses]. Petrograd; 1918. (In Russ.).
30. Khvostov V.M. *Sotsiologiya. Istorichesky ocherk uchenij ob obshchestve* [Sociology. A Historical Outline of Social Thought]. Part. 1. Moscow; 1917. (In Russ.).





DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-87-100

EDN: SIENTI

## Модель подготовки социолога в свете разработки Федерального государственного образовательного стандарта четвертого поколения\*

Л.В. Темнова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Ленинские Горы, 1, Москва, 119991, Россия

(e-mail: [temnova.larisa@yandex.ru](mailto:temnova.larisa@yandex.ru))

**Аннотация.** В настоящее время в России происходит формирование новой уровневой системы высшего образования. Существенные изменения вносятся с учетом новых требований к специалистам в экономике, социальных отраслях, во всех сферах общественной жизни. Предполагается, что новая система вберет в себя наработки советской модели образования и опыт последних десятилетий. Цель статьи — рассмотреть новую версию подготовки социолога в свете реформирования системы высшего образования и разработки Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) четвертого поколения. Одна из центральных идей, положенных в основу новой системы, — предоставление студенту возможности выбора направления подготовки не на этапе поступления в вуз, а с третьего года обучения, что повысит осознанность профессионального выбора, поможет более успешному встраиванию выпускников в рынок труда за счет широкой образовательной базы и обеспечит гибкость образовательных программ, сохранив в каждой «фундаментальное ядро». Таким образом, первые два года будет осуществляться общая (для входящих в укрупненную группу направлений) подготовка, а далее — специализированная (социологическая). Однако предлагаемый Министерством образования и науки (Минобрнауки) макет нового стандарта, основанный на обновленных, укрупненных группах направлений, не будет способствовать повышению профессионального уровня выпускников-социологов. Обязательное выделение общей части для входящих в группу направлений и потому неизбежное сокращение профессиональной подготовки лишает высшее социологическое образование связи с практикой, разрушает подготовку профильных специалистов, делает ее беспредметной, что противоречит запросам общества и рынка труда, целям социально-экономического развития страны. Также возникает проблема непрогнозируемого удлинения сроков выхода выпускников на рынок труда; не определены механизмы распределения контрольных цифр приема между направлениями внутри группы, финансового обеспечения увеличенного периода обучения (удорожание на 20%–40%) и педагогической нагрузки. Проводимый сегодня пилотный проект, рассчитанный на три года, не позволит сделать обоснованные выводы о правомерности заложенных в него идей: обучающиеся даже не закончат базовый уровень высшего образования. Поэтому целесообразно вернуться к разработке ФГОС по каждому направлению подготовки, провести дополнительную работу по нормативному и правовому обеспечению перехода от Болонской

---

\*© Темнова Л.В., 2024

Статья поступила 12.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.

системы с ориентацией на ценности и цели российской высшей школы, провести широкое общественно-профессиональное обсуждение актуальных проблем планируемых реформ.

**Ключевые слова:** высшее образование; федеральный государственный образовательный стандарт; социологическое образование; профессиональная подготовка; реформирование системы образования; пилотный проект

Сегодня российская система высшего образования находится на очередном этапе реформирования. В январе 2020 года Президент России В.В. Путин в Послании Федеральному Собранию сформулировал задачу: «Предусмотреть для студентов, осваивающих образовательные программы высшего образования, возможность выбора направления подготовки начиная с третьего года» [15], т.е. возможность выбирать направление подготовки или программе обучения, включая смежные профессии, не на этапе поступления в вуз, а с третьего года обучения, чтобы обеспечить более осмысленный профессиональный выбор абитуриентов и более гибкое встраивание выпускников в рынок труда за счет широкой образовательной базы.

Если обратиться к истории развития советского и российского высшего образования, то окажется, что подобная модель реализовывалась и ранее, например, в МФТИ традиционно на 1–2 курсах углубленно изучались фундаментальные основы физики студентами всех специальностей, а уже на 3–6 курсах проходила специализация обучающихся на базовых кафедрах. И сегодня крупнейшие российские вузы, осуществляющие подготовку инженеров, придерживаются идеи единой подготовки студентов по укрупненной группе направлений подготовки (УГН) на 1–2/3 курсах обучения [20]. Однако руководители Московской школы управления «Сколково» считают, что определение направления подготовки после окончания второго курса, а не при поступлении, и возможность смены вуза после первой «двойки» лет — инновация для российского высшего образования [12].

Конкретизация высказанной в 2020 году идеи нашла отражение в Послании Президента Федеральному Собранию в феврале 2023 года, когда было предложено вернуться к традиционной для России базовой подготовке специалистов с высшим образованием: сроки обучения в вузах будут варьировать от четырех до шести лет в зависимости от конкретной профессии, отрасли и запроса рынка труда [16]. В Указе Президента «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» от 12 мая 2023 года [23] декларируется, что Россия отказывается от Болонской системы, к которой присоединилась в 2003 году (к Декларации «Зона европейского высшего образования», или Болонской декларации 1999 года): с 2011 года в нашей стране повсеместно действовала двухуровневая система подготовки бакалавриат–магистратура. В апреле 2022 года Болонская группа объявила о прекращении представительства России и Беларуси во всех структурах Болонского процесса [9],

а в июне 2022 года Государственная Дума приняла решение о выходе России из Болонской системы образования [5].

Нормативная база для реализации новой уровневой системы высшего образования формировалась в течение последних лет. В частности, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» определены возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ (ст. 10. п. 7); отмечено, что ФГОСы разрабатываются по уровням образования или по профессиям, специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования или укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки (ст. 11. п. 5); в перечне прав обучающихся указана возможность одновременного освоения нескольких основных профессиональных образовательных программ, получение одной или нескольких квалификаций (ст. 34) [4]. В «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» написано, что образовательная организация может предоставить студенту после второго года обучения в бакалавриате возможность перевода на обучение по другой образовательной программе (п. 29) [14]. Кроме того, был разработан новый «Перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования» (вступает в силу с 1 сентября 2025 года), в котором содержится новая структура укрупненных групп направлений подготовки. Если сегодня, согласно действующему Перечню, социология входит в УГСН 39.00.00 «Социология и социальная работа», то в новом Перечне она перейдет в УГН 13 «Политика, социология и международные процессы», куда входят также политология, международные процессы, регионоведение, публичная политика и демография.

Одним из структурных компонентов реформирования системы высшего образования является новый Федеральный государственный образовательный стандарт — ФГОС 4. Этот стандарт разрабатывается не по направлению подготовки (как все предшествующие стандарты), а по УГН. Основой для объединения содержания образования в укрупненной группе выступают базовые (новые для образовательных стандартов) компетенции — общие результаты обучения студентов на шести направлениях подготовки. Очевидно, что этим шести направлениям необходимо согласовать содержание образования и цели подготовки, чтобы вписать их в единый образовательный стандарт. Это довольно непросто, учитывая разнородность профессиональных задач и областей, несмотря на общий для всех объект — общество.

С такой трудностью столкнулась рабочая группа, сформированная в рамках Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) по социологии и социальной работе для подготовки проекта ФГОС 4 по социологии. В нее вошли представители семи вузов: ВШЭ, ГАУГН, МГЛУ, МГУ, РГГУ, Финансового университета и Удмуртского госуниверситета. В соответствии

с проектом макета ФГОС (так и не утвержденным Минобрнауки), в данный документ, помимо общей части, входят разделы, раскрывающие требования к содержанию и структуре подготовки, кадровому и материально-техническому обеспечению по всем шести направлениям. Другой особенностью ФГОС 4 является то, что он разрабатывается для двух уровней высшего образования — базового и специализированного, и общепрофессиональные компетенции формулируются на основе принципа преемственности — для обоих уровней.

Остановимся кратко на новых содержательных аспектах ФГОС 4 в разделе «Направление подготовки 05 Социология». В нем значительно расширены области и сферы деятельности, к которым будут готовиться выпускники. Во ФГОС 3++ это была одна сфера — 01 Образование и наука (в сфере научных исследований) — для бакалавриата и магистратуры. Во ФГОС 4 предлагается расширить области и сферы деятельности до пяти: 01 Образование и наука; 06 Связь, информационные и коммуникационные технологии; 07 Административно-управленческая и офисная деятельность; 08 Финансы и экономика; 11 Средства массовой информации, издательство и полиграфия. Расширен и изменен перечень видов профессиональной деятельности, к которым идет подготовка социологов: добавлены экспертно-аналитическая и информационно-коммуникационная деятельность, вместо социально-технологической введена консультативная, а обязательные — научно-исследовательская, проектная и экспертно-аналитическая. Образовательная организация имеет право выбрать, кроме обязательных, другие виды деятельности из предложенного списка. Сформулированы и предложения по содержанию базовых компетенций, которые бы в максимально обобщенном виде отражали подготовку по шести входящим в группу направлениям (Табл. 1).

Таблица 1

**Базовые компетенции для двух уровней высшего образования**

Индекс	Базовое высшее образование	Специализированное высшее образование
БК–1	Способен использовать принципы работы современных информационно-коммуникационных технологий в повседневной жизни, в образовательных и профессиональных целях	Способен к подготовке информационных и информационно-аналитических материалов
БК–2	Способен осуществлять коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности	Способен организовывать и осуществлять международную, региональную и межведомственную коммуникацию с партнерами из числа научно-исследовательских, образовательных, экспертных, общественных и иных организаций по профилю деятельности
БК–3	Способен к междисциплинарному мышлению	Способен к проведению междисциплинарных исследований

Также определены общепрофессиональные компетенции для обоих уровней подготовки будущих социологов — базового и специализированного (Табл. 2).

Таблица 2

**Общепрофессиональные компетенции  
для двух уровней высшего образования**

<b>Индекс</b>	<b>Базовое высшее образование</b>	<b>Специализированное высшее образование</b>
ОПК-1	Цифровая компетентность и культура работы с данными при решении профессиональных задач	
	Способен понимать принципы работы современных информационно-коммуникационных технологий, цифровых инструментов и использовать их для решения задач профессиональной деятельности и осуществления взаимодействия в цифровом пространстве	Способен обоснованно отбирать и использовать современные информационно-коммуникационные технологии и цифровые продукты для решения профессиональных задач и оптимизации командных взаимодействий в цифровом пространстве
ОПК-2	Проектирование и проведение социологических исследований	
	Способен разрабатывать и реализовывать программу социологического исследования в рамках заданных моделей, подходов и методов	Способен проектировать и проводить фундаментальные и прикладные социологические исследования
ОПК-3	Оформление и представление результатов исследования	
	Способен оформлять результаты социологического исследования и представлять их в соответствии с заданными требованиями	Способен формировать информационно-аналитические материалы и профессиональные публикации по результатам фундаментального и прикладного социологического исследования и представлять их различным аудиториям
ОПК-4	Анализ, объяснение и прогнозирование социальных явлений и процессов	
	Способен анализировать, объяснять социальные явления и процессы, выявлять социально значимые проблемы и способы их решения	Способен прогнозировать социальные явления и процессы, формулировать рекомендации/пути решения социально значимых проблем
ОПК-5	Коммуникация в профессиональной сфере	
	Способен осуществлять коммуникации с научно-исследовательскими, образовательными, рекрутинговыми, консалтинговыми и маркетинговыми организациями в рамках поставленных задач	
ОПК-6	Экспертиза и консалтинг	
	Способен разрабатывать предложения и рекомендации для проведения социологической экспертизы проектов, стратегий, социальных программ, управленческих решений	

При разработке основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) вуз самостоятельно устанавливает направленность/профиль программ, а не выбирает из списка, разработанного ФУМО (как было ранее). Рабочая группа отталкивалась от идеи дать максимальную свободу региональным вузам в определении и направленности/профиля программ, и срока получения базового (4–5 лет) и специализированного (1–2 года) высшего образования. Мы исходили из возможности учета традиций вуза, специфики развития региона и его рынка труда, сохранения конкурентоспособности выпускников. Кроме того, мы придерживаемся позиции максимального расширения числа направлений подготовки, после которых выпускник мог бы продолжить обучение на специализированном уровне высшего образования после базового.

Работа над проектом ФГОС 4 и анализ нормативной базы и выступлений чиновников различного уровня актуализирует целый ряд проблем, с которыми сегодня сталкивается научно-педагогическое социологическое сообщество на пороге введения новой системы высшего образования. Во-первых, это общая стратегия реформы. Новая уровневая система подготовки анонсирована Минобрнауки как замена Болонской системы, но сохраняет [17] значительную долю характеристик прежней: базовый уровень образования (соответствует нынешнему бакалавриату), специализированный (соответствует магистратуре) и профессиональный (аспирантуре); компетентностный подход; структура макета ФГОС 4; структура часов и зачетных единиц и т.д.

Начиная с первых лет подготовки и реализации Болонской системы в России в профессиональном научно-педагогическом сообществе велись бурные дискуссии (преимущественно в критическом ключе) о ее возможностях, ограничениях и рисках [7; 8; 11; 19]: «если прежде знание, наука опирались на просветительскую картину и рассматривались в основном как абсолютная, безбрежная ценность, то отныне возобладало понятие “полезного знания”, т.е. знания ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую отдачу [13. С. 148]. «Возобладавший в обучении прагматический подход обусловил выдвижение компетентностей в качестве основной цели профессионального социологического образования. При этом необходимо иметь в виду существенное различие между обладанием знаниями и навыками, с одной стороны, и способностью их успешно применять в различных ситуациях — с другой. По сути, компетентностный подход понадобился для того, чтобы оценить эффективность образования на практике, в условиях реальной жизни и круга повседневных задач» [2]. Но принципы оценки эффективности образовательной деятельности не могут быть положены в основу ее организации и содержания. Соглашаясь в целом с неизбежностью трансформации системы образования, подчеркнем, что прежде всего необходимо концептуальное обоснование как самой реформы, так и ее составляющих и этапов.



Во-вторых, несмотря на то, что большая часть ФУМО в соответствии с письмом Минобрнауки от 2 мая 2023 года или уже разработали, или находятся в стадии разработки новых образовательных стандартов, макет ФГОС не содержит указания на утверждающий документ Минобрнауки, который настаивает на разработке образовательных стандартов нового поколения по неутвержденному макету, и часть ФУМО, считая это указание нелегитимным, игнорируют его. Есть основания надеяться, что Минобрнауки сформирует свою позицию в ходе начавшего с сентября 2023 года пилотного проекта по изменению уровней профессионального образования [17], участниками которого стали шесть вузов: БФУ им. И. Канта, МАИ, МИСиС, МПГУ, Горный университет (СПГУ) и ТГУ. В ходе проекта вузы вносят предложения по образовательным стандартам базового и специализированного высшего образования, требованиям к программам аспирантуры и срокам обучения. В этом учебном году прием абитуриентов уже проводился по новым требованиям, для чего вносились изменения в правила набора. На программы в рамках пилотного проекта в 2023 году принято 4044 человека [10]. Однако пилотный проект, рассчитанный на три года, не позволит сделать обоснованные выводы о правомерности заложенных в него идей в силу того, что обучающиеся даже не закончат первый — базовый — уровень высшего образования, срок обучения по которому составляет 4–6 лет.

В-третьих, согласно новому подходу студенту предоставляется возможность выбирать направление подготовки не на этапе поступления, а с третьего года обучения («отложенный выбор»), что должно повысить осознанность профессионального выбора и успешность выхода на рынок труда за счет широкой образовательной базы, обеспечить гибкость образовательных программ, сохранив в каждой «фундаментальное ядро». Таким образом, первые два года будет осуществляться общая (для входящих в укрупненную группу направлений) подготовка, а далее — специализированная, социологическая. При таком подходе обеспечить качество подготовки выпускников затруднительно: общая двухлетняя программа не только не позволит, например, освоить социологам двухлетнюю программу по высшей математике — основу для большинства последующих профильных дисциплин, но и существенно снизит мотивацию. Такой подход лишает высшее образование связи с профессиональной деятельностью, разрушает подготовку профильных специалистов, делает ее беспредметной, что противоречит запросам общества, рынка труда и целям социально-экономического развития страны.

В-четвертых, необходимо проработать нормативные основы определения срока обучения на базовом уровне: 4–5–6 лет. Например, опрос руководителей образовательных программ по социологии показал, что интересы региональных и федеральных вузов не всегда совпадают в силу разнородности рынка труда и рынка образовательных услуг. Считаем целесообразным делегировать решение этого вопроса ФУМО: с одной стороны, увеличение

периода обучения (с 4 до 5–6 лет) соответствует требованию качественной подготовки специалистов, с другой стороны, означает увеличение педагогической нагрузки и удорожание обучения на 20 %–40 %. За счет каких механизмов будут увеличены расходы на высшее образование, нигде не уточнено. Также возникает проблема непрогнозируемого удлинения сроков выхода выпускников на рынок труда (в связи с вариативными сроками обучения по направлению).

Кроме того, в предыдущих макетах ФГОС (второго и третьего поколения) было указано, какую квалификацию получают выпускники: бакалавр, специалист, магистр. В проекте нового макета это указание отсутствует, а чиновники разного уровня говорят о «возможности одновременного получения обучающимися нескольких квалификаций». О каких квалификациях идет речь — основных или дополнительных — Минобрнауки не уточняет. Также непонятны инструменты обеспечения качества подготовки специалистов в случае одновременного получения двух квалификаций, т.е. полноценного освоения двух образовательных программ, если первые два года обучения будут полностью отданы базовой (общей для УГН) подготовке.

В-пятых, сама идея разработки ФГОС 4 не на направление, а на укрупненную группу не бесспорна. В новом Перечне объединяются в одну группу слишком разнородные направления, и согласовать содержание образования и структуру учебных планов с учетом отличий их предметного поля представляется крайне сложным.

В-шестых, не определено, как будут учитываться бюджетные места, если контрольные цифры приема распределяются по направлениям подготовки/специальностям, особенно в случае перехода студентов с одного направления подготовки на другое. Вероятно, эта процедура должна быть делегирована вузам. В контексте планируемой реформы отсутствует и понимание того, останется ли у вузов возможность самостоятельно определять порядок приема на направление подготовки или будет реализован только вариант приема в рамках УГН. Прогнозируются организационные и содержательные трудности при приеме на УГН в рамках существующей структуры вузов (факультет/институт — кафедры/департаменты — образовательная программа), поскольку обучение по разным направлениям подготовки ведут, как правило, разные структурные подразделения. Или обратная ситуация: если в вузе ведется подготовка только по одному из шести направлений, например по социологии, как будет формироваться учебный план: с учетом содержания других пяти направлений или без. Будет ли образовательная организация должна готовить студентов к нереализуемым направлениям только потому, что такая возможность предусмотрена в проекте ФГОС? В таком случае студенты, получившие диплом по одному направлению, будут заведомо иметь разную подготовку и, следовательно, разный уровень конкурентоспособности.

Переход на новую систему может стать существенным барьером в межгосударственных обменах в сфере образования, в привлечении иностранных студентов, в горизонтальной образовательной мобильности. Сегодня Болонская система реализуется в большинстве зарубежных стран, с которыми Россия сотрудничает, и студенты которых приезжают к нам на обучение.

В целом непрерывное реформирование системы высшего образования с начала 2000-х годов продолжает дестабилизацию профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава [1]: непрекращающееся «бумаготворчество» [6] и снижение социально-профессионального статуса преподавателя вуза препятствуют полноценному его включению в научные исследования [21], что оказывает разрушающее влияние на подготовку специалистов с высшим образованием. Ситуация неопределенности профессиональной деятельности преподавателя вуза приводит к ее постоянной оперативной корректировке в соответствии с новыми требованиями и к формальному принятию изменений, ведущих к скрытому воспроизводству прежних стереотипов работы и сопротивлению изменениям [26. С. 11].

Наблюдается ряд противоречий между запросами социальной практики и предлагаемым макетом нового ФГОС, между современными требованиями к квалификации социолога и возможностью их реализации в образовательном процессе. Необходимо не только обновление методологических и методических основ социологии как учебной дисциплины, но и ее глубокая интеграция с социологической наукой. Отечественная социология становится сегодня основой для общего профессионального образования и подготовки кадров. Социологическое образование, помимо подготовки профессионалов-экспертов, должно способствовать формированию социологического мышления и социологической культуры российского общества. Социологическая культура подразумевает признание бесконечной сложности и многообразия общества во всех его проявлениях, взаимосвязь и обусловленность всех его элементов и уровней [2. С. 200–205]. В то же время очевидно снижение значимости содержательного поля социологии в образовательных стандартах высшего образования. Если в ГОС ВПО 1993–1999 годов [22] и ГОС ВПО 2000 года [3] социология была включена в качестве обязательной дисциплины, то в ФГОСах, начиная с 2010 года, в базовую/обязательную часть гуманитарного, социального и экономического цикла социология как учебная дисциплина не входит [24; 25].

Подводя итоги, хотелось бы предложить, пока идет пилотный проект, продолжить доработку проекта ФГОС 4, в частности, вернуться к стандарту по каждому направлению подготовки, и провести широкое общественно-профессиональное обсуждение нового Перечня специальностей и направлений подготовки, подходов к распределению бюджетных мест

по образовательным программам, порядка приема в вузы. Без широкого включения научного-педагогического сообщества в процесс реформирования системы высшего образования трудно гарантировать успех преобразований.

### Библиографический список

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Имитации в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5.
2. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в современном контексте. М., 2017.
3. ГОС ВПО. Направление 510100 Математика // URL: <https://www.fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=575&edutype=5>
4. Закон «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <https://zakonobobrazovani.ru>.
5. Замглавы Минобрнауки Афанасьев заявил об исключении российских вузов из Болонской системы // URL: <https://lenta.ru/news/2022/06/07/afanasiv>
6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Типологии аномалий в высшем образовании // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 3.
7. Ключарев Г.А., Тюрина И.О. Болонский процесс: успехи и сомнения // Социологические исследования. 2023. № 4.
8. Константинова Л.В., Петров А.М., Штыхно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2.
9. Минобрнауки сообщило об исключении российских вузов из Болонской системы // URL: <https://www.rbc.ru/politics/06/06/2022/629dec299a7947a0e3d5426f>
10. Минобрнауки: Новая система высшего образования будет внедрена с 1 сентября 2025 года // URL: <https://rg.ru/2023/10/04/2655919.html>
11. Муравьева А.А., Аксенова, Н.М., Ватолкина Н.Ш. Болонский процесс: пространство развития или неолиберальный проект? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 3.
12. Назайкинская О. Новая схема высшего образования «2+2+2»: чего ждать и к чему готовиться // URL: <https://mel.fm/blog/olga-nazaykinskaya/84190-novaya-skema-vysshego-obrazovaniya-222-chego-zhdai-i-k-chemu-gotovitsya>
13. Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. 2005. № 4.
14. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022>
15. Послание Президента Федеральному собранию 15 января 2020 года // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>
16. Послание Президента Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565>
17. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.08.2023 № 1302 «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования» // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308140015>
18. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 01.02.2022 № 89 «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки» // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203030033>.
19. Рубан Л.С. Компаративный анализ российской и западной системы образования и подготовки научных кадров // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 2.

20. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвертого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 4.
21. Темнова Л.В. Приспособительные технологии научной деятельности преподавателя вуза в условиях реформирования высшего образования // *Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте*. М., 2020.
22. Требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавра по направлению 522100 Агроэкономика // URL: <https://www.fgosvo.ru/archivegosvpo/index/2?parent=19&edutype=2>
23. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210>
24. ФГОС ВПО по направлению подготовки 020400 Биология // URL: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/29/2011115114810.pdf>
25. ФГОС ВПО по направлению подготовки 022000 Экология и природопользование // URL: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/29/20110317112502.pdf>
26. Шманцарь М.В. Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования. Дисс. к.с.н. Екатеринбург, 2019.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-87-100

EDN: SIENTI

## **Model of sociology training introduced by the fourth-generation Federal State Educational Standard\***

**L.V. Temnova**

Lomonosov Moscow State University,  
*Leninskie Gory, 1, Moscow, 119991, Russia*

(e-mail: [temnova.larisa@yandex.ru](mailto:temnova.larisa@yandex.ru))

**Abstract.** Today a new level-system of higher education is formed in Russia through significant changes that meet the new requirements for specialists in economics, social sectors, and all spheres of public life. The new system is to incorporate the developments of the Soviet educational model and the experience of recent decades. The article considers a new model of sociological training implied in the reform of the higher education system and in the fourth-generation Federal State Educational Standard (FSES). One of the central ideas of the new system is to provide students with the opportunity to choose a field of study not upon entering a university, but at the third year of study, which would increase the awareness of professional choice, help graduates to more successfully integrate into the labor market due to a broader educational base and ensure the flexibility of educational programs, preserving the “fundamental core” in each. Thus, the first two years are for general (for the enlarged group of areas) training, and then specialized (sociological) training starts. However, the draft of the new standard

---

\*© L.V. Temnova, 2024

*The article was submitted on 15.03.2023. The article was accepted on 15.06.2023.*



proposed by the Ministry of Education and Science, which is based on updated, enlarged groups of areas, would not improve the professional training of sociologists. The mandatory general part for all areas in the group would inevitably reduce the professional part of training, thus, depriving the higher sociological education of connections with practice and destroying the focused training of specialists, which contradicts the demands of society and the labor market, and the goals of the country's social-economic development. There are also other problems: an unpredictable extension of the time to enter the labor market; not identified mechanisms for distributing student quotas between areas within the group, for funding an extended period of study (20 %–40 % increase in cost) and an increased teaching load. The current pilot project designed for three years would not allow to make valid conclusions about the suggested changes as students will not even complete the basic level of higher education. Therefore, it is necessary to return to the FSES for each area of training, to further develop regulatory and legal grounds for the transition from the Bologna system with a focus on the values and goals of the Russian higher education, and to ensure a broad public-professional discussion about the planned reforms.

**Key words:** higher education; federal state educational standard; sociological education; professional training; reform of the education system; pilot project

## References

1. Ambarova P.A., Zborovsky G.E. Imitatsii v vysshem obrazovanii kak sotsialnaya problema [Imitation in higher education as a social problem]. *Vyssheye Obrazovanie v Rossii*. 2021. 30 (5). (In Russ.).
2. Gorshkov M.K., Klyucharev G.A. *Nepreryvnoe obrazovanie v sovremennom kontekste* [Continuing Education in the Contemporary Context]. Moscow; 2017. (In Russ.).
3. GOS VPO. Napravlenie 510100 Matematika [State Educational Standard of Higher Professional Education. Direction 510100 Mathematics]. URL: <https://www.fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=575&edutype=5>. (In Russ.).
4. Zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoy Federatsii" [Law on Education in the Russian Federation]. URL: <https://zakonobobrazovanii.ru>. (In Russ.).
5. Zamglavy Minobrnauki Afanasyev zajavil ob iskljuchenii rossijskih vuzov iz Bolonskoj sistemy [Deputy Head of the Ministry of Education and Science Afanasyev announced the exclusion of Russian universities from the Bologna system]. URL: <https://lenta.ru/news/2022/06/07/afanasiv/>. (In Russ.).
6. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Tipologii anomalij v vysshem obrazovanii [Typology of anomalies in higher education]. *RUDN Journal of Sociology*. 2021; 21 (3). (In Russ.).
7. Klyucharev G.A., Tyurina I.O. Bolonsky protsess: uspekhi i somneniya [Bologna process: Successes and doubts]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. 2023; 4. (In Russ.).
8. Konstantinova L.V., Petrov A.M., Shtykho D.A. Pereosmyslenie podkhodov k urovnevnoy sisteme vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah vykhoda iz Bolonskogo protsessa [Rethinking approaches to the level system of higher education in Russia in the context of exit from the Bologna process]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2023; 32 (22). (In Russ.).
9. Minobrnauki soobshhilo ob iskljuchenii rossijskih vuzov iz Bolonskoj sistemy [The Ministry of Education and Science announced the exclusion of Russian universities from the Bologna system]. URL: <https://www.rbc.ru/politics/06/06/2022/629dec299a7947a0e3d5426f>. (In Russ.).
10. Minobrnauki: Novaja sistema vysshego obrazovaniya budet vnedrena s 1 sentjabrja 2025 goda [Ministry of Education and Science: The new system of higher education will come into force from September 1, 2025]. URL: <https://rg.ru/2023/10/04/2655919.html>. (In Russ.).
11. Muravieva A.A., Aksenova, N.M., Vatolkina N.Sh. Bolonsky protsess: prostranstvo razvitiya ili neoliberalny proekt? [Bologna process: Space for development or neoliberal project?]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2019; 23 (3). (In Russ.).



12. Nazajkinskaja O. *Novaja shema vysshego obrazovaniya "2+2+2": chego zhdat i k chemu gotovitsja* [New scheme of higher education "2+2+2": What to expect and what to prepare for]. URL: <https://mel.fm/blog/olga-nazaykinskaya/84190-novaya-skHEMA-vysshego-obrazovaniya-222-che-go-zhd-at-i-k-chemu-gotovitsya>. (In Russ.).
13. Pokrovsky N.E. Pobochny produkt globalizatsii: universitety pered litsom radikalnyh izmeneniy [A by-product of globalization: Universities in the face of radical changes]. *Obshchestvennye Nauki i Sovremennost*. 2005; 4. (In Russ.).
14. Porjadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatelnoj dejatel'nosti po obrazovatel'nyh programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury [Procedure for Organizing and Carrying out Educational Activities in Higher Education — Bachelor's Programs, Specialty Programs, Master's Programs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202108160022>. (In Russ.).
15. Poslanie Prezidenta Federalnomu sobraniju 15 janvarja 2020 goda [Presidential Address to the Federal Assembly on January 15, 2020]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>. (In Russ.).
16. Poslanie Prezidenta Federalnomu Sobraniju 21 fevralja 2023 goda [Presidential Address to the Federal Assembly on February 21, 2023]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565>. (In Russ.).
17. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 09.08.2023 No. 1302 "O realizatsii pilotnogo proekta, napravlennogo na izmenenie urovnej professional'nogo obrazovaniya" [Decree of the Government of the Russian Federation of August 9, 2023 No. 1302 "On the Implementation of the Pilot Project for Changing Levels of Professional Education"]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308140015>. (In Russ.).
18. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federatsii ot 01.02.2022 No. 89 "Ob utverzhdenii perechnja spetsialnostej i napravlenij podgotovki vysshego obrazovaniya po programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury, programmam ordinatury i programmam assistentury-stazhirovki" [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of February 1, 2022 No. 89 "On the Approval of the List of Specialties and Training Areas in Higher Education for Bachelor's, Specialty, Master's, Residency and Assistantship-Internship Programs"]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203030033>. (In Russ.).
19. Ruban L.S. Komparativny analiz rossijskoj i zapadnoy sistemy obrazovaniya i podgotovki nauchnyh kadrov [Comparative analysis of the Russian and Western systems of education and training of scientific personnel]. *RUDN Journal of Sociology*. 2020; 20 (2). (In Russ.).
20. Rudskoy A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I. Kontseptsija FGOS VO chetvertogo pokoleniya dlya inzhenernoj oblasti obrazovaniya v kontekste vypolneniya poruchenij Prezidenta Rossii [Concept of the fourth-generation Federal State Educational Standard for Higher Education for engineers in the context of carrying out the instructions of the Russian President]. *Vyshee Obrazovanie v Rossii*. 2021; 30 (4). (In Russ.).
21. Temnova L.V. Prispособitel'nye tekhnologii nauchnoj dejatel'nosti prepodavatelja vuza v uslovijah reformirovaniya vysshego obrazovaniya [Adaptive technologies for the scientific work of the university teacher under the reform of higher education]. *Fundamentalnye i prikladnye problemy pedagogiki i psikhologii v obrazovatel'nom i sotsial'nom kontekste*. Moscow; 2020. (In Russ.).
22. Trebovaniya k objazatel'nomu minimumu sodержaniya i urovnju podgotovki bakalavra po napravleniju 522100 Agroekonomika [Requirements for the Mandatory Minimum Content and Level of Bachelor's Training in 522100 Agricultural Economics]. URL: <https://www.fgosvo.ru/archivegosvo/index/2?parent=19&edutype=2>. (In Russ.).
23. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 12.05.2023 No. 343 "O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya" [Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2023 No. 343 "On Some Issues in Improving the Higher Education System"]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210>. (In Russ.).

24. FGOS VPO po napravleniju podgotovki 020400 Biologija [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education for 020400 Biology]. URL: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/29/20111115114810.pdf>. (In Russ.).
25. FGOS VPO po napravleniju podgotovki 022000 Ekologija i prirodopolzovanie [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education for 022000 Ecology and Environmental Management]. URL: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/29/20110317112502.pdf>. (In Russ.).
26. Shmantsar M.V. *Professionalnye riski prepodavatelej vuzov v uslovijah transformatsii rossijskogo obrazovanija* [Professional Risks of University Teachers under the Transformation of the Russian Education System: Thesis]. Ekaterinburg, 2019. (In Russ.).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-101-111

EDN: TZCLNG

## Новый ФГОС и социологическое воображение: несколько слов о бедном социологическом (а не демоскопическом) образовании\*

И.В. Троцук

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

(e-mail: [irina.trotsuk@yandex.ru](mailto:irina.trotsuk@yandex.ru))

**Аннотация.** В статье представлено несколько соображений о причинах нынешней крайней обеспокоенности профессионального социологического сообщества предлагаемой Федеральным государственным образовательным стандартом четвертого поколения моделью подготовки социолога. Кратко суммировав общие проблемы высшего образования, накопившиеся к настоящему времени не только в российской университетской системе, но затронувшие в той или иной степени большинство национальных подходов к подготовке профессиональных кадров (массовизация, коммерциализация, бюрократизация, цифровизация, утрата университетской автономии и институциональной независимости в угоду социально-экономическому воспроизводству, снижение качества подготовки будущих специалистов и авторитета преподавателя и т.д.), в основной части статьи автор, ссылаясь на авторитетные социологические источники и экспертные оценки, называет одну из главных причин обеспокоенности профессионального социологического сообщества предлагаемым радикальным изменением модели подготовки социологов. Безусловно, количество очевидных рисков здесь весьма значительно, как и их «качественная» вариативность (приоритет политологической направленности; сокращение объема принципиально важных для подготовки социологов дисциплин; сложность освоения за сокращенный период специальных профессиональных компетенций; неясные перспективы штатного профессорско-преподавательского состава социологических кафедр и т.д.), однако главная опасность видится в утрате предлагаемой моделью социологической подготовки способности развить основной профессиональный навык грамотного исследователя (а не демоскопа/практика) — социологическое воображение, что требует длительного «медленного чтения» и постоянной методической рефлексии.

**Ключевые слова:** социологическое образование; университет; подготовка социологов; федеральный государственный образовательный стандарт; проблемы высшего образования; социологическое воображение; критическое мышление

---

\*© Троцук И.В., 2024

Статья поступила 02.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

Вероятно, разговор о проблемах социологического образования следует начинать и/или контекстуализировать обзором общих проблем высшего образования, однако научных и публицистических работ, посвященных формальным и содержательным трансформациям обучения и — в целом — «пребывания» в высших учебных заведениях, настолько много, что нет смысла структурировать этот огромный массив эмпирических данных, концептуальных обобщений и управленческих рекомендаций. Безусловно, несколько вводных слов сказать необходимо, но таковые можно представить в формате обобщающих экспертных оценок. Так, исторически сложилось, что университет, «по сути, является “экспериментальным поставщиком”, апробирующим, а затем конвертирующим вовне социокультурные нормы мышления и действия, а также условия их воспроизводства... Центральному для гумбольдтовского университета понятию культурной нормы мы обязаны и целым пакетом смежных понятий, перешедших через ряд временных (парадигмальных) границ до настоящего времени. В их числе: культура мышления, культура (академической) коммуникации, культура социальных связей и даже, пожалуй, культура образа жизни» [б. С. 103]. Если мы говорим о конкретном университетском образовании — социологического профиля, то перед каждым из перечисленных в последней фразе понятием можно поставить уточняющее определение «социологический», и тогда «социологическая культура мышления» станет синонимом того «социологического воображения», которое преподаватели социологических кафедр стремятся развить у своих студентов как важнейший профессиональный «навык». «Разнообразием университетского культурного нормотворчества являются и разнообразные типажи-идеалы желательного выпускника... Образ идеального выпускника, как правило, синхронизирован с методами его подготовки. Так, немецкий поэт-бюрократ напрямую связан с понятием *Bildung* (синтезом образования и исследования); британский джентльмен — с Оксбриджской тьюторской моделью образования или выпускник иезуитского университета с соответствующей иерархией знаний и неперменной ценностью социального успеха» [б. С. 105]. Можно конкретизировать и эту линию рассуждений применительно к социологическому образованию: его желательный «результат» — идеальные типы методолога, эмпирического/полевого исследователя, историка-теоретика и прикладного специалиста (маркетолога, рекламщика, политехнолога и т.д.).

Одна из ключевых проблем современного высшего образования, видимо, заключается в том, что оно все хуже решает обозначенные выше «высокие» задачи. Тому есть множество причин, которые в разных сочетаниях или по отдельности рассматриваются в публикациях последних десятилетий, но в любом случае речь идет о глобальной «трансформации всего ландшафта высшего образования... на фоне его массовизации возникает неизбежное противоречие между доступностью и качеством... скрытая (а иногда и от-

крытая) стратификация между ведущими университетами и большой массой иных институтов высшего образования, что в конечном счете разрушает корпоративную этику, и ни о какой “солидарности критического суждения”, по крайней мере в публичном пространстве, говорить не приходится... Происходит интеграция ведущих университетов в “большие социально-экономические машины”, объединяющие государственные структуры... и крупный бизнес (потеря университетской автономии и институциональной независимости)» [6. С. 240].

В результате «университеты сами стали придавать больше значения объему обеспечиваемых ими частных благ и экономическому характеру предлагаемых ими общественных благ... сосредоточили внимание на инструментальных оправданиях, а не на ценностно-рациональных объяснениях важности знания и культуры и неэкономической трактовке вклада в общественную жизнь, связанного, например, с развитием личности или гражданства» [9. С. 10]. Неоднократно упоминаемая в докладах форума реформа подготовки социологов, предполагающая их обучение на первых двух курсах по модели объединенной группы специальностей, казалось бы отчасти должна устранить проблему «утраты университетской целостности (открытости и рационально-критического дискурса [22]...), в рамках которой любая профессионализация оказывается элементом общей картины» [6. С. 241], однако это слишком позитивно-утопическая трактовка запланированного реформирования учебных планов, и о причинах ее неизбежной негативной реалистичности будет сказано ниже.

«Свершившийся кризис в преподавании улавливается по множеству проявлений, включая подрыв традиционной текстовой культуры и прогрессирующий отказ молодых людей от накопления культурного багажа в его привычном для нас понимании; возникновение альтернативных образовательных возможностей и выставление новых требований к упаковке образовательного материала; растущие сложности с удержанием внимания обучающихся и размывание их устойчивой мотивации; заметное снижение авторитета преподавателя в “соревновании” с Интернетом и все более настойчивые попытки студентов поставить под вопрос способы оценивания образовательных результатов; все более широкое распространение противоречивой новой этики и усиливающееся желание студентов защищать собственные права» [18. С. 182]. В результате «преподаватели сегодня оказались в непростой ситуации, когда к привычной перегруженности учебными занятиями, требованиям академической продуктивности и бюрократическим обременениям добавились возрастающие сложности в отношениях с новыми поколениями студентов, которые, в свою очередь, зеркалируют множественные изменения в окружающем нас мире... И ситуация еще более усугубилась с наступлением пандемии коронавируса» [18. С. 91], поскольку «преподаватели рисуют весьма пессимистичные картины будущего российского высшего

го образования в условиях дистанта... Большинство занимают в отношении цифровизации образовательного процесса реактивную позицию, не являясь его самостоятельными драйверами и рассматривая дистанционное обучение скорее как “добавку” к традиционным формам... Помимо этого, преподаватели (и не только в России) опасаются снижения собственного статуса от распространения дистанционных технологий» [18. С. 101; 1; 3].

В сложившейся ситуации сложно апеллировать к идеям классиков российской социологии (М.М. Ковалевского, Н.И. Кареева, Е.В. де Роберти, П.А. Сорокина и др.), подчеркивавших насущную необходимость широкой социокультурной миссии социологического образования — просвещение и гуманизацию общества [4; 13]. При нынешнем состоянии университетского образования подобную мировоззренческую задачу не способна решать ни одна академическая дисциплина, как бы мы ни трактовали и ни реализовывали идею социологического обучения (как обобщающе просветительского или профессионально практического), не говоря уже о том, что в постсоветский период траектория университетской социологической подготовки, согласно изменениям соответствующих государственных образовательных стандартов, явно эволюционировала от просветительской (ренессанс и повторная институционализации социологии в конце 1990-х годов) к профессиональной модели.

Отмеченные и многие другие проблемы высшего (не только социологического) образования существуют на протяжении последних десятилетий, с определенной регулярностью подвергаясь критике/обсуждению или претерпевая отдельные попытки своего решения/устранения. Почему же именно сегодня профессиональное социологическое сообщество стало высказываться столь тревожно-критически, даже алармистски, в том числе в публичном/медийном пространстве? Несомненно, причина — кардинальное изменение модели подготовки социологов, которое предполагает Федеральный государственный образовательный стандарт четвертого поколения (ФГОС 4). Не будучи специалистом в трактовке подобных программно-регулирующих документов (подробно о них высказались более компетентные участники социологической секции профессорского форума), кратко суммирую суть настойчиво продвигаемой реформы: на протяжении нескольких постсоветских десятилетий студенты поступали сразу на факультеты/кафедры социологии, теперь же возможность выбрать социологический профиль они получают только на третьем курсе. Иными словами, в первые два года обучения студенты будут проходить общую подготовку по входящим в укрупненную группу «Политика, социология и международные процессы» направлениям (регионоведение, политология, публичная политика, международные отношения и социология), что призвано предоставить будущим выпускникам более широкую образовательную/предметную базу — сначала для более осознанного выбора будущей



специальности, а после окончания вуза — для более успешного трудоустройства и выстраивания профессиональной карьеры.

Оставив за рамками обсуждения общие проблемы всех университетов, связанные с предлагаемой моделью обучения (отсутствие в проектных документах четких механизмов распределения контрольных цифр приема внутри групп направлений, компенсации/оплаты преподавателям возросшей в разы педагогической нагрузки на первых двух курсах, согласования содержания обучения, целей подготовки и формируемых компетенций, определения набора вступительных испытаний, выбора студентами профиля обучения после окончания второго курса и т.д.), отметим те принципиальные риски, что видят в ней представители профессионального социологического сообщества: приоритет политологической направленности в подготовке социологов (хотя политическая социология — лишь одна из огромного спектра специальных социологических дисциплин); сокращение объема принципиально важных, но как бы не вполне профильных для подготовки социологов дисциплин (например, высшей математики и статистики); сложность освоения за два года тех специальных социологических дисциплин и профессиональных компетенций, которые сегодня студенты осваивают в течение четырех лет; неясные перспективы штатного профессорско-преподавательского состава социологических кафедр, особенно в региональных вузах [5; 7; 8; 17; 19; 20] и т.д. Фактически обсуждается «вопрос, должны ли учебные планы в большей степени носить общий характер или следует отдать предпочтение профессионально-техническим программам, ориентированным на овладением навыками, необходимыми для конкретных работ» [23. С. 315]. Разработчики ФГОС 4, по сути, попытались совместить два в одном — сначала общая подготовка, а затем овладение профессиональными навыками. Возможно, такой подход оправдан для других направлений подготовки, но он однозначно не соответствует задачам социологического обучения, потому что для будущего социолога принципиально важна общесоциологическая подготовка, которую он сегодня проходит на первых полутора-двух курсах обучения (по крайней мере, согласно учебным планам кафедры социологии РУДН).

Как справедливо отметил В.В. Радаев, «несмотря на то, что большинство студентов никогда не станут нашими коллегами по академическим занятиям и уйдут в разного рода практическую деятельность, мы все равно должны не концентрироваться на прикладных навыках, а в первую очередь способствовать наработке академических навыков... Прежде всего способности критически мыслить, выявлять и решать важные и интересные проблемы, преодолеть сопротивление сложного материала... Каждому из нас требуется наработанное умение содержательного, или критического (что, в общем, одно и то же), мышления. И с этим навыком дела обстоят пока не самым лучшим образом... Здесь мы сталкиваемся со своеобразным парадоксом: доступных источников информации стано-

вится все больше, а поток студенческих работ на контрольных и экзаменах становится все более однородным, работы как бы усредняются... Важная роль в выработке критического мышления принадлежит “медленному чтению” сложных текстов» [18. С. 126–127], которое социологи начинают практиковать на первых курсах обучения для выработки своего главного профессионального «навыка» — социологического воображения как способности «построения более или менее целостных картин... выявления важных проблем в окружающем мире, которые не лежат на поверхности. Для совладения с такими проблемами требуются навыки теоретической работы, притом что теория понимается не как абстрактные рассуждения по поводу всего на свете, а в первую очередь как способы рационального объяснения непонятных и важных вещей. Теория требуется и для развития умения работать со сложными неоднозначными понятиями, которые подвержены противоречивым интерпретациям, не попадая в ловушки упрощенных толкований. В первую очередь нужно овладевать не знаниями, а правилами мышления» [18. С. 128].

Таковыми навыками будущие социологи начинают овладевать на первых курсах обучения в ходе «медленного чтения» сначала относительно простых, а затем все более сложных первоисточников (работ классиков социологической мысли), чтобы развить умение мыслить социологически, оперируя, например, такими аналитическими моделями, как «парковая социология»/«общество как тюрьма», «корабли в море»/«общество как драматический театр» и «лодка на аллеях парка» (своего рода «аналоги» макро-социологии, микро-социологии и трактовки девиантного поведения в условиях аномии), и учась видеть разницу между описанием, объяснением (каузальным, функциональным, диалектическим и др.), пониманием (идеальные модели социального действия как наполненного субъективными смыслами и ориентированного на других) и изменением социальной реальности [15].

Как отмечал Ч.Р. Миллс, «тот, кто обладает социологическим воображением, способен понимать, какое влияние оказывает действие исторических сил на внутреннее состояние и жизненный путь людей. Оно позволяет объяснить, как в бурном потоке повседневной жизни у людей часто формируется ложное сознание своих социальных позиций... Первым результатом социологического воображения и первым уроком основанной на нем социальной науки является понимание того, что человек может постичь приобретенный жизненный опыт и выверить собственную судьбу только тогда, когда определит свое место в контексте данного времени, что он может узнать о своих жизненных шансах только тогда, когда поймет, каковы они у тех, кто находится в одинаковых с ним условиях... Социологическое воображение дает возможность постичь историю и обстоятельства отдельной человеческой жизни, а также понять их взаимосвязь внутри общества... Пожалуй, наиболее важно, что социологическое воображение дает возможность различить

понятия “личные трудности, связанные с внешней средой” и “общественные проблемы, обусловленные социальной структурой”» [14].

Развить социологическое воображение нелегко [см., напр.: 25–33], оно требует последовательной, все более усложняющейся работы с разными социологическими моделями, понимая обусловившие их появление социально-исторические реалии и логику развития социально-гуманитарного познания [24]. Поэтому начинаться такая работа должна с первого года обучения социологов, а не на третьем курсе, когда скорее необходимо формировать не менее сложный «навык» теоретико-методологической и методической рефлексии, т.е. способность критически-аналитически оценивать познавательные возможности и ограничения социологии в ее различных проявлениях — макро- и микро-«оптики», фундаментальной и прикладной науки, эмпирической и теоретической исследовательской работы. Как раз об этом пишет Ч.Р. Миллс, критикуя «высокую теорию» и «абстрактный эмпиризм» со ссылками на конкретные работы, но отмечая общие проблемы этих двух социологических «гиперболизаций»: «Главный признак “высокой теории” заключается в исходной ориентации на столь общий уровень рассуждений, что снизить до наблюдений становится логически невозможным... Из-за неспособности этих ученых видеть подлинные проблемы реальность практически исчезает со страниц их трудов, в результате чего начинает преобладать надуманная и нескончаемая проработка дефиниций, которые не расширяют наше познание и не способствуют лучшему осознанию собственного опыта... Представители “высокой теории” настолько поглощены синтаксическими построениями и мало заботятся о соотношении их семантики с реальностью, настолько жестко ограничивают себя высокими уровнями абстракции, что их “типологии” и вся работа по их построению представляются скорее бесплодной игрой в понятия, чем попыткой систематически, т.е. ясно и последовательно, определять насущные проблемы и направить усилия на их решение...»

Как и “высокая теория”, абстрактный эмпиризм... характеризуется тем, что исследователями выхватывается частная операция, которая целиком ими овладевает... В рамках абстрактного эмпиризма как общественно-научного стиля не принято формулировать какие-либо содержательные теории и выводы. В основании рассуждений эмпирика не лежит никаких новых концепций природы, общества и человека, равным образом, здесь не найти и относящихся к ним конкретных фактов... Отличительной, хотя, может быть, и не самой важной, особенностью этой школы является созданный ею административный аппарат, который рекрутирует и обучает для себя определенные типы работников умственного труда» [14].

Фактически получается, что предлагаемая ФГОС 4 модель социологического образования ориентирована на подготовку, в терминологии Ч.Р. Миллса, «интеллектуала-менеджера» и «специалиста-исследователя» в контексте

«экономики истины» (расчета затрат на проведение исследований), а не академического ученого и методолога-аналитика в контексте «политики истины, т.е. использования научного исследования для прояснения сути важнейших социальных проблем и приближения политических дискуссий к реальным социальным процессам», что, «как минимум, обеспечивает работой полуквалифицированных технических исполнителей в масштабе и манере, ранее невиданных. Перед ними открывается карьера, которой присуща традиционная для академической сферы стабильность, и в то же время от сотрудника не требуется старомодных академических достижений» [14]. Иными словами, как бы странно это ни звучало в 2023 году, нынешний «инновационный» ФГОС 4 привносит в подготовку социологов те принципиальные риски, о которых, применительно к абстрактному эмпиризму, пусть и в несколько гиперболизированной форме, говорил еще Ч.Р. Миллс в 1959 году. Полагаю, что о бедном социологическом образовании нужно замолвить слово, чтобы не позволить ему наступить на те же грабли, что были столь тщательно описаны более полувека назад.

### Библиографический список

1. *Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В.* Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного формата // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2.
2. *Альтбах Ф.* Глобальные перспективы высшего образования. М., 2018.
3. *Боуэн У.Г.* Высшее образование в цифровую эпоху. М., 2018.
4. *Буланова М.Б.* Социологическое образование в России: история и современность. М., 2011.
5. *Буланова М.Б., Медведева Д.М.* Социологическое образование в региональных вузах России // Социологические исследования. 2011. № 10.
6. *Зуев С.Э.* Университет: Хранитель идеального: Нечаянные эссе, написанные в уединении. М., 2022.
7. *Зырянов В.В., Ладыжец Н.С., Темнова Л.В.* Социологическое образование в России: итоги 30 лет // Социологические исследования. 2020. № 1.
8. *Зырянов В.В., Темнова Л.В., Сайко Е.А.* Мониторинг основных образовательных программ по направлению «Социология»: проблемы и тенденции // Социологические исследования. 2014. № 5.
9. *Калхун К.* Университет и общественное благо // Экономика образования. 2008. № 1.
10. *Кларк Г.* Отцы и дети. Фамилии и история социальной мобильности. М., 2018.
11. *Кларк У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М., 2017.
12. *Коэн Д.К.* Ловушки преподавания. М., 2017.
13. *Кукушкина Е.И.* Социологическое образование в России XIX — начала XX вв. М., 1994.
14. *Миллс Ч.Р.* Социологическое воображение. М., 2001.
15. *Монсон П.* Лодка на аллеях парка. Введение в социологию. М., 1996.
16. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. Минск, 2005.
17. *Проказина Н.В.* Социологическое образование в современной России: новые вызовы и перспективы // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2020. № 4.
18. *Радаев В.* Преподавание в кризисе. М., 2023.
19. *Скворцов Н.Г., Асочаков Ю.В.* Социолог: образование и профессиональные траектории // Социологические исследования. 2022. № 3.

20. Сворцов Н.Г., Зырянов В.В. Социологическое образование: между стандартами и реалиями // Социологические исследования. 2018. № 7.
21. Фуллер С. Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. М., 2018.
22. Хабермас Ю. Идея Университета. Процессы обучения // Alma Mater. 1994. № 4.
23. Ханушек Э., Вессманн Л. Интеллектуальный капитал в разных странах мира. Образование и экономическая теория роста. М., 2022.
24. Bauman Z., May T. Thinking Sociologically. Oxford, 2001.
25. Bidwell L.D.M. Helping students develop a sociological imagination through innovative writing // Teaching Sociology. 1995. Vol. 23. No. 4.
26. Dandaneau S.P. Sisyphus had it easy: Reflections on two decades of teaching the sociological imagination // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 1.
27. Dowell W. Throwing the sociological imagination into the garbage: Using students' waste disposal habits to illustrate C. Wright Mills's concept // Teaching Sociology. 2006. Vol. 34. No. 2.
28. Eckstein R., Schoenike R., Kevin D. The voice of sociology: Obstacles to teaching and learning the sociological imagination // Teaching Sociology. 1995. Vol. 23. No. 4.
29. Hironimus-Wendt R.J., Wallace L.E. The sociological imagination and social responsibility // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 1.
30. Hoop K.C. Students' lived experiences as text in teaching the sociological imagination // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 1.
31. Kain E.L. Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology // Teaching Sociology. 1999. Vol. 27. No. 1.
32. Kaufman P. Michael Jordan meets C. Wright Mills: Illustrating the sociological imagination with objects from everyday life // Teaching Sociology. 1997. Vol. 25. No. 4.
33. Kebede A. Practicing sociological imagination through writing sociological autobiography // Teaching Sociology. 2009. Vol. 37. No. 4.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-101-111

EDN: TZCLNG

## **The new Federal State Educational Standard and sociological imagination: A few words about poor sociological (and not demoscopic) education\***

**I.V. Trotsuk**

RUDN University,  
Miklukho-Maklaya St., 6, Moscow, 117198, Russia

(e-mail: irina.trotsuk@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents some thoughts about the reasons for the current extreme concern of the Russian professional sociological community about the model of training proposed by the Federal State Educational Standard of the fourth generation. In the first part of the article,

---

\*© I.V. Trotsuk, 2024

*The article was submitted on 25.11.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*



the author briefly summarizes general problems of higher education, which are typical not only for the Russian university system but also, to one degree or another, for most national approaches to professional training (massification, commercialization, bureaucratization, digitalization, loss of university autonomy and institutional independence for the sake of social-economic reproduction, a decrease in the quality of training of future specialists and in the authority of the university teacher, etc.). In the second, main part of the article, the author refers to the respected sociological works and expert assessments to identify main reasons for the professional sociological community's concern about the proposed radical change in the model of sociological training. Certainly, there is a number of obvious risks with "qualitative" variability, such as the priority of the political-science orientation, reduction in the volume of disciplines fundamentally important for sociological training, difficulty in mastering special professional competencies in a shorter period, unclear prospects for the full-time teaching staff of sociological departments, etc. However, the main danger is that the proposed model of sociological training would be unable to develop the main professional skill of the competent researcher (and not the demoscopist/practitioner) — sociological imagination, which requires long-term "slow reading" and constant methodological reflection.

**Key words:** sociological education; university; training of sociologists; federal state educational standard; problems of higher education; sociological imagination; critical thinking

## References

1. Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terentiev E.A., Zakharova U.S., Grigorieva A.V. *Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora* [University teachers and digitalization of education: On the eve of the remote force majeure]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2020; 24 (2). (In Russ.).
2. Altbach F. *Globalnye perspektivy vysshego obrazovaniya* [Global Prospects for Higher Education]. Moscow; 2018. (In Russ.).
3. Bowen W.G. *Vysshee obrazovanie v tsifrovuyu epokhu* [Higher Education in the Digital Age]. Moscow; 2018. (In Russ.).
4. Bulanova M.B. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost* [Sociological Education in Russia: History and the Present Time]. Moscow; 2011. (In Russ.).
5. Bulanova M.B., Medvedeva D.M. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v regionalnykh vuzakh Rossii* [Sociological education in Russia's regional universities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2011; 10. (In Russ.).
6. Zuev S.E. *Universitet: Khranitel idealnogo: Nechayannye esse, napisannye v uединenii* [University: Guardian of the Ideal: Random Essays Written in Solitude]. Moscow; 2022. (In Russ.).
7. Zyryanov V.V., Ladyzhets N.S., Temnova L.V. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: itogi 30 let* [Sociological education in Russia: The results of 30 years]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2020; 1. (In Russ.).
8. Zyryanov V.V., Temnova L.V., Sayko E.A. *Monitoring osnovnykh obrazovatelnykh programm po napravleniyu "Sotsiologiya": problemy i tendentsii* [Monitoring of the main educational programs in Sociology]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2014; 5. (In Russ.).
9. Kalkun K. *Universitet i obshchestvennoe blago* [The university and the public good]. *Ekonomika Obrazovaniya*. 2008; 1. (In Russ.).
10. Clark G. *Ottsy i deti. Familii i istoriya sotsialnoy mobilnosti* [The Son Also Rises. Surnames and the History of Social Mobility]. Moscow; 2018. (In Russ.).
11. Clark W. *Akademicheskaya kharizma i istoki issledovatel'skogo universiteta* [Academic Charisma and the Origins of the Research University]. Moscow; 2017. (In Russ.).
12. Cohen D.K. *Lovushki prepodavaniya* [Teaching and Its Predicaments]. Moscow; 2017. (In Russ.).
13. Kukushkina E.I. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii XIX — nachala XX vv.* [Sociological Education in Russia in the 19<sup>th</sup> — Early 20<sup>th</sup> Centuries]. Moscow; 1994. (In Russ.).



14. Mills C.W. *Sotsiologicheskoe voobrazhenie* [The Sociological Imagination]. Moscow; 2001. (In Russ.).
15. Monson P. *Lodka na alleyah parka. Vvedenie v sotsiologiyu* [Boat on the Alleys of the Park. An Introduction to Sociology]. Moscow; 1996. (In Russ.).
16. Ortega y Gasset J. *Missiya universiteta* [Mission of the University]. Minsk; 2005. (In Russ.).
17. Prokazina N.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: novye vyzovy i perspektivy [Sociological education in contemporary Russia: New challenges and prospects]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye Nauki*. 2020; 4. (In Russ.).
18. Radaev V. *Prepodavanie v krizise* [Teaching in Crisis]. Moscow; 2023. (In Russ.).
19. Skvortsov N.G., Asochakov Yu.V. Sotsiolog: obrazovanie i professionalnye traektorii [Sociologist: Education and professional trajectories]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2022; 3. (In Russ.).
20. Skvortsov N.G., Zyryanov V.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie: mezhdru standartami i realiyami [Sociological education: Between standards and realities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2018; 7. (In Russ.).
21. Fuller S. *Sotsiologiya intellektualnoy zhizni: kariera uma vnutri i vne akademii* [The Sociology of Intellectual Life. The Career of the Mind in and Around Academy]. Moscow; 2018. (In Russ.).
22. Habermas J. Ideya Universiteta. Protsessy obucheniya [The idea of the University. Learning processes]. *Alma Mater*. 1994; 4. (In Russ.).
23. Hanushek E., Woessmann L. *Intellektualny kapital v raznyh stranah mira. Obrazovanie i ekonomicheskaya teoriya rosta* [The Knowledge Capital of Nations, Education and the Economics of Growth]. Moscow; 2022. (In Russ.).
24. Bauman Z., May T. *Thinking Sociologically*. Oxford; 2001.
25. Bidwell L.D.M. Helping students develop a sociological imagination through innovative writing. *Teaching Sociology*. 1995; 23 (4).
26. Dandaneau S.P. Sisyphus had it easy: Reflections on two decades of teaching the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
27. Dowell W. Throwing the sociological imagination into the garbage: Using students' waste disposal habits to illustrate C. Wright Mills's concept. *Teaching Sociology*. 2006; 34 (2).
28. Eckstein R., Schoenike R., Kevin D. The voice of sociology: Obstacles to teaching and learning the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 1995; 23 (4).
29. Hironimus-Wendt R.J., Wallace L.E. The sociological imagination and social responsibility. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
30. Hoop K.C. Students' lived experiences as text in teaching the sociological imagination. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (1).
31. Kain E.L. Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology. *Teaching Sociology*. 1999; 27 (1).
32. Kaufman P. Michael Jordan meets C. Wright Mills: Illustrating the sociological imagination with objects from everyday life. *Teaching Sociology*. 1997; 25 (4).
33. Kebede A. Practicing sociological imagination through writing sociological autobiography. *Teaching Sociology*. 2009; 37 (4).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-112-124

EDN: UEIKDA

## Социолог 4.0: вызовы и риски реформирования профессионального социологического образования\*

И.В. Образцов

Московский государственный лингвистический университет,  
ул. Остоженка, 38, к. 1, Москва, 119034, Россия

(e-mail: igorobraztsov@rambler.ru)

**Аннотация.** Отечественная система профессионального социологического образования, если за точку ее институционализации принять создание в СССР в 1989 году первых социологических факультетов, функционирует уже более тридцати лет. Но, пожалуй, самый сложный период ее развития предстоит в ближайшие годы в связи с переходом к новой двухуровневой модели высшего образования и разработкой нового федерального государственного образовательного стандарта четвертого поколения. Реализация этих планов имеет определенные издержки (вызовы): 1) лишение социологических направлений подготовки статуса самостоятельной укрупненной группы специальностей (УГСН) и включение социологии в УГСН политологического профиля; 2) введение программы совместного обучения социологов в течение первых двух курсов с представителями политологических направлений и, как следствие, сокращение учебного времени на освоение учебных дисциплин социологического профиля; 3) противоречия между базовым и специализированным уровнями высшего образования, связанные с расширением возможностей выпускников базового уровня по поступлению в аспирантуру. Не урегулированы вопросы определения контрольных цифр приема на УГСН, механизмы их внутреннего распределения между и направлениями подготовки, возможности одновременного освоения «смежных» специальностей. Эти вызовы создают риски для сохранения социологией статуса специальности и направления, а, в конечном счете, угрозу ее самостоятельности, идентичности и дееспособности. В статье обосновываются меры по развитию профессионального социологического образования и по сохранению его статуса в условиях реформирования отечественной системы высшего образования. Прежде всего, это восстановление УГСН по социологии в «Перечне направлений подготовки высшего образования», и тогда новый ФГОС 4 будет ориентирован на родственные направления подготовки, что позволит повысить качество профессионального социологического образования.

**Ключевые слова:** реформа высшей школы; социологическое образование; федеральный государственный образовательный стандарт; базовое и специализированное высшее образование

---

\*© Образцов И.В., 2024

Статья поступила 08.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

Проблемы отечественного социологического образования на протяжении всего периода его развития постоянно находились в центре внимания профессионального сообщества [1–20]. Однако впервые система подготовки социологов сталкивается со столь сложными вызовами и рисками полной или частичной утраты своей идентичности и дееспособности, что, прежде всего, связано с новым этапом реформирования системы высшего образования, в ходе которого предусмотрен переход к двухуровневой подготовке специалистов с базовым высшим образованием (со сроком обучения от 4 до 6 лет), а из их числа — кадров со специализированным высшим образованием (от 1 до 3 лет). Как отмечает министр науки и высшего образования В.Н. Фальков, «в новой системе важно четко развести образовательную ступень и профессиональные квалификации в документах об образовании, соблюсти баланс между фундаментальностью и применимостью знаний в условиях меняющихся задач на рынке труда» (1).

Само по себе реформирование отечественной системы высшего образования в условиях новой геополитической ситуации и введения санкционных ограничений во всех сферах жизнедеятельности государства, в том числе в науке и образовании, представляется мерой вынужденной и необходимой. Отказ от Болонской системы, элементы которой в виде бакалавриата и магистратуры функционируют в настоящее время, поиск и построение национальной модели высшего образования должны осуществляться постепенно, на основе научно обоснованных решений, с привлечением широкой научно-педагогической общественности. Однако, как показывает практика, реформирование планируется и осуществляется в необоснованно короткие сроки и с явными недоработками, которые в будущем могут сказаться как на функционировании всей системы высшего образования, так и на качестве подготовки специалистов.

Нынешнее реформирование началось с реализации пилотного проекта по апробации новых уровней образования в 2023/24, 2024/25 и 2025/26 учебных годах. В нем принимают участие шесть образовательных организаций: ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»; ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»; ФГАУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет “МИСиС”»; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет»; ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (2). Предполагается, что участники пилотного проекта будут представлять в Правительство России отчеты о ходе его реализации, в том числе предложения по корректировке. С учетом данных пилотного проекта будут определены особенности новой национальной системы высшего образования и возможности ее распространения на все российские университеты. Переход на новую модель высшего

образования запланирован на 1 сентября 2025 года (3). Иными словами, перевод всей системы высшего образования на новую модель планируется осуществить в кратчайшие сроки, еще до завершения пилотного проекта: вузы-экспериментаторы успеют провести набор и обучение студентов по новым образовательным программам только на первых двух курсах, т.е. полноценного опыта подготовки по новым образовательным программам еще не будет, но все вузы уже приступят к их практической реализации, самостоятельно решая возникающие проблемы непосредственно в ходе учебного процесса.

Казалось бы, профессорско-преподавательский состав за последнее десятилетие уже приучен к перестройке «на ходу», о чем, например, свидетельствует перманентный переход с интервалом в 3–4 года на новые варианты федеральных государственных образовательных стандартов ГОС ВО 2, ФГОС 3, ФГОС 3+, ФГОС 3++, что потребовало огромных трудозатрат по кардинальной переработке всей учебно-методической документации, но, по сути, мало что изменило в структуре и содержании учебного процесса. Однако планируемый переход на ФГОС 4, спешно разрабатываемый под новую модель высшего образования, способен обрушить сложившуюся систему профессиональной подготовки социологов. Основные (но не единственные) вызовы для социологического образования в связи с реализацией новой модели высшего образования таковы: изменения в перечне и составе укрупненных групп специальностей и направлений подготовки (УГСН), при которых социология потеряла статус флага и самостоятельной УГСН, оказавшись в одной группе с политическими науками; введение совместного обучения студентов в рамках единой УГСН по разным направлениям подготовки, освоение «смежных» специальностей; противоречия между базовым и специализированным уровнями высшего образования (первый, получая расширенный статус вплоть до предоставления права поступления в аспирантуру, по сути, делает следующий уровень нецелесообразным). Данные вызовы необходимо рассмотреть в контексте возникающих рисков и угроз для сохранения конкурентоспособной отечественной системы подготовки кадров профессиональных социологов.

### **В объятиях политических наук, или почему социология нуждается в своей УГСН**

В реализуемом в настоящее время в системе высшего образования перечне специальностей и направлений подготовки раздел «Науки об обществе» включает: психологические науки (37.00.00); экономику и управление (38.00.00); социологию и социальную работу (39.00.00); юриспруденцию (40.00.00); политические науки и регионоведение (41.00.00); средства массовой информации и информационно-библиотечное дело (42.00.00); сервис и туризм (43.00.00); причем социологический блок включает три направления, а политический — шесть (Табл. 1). Согласно новым требованиям Минобрнауки

России, вводимым в действие с 1 сентября 2024 года, уточненный раздел «Науки об обществе и человеке» включает: экономику, бизнес и управление (№ 12); политику, социологию и международные процессы (№ 13); юриспруденцию (№ 14); психологические науки (№ 15).

Таблица 1

**Перечень направлений подготовки высшего образования (4)**

Коды	Наименования	Квалификация
<b>НАУКИ ОБ ОБЩЕСТВЕ</b>		
<b>39.00.00</b>	<b>Социология и социальная работа</b>	
39.03.01	Социология	Бакалавр
39.04.01	Социология	Магистр
39.03.02	Социальная работа	Бакалавр
39.04.02	Социальная работа	Магистр
39.03.03	Организация работы с молодежью	Бакалавр
39.04.03	Организация работы с молодежью	Магистр
<b>41.00.00</b>	<b>Политические науки и регионоведение</b>	
41.03.01	Зарубежное регионоведение	Бакалавр
41.04.01	Зарубежное регионоведение	Магистр
41.03.02	Регионоведение России	Бакалавр
41.04.02	Регионоведение России	Магистр
41.03.03 (1)	Востоковедение и африканистика	Бакалавр
41.04.03 (1)	Востоковедение и африканистика	Магистр
41.03.04	Политология	Бакалавр
41.04.04	Политология	Магистр
41.03.05	Международные отношения	Бакалавр
41.04.05	Международные отношения	Магистр
41.03.06	Публичная политика и социальные науки	Бакалавр
41.04.06	Публичная политика	Магистр

По неведомым причинам социологическая УГСН потеряла статус самостоятельной: ранее входившие в нее «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью», дополненные «Социотехническим обеспечением национальной безопасности и обороны» (5), переключались в раздел «Социальная сфера и сфера услуг», образовав самостоятельную УГСН под номером 43 «Социальная сфера». Видимо, по мысли разработчиков данной классификации, социальная сфера, к «науке об обществе и человеке» в целом и к социо-

логии в частности отношения не имеет, образуя самостоятельный континуум со сферой услуг. Социология же оказалась в объятиях четырех политических направлений подготовки (6) (Табл. 2). Если уж принималось решение о ликвидации социологической УГСН, почему социология попала в объятия политических наук, а не, например, в УГСН 12 «Экономика, бизнес и управление», с которыми у нее гораздо больше точек соприкосновения, начиная с математико-статистической и программно-цифровой подготовки и заканчивая сферой применения в виде маркетинговых исследований? Получается, что теперь ключевыми направлениями/специализациями (профилями) социологических образовательных программ по умолчанию должны стать «Политическая социология/Социология политики» и «Социология международных отношений/Региональная социология». Однако анализ специализаций (профилей) образовательных программ российских вузов, занимающихся подготовкой социологов, показал низкий уровень востребованности политической и региональной социологии. Так, профиль «социология политики» (в том числе «социология политики и политический PR», «социология политики и международных отношений») в общем объеме специализаций занимает менее 2% в бакалавриате и 5% — в магистратуре; профиль «социология региона» — также не более 5% и только в программах магистратуры (в том числе «социология регионального развития», «социология городского и регионального развития»). Доминирующими оказались специализации общесоциологической и экономико-управленческой направленности [13. С. 56–57].

Таблица 2

**Перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата и магистратуры (7)**

Коды	Наименования	Код квалификации	Квалификация
<b>ПОЛИТИКА, СОЦИОЛОГИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЦЕССЫ</b>			
01	Регионоведение	6.0	Бакалавр регионоведения России
		7.1	Магистр зарубежного регионоведения
02	Политология	6.0	Бакалавр политологии
		7.1	Магистр политологии
03	Публичная политика	6.0	Бакалавр политологии
		7.1	Магистр политологии
04	Международные отношения	6.0	Бакалавр международных отношений
		7.1	Магистр политологии
05	Социология	6.0	Бакалавр социологии
		7.1	Магистр социологии



С этим можно было бы смириться: находясь в одной УГСН, реализовывать свою образовательную программу, не оглядываясь на «смежников», но проблема в том, что по новому проекту предполагается совместное обучение студентов всех направлений подготовки, входящих в одну укрупненную группу. Эта идея лежит в основе разрабатываемых в настоящее время ФГОС 4 (пока подготовка студентов осуществляется по ФГОС 3++): политологическая направленность должна стать приоритетной в образовательных программах социологических факультетов и кафедр (а будет ли тогда в них необходимость, не проще ли создать факультеты и кафедры социально-политического профиля). Значит, нужно будет подстраиваться не под потребности рынка, а под соответствие формальным требованиям, согласно которым социология и политические науки «близнецы-братья».

Поэтому возвращение самостоятельной социологической УГСН в перечень специальностей и направлений подготовки представляется жизненно необходимым для сохранения социологических факультетов и отделений (выпускающих кафедр) в российских вузах. В состав данной УГСН помимо социальной работы, организации работы с молодежью, возможно, социотехнического обеспечения национальной безопасности, можно было бы включить и демографию — специальность, по объектно-предметной области и методологии исследовательской деятельности близкую социологии.

### **Совместное обучение в рамках политологической УГСН: возможные риски**

Поскольку разработка ФГОС 4 достигла завершающей стадии (8), с большой долей вероятности можно предположить, что будет реализован вариант совместного обучения социологов и представителей политических наук, что нанесет большой урон подготовке социологов. Во-первых, набор компетенций, помимо характерных для предыдущих вариантов ФГОС 3 универсальных, общепрофессиональных и профессиональных, дополнен семью базовыми компетенциями — от способности «осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке и иностранных языках на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности» (БК-1) до способности «составлять и оформлять документы и отчеты по результатам профессиональной деятельности» (БК-7). Из содержания даже этих двух компетенций можно сделать два вывода: базовые компетенции во многом дублируют универсальные; иностранным языкам и делопроизводству в «профессиональной деятельности» обучать совместно, например социологов и международных, нецелесообразно. Прежде всего, в общепрофессиональных компетенциях международных (как и зарубежных регионоведов) предусмотрено обязательное изучение двух иностранных языков в объемах, намного превышающих требования к изучению одного иностранного язы-

ка социологами; документооборот в диппредставительствах и исследовательских компаниях принципиально различается, но требование нового ФГОС — совместное обучение в течение первых двух курсов по единой программе, с одинаковым набором учебных дисциплин и без разделения на направления подготовки. В первые два года студенты единым потоком должны освоить весь набор из 8 универсальных и 7 базовых компетенций. При этом нужно отметить, что в рамках УГСН социологи к разработке базовых компетенций не привлекались.

Во-вторых, поступление абитуриентов не на конкретные специальности и направления, а в УГСН, порождает вопрос о единых вступительных испытаниях. Сейчас для поступления на специальности и направления политологического профиля абитуриенты в большинстве российских вузов предъявляют результаты ЕГЭ по истории (профильный), русскому и иностранному языку, для поступления на социологию — ЕГЭ по обществознанию (профильный), русскому языку, иностранному языку или профильной математике. Можно предположить, что набор вступительных испытаний на новую УГСН будет явно не в пользу обществознания и профильной математики. Возникает вопрос: как после двух лет освоения гуманитарно-политической проблематики студенты смогут (и захотят ли) погрузиться в математические дисциплины социологического профиля?

В-третьих, непонятен механизм выбора студентами профиля обучения после окончания второго курса: кто из них предпочтет социологический профиль, связанный с большими трудозатратами, чем на регионоведческом или политологическом профилях? И, главное, как за два оставшихся года можно освоить специальные социологические дисциплины и связанные с ними профессиональные компетенции с нуля? Остроту последнего вопроса несколько снижает предложение рабочей группы сделать продолжительность обучения на базовом уровне высшего образования по социологии пятилетним, т.е. после в определенном смысле «потерянных» двух лет обучения (вряд ли политологические направления подготовки согласятся на мощный курс высшей математики, программирования и информатики — им такие компетенции не нужны) социологические кафедры должны за три года подготовить профессионального социолога.

Неизбежны и организационно-штатные изменения: по крайней мере, социологические факультеты превратятся в некие рудименты для обучения студентов только на старших курсах, выпускающие социологические кафедры потеряют учебную нагрузку и могут начать функционировать в статусе предметно-методических комиссий и групп в составе кафедр политологического профиля. Что станет с профессорско-преподавательским составом? Он, видимо, должен будет осваивать социально-политическую проблематику. В какой ситуации окажутся студенты 2024 года набора, перешедшие в 2025 году на второй курс — они будут доучиваться по прежним образова-

тельными программам или же в добровольно-принудительном порядке будут интегрированы в новую программу?

Таким образом, совместное обучение на первых двух курсах разнородных специальностей ставит много вопросов, на которые пока нет ответов, и вряд ли они появятся к 2025 году, поскольку вузы пилотного проекта еще не успеют обобщить и распространить свой опыт (а он может быть и неудачным). Скорее всего каждый вуз будет пытаться самостоятельно решать возникающие проблемы, и там, где у социологических подразделений не очень сильные позиции, социологическая «падчерица» рискует остаться изгоем в дружной «семье» политических наук.

### **Базовое высшее vs специализированное высшее**

Министр высшего образования и науки В.Н. Фальков на встрече с ректорами российских вузов 28 ноября 2023 года заявил, что магистратура как уровень образования «не состоялась» из-за недостатка кадровых, инфраструктурных и образовательных ресурсов. При этом число магистерских программ неадекватно высоко: «В 451 из 489 государственных вузов реализуются программы магистратуры. Так не бывает, не может быть такого количества магистерских программ». Что касается специализированного высшего образования, то оно будет двух типов: исследовательское предусмотрено для тех, кто планирует дальнейшую академическую деятельность, а профессиональное — для тех, кому требуются дополнительные углубленные знания в профессии. При этом «исследователей» будет полностью финансировать государство, а «профессионалов», возможно, работодатель (9).

Что это означает для социологии? Прежде всего, что уровень специализированного образования с большой вероятностью исчезнет в большинстве региональных и некоторых столичных вузах, но и там, где уровень специализированного образования сохранится, оно скорее всего будет иметь академическую направленность, так как трудно представить массовую заинтересованность исследовательских компаний в финансировании узкоспециализированных магистратур «под себя». Следовательно, базовое высшее образование, по сути, станет единственным уровнем подготовки профессиональных социологов. И здесь выдвигаются еще аргументы в пользу пятилетнего обучения — расширение возможностей для освоения студентами общепрофессиональных и профессиональных компетенций (после двухлетнего «совместного» обучения), а для профессорско-преподавательского состава социологических кафедр — возможностей для сохранения учебной нагрузки и большей части штатных должностей.

Реформирование высшей школы предполагает повышение статуса и расширение возможностей базового высшего образования вплоть до предоставления его выпускникам права поступления в аспирантуру. Но это в значительной мере снижает востребованность специализированного выс-

шего образования академического профиля, прежде всего, за счет сокращения трека академической карьеры: «базовое высшее образование — аспирантура» (5+3 лет) вместо «базовое — специализированное — аспирантура» (5+2/1+3 лет). А поскольку новая модель обучения не предполагает вариативности — специализированное высшее образование смогут получать только выпускники с профильным базовым образованием, можно предположить низкую востребованность первого в обозримом будущем. Конечно, и в нынешней модели существуют определенные проблемы с рекрутингом в магистратуру социологов из числа выпускников бакалавриата, но они частично решаются за счет выпускников других направлений, решивших сменить или скорректировать профессиональную траекторию, а в новой модели такая возможность не предусмотрена.

Таким образом, переход к новой двухуровневой модели высшего образования содержит в себе серьезные риски для дальнейшего функционирования социологического образования в нашей стране. Видимо, наступило время для того, чтобы социологическое сообщество в лице представителей официальных и общественных (профессиональных ассоциаций и организаций) структур предприняло шаги по внесению в нормативные документы поправок, необходимых для снижения этих рисков и для дальнейшего развития профессионального социологического образования.

### Примечания

- (1) Фальков В.: В основе любых изменений должна быть простая интегральная характеристика — качество образования. 19.05.2023 // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/68132>.
- (2) Указ Президента РФ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». 12.05.2023 // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/71118>.
- (3) Правительство определило правила проведения пилотного проекта по изменению уровней профессионального образования 15.08.2023 // URL: [https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/71809/?sphrase\\_id=7989583](https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/71809/?sphrase_id=7989583).
- (4) Сост. по: Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.09.2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования, применяемых при реализации образовательных программ высшего образования» (Приложения 1–2) // URL: <https://rg.ru/documents/2013/11/01/obr-napravlenia-dok.html>.
- (5) Видимо, речь идет о подготовке специалистов для отделений военно-политической работы в силовых структурах. На сайте [regulation.gov.ru](http://regulation.gov.ru) 27 октября 2020 года был размещен проект ФГОС ВО «39.05.XX — Социотехническое обеспечение национальной безопасности и обороны» (специалитет) ( URL: [https://fgosvo.ru/files/files/Project\\_FGOSVO\\_Soz\\_ob.pdf](https://fgosvo.ru/files/files/Project_FGOSVO_Soz_ob.pdf)). Судя по нумерации, он изначально разрабатывался для включения в УГЧН «Социология и социальная работа» и логично сочетался с содержанием деятельности дипломированных специалистов по направлениям подготовки 39.03 (04).02 — социальная работа и 39.03 (04).03 — организация работы с молодежью. Однако использование термина «социотехническое» представляется не вполне корректным, поскольку отсылает к социотехническим исследованиям столетней давности, проводившимся в СССР во второй половине 1920-х годов и по содержанию соответствующим прикладной психологии.

- (6) В проекте ФГОС-4 в 13-й УГСН в качестве шестой специальности/направления подготовки рассматривается демография, хотя в перечне она отсутствует.
- (7) Сост. по: Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 01.02.2022 г. № 89 «Об утверждении перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки» (Приложение) // URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203030033>.
- (8) Проект ФГОС 4-го поколения для социологов был разработан рабочей группой под руководством Л.В. Темновой, созданной при УГСН «Социология и социальная работа» (пока еще действующей по старым нормативным актам — до 31 августа 2024 года). Некоторые наработки группы были представлены на секции «Социологические науки» VI Профессорского форума. Поскольку автор входил в состав группы, он считал возможным использовать в статье некоторые данные проекта, отдавая себе отчет в том, что ФГОС-4 по социологии может быть принят в 2024 года и без учета или с частичным учетом предложений рабочей группы.
- (9) Магистрам повысят регистр. Валерий Фальков пригласил ректоров к выходу из Болонской системы. 28.11.2023 // URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6364977>.

### Библиографический список

1. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Профессиональное социологическое образование и обеспечение инновационного прорыва в системе образования // Социология образования. 2012. № 9.
2. Добренёв В.И., Кравченко А.И., Гутнов Д.А. Социологическое образование в России. М., 2010.
3. Бороноев А.О. Проблемы социологического образования и развития социологической культуры в российском обществе // Социология образования. 2011. № 10.
4. Буланова М.Б. Социологическое образование в России (1960-е годы — настоящее время) // Социологические исследования. 2008. № 12.
5. Буланова М.Б. Социологическое образование в России: история и современность. М., 2011.
6. Буланова М.Б., Медведева Д.М. Социологическое образование в региональных вузах России // Социологические исследования. 2011. № 10.
7. Васильева Е.Н. Отечественное социологическое образование в контексте Болонского процесса // Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. 2008. № 1.
8. Григорьев С.И. Социологическое образование в современной России: кризисные явления и пути их преодоления // Высшее образование в России. 2007. № 1.
9. Зборовский Г.Е. Социологическое знание и образование: проблемы взаимосвязи // Социологические исследования. 2012. № 8.
10. Зырянов В.В., Ладыжец Н.С., Темнова Л.В. Социологическое образование в России: итоги 30 лет // Социологические исследования. 2020. № 1.
11. Зырянов В.В., Темнова Л.В., Сайко Е.А. Мониторинг основных образовательных программ по направлению «Социология»: проблемы и тенденции // Социологические исследования. 2014. № 5.
12. Осадчая Г.И. Заметки о социологическом образовании в России: рефлексия новых требований общества // Социологические исследования. 2009. № 2.
13. Проказина Н.В. Социологическое образование в современной России: новые вызовы и перспективы // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2020. № 4.
14. Пузиков В.Г. Социологическое образование в вузе: задачи и проблемы // Высшее образование в России. 2008. № 6.

15. Сакович С.М. Некоторые аспекты развития социологии в современной России // Системная психология и социология. 2012. № 5.
16. Силласте Г.Г. Социологическое образование в отраслевом вузе: опыт интеграции // Высшее образование в России. 2007. № 2.
17. Скворцов Н.Г., Асочаков Ю.В. Социолог: образование и профессиональные траектории // Социологические исследования. 2022. № 3.
18. Скворцов Н.Г., Зырянов В.В. Социологическое образование: между стандартами и реалиями // Социологические исследования. 2018. № 7.
19. Федуллова А.В. Социологическое образование в высшей школе: проблемы и перспективы // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 4.
20. Фетисов В.Я. Судьбы социологического образования в России // Социологические исследования. 2012. № 9.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-112-124  
EDN: UEIKDA

## **Sociologist 4.0: Challenges and risks for the professional sociological education\***

**I.V. Obraztsov**

Moscow State Linguistic University,  
*Ostozhenka St., 38–1, Moscow, 119034, Russia*

(e-mail: igorobraztsov@rambler.ru)

**Abstract.** The Russian system of the professional sociological education, if we date its institutionalization to the creation of the first sociological faculties in the USSR in 1989, has functioned for more than thirty years. However, in the coming years, this education will have the most difficult period in its development due to the transition to a new two-level model of higher education and to the adoption of the Federal State Educational Standard of the 4<sup>th</sup> generation (FSES 4). The implementation of these plans creates certain challenges: 1) sociological training would lose the status of an independent enlarged group of specialties (EGS) and would be included into the political sciences EGS; 2) the suggested program of joint training of sociologists with representatives of political sciences in the first two years of study would reduce the study time for mastering sociological academic disciplines; 3) there are certain contradictions between the basic and specialized levels of higher education due to the suggested expanded opportunities for basic-level graduates to enroll in graduate school. Moreover, such issues as the target numbers for the EGS, mechanisms for their distribution between areas of training and possibility of simultaneous training in ‘related’ specialties have not been resolved. These challenges create risks for sociology of maintaining its status of a specialty, and, ultimately, a threat to its independence and identity. The author suggests some measures to develop the professional sociological education and to maintain its status under the current reform of the national higher education system, which is primarily the

---

\*© I.V. Obraztsov, 2024

*The article was submitted on 08.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*



restoration of the sociological EGS in the List of Areas of Training in Higher Education, which would make the new FSES 4 focus on the related areas of training and improve the quality of sociological education.

**Key words:** higher education reform; sociological education; Federal State Educational Standard; basic and specialized higher education

### References

1. Gorshkov M.K., Klyucharev G.A. Professionalnoe sotsiologicheskoe obrazovanie i obespechenie innovatsionnogo proryva v sisteme obrazovaniya [Professional sociological education and ensuring an innovative breakthrough in the education system]. *Sotsiologiya Obrazovaniya*. 2012; 9. (In Russ.).
2. Dobrenkov V.I., Kravchenko A.I., Gutnov D.A. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii* [Sociological Education in Russia]. Moscow; 2010. (In Russ.).
3. Boronoev A.O. Problemy sotsiologicheskogo obrazovaniya i razvitiya sotsiologicheskoy kultury v rossiyskom obshchestve [Problems of sociological education and development of sociological culture in the Russian society]. *Sotsiologiya Obrazovaniya*. 2011; 10. (In Russ.).
4. Bulanova M.B. Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii (1960-e gody — nastoyashchee vremya) [Sociological education in Russia (1960s — present)]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2008; 12. (In Russ.).
5. Bulanova M.B. *Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost* [Sociological Education in Russia: History and the Present Time]. Moscow; 2011. (In Russ.).
6. Bulanova M.B., Medvedeva D.M. Sotsiologicheskoe obrazovanie v regionalnykh vuzakh Rossii [Sociological education in Russia's regional universities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2011; 10. (In Russ.).
7. Vasilieva E.N. Otechestvennoe sotsiologicheskoe obrazovanie v kontekste Bolonskogo protsessa [Russian sociological education in the context of the Bologna process]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya*. 2008; 1. (In Russ.).
8. Grigoriev S.I. Sotsiologicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: krizisnye yavleniya i puti ih preodoleniya [Sociological education in contemporary Russia: Crisis phenomena and ways to overcome them]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2007; 1. (In Russ.).
9. Zborovsky G.E. Sotsiologicheskoe znanie i obrazovanie: problemy vzaimosvyazi [Sociological knowledge and education: Relationship issues]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2012; 8. (In Russ.).
10. Zyryanov V.V., Ladyzhets N.S., Temnova L.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie v Rossii: itogi 30 let [Sociological education in Russia: The results of 30 years]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2020; 1. (In Russ.).
11. Zyryanov V.V., Temnova L.V., Sayko E.A. Monitoring osnovnykh obrazovatelnykh programm po napravleniyu "Sotsiologiya": problemy i tendentsii [Monitoring of the main educational programs in Sociology]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2014; 5. (In Russ.).
12. Osadchaya G.I. Zametki o sotsiologicheskome obrazovanii v Rossii: refleksiya novykh trebovaniy obshchestva [Notes on sociological education in Russia: Reflection on new requirements of the society]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2009; 2. (In Russ.).
13. Prokazina N.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: novye vyzovy i perspektivy [Sociological education in contemporary Russia: New challenges and prospects]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye Nauki*. 2020; 4. (In Russ.).
14. Puzikov V.G. Sotsiologicheskoe obrazovanie v vuze: zadachi i problemy [University sociological education: Tasks and problems]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2008; 6. (In Russ.).
15. Sakovich S.M. Nekotorye aspekty razvitiya sotsiologii v sovremennoy Rossii [Some aspects of the development of sociology in contemporary Russia]. *Sistemnaya Psikhologiya i Sotsiologiya*. 2012; 5. (In Russ.).

16. Sillaste G.G. Sotsiologicheskoe obrazovanie v otraslevom vuze: opyt integratsii [Sociological education in the sectoral university: Integration experience]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2007; 2. (In Russ.).
17. Skvortsov N.G., Asochakov Yu.V. Sotsiolog: obrazovanie i professionalnye traektorii [Sociologist: Education and professional trajectories]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2022; 3. (In Russ.).
18. Skvortsov N.G., Zyryanov V.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie: mezhdum standartami i realiyami [Sociological education: Between standards and realities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2018; 7. (In Russ.).
19. Fedulova A.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie v vysshey shkole: problemy i perspektivy [Sociological education at the university: Problems and prospects]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2005; 4. (In Russ.).
20. Fetisov V.Ya. Sudby sotsiologicheskogo obrazovaniya v Rossii [The fate of sociological education in Russia]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2012; 9. (In Russ.).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-125-139

EDN: VOTDJE

## Социологическое образование в Беларуси: история и современность\*

А.Н. Данилов<sup>1</sup>, Д.Г. Ротман<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Белорусский государственный университет,  
ул. Кальварийская, 9, Минск, 220004, Республика Беларусь

<sup>2</sup>Центр социологических и политических исследований Белорусского государственного  
университета,  
ул. Академическая, 25, Минск, 220072, Республика Беларусь  
(e-mail: a.danilov@tut.by; dgrotman@rambler.ru)

**Аннотация.** Как не раз уже было в истории, образование вновь нуждается в уточнении направления своего развития. Вихри перемен немного приутихли, и стало очевидно, что много хорошего было утрачено: как показывает опыт, образование консервативно по сути, и в этом его большое достоинство. Образование — это приобщение к вечным истинам, постижение законов эволюции, включенность в мир разума. Университет в этом смысле не место услуг, торга, купли и продажи, а храм науки, постижения истины, и массовым быть не может по определению. Университет живет своей жизнью, но не оторван от государства, его истории, национальных традиций и ценностей. В статье рассмотрены проблемы трансформации социологического образования и институционализации социологии в Беларуси. Преподавание социологических дисциплин началось с открытием Белорусского государственного университета (БГУ) в 1921 году. Профессор С.З. Каценбоген стал первым преподавателем социологических дисциплин и руководителем кафедры социологии и первобытной культуры. Затем последовал более чем тридцатилетний вынужденный перерыв, связанный с изъятием социологии из учебных программ, репрессиями 1930-х годов, Великой Отечественной войной и послевоенным восстановлением. Усилиями подвижников Г.П. Давидюка и Е.М. Бабосова в 1960-е годы началось возрождение социологии. Структуры социологического профиля были созданы в Академии наук и ведущих вузах, социология стала одним из главных источников знания о современном обществе, протекающих в нем процессах, о человеке и его социальном самочувствии. Социологическая наука, несмотря на все трудности развития, вопреки чинимым преградам, становится особенно востребованной в условиях неопределенности, глобальной нестабильности и возникающей в этой связи социальной турбулентности. При этом игнорирование собственного опыта, отход от национальных образовательных традиций, механическое заимствование чужих практик неприемлемо и ведет к стагнации. Сегодня университетское образование находится на перепутье, наблюдается снижение интереса к социологии, преподавание социологических дисциплин уменьшается в объеме, объединяются или закрываются кафедры и исследовательские центры, снижается востребованность специалистов в области социологии на рынке труда.

**Ключевые слова:** Республика Беларусь; Белорусский государственный университет; социология; институционализация; университетское образование; социологическая подготовка

\*© Данилов А.Н., Ротман Д.Н., 2024

Статья поступила 20.11.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.

### Уроки истории: события и люди

Преподавание социологии в Беларуси началось в 1921 году с открытием Белорусского государственного университета (БГУ). Минску повезло, что в этот период здесь работал Соломон Захарович Каценбоген (1889–1945), человек сложной судьбы, активный участник революционного движения, один из первых социологов в Российской империи. Судьба первого профессора, читавшего социологические дисциплины в БГУ, неординарна и драматична. Интеллектуал своего времени, он оставил заметный след в истории БГУ и в развитии социогуманитарных наук первой половины XX века.

К социологии С.З. Каценбоген приобщился, поступив в 1915 году на юридический факультет Санкт-Петербургского психоневрологического института, где была создана первая в России кафедра социологии, которой руководили такие известные ученые, как М.М. Ковалевский и Е. де Роберти, а среди первых слушателей были будущие классики П.А. Сорокин и К.М. Тахтарев. Постепенно социология стала внедряться в учебные планы российских университетов. Психоневрологический институт Каценбоген закончил через два года, в 1917 году, поскольку поступил на базе высшего образования сразу на третий курс и с головой окунулся в революционную борьбу.

С началом работы БГУ для усиления марксистской составляющей педагогического процесса и создания противовеса «старой» Каценбогену было предложено сконцентрироваться на работе в университете. Он пишет в автобиографии: «С 1921 года по сие время работаю в Белгосуниверситете, состоя заместителем ректора и деканом ФОНа. ГУСом утвержден профессором по кафедре генетической социологии и истории первобытной культуры. Имею ряд печатных и рукописных работ по социологии, истории первобытной культуры, истории революционного движения. Читал ряд докладов в Научном обществе при БГУ. Будучи в течение двадцати лет партийным работником и в тоже время не переставая заниматься наукой, считаю своим подлинным призванием научную деятельность» [2. С. 49].

Вскоре Каценбоген вместе с первым ректором БГУ В.И. Пичетой взвалил на себя огромную ношу по созданию нового учебного заведения. Каценбоген входил в состав правления БГУ, был деканом факультета общественных наук, заведовал кафедрой социологии и первобытной культуры, читал курс генетической социологии на всех отделениях факультета, стал первым профессором-социологом в Беларуси [3. С. 14]. Помимо дисциплин «Общая социология» и «Генетическая социология» Каценбоген читал курсы «История революционных движений на Западе в связи с историей научного социализма», «История социалистической мысли», «История развития общественных форм». Известны и его научные труды: «Спорные вопросы в учении о происхождении брака и семьи» (1923), «Первобытный человек. Опыт социологического анализа этнографического романа Рене Марана “Батуала”» (1923), «Философские и социологические основания марксист-

ма» (1925), «Курс марксистской социологии» (1925), «Марксизм и социология» (1925). Еще до прихода на работу в БГУ Каценбоген опубликовал книгу «Пролетариат и крестьянство (социологический труд)», которая вышла в Минске в 1920 году, — ее можно считать первым историко-социологическим исследованием в Беларуси, где автор попытался с учетом новых мировоззренческих тенденций оценить динамику хозяйственной жизни республики с позиции движения рабочей силы.

На страницах газет Каценбоген активно отстаивал «необходимость существенных преобразований в области просвещения ввиду наметившегося партийного курса в этом вопросе. Так, сущность реформы в области высшего образования сводилась к тому, что высшая школа, дававшая раньше “строго научное” образование, оторванное от жизни, переставала быть таковой, а должна была служить, прежде всего, практическим государственным и местным жизненным потребностям, давать массовую подготовку и создавать кадры специалистов, необходимых для различных отраслей советского строительства» [1. С. 14–15]. Открытие университета также преследовало цель перековать молодежь, сформировать свой слой красной интеллигенции.

С переходом Каценбогена в 1925 году в Саратовский государственный университет социология в БГУ «в чистом виде», как предмет, стала менее востребованной: кафедра социологии была закрыта, из учебных планов исключены курсы генетической социологии. После революции 1917 года социология, казалось, обрела все признаки важной и социально значимой науки, однако ее позитивистский «дух» входил в противоречие с основными положениями марксизма и идеологическими установками новой власти. Реальная жизнь оказалась намного сложнее намеченных планов, плохо поддавалась новым методам управления. В послереволюционный период «социология была постепенно изжита, “вымыта” из корпуса обществоведения в силу жестких рамок становления идеологии, теории и практики советского строительства; функции социологии передавались марксистско-ленинской философии и другим социально-гуманитарным наукам — экономике, истории, правоведению, этнологии и даже филологии» [4. С. 106].

С методологической точки зрения интересен курс «Генетическая социология», который был разработан Каценбогеном и читался им на всех факультетах БГУ. В 1923 году он писал в статье «Спорные вопросы генеомии», что «в общей социологии завоевывает себе все более солидное место генетическая социология, теснейшим образом связанная с достижениями истории, археологии и этнологии... И в области генетической социологии по самым основным вопросам идет горячий спор и нет единого взгляда на вопросы о происхождении брака, семьи, собственности, религии, морали, искусства» [5. С. 88]. «Современная научная социология, стремящаяся в сложном и причудливом узоре многовековых исторических событий наметить законо-

мерный процесс, властно требует изучения в первую очередь материального фундамента социальных отношений» [6].

Курс генетической социологии Каценбогена освещал историю социальных идей и историю развития общественных форм как своеобразный сплав историко-социологической мысли и первобытной истории и включал в себя следующие темы [7. С. 241]:

1. «Предмет, задачи, методы и отношение к сопредельным дисциплинам.
2. История социологической мысли: Гераклит, Протагор, Платон, Аристотель, Августин Блаженный, Фома Аквинский, Ибн Хальдун, Н. Макиавелли, Т. Гоббс, Дж. Локк, Б. Спиноза, Дж. Вико. Физиократы: Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, А. Фергюсон, И. Гердер. Предшественники позитивизма: А. Тюрго, А. Кондорсэ, К. Сен-Симон, Ж. Ламетри, Д. Дидро, П. Гольбах, К. Гельвеций, Г. Гегель, О. Конт, Г. Спенсер. Органическое направление: П. Лилиенфельд, А. Шеффле, Р. Вормс. Биологическое: О. Аммон, Б. Кидд. Психологическое: Ф. Гиддингс, Л. Уорд, Г. Зиммель, Г. Тард, В.М. Хвостов, П.А. Сорокин. Материалистическое: К. Маркс, Ф. Энгельс, Г.В. Плеханов.
3. Основные проблемы генетической социологии: генезис материальной культуры (геология, палеонтология, археология, этнография). Первобытное общество: генезис и эволюция собственности, орда, род, тотемное общество. Генезис и эволюция брака и семьи: воззрение Баховена, Леннана, Моргана, Энгельса, Кунова, Лизера и др. Генезис религиозных верований: магизм, анимализм, манизм, анимизм, тотемизм, эволюция религии. Основные моменты в генезисе искусства».

Таким образом, идеи теоретической социологии еще не отделялись от социальной философии — последняя полностью включалась в состав общесоциологической теории. И хотя этот курс нельзя назвать в полном смысле социологическим (он скорее исторический), он давал хорошее представление о теоретической социологии, упоминая, помимо материалистической концепции К. Маркса, Ф. Энгельса и Г. Плеханова, основоположников позитивизма, представителей биологизма, органицизма и психологизма.

Процесс институционализации социологии шел через «расширение и совершенствование методологического и методического арсенала других наук, что было вызвано повышенным вниманием со стороны ученых (как и властей и различных социальных групп) к бурно развивавшимся уже с XIX века и в особенности в условиях революционных потрясений начала XX века общественным процессам... этому содействовали и содействуют наработки других наук» [8. С. 11]. «Анализ большого количества документального материала по истории первых лет деятельности БГУ с точки зрения выявления “социологической составляющей” в учебном процессе и научных исследованиях убеждает, что эта составляющая была присуща в той или иной мере большинству общественно-гуманитарных дисциплин и наук» [8. С. 17].



## Востребованность и потенциал

После тридцатилетнего вынужденного перерыва, связанного с изъятием социологии из системы обществоведения и передачи ее функций другим социально-гуманитарным наукам, репрессиями 1930-х годов, Великой Отечественной войной и послевоенным восстановлением, в СССР ощущалась потребность в новых знаниях, отражающих социальные процессы и противоречия, в новых теориях прогнозирования и управления обществом. Косыгинская экономическая реформа стимулировала возрождение социологической науки, и понадобился новый механизм выявления социально-экономических и социально-политических проблем в советском обществе.

Важным шагом в институционализации социологии в Беларуси стало Постановление Президиума ЦК КПБ от 9 ноября 1965 года «Об организации конкретно-социологических исследований в республике» [9. с. 212–213]. Постановление обязывало Президиум АН БССР, руководство Отделения общественных наук, институтов философии и права, экономики, истории, а также Министерства высшего, среднего специального и профессионального образования БССР разработать мероприятия по усилению социологических исследований в НИИ и вузах. В частности, было предложено создать лаборатории социологических исследований при БГУ и Институте народного хозяйства. Этим же постановлением при ЦК КПБ был создан Республиканский общественный институт социологических исследований.

«Социология пятидесятых и шестидесятых годов существовала “без прописки” под крышей исторического материализма и других общественных наук. Это мало проясняет ситуацию, но действительно социологами можно назвать тех, кто занимался социологией... Характерной чертой гуманитарного образования была установка скорее на призвание, раскрытие творческих возможностей, чем на ремесло. Отсюда и исключительно высокая междисциплинарная мобильность обществоведов. Среди них были историки, экономисты, философы, логики, филологи, математики, физики, партийные работники, журналисты, театральные критики. Их объединяли круг чтения, интерес к научному исследованию социальных проблем и — главное — определенная позиция в системе воспроизводства и реформирования власти. Они стремились найти себя в новой области творчества, свободной от дисциплинарной рутины, и привнести в социологическую работу увлеченность и веру в чудесные открытия, которые обещала наука о человеке. И сама социология казалась открытой для всех» [10. С. 9–10]. Время выдвинуло в качестве лидеров возрождения социологической науки людей талантливых, с заслуженным авторитетом среди коллег, хороших организаторов с сильными характерами, подвижников и энтузиастов возрождающейся науки.

В Беларуси первопроходцами возрождения стали Г.П. Давидюк (1923–2020) и Е.М. Бабосов. В одном интервью Г.П. Давидюк сказал: «Вся жизнь у меня была неординарной. Были годы успехов в работе, радости

в жизни, были годы тяжелых переживаний, когда пришлось бороться (в прямом смысле этого слова) за возрождение социологии в Беларуси» [11. С. 93]. «О социологии я узнал во время учебы в аспирантуре в московской Академии общественных наук при ЦК КПСС... Старые профессора нашей кафедры философии часто зло заявляли, что социология — это “буржуазная наука”. Из прессы я узнал, что такова установка ЦК КПСС. Работая в АН БССР, я не только узнал, но и почувствовал ненависть, враждебность по отношению к социологии» [11. С. 100–101].

В декабре 1968 года Президиум АН БССР принял решение о создании в Институте философии и права сектора социальных исследований во главе с Г.П. Давидюком. Создание сектора, рост числа и квалификации сотрудников позволили расширить тематику исследований, в частности, это социальные последствия научно-технической революции на селе, руководство социальными процессами, социальное планирование в городе и деревне. С сентября 1969 года началось сотрудничество Давидюка с БГУ — он был приглашен читать лекции по социологии студентам философского отделения. В декабре 1972 года он возглавил кафедру марксистско-ленинской философии гуманитарных факультетов, при которой в 1974 году был создан сектор прикладной социологии — крупнейшее в БССР учреждение, проводившее в 1970-е годы социологические исследования. Одновременно Георгий Петрович долгое время заведовал университетской Проблемной научно-исследовательской лабораторией социологических исследований. Под его руководством в 1970-е–1980-е годы лаборатория превратилась в востребованный в республике научный центр. В 1960-е–1970-е годы, следуя примеру БГУ, все ведущие вузы республики стали создавать социологические структуры. Работа сектора прикладной социологии БГУ дало толчок развитию заводской социологии. В 1976 году по инициативе Давидюка было учреждено Белорусское отделение Советской социологической ассоциации, которое объединило усилия социологов всей республики.

С возрождением социологии в 1960-е годы начала складываться научная школа прикладной социологии Давидюка. «Все научные школы возникают тогда, когда появляется человек с повышенным энергетическим зарядом, который, активно занимаясь исследованиями, вырабатывая новые идеи, заражает этим других» [12. С. 31]. Вокруг Давидюка «сформировалось активное ядро исследователей, было восстановлено социологическое наследие — не только труды социологов 1920-х — 1930-х годов, но и социологические идеи выдающихся дореволюционных философов, писателей, статистиков, юристов, демографов и др.; создавались новые подразделения, готовились кадры» [13. С. 15–16]. Возрождение шло от практики: появлялись исследовательские подразделения социологического профиля, шла переподготовка сотрудников, переводились статьи и монографии, обобщался исследовательский опыт, разрабатывались рекомендации, издавались учебно-методиче-

ские пособия, оформлялись первые отечественные социологические теории, публиковались собственные учебники. В своем первом учебном пособии «Введение в прикладную социологию» (1975) Давидюк пишет: «Что за наука прикладная социология и вообще — является ли она наукой, и если да, то каков ее предмет, — по этим и другим вопросам все еще продолжаются дискуссии» [14. С. 6]. Тон дискуссиям задавал журнал «Социологические исследования» (1974).

Давидюк отмечал: «Мы живем в эпоху бурного социального развития, постоянного зарождения новых социальных явлений. Все это требует исключительно совершенных подходов к исследованию общественных явлений, что влечет за собой быстрое развитие некоторых направлений в общественных науках. К их числу относится и прикладная социология» [14. С. 3]. Действительно, «развитие социологических исследований, рост бюджетных организаций, осуществляющих эти исследования, появление на предприятиях социологических служб настоятельно требуют подготовки квалифицированных кадров социологов» [14. С. 4]. В своем первом учебнике Давидюк предпринял успешную попытку «систематизировано изложить историю и сущность марксистско-ленинской прикладной социологии, а также развитие буржуазной социологии на разных этапах; определить прикладную социологию как науку, сформулировать ее основные законы, изложить в синтезированном виде черты и функции марксистской социологии, показать соотношение между историческим материализмом и прикладной социологией» [14. С. 4].

В 1979 году у Георгия Петровича выходит монография «Прикладная социология», в которой он раскрыл сущность и структуру этой науки: «впервые в советской социологической литературе дана характеристика ее законов и категорий. Органично изложены методология и процедуры социологического исследования. В новой интерпретации, отличной от предыдущих работ автора, охарактеризован процесс становления и развития прикладной социологии в СССР» [15. С. 2]. Прошло не полных четыре года, а в содержании двух книг видны различия: уже нет параграфа «Исторический материализм и прикладная социология», не включен раздел «Буржуазная социология», но получила развитие и обрела свою логику глава «Марксистско-ленинская прикладная социология как наука», где, помимо рассмотрения предмета, показано соотношение прикладной социологии с другими науками, ее функции и черты. Появилась третья глава «Категории и законы прикладной социологии», четвертая глава «Методология прикладного социологического исследования» и пятая глава «Процедура прикладного социологического исследования», где, помимо методов, представлен параграф по обработке социологической информации.

По признанию Давидюка «прикладная социология, хотя еще и не завоевала равноправного положения в ряду общественных наук, но уже вошла в академии, университеты, созданы институты, отделы, кафедры... Однако

полной ясности о ней как о науке пока нет, иногда ей отводят роль “сборщика” теоретического и фактического материала. Часто понятие “прикладная социология” подменяется другими — “конкретные социальные исследования”, “конкретные социологические исследования”... Конкретные исследования ведутся на основе социологической науки и являются источником ее обогащения и развития. Это один из важных видов деятельности социолога, когда происходит апробация выдвинутых гипотез, получение нового знания о социальной действительности. Поэтому подменять прикладную социологию как науку конкретными социологическими исследованиями нельзя» [15. С. 7]. Давидюк считал прикладную социологию наукой о «специфических законах становления, развития и функционирования конкретных социальных систем, процессов, структур, организаций и их элементов» [15. С. 7]. Он показывал на практике эффективность социологии в упреждении и разрешении социальных конфликтов, учил руководителей видению перспективы, умению управлять и сплачивать коллектив. Его школа прикладной социологии скрупулезно разрабатывала каждый элемент исследовательской программы, точно соблюдала все процедуры, выверяла полученные результаты и строго их интерпретировала. За каждым результатом стоял его высокий авторитет ученого и стремление дойти до сути.

Наработки Давидюка имели большое значение для институционализации социологии и создавали реальную базу для подготовки специалистов-социологов и кадров высшей научной квалификации. Георгий Петрович признавал, что «сложный период в развитии прикладной социологии, который характеризовался на первом этапе ее развития нигилистическим отрицанием ее как науки, затем продолжительными дискуссиями о предмете и, наконец, о ее месте, наложил отпечаток на понимание и решение многих проблем данной науки» [15. С. 199]. В заключение монографии он высказывает конкретные рекомендации «организационного характера по усовершенствованию управления социологическими исследованиями»: «думается, что уже настало время иметь на всех предприятиях заводского социолога профессионала, а в производственных объединениях — социологическую лабораторию. Следует создать стройную систему социологической службы в каждом министерстве. Отраслевые социологические лаборатории — вот те социальные институты, которые крайне необходимы всем министерским управлениям для более глубокого изучения социальных проблем своей отрасли, получения объективной информации об интересах и запросах работников отрасли, повышения эффективности управления, содействия максимальному превращению объекта в субъекта управления» [15. С. 205]. «Специалист с высшим социологическим образованием сейчас крайне нужен для научно-исследовательских социологических учреждений, в высших учебных заведениях, на предприятиях, учреждениях... Поэтому вопрос об открытии социологических факультетов

в университетах, где есть уже опытные кадры преподавателей и некоторый опыт подготовки социологов на философских факультетах, — вопрос, требующий неотлагательного решения» [15. С. 205–206].

Благодаря усилиям Давидюка в 1974 году на философском отделении исторического факультета БГУ была предпринята попытка подготовки специалистов-социологов и открыта первая аспирантура по специальности «прикладная социология». Первый выпуск студентов, отучившихся по специальности «Философ. Прикладной социолог», состоялся в 1977 году. Внешне препятствий не было, но и поддержки большой тоже: попытки Давидюка продолжить эту работу были остановлены союзным министерством образования. Однако выход учебника нового поколения Давидюка «Прикладная социология» имел большое значение для возрождения социологии — опыт первопроходцев был использован молодыми исследователями. Эта книга «примечательна еще двумя чертами: во-первых, в ней была сделана едва ли не первая попытка дать очерк современной советской социологии — ее трудов и их авторов за 1960-е–1970-е годы, и, во-вторых, сформулированы предложения и размышления, как построить учебный процесс (на примере Белорусского университета)» [16. С. 3]. «Опыт обобщения теоретических поисков и прикладных исследований стал основой для еще одного крупного достижения белорусских социологов: под редакцией Г.П. Давидюка (составители А.Н. Елсуков и К.В. Шульга) в 1984 году вышел в свет «Словарь прикладной социологии» (переиздан в 1991 году). По сути дела, это был первый советский социологический словарь, вышедший в свет после официального признания социологии. Этот словарь появился раньше аналогичных изданий в Москве и Киеве и был сразу признан социологическим сообществом, стал помощником для тех, кто ориентировался на стезю социологии, пытался реализовать на практике конкретные социологические исследования, создавать первые учебные курсы по социологии» [16. С. 3].

Власть слишком поздно поняла значение социологии — когда уже ничего не могло спасти СССР и советский строй от распада. Однако советская власть успела принять решение об открытии социологических факультетов и отделений в ведущих университетах страны. В 1989 году в БГУ было открыто отделение социологии и кафедра социологии (первый заведующий кафедрой — профессор А.Н. Елсуков) [17]. В настоящее время кафедра обладает высоким научным потенциалом, обеспечивая преемственность, — здесь работают ведущие специалисты разных поколений, лучшие социологические силы страны. Благодаря усилиям Г.П. Давидюка, Е.М. Бабосова, Д.Г. Ротмана, А.Н. Елсукова и других социологическая наука получила постоянную прописку в ведущих университетах, стали защищаться диссертации по социологическим наукам, создаваться новые кафедры социологического профиля. К сожалению, со временем социологам не становится легче — в зеркало правды, как и раньше, не всем хочется заглядывать.



## Социология в суверенной Беларуси

После распада СССР социология пережила трудное время, хотя достаточно быстро восстановилась в рамках новых суверенных государств. Социологи Беларуси активно включились в исследование новых проблем жизни белорусского общества: был значительно расширен объем исследований, связанных с процессами трансформации постсоветского мира, укоренением белорусской государственности, изменением ценностных ориентаций различных социальных групп, их социализации и идентификации. В конце 1996 года в БГУ был создан Центр социологических и политических исследований (руководитель — Д.Г. Ротман), который со временем превратился в известную исследовательскую структуру [18], организованы кафедры социологического профиля во многих университетах, стали появляться новые исследовательские структуры, в том числе негосударственные. С 1997 года в БГУ издается научно-теоретический «Журнал БГУ. Социология», с 2000 года функционирует Белорусское социологическое общество. Ведущую роль в создании и развитии белорусской социологической школы играют социологические структуры БГУ и НАН Беларуси.

В этот период возрастает интерес исследователей к росту политической активности населения, стратификации и демографическим характеристикам общества, меняющегося под воздействием социальных, экономических и социально-психологических факторов. Постоянно в поле внимания белорусских социологов находятся вопросы социального развития молодежи и активизация междисциплинарных масштабных исследований наиболее актуальных социальных проблем. Так, в начале 1990-х годов в экономической социологии и социологии труда произошел резкий тематический сдвиг. Среди новых проблем, которые активно изучаются социологами, — развитие национальной экономики, адаптация к рыночным отношениям, рынок труда, трудовая миграция, развитие предпринимательства и др. Проблематика экономической социологии и социологии труда все больше взаимодействует с социальной экологией, социологией катастроф и экстремальных ситуаций, что особенно актуально для Беларуси, пострадавшей от аварии на Чернобыльской АЭС. Переход к рыночным отношениям не только обнажил прежние, но и обусловил новые проблемы социологии семьи и демографии.

Социологи Беларуси вместе с представителями других специальностей и учеными НАН взялись за разработку трансформационных характеристик науки в контексте глобальных социокультурных вызовов, развития инновационной системы, обеспечивающей технологический прогресс, создания рынка новых технологий и особенностей кадрового потенциала. В БГУ изучают актуальные вопросы университетского образования, общественно-политической активности студенчества, эволюции национальной системы образования, ее социально-культурные особенности, что нашло применение



в разработке концептуальных основ развития национальной системы образования в условиях системной трансформации общества.

В области социологии культуры, традиционном для белорусских социологов направлении, на первый план вышли исследования развития белорусской нации, социодинамики культуры в ее национальных традициях и особенностях в контексте становления и проявления специфически белорусского менталитета и национального своеобразия белорусского народа. Социологи стали чаще изучать проблемы культурной идентичности и самоопределения народов, межнациональные отношения в условиях становления суверенитета, проблемы региональной политики и развития местного самоуправления, влияние современных информационных технологий и ИТ-структур, электоральное поведение и информационное пространство суверенной Беларуси.

В ситуации, когда цивилизация вступает в фазу глобальной нестабильности, повышенных рисков и угроз, естественно, что и в социологии возникла теоретико-методологическая неопределенность, осложняющаяся глобальными геополитическими сдвигами. Очевидна необходимость таких парадигмальных ориентаций в научном познании и практической деятельности, которые бы органично сочетались с антропологическим измерением глобального социального развития (имеется в виду осознание важности устойчивого развития в условиях нарастающей неопределенности).

Кризис общества не мог не сказаться на социологической науке. Распад Союза привел к отказу от многих достойных разработок, появлению противоборствующих групп, зачастую неуважительной критике и, напротив, заимствованию чужого опыта без критического его осмысления. Социологическое образование перестало отвечать ожиданиям и устремлениям части молодежи, а руководство и преподавательский состав недостаточно четко и оперативно учитывают требования времени. Сегодня социологическое образование требует серьезного пересмотра своего содержания с учетом перемен, происходящих не только в экономике, политике и культуре, но и в умах и настроениях людей. Резко возрастают требования молодежи к преподавательскому составу, его компетентности, способности не только передать знания, но и учить методам творческой работы и постоянного поиска.

Дальнейшее развитие социологического знания видится нам в том, чтобы социолог стал высокообразованным специалистом, опирающимся на весь багаж гуманитарных наук — философии, истории, права и экономики. Для этого предстоит восстановить авторитет образования и педагога, вернуть академизм в подготовку профессионалов и повысить общую социологическую культуру населения. Обюрокращивание высшей школы, механическое копирование чужих практик и пренебрежительное отношение к собственному опыту приводит к углублению социального неравен-

ства и не помогает противостоять новым вызовам и угрозам. Нарушается межпоколенческая преемственность профессорско-преподавательского состава, происходит его прекарнизация, университеты начинают терять статус законодателя высокого уровня подготовки специалистов, превращаясь в обслугу по зарабатыванию денег.

Зная сложную судьбу отечественной социологии, мы вправе положительно оценивать положение дел в социологическом образовании, хотя заметно постепенное сокращение количества часов на преподавание социологии, объединение социологии с другими дисциплинами, предоставление вузам права исключать социологические дисциплины из учебных планов — все это идет во вред социологической науке и подготовке профессиональных социологов. Представляется целесообразным введение трехуровневой системы преподавания социологии, в том числе замена предмета «обществоведение» на социологию в средней школе. Подошло время серьезно подумать об углубленной специализации социологов, что требует пересмотра двухуровневой градации (бакалавр — магистр) и возвращения к специалитету.

\*\*\*

Сегодня без социологии невозможно найти достойные ответы на новые вызовы времени. Образование всегда теснейшим образом связано со всем происходящим в обществе, тем самым непосредственно влияя на формирование интеллектуальной элиты, миропонимание и поведение молодежи, ее систему ценностей и видение будущего. Стало уже аксиомой, что мы должны знать общество, в котором живем, но сегодня это большой вопрос. Так получилось, что социологическое знание в своих главных функциях — аналитической и прогнозной — часто оказывалось не востребовано для решения актуальных жизненных проблем. Прав был Ж.Т. Тощенко, утверждая, что «социология возродилась в нашей стране сначала как политическая витрина» [19. С. 64]. Важно не допустить, чтобы социология вновь превратилась в политическую витрину, необходимо сохранить ее высокую общественную миссию.

### **Библиографический список**

1. Максимчик А.Н. Ученый, педагог, организатор и руководитель советской высшей школы // Память и слава: Соломон Захарович Каценбоген. К 130-летию со дня рождения / Сост. А.Н. Максимчик. Минск, 2019.
2. Автобиография С.З. Каценбогена // Память и слава: Соломон Захарович Каценбоген. К 130-летию со дня рождения / Сост. А.Н. Максимчик. Минск, 2019.
3. Данилов А.Н., Елсуков А.Н., Ротман Д.Г. Социология в Белорусском государственном университете: история, факты, документы. Минск, 2006.
4. Козлова Л.А. Послереволюционная российская социология: неудавшаяся попытка советизации // Социологические исследования. 2016. № 12.
5. Каценбоген С.З. Спорные вопросы генеомии // Память и слава: Соломон Захарович Каценбоген. К 130-летию со дня рождения / Сост. А.Н. Максимчик. Минск, 2019.

6. Каценбоген С.З. Археология и этнография и их значение для изучения доистории человечества // Кунов Г., Левин-Дорш Г. Очерки по истории первобытной культуры. Минск, 1923.
7. Каценбоген С.З. Белорусский государственный университет за 1922–23 академический год (итоги и перспективы) // Труды БГУ. 1923. № 4–5.
8. Яновский О.А., Баранова Е.В. Истоки университетской социологии в Беларуси: архивные материалы и размышления историков // Социология. 2007. № 4.
9. Кафедра социологии БГУ: история и современность. К 25-летию создания. Минск, 2014.
10. Российская социология шестидесятых годов в воспоминаниях и документах. СПб., 1999.
11. Данилов А.Н. Слово о современниках: эссе, интервью. Минск, 2013.
12. Академик В.С. Степин. Тайна долгого пути... / Сост. А.Н. Данилов. Минск, 2019.
13. Шавель С.А. Общественная миссия социологии. Минск, 2010.
14. Давидюк Г.П. Введение в прикладную социологию. Минск, 1975.
15. Давидюк Г.П. Прикладная социология. Минск, 1979.
16. Тощенко Ж.Т. Беларусь: время надежд // Социологические исследования. 1998. № 9.
17. Центр социологических и политических исследований: к 25-летию создания / Под ред. Д.Г. Ротмана. Минск, 2022.
18. Тощенко Ж.Т. «Социология возродилась в нашей стране сначала как политическая витрина» // Социология. 2009. № 4.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-125-139

EDN: VOTDJE

## Sociological education in Belarus: History and the present time\*

A.N. Danilov<sup>1</sup>, D.G. Rotman<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Belarusian State University,  
*Kalvarijskaya St., 9, Minsk, 220004, Republic of Belarus*

<sup>2</sup>Centre for Sociological and Political Research of Belarusian State University,  
*Akademicheskaya St., 25, Minsk, 220072, Republic of Belarus*

(e-mail: a.danilov@tut.by; dgrotman@rambler.ru)

**Abstract.** As has happened more than once in history, today education again needs a clear direction for its development. The whirlwinds of change calmed down, and it became obvious that a lot of good things had been lost: education is essentially conservative, and this is its great advantage. Education shows a path to eternal truths, to understanding the laws of evolution and the world of the mind. The university in this sense is not a place of services, bargain, purchase or sale, it is a temple of science and truth, which by definition cannot be widespread. The university lives its own life but in connection with the state, its history, national traditions and values. The article considers the problems of the transformation of sociological education and institutionalization of sociology in Belarus. The teaching of sociological disciplines began with the opening of the Belarusian State University (BSU)

\*© A.N. Danilov, D.G. Rotman, 2024

*The article was submitted on 20.11.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*

in 1921. Professor S.Z. Katzenbogen became the first teacher of sociological disciplines and the head of the department of sociology and primitive culture. This was followed by a more than a thirty-year forced break due to the removal of sociology from the curriculum, repressions of the 1930s, the Great Patriotic War and post-war reconstruction. The revival of sociology began in the 1960s with the efforts of G.P. Davidyuk and E.M. Babosov. Sociological departments were opened at the Academy of Sciences and leading universities; sociology became one of the main sources of knowledge about the contemporary society and social well-being. Despite all difficulties and obstacles, sociology has become in demand under the current uncertainty, global instability and social turbulence. However, the ignorance of national experience and educational traditions and mechanical borrowing of foreign practices is unacceptable and leads to stagnation.

**Key words:** Republic of Belarus; Belarusian State University; sociology; institutionalization; university education; sociological training

## References

1. Maksimchik A.N. Ucheny, pedagog, organizator i rukovoditel sovetsoj vysshej shkoly [Scientist, teacher, organizer and head of the Soviet higher school]. *Pamyat i slava: Solomon Zakharovich Katzenbogen. K 130-letiyu so dnya rozhdeniya*. Comp. by A.N. Maksimchik. Minsk; 2019. (In Russ.).
2. Avtobiografiya S.Z. Katzenboga [Autobiography of S.Z. Katzenbogen]. *Pamyat i slava: Solomon Zakharovich Katzenbogen. K 130-letiyu so dnya rozhdeniya*. Comp. by A.N. Maksimchik. Minsk; 2019. (In Russ.).
3. Danilov A.N., Elsukov A.N., Rotman D.G. *Sotsiologiya v Belorusskom gosudarstvennom universitete: istoriya, fakty, dokumenty* [Sociology at the Belarusian State University: History, Facts, Documents]. Minsk; 2006. (In Russ.).
4. Kozlova L.A. Poslerevoljucionnaya rossijskaya sotsiologiya: neudavshayasya popytka sovetizatsii [Post-revolutionary Russian sociology: A failed attempt of Sovietization]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2016; 12. (In Russ.).
5. Katzenbogen S.Z. Spornye voprosy geneonomii [Controversial issues of geneonomy]. *Pamyat i slava: Solomon Zakharovich Katzenbogen. K 130-letiyu so dnya rozhdeniya*. Comp. by A.N. Maksimchik. Minsk; 2019. (In Russ.).
6. Katzenbogen S.Z. Arkheologiya i etnografiya i ih znachenie dlya izucheniya doistorii chelovechestva [Archeology and ethnography and their significance for the study of human prehistory]. Kunov G., Levin-Dorsh G. *Ocherki po istorii pervobytnoj kultury*. Minsk; 1923. (In Russ.).
7. Katzenbogen S.Z. Belorussky gosudarstvenny universitet za 1922–23 akademichesky god (itogi i perspektivy) [Belarusian State University in the 1922–1923 academic year (results and prospects)]. *Trudy BGU*. 1923; 4–5. (In Russ.).
8. Yanovsky O.A., Baranova E.V. Istoki universitetskoj sotsiologii v Belarusi: arkhivnye materialy i razmyshleniya istorikov [The origins of university sociology in Belarus: Archival materials and reflections of historians]. *Sotsiologiya*. 2007; 4. (In Russ.).
9. *Kafedra sotsiologii BGU: istoriya i sovremennost. K 25-letiyu sozdaniya* [Department of Sociology of the BSU: History and the Present Time. To the 25<sup>th</sup> Anniversary]. Minsk; 2014. (In Russ.).
10. *Rossijskaya sotsiologiya shestidesyatih godov v vospominaniyah i dokumentah* [Russian Sociology of the 1960s in Memoirs and Documents]. Saint Petersburg; 1999. (In Russ.).
11. Danilov A.N. *Slovo o sovremennikah: esse, interv'yu* [A Word about Contemporaries: Essays, Interviews]. Minsk; 2013. (In Russ.).
12. *Akademik V.S. Stepin. Tajna dolgogo puti...* [Academician V.S. Stepin. The Secret of the Long Journey...]. Comp. by A.N. Danilov. Minsk; 2019. (In Russ.).

13. Shavel S.A. *Obshchestvennaya missiya sotsiologii* [Public Mission of Sociology]. Minsk; 2010. (In Russ.).
14. Davidyuk G.P. *Vvedenie v prikladnuyu sotsiologiyu* [Introduction to Applied Sociology]. Minsk; 1975. (In Russ.).
15. Davidyuk G.P. *Prikladnaya sotsiologiya* [Applied Sociology]. Minsk; 1979. (In Russ.).
16. Toshchenko Zh.T. Belarus: vremya nadezhd [Belarus: A time of hope]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 1998; 9. (In Russ.).
17. Tsentr sotsiologicheskikh i politicheskikh issledovaniy: k 25-letiyu sozdaniya [Centre for Sociological and Political Research: to the 25<sup>th</sup> Anniversary]. Ed. by D.G. Rothman. Minsk; 2022. (In Russ.).
18. Toshchenko Zh.T. “Sotsiologiya vozrodilas v nashej strane snachala kak politicheskaya vitrina” [“At first sociology was revived in our country as a political showcase”]. *Sotsiologiya*. 2009; 4. (In Russ.).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-140-154

EDN: WMXZKB

## Высшее образование в Евразийском экономическом союзе: потенциал и проблемы сотрудничества\*

Г.И. Осадчая, Т.Н. Юдина

Институт демографических исследований ФНИСЦ РАН,  
ул. Фотиевой, 6, к. 1, Москва, 119333, Россия

(e-mail: osadchaya111@gmail.com; ioudinatn@mail.ru)

**Аннотация.** Решение интеграционных задач по формированию общего рынка труда, взаимопроникновению ценностей и идей, обеспечению взаимопонимания и доверия между народами требует создания единого образовательного пространства на территории Евразийского экономического союза (ЕАЭС), сближения образовательных и профессиональных стандартов, взаимного признания дипломов, ученых степеней и званий. В статье рассмотрена академическая мобильность внутри интеграционного объединения и современные практики сотрудничества государств-членов и стран-наблюдателей Союза в области высшего образования на основе данных Евразийской экономической комиссии (ЕЭК) и Федеральной службы государственной статистики России, а также дана оценка результативности продвижения идей евразийской интеграции по результатам эмпирического исследования и обозначены резервы развития сотрудничества стран-членов ЕАЭС и стран-наблюдателей в сфере образования. В частности, выявлено сокращение обмена студентами между вузами стран-членов при одновременном росте числа иностранных студентов из стран дальнего зарубежья; в рамках академической мобильности ЕАЭС Россия по-прежнему принимает больше обучающихся, чем ее партнеры. Это говорит о неравноценности студенческой и преподавательской академической мобильности, вызывает беспокойство в странах-членах и странах-кандидатах, требует изменения законодательства и финансирования и учета роста конкуренции за влияние в сфере образования с Турцией, Европой и Китаем. Показано развитие структуры и программ сотрудничества в сфере образования, расширение сети филиалов ведущих вузов Союза в других странах, создание ведущими вузами Консорциума, Евразийского Сетевого университета и Славянских университетов, заключение новых соглашений о сотрудничестве. Развитие сотрудничества стран-членов ЕАЭС и стран-наблюдателей в сфере образования требует достижения согласия между участниками интеграционных процессов, включении образования в интеграционную повестку на высшем уровне, отнесения вопросов высшего образования к отдельной сфере сотрудничества, расширения нормативно-правового регулирования вопросов сотрудничества и формирования институциональной базы управления сферой высшего образования в ЕАЭС.

---

\*© Осадчая Г.И., Юдина Т.Н., 2024

Статья поступила 25.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.



**Ключевые слова:** Евразийский экономический союз; евразийская интеграция; высшее образование; сотрудничество; сетевые университеты; славянские университеты; образовательные программы

Сотрудничество стран-членов Евразийского экономического союза (ЕАЭС) в сфере образования — важнейшее условие его дальнейшего развития [16; 20]. Возможность и необходимость сотрудничества в сфере образования в рамках ЕАЭС прямо вытекает из документов, принятых его регуляторами (1), а перспективы этого сотрудничества связаны и с пятой свободой (знаний), которую Президент России В.В. Путин предложил добавить к четырем известным свободам (передвижения товаров и услуг, финансов и человеческого капитала) (2). Однако, несмотря на рекомендации по развитию взаимодействия, сформулированные в документах, и реально предпринятые шаги по их реализации, сотрудничество в сфере высшего образования пока не соответствует требованиям интеграции и осложнено целым рядом препятствий, которые ограничивают деятельность и инициативы учебно-образовательных учреждений.

Поэтому цель статьи — анализ потенциала и проблем сотрудничества государств-членов ЕАЭС в области высшего образования: формирование общего образовательного пространства повысит результативность ЕАЭС, улучшит качественные и повысит количественные показатели экономического роста. Исследование опирается на анализ современных практик сотрудничества стран-членов, оценку продвижения идей евразийской интеграции и результаты эмпирического исследования, чтобы разработать рекомендации по развитию сотрудничества в сфере высшего образования в рамках ЕАЭС. Авторское исследование было проведено в феврале — марте 2023 года: методом анкетирования были опрошены 771 человек (Казахстан — 201, Кыргызстан — 175, Россия — 204, Узбекистан — 191); использовался метод целевого отбора по трем признакам: гражданство, место проживания и работы (Москва и Московская область), возраст (18–45 лет).

### **Академическая мобильность в Евразийском экономическом союзе**

Формирование общего рынка стран ЕАЭС предполагает свободное перемещение трудовых ресурсов, что требует особого внимания к развитию кадрового потенциала и ставит вопрос о согласованной образовательной политике. Для взаимодействия вузов в рамках ЕАЭС созданы достаточные базовые условия. На территории Союза по состоянию на начало 2022/2023 учебного года, по данным ЕЭК, действовало 1008 вузов: в России — 722 (вузы государственные и негосударственные, с учетом филиалов — около 1000),

в Казахстане — 116, в Армении — 59, в Беларуси — 50, в Кыргызстане — 61 (3). По программам высшего профессионального образования обучались 4,96 млн человек: в России — 3,8 млн, в Казахстане — 576,7 тысяч, в Беларуси — 229 тысяч, в Армении — 92,2, в Кыргызстане — более 166, что является благоприятным фактором для создания общего образовательного пространства.

В этом контексте важны показатели академической мобильности студентов внутри интеграционного объединения: ее анализ показывает сокращение обмена студентами между вузами ЕАЭС при одновременном росте в них числа иностранных студентов из стран дальнего зарубежья. Так, если в 2015/2016 учебном году взаимобмен студентами между странами ЕАЭС составил 101,7 тысяч человек, то в 2022/2023 учебном году — 89,9 тысяч. Изменилось и количество обучающихся по странам: значительно, в 1,75 раза, увеличилось их число в Казахстане (1102 и 1930 человек соответственно); в 1,2 раза увеличилось число студентов из других стран содружества в Армении (с 1199 до 1411), тогда как в Беларуси и Кыргызстане число студентов из стран ЕАЭС уменьшилось (Табл. 1).

Таблица 1

**Динамика академической мобильности студентов между странами ЕАЭС (на начало учебного года; по всем программам и типам образовательных организаций) (чел.) (4)**

Страна	2022/2023	2015/2016
Армения	1411	1192
Беларусь	1598	1895
Казахстан	1930	1102
Кыргызстан	5099	6370
Россия	79890	91120
Всего по ЕАЭС	89928	101679

Динамика численности студентов из стран ЕАЭС, обучавшихся в российских вузах, выглядит следующим образом: в 2022/2023 учебном году у нас обучалось 79890 студентов из стран-членов ЕАЭС, из них 56733 — из Казахстана, 10864 — из Беларуси, 9621 — из Киргизии, 2672 — из Армении; в 2014/2015 учебном году, на момент образования ЕАЭС, численность студентов из Армении составляла — 3902 человека, из Беларуси — 18427, из Казахстана — 55969, т.е. единственная страна ЕАЭС, численность студентов из которой возросла к 2022/2023 учебному году в 2,1 раза — Кыргызстан (Табл. 2).

**Динамика численности студентов из стран ЕАЭС, обучавшихся в российских вузах (на начало учебного года; по всем программам и типам образовательных организаций высшего образования) (чел.) (5)**

Страна	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Армения	3902	3606	3245	3049	2851	2674	2337	2292	2672
Беларусь	18427	14964	12414	10792	10162	10701	10509	10204	10864
Казахстан	55969	66821	67403	65700	67316	63497	61462	61040	56733
Кыргызстан	4663	5729	6627	7247	7159	7499	7493	8648	9621

Студенты из стран ЕАЭС обучаются в российских вузах как на коммерческой основе, так и за счет российского бюджета: например, за счет федерального бюджета в российских вузах учится около 29 тысяч студентов из Казахстана, 7 тысяч — из Кыргызстана (4). Несмотря на сокращение числа студентов из ЕАЭС, вузы России по-прежнему принимают большее их количество, чем вузы стран-партнеров. Сохраняющийся дисбаланс вызывает беспокойство стран-членов по поводу потери интеллектуального потенциала и возможной утечки квалифицированных кадров. Вопрос о неравноценности академической мобильности — как студенческой, так и преподавательской — обсуждался на Евразийском экономическом форуме в мае 2023 года в Москве (5), где была подчеркнута необходимость интенсификации мобильности в ЕАЭС. Этого можно достичь путем изменения как подходов университетов к обучению, так и законодательства, финансирования и структуры управления академической мобильностью [7]. Следует также учитывать рост конкуренции за влияние на образование в ЕАЭС Турции, Европы и Китая.

### **Структура и программы сотрудничества в сфере образования**

Определенным объединяющим началом образовательного пространства ЕАЭС выступает представительство филиалов ведущих вузов. Например, сегодня в Казахстане работает 6 филиалов российских вузов, в Армении — 3, в Кыргызстане и Беларуси — по 2 (6). МГУ им. М.В. Ломоносова имеет филиалы во всех столицах государств, вошедших в ЕАЭС, где ежегодно более 400 профессоров МГУ ведут занятия (7). Деятельность филиалов российских вузов в странах ЕАЭС решает и очень важную задачу сохранения русскоязычного пространства в Евразии как основы российского культурного присутствия [12].

Для консолидации и аккумуляции научно-образовательного потенциала учебных заведений ЕАЭС в мае 2023 года ведущими вузами стран-членов был создан Консорциум (8), основной целью которого стала подготовка специалистов, продвигающих евразийскую интеграцию во всех сферах. В Консорциум вошли пять вузов России, Белоруссии, Кыргызстана и Армении: МГИМО МИД РФ, Белорусский государственный университет, Белорусский государственный экономический университет, Дипломатическая академия

МИД Кыргызстана и Ереванский государственный университет. Было также заключено четырехстороннее соглашение о создании центра компетенций в области селекции и генетики сельскохозяйственных растений и животных (9), которое позволит разрабатывать и реализовывать совместные программы высшего и дополнительного профессионального образования и обеспечит академическую мобильность обучающихся и профессорско-преподавательского состава.

В научно-образовательном пространстве ЕАЭС работает три уникальных университета, соучредителями которых выступают правительства двух стран (России и Армении, Беларуси, Кыргызстана), — это Славянские университеты (10). Подобный формат предъявляет определенные требования к миссии, целям и задачам, особенностям управления и финансирования. Каждый университет имеет свои особенности, внося вклад в социальное и технологическое развитие как ЕАЭС, так и стран-членов. Для России как учредителя данных университетов приоритетны задачи укрепления позиций русского языка в странах ЕАЭС, реализации совместных образовательных программ, подготовки кадров для ключевых отраслей экономик стран ЕАЭС в соответствии с их запросами, а также расширение и повышение эффективности филиальной сети российских вузов, проведение совместных мероприятий в области молодежной политики и привлечение иностранных граждан для обучения в России.

В настоящее время Славянские университеты реализуют 38 совместных проектов, которые направлены на содействие интеграционным процессам в ЕАЭС. Например, результатами данных проектов стало открытие совместной аспирантуры Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого и Российско-Армянского государственного университета; летнего медиа-интенсива для студентов и преподавателей Славянских вузов на площадке МГУ им. М.В. Ломоносова; ежегодной Международной летней школы для студентов-бакалавров, магистрантов и аспирантов «Евразийские общества в фокусе молодых социологов» на базе ИДИ ФНИСЦ РАН; демографической школы для студентов Кыргызстана на базе Кыргызско-российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина и др.

Развитие совместной деятельности в сфере высшего образования тесно связано с созданием в ЕАЭС Евразийского сетевого университета (ЕСУ) для объединения ведущих университетов стран-партнеров (11). Миссия ЕСУ — установление связей между вузами, с государственной властью, бизнесом, общественными и культурными организациями, научными учреждениями. Основная цель ЕСУ — создание единой площадки, благодаря которой преподаватели, студенты и научные сотрудники вузов на территории ЕАЭС получили бы беспрепятственный доступ к методическим и научным ресурсам. На сегодняшний день в ЕСУ входят 19 вузов из стран-членов, рассма-

тривается вопрос о присоединении к ЕСУ Финансового университета при Правительстве РФ (12).

ЕСУ стал своеобразным символом евразийской интеграции благодаря формированию единого образовательного и научного евразийского пространства. Университет создан как научно-образовательный консорциум без образования юридического лица, который ориентирован, согласно Меморандуму, на организацию подготовки квалифицированных кадров в сетевой форме в соответствии с существующими и перспективными потребностями рынка труда ЕАЭС, а также на постоянный мониторинг таких потребностей (11). Пути сближения научно-образовательных пространств на просторах Большой Евразии в рамках сетевого сотрудничества обсуждались в марте 2023 году на Форуме Евразийского сетевого университета, который прошел на базе МГУ им. М.В. Ломоносова: был анонсирован запуск первой магистерской программы при Межпарламентской ассамблее ЕврАзЭС, которая ориентирована на подготовку специалистов в области евразийской интеграции, и уже выпущено первое учебное пособие.

Сегодня в России все чаще разрабатываются и реализуются аналогичные магистерские программы: в МГУ им. М.В. Ломоносова («Евразийская интеграция», направление «Международные отношения»), РГГУ («История и геополитика современной Евразии», направление «История»), РГУ им. А.Н. Косыгина («Юрист в сфере международного бизнеса и евразийской интеграции», направление «Юриспруденция»), МГИМО («Комплексные исследования европейских и евразийских интеграционных процессов», направление «Экономика»), СПбГУ («Бизнес России в глобальной экономике и евразийская интеграция», направление «Экономика»). Однако для развития интеграционных процессов необходимо значительно больше разнообразных специализированных программ и дисциплин, связанных с интеграционными процессами в Евразии, так как очевиден высокий спрос на исследователей, проектировщиков, консультантов, аналитиков и экспертов на рынке труда ЕАЭС как со стороны государственных органов, так и со стороны коммерческих и неправительственных организаций.

Одной из таких программ могла бы стать программа по подготовке социологов, способных содействовать успешному евразийскому партнерству, обладающих навыками административно-управленческой, научно-исследовательской, информационно-коммуникативной и экспертно-аналитической, проектной, консультативной деятельности. Данная программа предполагает дисциплинарно сфокусированную подготовку студентов в области социологии в сочетании со специализированным знанием уникального и сложного политического и социального контекста Евразийского региона [13]. Ресурс образовательных программ, разработанных в России, может быть широко использован в деятельности евразийско-ориентированных вузов. Хотя очевидны трудности реализации таких «перекрестных программ», связанные

прежде всего с тем, что образование — крайне чувствительная область межгосударственного взаимодействия, поскольку транслирует определенные смыслы, ценности и идеи [8], и вопросы концептуального наполнения образовательных программ и выработки общих подходов могут вызвать споры. Для решения этой проблемы представляется целесообразным не допускать чрезмерной идеологизации подобных программ — наиболее приемлем прагматический подход, направленный на эффективную реализацию конкретных научно-образовательных программ в духе взаимоуважения и межкультурного диалога молодежи стран Евразийского союза, благодаря чему и будут утверждаться общие ценности и мировоззренческие установки [3].

### Ресурс сотрудничества стран-членов и наблюдателей ЕАЭС в сфере образования

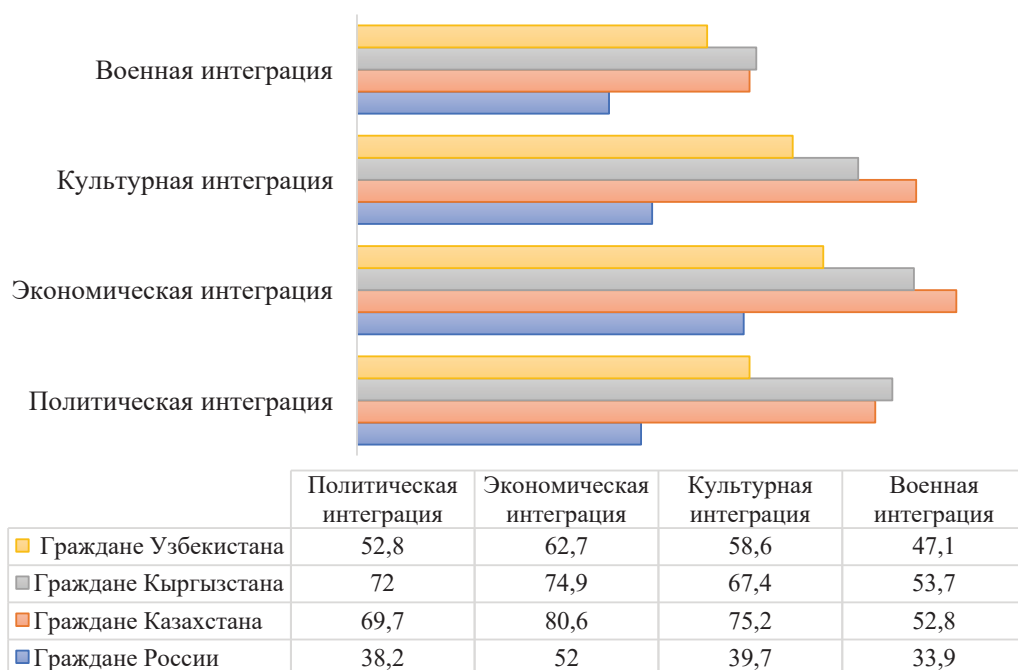
Необходимость активизации сотрудничества в сфере образования обусловлена задачей формирования социальной базы интеграционных процессов. Информированность и сопричастность к строительству ЕАЭС во многом определяют успешность интеграции. К сожалению, наше исследование свидетельствует, что большинство опрошенных граждан Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана и России, проживающих в Московской агломерации (возраст — 18–45 лет), не знают о существовании интеграционного объединения. Информированность российской молодежи и граждан Казахстана — 40 %, а молодых граждан из Узбекистана — 30 % (страна получила статус наблюдателя в ЕАЭС в декабре 2020 года) (Рис. 1).



**Рис. 1.** Информированность респондентов о существовании на постсоветском пространстве Евразийского экономического союза (ЕАЭС) (в %)



Несмотря на то, что Россия — ключевой участник евразийской интеграции, ее поддержка среди российской молодежи даже ниже, чем среди молодежи из Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана. Для россиян в первую очередь важна экономическая интеграция (52%), а не политическая, культурная и военная (менее 40%). Уровень поддержки экономической интеграции мигрантами еще выше: граждане Казахстана — 81%, Кыргызстана — 75%, Узбекистана — 63%. В политической интеграции заинтересованы три из четырех молодых мигрантов из Казахстана и Кыргызстана и каждый второй узбекистанец. Культурная интеграция не менее важна для респондентов из Казахстана и Кыргызстана, чем политическая, намного менее значима интеграция военная (каждый третий казахстанец и кыргызстанец, каждый второй выходец из Узбекистана) (Рис. 2).



**Рис. 2.** Поддержка респондентами разных форм интеграции (в %)

Также отмечена разновекторность интеграционных ориентаций: практически каждый третий российский респондент нацелен на интеграционные программы и проекты, связанные с Китаем, только каждый пятый выступает за интеграцию в рамках ЕАЭС. Интеграционные программы, связанные с Китаем, для молодых мигрантов из Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана не так интересны. Против любых интеграционных союзов выступает практически каждый четвертый мигрант из Казахстана и Кыргызстана и каждый третий мигрант из Узбекистана, полагая, что следует рассчитывать только на возможности своей страны (Табл. 3).

**Интеграционные объединения,  
на которые следует прежде всего ориентироваться их странам (в %)**

<b>Объединения</b>	<b>Россия</b>	<b>Казахстан</b>	<b>Кыргызстан</b>	<b>Узбекистан</b>
Евразийский экономический союз (ЕАЭС)	21,7	33,3	33,7	27,2
Европейский Союз (ЕС)	12,3	14,9	12	13,1
Организация тюркских государств (Турция)	7,4	5,5	9,7	6,3
Интеграционные программы и проекты, связанные с Китаем	29,6	14,4	13,1	12
Ни на какие формы интеграции ориентироваться не нужно, следует рассчитывать только на свою страну	27,6	28,9	28,6	36,6
Другое	1,5	3	2,9	4,7

В современных условиях необходимо, прежде всего, преодолеть отсутствие взаимопонимания и согласия между государствами-членами относительно целесообразности и необходимости включения образования в интеграционную повестку, выделить вопросы высшего образования в отдельную сферу сотрудничества ЕАЭС, сформировать международно-правовой механизм образовательного сотрудничества (13). Его важнейшие факторы — расширение нормативно-правовой базы регулирования вопросов сотрудничества в сфере высшего образования, формирование институциональной базы для управления образовательной системой ЕАЭС, включая формирование надгосударственных структур, координирующих и регулирующих выработку единой образовательной стратегии [5]. Несмотря на все различия в содержании и структуре высшего образования в странах ЕАЭС, наличие общих характеристик поможет интеграции — это сохранившиеся элементы единой системы высшего образования, которые существовали долгое время; использование русского языка в образовании как инструмента сотрудничества; развитие форм международного и межвузовского сотрудничества на разных уровнях системы высшего образования [21]. Разработка и реализация комплексных мер по углублению сотрудничества в сфере образования будет способствовать формированию новой, целостной системы, объединяющей образовательные процессы в ЕАЭС [5], решению социально-экономических и социокультурных проблем в каждой стране-члене и внутри ЕАЭС, повышению международной конкурентоспособности Союза.

В последние годы проблемы сотрудничества стран-членов ЕАЭС в сфере образования все чаще рассматриваются в научной литературе: обосновывается значимость единого образовательного пространства для развития интеграции внутри ЕАЭС [20]; обсуждаются проблемы, влияющие на характер

связей и темпы интеграции, и предпосылки развития образовательного сотрудничества [21]; обосновывается необходимость сотрудничества в сфере образования и подготовки кадров для решения совместных социально-экономических задач [19]; подчеркивается фрагментарный характер правового закрепления образовательной интеграции [2]; анализируются проблемы, связанные с общим рынком труда (взаимное признание документов об образовании) (14), право на получение образования детьми трудоустроенных мигрантов (ст. 97 и 98 Договора о ЕАЭС) (18); подчеркивается необходимость совершенствования механизмов образовательной интеграции по наиболее актуальным и важным направлениям через укрепление их международно-правового обеспечения [17], создание эффективного механизма эквивалентности уровней образования, ученых званий и степеней. Эти вопросы остаются в сфере внимания Евразийской экономической комиссии, которая обладает лишь косвенной компетенцией в области образовательной интеграции.

Также в научных статьях активно обсуждается формирование наднациональной системы образования [9; 10] и институциональных основ образовательного сотрудничества стран ЕАЭС [14; 17], создание межправительственного института и экспертной группы в составе представителей бизнес-сообщества и университетов, призванных сыграть существенную роль в координации национальных образовательных политик, гармонизации нормативно-правовой базы сотрудничества в сфере образования, выработке мер финансовой поддержки сетевого взаимодействия университетов стран ЕАЭС [4–6; 11; 16]. Нередко в центре внимания исследователей оказывается академическая мобильность студентов и преподавателей в рамках ЕАЭС, которая по своим масштабам и многообразию форм выступает одним из наиболее значимых проявлений интернационализации образования [18]. В целях развития академической мобильности в условиях экономической интеграции ЕАЭС предлагается: развитие сбалансированного многоуровневого международного сотрудничества; подготовка специалистов для тех сфер экономики, что обладают максимальным интеграционным потенциалом; разработка механизма взаимодействия с работодателями, позволяющего осуществлять текущую и опережающую подготовку необходимых специалистов в соответствии с потребностями рынка труда ЕАЭС и перспективами развития экономик Союза [18].

В целом анализ структуры и программ сотрудничества в сфере образования позволяет отметить позитивные изменения в общем образовательном пространстве: расширение представительства филиалов ведущих вузов в странах ЕАЭС, создание ведущими вузами стран ЕАЭС Консорциума и начало четырехстороннего интеграционного взаимодействия в сфере науки и высшего образования, создание центра компетенций в области селекции и генетики сельскохозяйственных растений и животных, активизация деятельности славянских университетов, создание Евразийского сетевого

университета, разработка и реализация магистерских образовательных программ, транслирующих евразийские смыслы, ценности и идеи.

Для устранения препятствий в развитии сотрудничества в сфере высшего образования в ЕАЭС необходимо законодательно закрепить интеграцию на наднациональном уровне и гармонизировать правовые нормы; сформировать консультативный совет как межправительственный институт, который будет заниматься образованием в ЕАЭС; создать в нем отдел для сбора и обработки данных о рынке образовательных услуг в ЕАЭС, выработки рекомендаций по развитию высшего образования и продвижению перспективных образовательных программ; активизировать деятельность ЕСУ на базе научно-образовательного портала вузов ЕАЭС; начать подготовку специализированных инновационных кадров для повышения результативности интеграционных процессов и дальнейшего успешного развития евразийского пространства; выработать конкретные инструменты для развития академической мобильности студентов и преподавателей, для продвижения идей евразийской интеграции среди населения, в первую очередь среди молодежи; сформировать экспертно-аналитическую инфраструктуру ЕАЭС, организовав работу с НКО и экспертным сообществом; возобновить исследования в рамках проекта «Система индикаторов евразийской интеграции» (СИЕИ), включив в него показатели в сфере высшего образования.

### Примечания

- (1) Договор о Евразийском экономическом союзе от 29.05.2014 // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203268&fld=134&dst=1000000001,0&tnd=0.8327479851817134#0>; Решение Высшего Евразийского экономического совета от 11.12.2020 № 12 «О Стратегических направлениях развития евразийской экономической интеграции до 2025 года» // URL: <https://www.consultant.ru/document/consdocLAW375194>; Распоряжение Совета Евразийской экономической комиссии от 05.04.2021 № 4 // URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_384199](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_384199); «О плане мероприятий по реализации Стратегических направлений развития евразийской экономической интеграции до 2025 года», Меморандум о взаимопонимании по созданию Евразийского сетевого университета (ЕСУ) от 25.05.2022 // URL: <https://eec.eaeunion.org/upload/medialibrary/79d/25.05.2022-g-Memorandum-o-vzaimoponimaniipo-sozdaniyu-Earziyskogo-setevogo-universiteta.pdf>; В Евразийский сетевой университет включено еще четыре вуза из Казахстана и России // URL: <https://eec.eaeunion.org/news/v-evraziyskiy-setevoy-universitet-vklyucheno-eshche-chetyre-vuza-iz-kazahstana-i-rossii>; Авангард цифровой трансформации и академическая мобильность для молодежи — предложения ЕАБР на Молодежном форуме СНГ и ЕАЭС // URL: <https://eabr.org/press/releases/avangard-tsifrovoy-transformatsii-i-akademicheskaya-mobilnost-dlya-molodezhi-predlozheniya-eabr-na-m>.
- (2) Заседание Высшего Евразийского экономического совета 25.05.2023 // URL: <http://special.kremlin.ru/catalog/countries/BY/events/71204>.
- (3) Образование. Динамические ряды. Евразийская экономическая комиссия // URL: [https://eec.eaeunion.org/comission/department/dep\\_stat/union\\_stat/current\\_stat/education/series](https://eec.eaeunion.org/comission/department/dep_stat/union_stat/current_stat/education/series).
- (4) Россия увеличит квоту для студентов из Киргизии в российских вузах до 700 // URL: <https://tass.ru/obschestvo/17202705>; Сколько казахстанцев учится в российских вузах // URL: <https://lsm.kz/skol-ko-kazahstancev-postupilo-v>.

- (5) Вузы стран ЕАЭС работают над формированием общего образовательного пространства // URL: <https://forum.eaeunion.org/news/vuzy-stran-eaes-rabotayut-nad-formirovaniem-obshchego-obrazovatelno-go-prostranstva>.
- (6) В каких странах СНГ работают филиалы российских вузов // URL: [https://vk.com/wall-211144754\\_342641](https://vk.com/wall-211144754_342641).
- (7) Адреса подразделений МГУ имени М.В. Ломоносова // URL: <https://www.msu.ru/address>.
- (8) В Москве подписали соглашение о Консорциуме вузов в области евразийской интеграции // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/68419>.
- (9) Данные вузы, имея различные приоритеты, объединены общей целью сохранения единого русскоязычного научно-образовательного пространства в ЕАЭС // URL: [ru/news/48704](http://ru/news/48704).
- (10) Значение славянских университетов для образовательной интеграции в СНГ // URL: [https://eurasia.expert/znachenie-slavyanskikh-universitetov-dlya-obrazovatelnoy-integratsii-v-sng/?utm\\_source=yandex.ru&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=yandex.ru&utm\\_referrer=yandex.ru](https://eurasia.expert/znachenie-slavyanskikh-universitetov-dlya-obrazovatelnoy-integratsii-v-sng/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru).
- (11) Меморандум о взаимопонимании по созданию Евразийского сетевого университета (ЕСУ) от 25.05.2022 // URL: <https://eec.eaeunion.org/upload/medialibrary/79d/25.05.2022-g-Memorandum-o-vzaimoponimanii-po-sozdaniyu-Earziyskogo-setevogo-universiteta.pdf>.
- (12) Евразийский сетевой университет готовится к присоединению нового вуза // URL: <https://eec.eaeunion.org/news/evraziyskiy-setevoy-universitet-gotovitsya-k-prisoedineniyu-novogo-vuza>.
- (13) ЕАЭС необходимы правовые механизмы интеграции в сфере высшего образования // URL: [https://eurasia.expert/eaes-neobkhodimy-mekhanizmy-podderzhki-integratsii-v-obrazovanii/?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://eurasia.expert/eaes-neobkhodimy-mekhanizmy-podderzhki-integratsii-v-obrazovanii/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com).
- (14) Исключение — документы об образовании по педагогическому, юридическому, медицинскому и фармацевтическому профилям.

### Библиографический список

1. Андриянов Д.В. Евразийский экономический союз: борьба за «третье пространство» и интеграция через право // Актуальные проблемы российского права. 2018. № 3.
2. Арутюнян М.Л. Формирование единого образовательного пространства ЕАЭС как условие обеспечения национально-культурной безопасности Республики Армении // Проблемы национальной безопасности в условиях глобализации и интеграционных процессов (междисциплинарные аспекты). Ереван, 2015.
3. Бурлинова Н. Искусство союзнических отношений: когда работает мягкая сила // URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/riacdigest/iskusstvo-soyuznicheskikh-otnosheniy-kogda-rabotaet-myagkaya-sila>.
4. Искаков И.Ж., Ланина Е.Е. Евразийский сетевой университет: истоки, проект, воплощение // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2023. № 6–2.
5. Константинова Л.В., Шубенкова Е.В., Войкина Е.А. Эффективность интеграционных процессов в сфере образования стран — членов ЕАЭС // Вестник экономики, права и социологии. 2021. Т. 2. № 4.
6. Коршунов Л.А., Никонов Н.М. Сетевые взаимодействия в регионе Большого Алтая // Экономика региона. 2017. Т. 13. № 4.
7. Кулакова А.А., Кирова И.О. Высшее образование как драйвер интеграции в ЕАЭС // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 4.
8. Левченко А. Возможна ли евразийская интеграция в сфере образования? // URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/vozmozhna-li-evraziyskaya-integratsiya-v-sfere-obrazovaniya>.

9. Манахов С.В., Зуев В.М. Основные направления формирования единого образовательного пространства в рамках Евразийского экономического союза // Вестник НГУЭУ. 2016. № 2.
10. Нурғалиева Ж.Е., Турегельдинова А.Ж. Модель развития высшего образования в Евразийском экономическом союзе // Образование и обучение: методология, теория, технология. 2018. № 1.
11. Осадчая Г.И. Евразийский экономический союз: социогуманитарные инструменты интеграции // Социология в постглобальном мире. СПб., 2022.
12. Осадчая Г.И. Социогуманитарное сотрудничество членов евразийского экономического союза: смыслы и инструменты // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2023. Т. 23. № 3.
13. Осадчая Г.И., Юдина Т.Н. Магистерская программа по социологии «Интеграционные процессы в Евразии»: концептуальный взгляд // Отечественная социология на современном этапе: достижения, проблемы, перспективы / Отв. ред. А.Ю. Рожков. Краснодар, 2023.
14. Титаренко Л.Г. Интеграционные образовательные процессы в евразийском измерении // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2023. № 6–2.
15. Тулейко Е.В. Система совместной подготовки кадров государств-членов ЕАЭС // Современная Европа. 2020. № 3.
16. Фатыхова В.М. Евразийское сотрудничество в области науки и высшего образования: перспективы неофункционального «перетекания» // Вестник МГИМО-Университета. 2019. № 2.
17. Хмиль И.В. Международно-правовые аспекты образовательной интеграции ЕАЭС // Правопорядок: история, теория, практика. 2022. № 3.
18. Чавыкина М.А. Академическая мобильность в странах ЕАЭС: современное состояние и перспективы развития // Креативная экономика. 2017. Т. 11. № 9.
19. Чавыкина М.А. Предпосылки формирования единого образовательного пространства государств-членов ЕАЭС // Новый университет. Серия: Экономика и право. 2016. № 10.
20. Юн С.М. Образование как сфера сотрудничества в рамках Евразийского экономического союза: проблемы и перспективы // Вестник ТГУ. История. 2017. № 50.
21. Zuev V.M., Manakhov S.V., Gagiev N.N., Demenko O.G. Problems and prospects of convergence of higher education systems in countries of the Eurasian economic union // *Espacios*. 2018. Vol. 39. No. 29.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-140-154

EDN: WMXZKB

## Higher education in the Eurasian Economic Union: Potential and problems of cooperation\*

G.I. Osadchaya, T.N. Yudina

Institute of Socio-Political Research of FRSC of RAS,  
St. Fotievoy, 6–1, Moscow, 119333, Russia

(e-mail: osadchaya111@gmail.com; ioudinatn@mail.ru)

**Abstract.** To solve the integration tasks of forming a common labor market, interpenetration of values and ideas, ensuring mutual understanding and trust between peoples, the Eurasian Economic Union (EAEU) needs a single educational space, similar

\*© G.I. Osadchaya, T.N. Yudina, 2024

The article was submitted on 25.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.



educational and professional standards, mutual recognition of diplomas, academic degrees and titles. The article considers academic mobility within the EAEU and current practices of cooperation between its member-states and observer countries in the field of higher education based on the data of the Eurasian Economic Commission (EEC) and the Russian Federal State Statistics Service (to assess the efficiency of promoting the ideas of Eurasian integration) and on the results of the authors' empirical research (to identify potential for the development of cooperation between the EAEU member-states and observer countries in the field of education). The authors show a decrease in student exchange between universities of member-states and an increase in the number of students from non-CIS countries; Russia still accepts more students than its EAEU partners, which proves the inequality of student and teachers' academic mobility and the need for changes in legislation and funding under the growing competition with Turkey, Europe and China in the field of education. The article considers the development of the structure and programs of educational cooperation, the expansion of branches of leading universities in other countries, the creation by leading universities of the Consortium, Eurasian Network University and Slavic Universities, and so on. The development of cooperation between the EAEU member-states and observer countries in the field of higher education requires an agreement between participants of integration at the highest level, classification of the higher education issues as a separate area of cooperation, expansion of legal regulation of cooperation issues and creation of an institutional form for the EAEU management in the sphere of higher education.

**Key words:** Eurasian Economic Union; Eurasian integration; higher education; cooperation; network universities; Slavic universities; educational programs

## References

1. Andriyanov D.V. Evraziiskiy ekonomicheskiy soyuz: borba za "tretie prostranstvo" i integratsiya cherez pravo [The Eurasian Economic Union: Struggle for the "third space" and integration through law]. *Aktualnye Problemy Rossiiskogo Prava*. 2018; 3. (In Russ.).
2. Arutyunyan M.L. Formirovanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva EAES kak uslovie obespecheniya natsionalno-kulturnoi bezopasnosti Respubliki Armenii [Formation of the unified educational space of the EAEU as a condition for ensuring the national-cultural security of the Republic of Armenia]. *Problemy natsionalnoi bezopasnosti v usloviyah globalizatsii i integratsionnykh protsessov (mezhdistsiplinarnye aspekty)*. Yerevan; 2015. (In Russ.).
3. Burlinova N. Iskusstvo soyuznicheskikh otnoshenij: kogda rabotaet myagkaya sila [The art of allied relations: When soft power works]. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/riacdigest/iskusstvo-soyuznicheskikh-otnosheniy-kogda-rabotaet-myagkaya-sila>. (In Russ.).
4. Isakov I.Zh., Lanina E.E. Evraziiskiy setevoi universitet: istoki, proekt, voploshchenie [Eurasian Network University: Origins, project, implementation]. *Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation*. 2023; 6 (2). (In Russ.).
5. Konstantinova L.V., Shubenkova E.V., Voikina E.A. Ehffektivnost' integratsionnykh protsessov v sfere obrazovaniya stran — chlenov EAES [Efficiency of integration processes in the field of education of the EAEU member states]. *Vestnik Ekonomiki, Prava i Sotsiologii*. 2021; 4 (2). (In Russ.).
6. Korshunov L.A., Nikonov N.M. Setevye vzaimodeistviya v regione Bolshogo Altaya [Network interactions in the Greater Altai region]. *Ekonomika Regiona*. 2017; 13 (4). (In Russ.).
7. Kulakova A.A., Kirova I.O. Vysshee obrazovanie kak draiver integratsii v EAES [Higher education as a driver of integration in the EAEU]. *Vestnik VGU. Seriya: Problemy Vysshego Obrazovaniya*. 2020; (4). (In Russ.).
8. Levchenko A. Vozmozhna li evraziiskaya integratsiya v sfere obrazovaniya? [Is Eurasian integration possible in education?]. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/vozmozhna-li-evraziiskaya-integratsiya-v-sfere-obrazovaniya>. (In Russ.).

9. Manakhov S.V., Zuev V.M. Osnovnye napravleniya formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva v ramkah Evraziiskogo ekonomicheskogo soyuza [Main directions in the formation of a single educational space within the Eurasian Economic Union]. *Vestnik NGUEU*. 2016; (2). (In Russ.).
10. Nurgalieva Zh.E., Turegeldinova A.Zh. Model razvitiya vysshego obrazovaniya v Evraziiskom ekonomicheskom soyuze [The model of the higher education development in the Eurasian Economic Union]. *Obrazovanie i Obuchenie: Metodologiya, Teoriya, Tekhnologiya*. 2018; (1). (In Russ.).
11. Osadchaya G.I. Evraziiskiy ekonomichesky soyuz: sotsiogumanitarnye instrumenty integratsii [The Eurasian Economic Union: Social-humanitarian instruments of integration]. *Sotsiologiya v postglobalnom mire*. Saint Petersburg; 2022. (In Russ.).
12. Osadchaya G.I. Sotsiogumanitarnoe sotrudnichestvo chlenov evraziiskogo ekonomicheskogo soyuza: smysly i instrumenty [Social-humanitarian cooperation of the members of the Eurasian Economic Union: Meanings and tools]. *RUDN Journal of Sociology*. 2023; 23 (3). (In Russ.).
13. Osadchaya G.I., Yudina T.N. Magisterskaya programma po sotsiologii "Integratsionnye protsessy v Evrazii": kontseptualny vzglyad [Master's Program in Sociology "Integration Processes in Eurasia": A conceptual view]. *Otechestvennaya sotsiologiya na sovremennom etape: dostizheniya, problemy, perspektivy*. Otv. red. A.Yu. Rozhkov. Krasnodar; 2023. (In Russ.).
14. Titarenko L.G. Integratsionnye obrazovatelnye protsessy v evraziiskom izmerenii [Integrational educational processes in the Eurasian dimension]. *Bolshaya Evraziya: Razvitie, Bezopasnost, Sotrudnichestvo*. 2023; 6 (2). (In Russ.).
15. Tuleiko E.V. Sistema sovmestnoi podgotovki kadrov gosudarstv-chlenov EAES [The system of the joint personnel training in the EAEU member states]. *Sovremennaya Evropa*. 2020; 3. (In Russ.).
16. Fatykhova V.M. Evraziiskoe sotrudnichestvo v oblasti nauki i vysshego obrazovaniya: perspektivy neofunktionalnogo "peretekaniya" [Eurasian cooperation in science and higher education: Prospects for the non-functional "flow"]. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2019; 2. (In Russ.).
17. Khmil I.V. Mezhdunarodno-pravovye aspekty obrazovatelnoi integratsii EAES [International-legal aspects of the educational integration in the EAEU]. *Pravoporyadok: Istoriya, Teoriya, Praktika*. 2022; 3 (34). (In Russ.).
18. Chavykina M.A. Akademicheskaya mobilnost v stranah EAES: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Academic mobility in the EAEU countries: Current state and development prospects]. *Kreativnaya Ekonomika*. 2017; 11. (In Russ.).
19. Chavykina M.A. Predposylki formirovaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva gosudarstv-chlenov EAES [Prerequisites for a unified educational space of the EAEU member states]. *Novy Universitet. Seriya: Ekonomika i Pravo*. 2016; 10. (In Russ.).
20. Yun S.M. Obrazovanie kak sfera sotrudnichestva v ramkah Evraziiskogo ekonomicheskogo soyuza: problemy i perspektivy [Education as a sphere of cooperation within the Eurasian Economic Union: Problems and prospects]. *Vestnik TGU. Istoriya*. 2017; 50. (In Russ.).
21. Zuev V.M., Manakhov S.V., Gagiev N.N., Demenko O.G. Problems and prospects of convergence of higher education systems in countries of the Eurasian economic union. *Espacios*. 2018; 39 (29).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-155-164

EDN: WCSMJY

## Гуманитарное импортозамещение: о некоторых итогах и актуальных задачах российского обществознания\*

Т.А. Хагуров

Кубанский государственный университет,  
ул. Ставропольская, 149, Краснодар, 350040, Россия

(e-mail: khagurov@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность рассматриваемой проблематики обусловлена фундаментальными общественно-политическими трансформациями последних лет, связанными с обострением сложного комплекса культурных, цивилизационных и, как следствие, интеллектуальных противоречий России с западным миром. Эти противоречия заставляют как российское общество, так и отечественное обществоведение подводить итоги, рефлексировать по поводу результатов последних тридцати лет и пытаться прогнозировать сценарии будущего, в том числе интеллектуальные. Цель статьи — попытка обобщения некоторых итогов развития отечественного обществознания в постсоветский период и обсуждения (по крайней мере приглашения к таковому) возможных контуров его дальнейшего развития в соответствии с изменившейся логикой общественных процессов. В статье обозначены как достижения отечественной социогуманитарной мысли в постсоветский период, так и накопившиеся проблемы, прежде всего, утрата интеллектуальной самостоятельности, связанная с некритичным заимствованием и догматизацией многих интеллектуальных моделей западной мысли, часть которых создавалась для понимания иной, отличной от российской, социокультурной реальности, а часть изначально носила характер интеллектуального оружия, направленного против СССР (России). Автор предлагает в качестве возможного ориентира дальнейшего развития концепцию «гуманитарного импортозамещения», которая должна реализовываться на принципе избегания крайностей: с одной стороны, некритичного отрицания общезначимых достижений западного обществоведения и гуманитаристики, с другой стороны, догматизации идей отечественных социальных ученых. В качестве одного из ресурсов такого «замещающего» развития автор указывает пока в существенной степени не использованный аналитический и объяснительный потенциал отечественной литературной традиции, способной в современных условиях выступить в роли теоретико-методологической основы многих социальных и гуманитарных моделей и концепций.

**Ключевые слова:** обществознание; социология; интеллектуальные достижения; догматизация; вестернизация; утрата интеллектуальной самостоятельности; наука и идеология; мотивы деятельности социального ученого

---

\*© Хагуров Т.А., 2024

Статья поступила 20.01.2024 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

За тридцать постсоветских лет отечественное обществознание прошло интересный путь, накопив и безусловные достижения, и немалые проблемы, так что вполне своевременным представляется разговор о перспективах развития российской социальной мысли. Любые обобщения в отношении достижений и проблем, когда речь идет о трех десятилетиях жизни большой научной отрасли, будут неизбежно субъективными и приблизительными, поскольку слишком много отраслевых и тематических нюансов наблюдаются в развитии социологического знания. Однако несколько общих соображений кажутся уместными для постановки проблемы и приглашения к дискуссии.

К несомненным достижениям отечественной социологии следует отнести преодоление позднесоветского догматического марксизма, который не только примитивизировал марксизм (признанную глубокую социальную теорию), но и сдерживал развитие обществоведческой мысли в нашей стране. Теоретический горизонт российской социологии обогатился всем спектром направлений западной социальной мысли. Весь корпус классических и современных социологических знаний был с восторгом воспринят и усвоен отечественными социологами. Активизировалось международное сотрудничество, мы с интересом обменивались с коллегами из других стран идеями и практическими наработками. Произошла институционализация социологического образования, системы подготовки научных кадров и социологов-практиков, а также самой социологии как «барометра» общественных настроений и процессов. Все это (как и многое другое) — несомненные достижения.

Главной нашей проблемой стала утрата интеллектуальной самостоятельности. Вестернизация отечественного социального знания привела к некритичному принятию, подчас граничащему с догматизацией, западных теорий. Социальные и гуманитарные науки, в отличие от наук естественных, всегда идеологичны. В их основании всегда лежит определенная ценностная позиция (при всех декларациях объективности и отсылках к веберовскому «отнесению к ценности» [2. С. 545]) и конкретный социально-антропологический идеал. Эта идеологичность бывает выражена более или менее сильно, но она существует и почти всегда за ней стоит тот или иной политический проект. Например, «Открытое общество и его враги» К. Поппера [14] или «Истоки тоталитаризма» Х. Арндт [1], на мой взгляд, гораздо более идеологически предвзятые работы, нежели «Капитал» К. Маркса [10] или «Империализм как высшая стадия капитализма» В.И. Ленина [9]. Но дело не только в идеологических вкусах и пристрастиях, а в том, что мировоззренческая подоплека социальной теории может быть органична обществу, в котором получает распространение, и тогда теория помогает данное общество понимать, дает ему возможность решать свои проблемы и развиваться. А может быть неорганичной и даже враждебной, и тогда теория, не содействуя пониманию общества, будет требовать от него несвойственных его природе изменений, которые общество травмируют. К сожалению, это часто происходило со многими идея-

ми западной социальной мысли в последние десятилетия — они некритично и догматически воспринимались отечественными социологами.

Среди таких научных идеологов, не органичных нашей культуре и травмирующих общество, можно упомянуть эконоцентризм как основу анализа общественных процессов и опирающуюся на него догматизацию идей некоторых западных экономических школ, гендерный дискурс, ЛГБТ-повестку и защиту прав меньшинств, примитивизированный политический дискурс «демократия–авторитаризм–тоталитаризм», культурный релятивизм и мультикультурализм, идеи трансформации интимности и детско-родительских отношений, наконец, идеи устойчивого развития, цифровой трансформации, четвертой промышленной революции и инклюзивного капитализма. За всеми перечисленными (и рядом других) идеологемами стоят вполне определенные образы будущего мира и человека, не сочетающиеся с отечественной культурной традицией и существованием России в XXI веке.

Безусловно, историческое и социологическое знание тесно связаны, о чем писал еще М. Вебер [2]. Развитие знания о современности невозможно без опоры на знание об истории. Главной проблемой отечественной социологии в этом смысле стали последствия пережитой нашим обществом в конце прошлого века войны с собственной историей. Огульное, некритичное и необъективное очернение отдельных периодов истории, принявшее характер интеллектуальной эпидемии в 1990-е годы, грубое искажение фактов и политически ангажированная их интерпретация — все это нанесло обществу и отечественной социальной науке глубокую травму.

У любого сложного общества, объединяющего множество этносов и культур (именно таким — сложным, непросто складывавшимся является российское общество), существуют две важнейшие скрепы: общий язык и общая история. Соответственно, когда исторические (геополитические) соперники общества пытаются его уничтожить (принизить, поработить и т.п.), они всегда ведут главную войну не против солдат и пушек, но против языка и истории. При этом нужно помнить, что история — всегда хранилище как хорошего, так и плохого: образно говоря, в шкафах истории любой страны хранится множество «скелетов» и прекрасных «жемчужин». Поэтому во всех без исключения странах, претендующих на историко-политическую субъектность, существуют две версии истории — публичная и архивная. Первая преподается в школах и широко представлена в публичном пространстве, вторая является объектом интереса профессиональных историков и в публичное пространство почти никогда не попадает.

Цель истории публичной (школьной) — научить будущих граждан гордиться своей страной, ценить «жемчужины». Эта история формирует единую историческую память («любовь к отеческим гробам»), объединяющую разных людей и разные национальности в единый народ. Это не значит, что школьная история не должна вообще упоминать о «скелетах» — историче-



ских трагедиях и ошибках, но она делает это деликатно, расставляя акценты. Например, в английских школах, когда вспоминают королеву Елизавету, современницу Иоанна Грозного, акцентируют внимание не на политике огораживаний (имевшей форму социального геноцида) и не на поощрении пиратства (самый известный пример — Ф. Дрейк), а на геополитических успехах королевы, ее роли как объединительницы Англии и Шотландии, обеспечившей мировое могущество Великобритании. Аналогичным образом, вспоминая итоги британской колонизации, английские школьные учебники подчеркивают просветительскую «миссию белого человека», воспетую Р. Киплингом, а не факты беззастенчивого грабежа и угнетения колоний. И в американских школьных учебниках (по крайней мере до недавнего времени), говоря о XIX веке, вспоминают войну Севера и Юга как войну за независимость рабов (не акцентируя внимание на экономико-политической подноготной этой сложной и трагичной войны) и почти не упоминают массовый геноцид индейцев, приведший почти к полному уничтожению коренного населения. Исследование «скелетов» — удел истории архивной, редко выходящей в публичное пространство (что всегда сопровождается скандалом и общественным резонансом).

Трагедия России заключается в том, что наша страна единственная в новейшей истории пережила беспрецедентную по масштабу и накаленности войну с собственной историей, развязанную во второй половине 1980-х — первой половине 1990-х годов. Обсуждение субъектов и режиссеров этой войны уведет нас далеко в сторону, поэтому остановимся на главном — ее сути, которая состояла в широкомасштабной кампании по вытаскиванию из исторических шкафов «скелетов» и сокрытие «жемчужин». Причем «скелеты» вытаскивались не только собственные, действительно лежавшие в «шкафах», но и заботливо подброшенные туда западными «доброжелателями» или «подкрашенные» диссидентским сообществом. Все сложные и противоречивые, трагичные и неоднозначные моменты истории (в первую очередь советской) трактовались в обвинительном и обличительном духе. Начав с обличения «исторических преступлений» И.В. Сталина и Л.П. Берии, перешли к глумлению над народными героями — З. Космодемьянской, А. Матросовым, А. Стахановым и т.д., затем последовала проблематизация русской истории в целом.

Вдруг оказалось, что русские — великий имперский народ, подаривший человечеству культурные сокровища (русская живопись, русская музыка, русский балет, русская литература, русская наука и инженерия), народ, жертвенно остановивший фашизм, — исторически заслуживают лишь одного — учиться у «цивилизованного» (западного) мира. В результате этой войны с историей у российского общества проявились все симптомы культурно-исторической шизофрении, описание многочисленных примеров которой уело бы нас далеко в сторону от рассматриваемых вопросов. Последнее десяти-



летие породило тренд на восстановление нормальной исторической памяти, однако этот процесс далек от завершения, хотя без реабилитации собственной истории, возрождения национально-ориентированной исторической школы говорить о перспективах отечественной социологии бессмысленно.

Все сказанное выше о проблемах не следует толковать в духе сермяжного отвержения всего западного. В настоящий момент перед отечественной социологией стоит задача, творчески усвоив все идеи западной социологии, взять на вооружение то, что составляет внеидеологический общезначимый потенциал социальной науки, выделив то, что может способствовать лучшему пониманию российского общества. Другая задача — актуализировать собственные интеллектуальные наработки, существенная часть которых связана с русской литературной традицией, славянофильством и отечественной философией. Это огромный сюжет, требующий отдельного разговора, поэтому скажем лишь, что наша классическая литература (как и ее литературные наследники — М. Горький, М. Шолохов, В. Шукшин и многие другие) никогда не была средством развлечения публики, а представляет собой уникальный опыт глубокой аналитики проблем общества и человека, обладает мощнейшим философским, социологическим и психологическим содержанием. Научное освоение этого наследия, использование его наработок в социологическом знании — одна из актуальных перспектив развития российской социологической мысли.

При этом ошибочно было бы трактовать все сказанное как обвинение отечественной социологии в эпигонстве по отношению к социологии западной. Отдельные примеры исключительно глубоких российских разработок в области социального знания, к счастью, существуют [3–6; 8; 12; 13; 15]. Потенциал развития у отечественной социологии огромен, у нее есть все шансы, усвоив лучшее из мирового опыта, обрести интеллектуальную самостоятельность. Вопрос в целях социологии и социолога как носителя специфического знания. По-видимому, три главных мотива побуждают ученых изучать общество и социальное поведение: 1) чтобы эксплуатировать человека политически и/или экономически, обслуживая власть имущих; 2) чтобы свысока наблюдать за человеком, чувствуя интеллектуальное превосходство, и зарабатывать на этом (постмодернистские «языковые игры»); 3) чтобы сострадательно понять человека и помочь ему. Именно последний мотив органичен для российской интеллектуальной традиции, сформированной классической литературой и ее религиозными корнями.

И, наконец, последнее — о роли отечественной социологии в обеспечении когнитивной и ценностной безопасности общества и государства. Сегодня Интернет и его ресурсы (сайты, социальные сети, мессенджеры и т.п.), а также другие СМИ, стали одним из ключевых агентов социализации молодого поколения, не менее значимым, чем семья и школа, иногда превосходящим их по степени влияния на сознание и поведение подростков и мо-

лодежи. Глобальные цифровые платформы и сервисы превращаются в экосистемы, призванные сопровождать всю жизнь современного человека. Они опираются на так называемые ИКС-технологии (информационно-коммуникативно-социогуманитарные технологии), предмет которых — человеческое сознание и процессы мышления, понимания и интерпретации окружающей действительности.

Под когнитивной безопасностью понимается способность государства и общества сохранять собственную систематизированную картину мира и способность размышлять, понимать и интерпретировать действительность на основе упорядоченной системы знаний. Важнейшими элементами такой картины мира являются историческая память, ценностное и политическое сознание общества. Эти элементы опираются на процессы передачи и усвоения определенных знаний, формирования на основе этих знаний непротиворечивой картины мира, которая бы включала в себя понимание мира как политической и социальной системы, понимание своего государства и культуры как обладающих особым историческим путем и определенной спецификой, понимания своего места в мире и возможных стратегий самореализации — в основе всего этого лежат знания, которые должны быть переданы, усвоены, быть достаточно непротиворечивыми и позволять человеку интерпретировать окружающую действительность и себя в ней.

В результате нарушений в передаче и усвоении знаний под влиянием ИКС-технологий актуализируется система социокультурных угроз: утраты исторической памяти, «эрозии» традиционных ценностей, принятия чуждых культурных образцов, формирования мозаичного мышления и фрагментированной картины мира. Соответственно, первый вопрос национальной когнитивной безопасности — это управление знаниями, их передача и интерпретация на основе этих знаний окружающей действительности. Важную роль в противодействии указанным угрозам играет общественное знание, в чьи задачи входит выявление и анализ рисков в сфере общественных отношений, сознания и культуры.

В последние десятилетия глобальные поисковые (Google) и справочные системы (Википедия) стали для молодежи доминирующими источниками знаний, однако они агрегируют информацию избирательно, в соответствии с определенными алгоритмами, заданными их хозяевами. Особую опасность это представляет для социально-гуманитарного знания и образования. Социальные и гуманитарные науки лишены той объективности, которая свойственна наукам естественным. Типичный пример — история, о деформациях которой говорилось выше, включающая в себя как исторические факты, так и их толкования. Эти толкования — главный предмет управления знаниями, хотя и конкретные факты могут искажаться, подменяться «фейками». На основе искажения фактов десятилетиями формировалась политика

«отмены» в отношении России, ее истории и культуры во многих зарубежных странах.

Особая категория знаний связана с формированием личности и передачей ценностей. Успешность воспитания в существенной степени зависит от согласованности воспитательных воздействий семьи, системы образования и популярного искусства (кинематографа, литературы и т.п.) — насколько согласованы эти воздействия, настолько целостную (или, напротив, фрагментарную) систему ценностей усваивает личность. Одна из главных проблем молодежного сознания сегодня связана с тем, что воспитательная роль школы и семьи оспаривается индустрией интернет-инфлюенсеров и массовым искусством. Основное содержание культурных посылов, которые эти лидеры мнений направляют аудитории, связано с формированием у молодежи ироничного отношения к традиционным ценностям (в том числе к патриотизму) и навязыванием ценностей потребления, эгоизма и индивидуализма [см., напр.: 11].

Все перечисленное — не столько объективные тренды развития информационного глобализированного общества, сколько инструменты и составные части гибридной войны, ведущейся против России и включающей в себя классическое военное, экономическое и информационно-психологическое измерения. В последнем максимально задействованы ресурсы социогуманитарного знания, поскольку информационно-психологическая война всегда преследует три основные цели: разрушить картину мира человека, лишить его способности адекватно понимать и интерпретировать действительность на основе искаженной информации и ложных знаний; разрушить ценности, подавить эмоции любви к родине и патриотизма, заместить их негативом и паникой; лишить людей способности к мобилизации и действиям, подавить их энергию или направить ее против своего государства.

Одним из главных принципов информационной войны является воздействие на специфические для каждого общества культурно-исторические «болевые точки». «Цветные революции» показали, что такими точками для обществ Ближнего Востока стали религиозные и племенные противоречия, для Украины — вопросы национального самосознания, для России — вопросы недоверия к власти, социальной несправедливости и социального протеста. В постсоветский период, на фоне управляемой актуализации исторических травм, обострились проблемы межэтнических и конфессиональных противоречий. С одной стороны, российское общество имеет длительный исторический опыт мирного сохранения этноконфессионального разнообразия, что помогает противоречия преодолевать. С другой стороны, их преодоление затрудняется разрушением общего ценностно-нормативного, социокультурного и идеологического пространства и недостаточностью предпринимаемых сегодня попыток его восстановления.

Отдельная группа угроз связана с пропагандой деструктивных и денормативных форм поведения, которую ведут многие лидеры мнений, в том числе работающие через цифровые платформы. Типичные примеры — Моргенштерн, Даня Милохин, Инстасамка и т.п. Все это коммерческие проекты, за которыми стоят стратегии управления через активизацию определенных (низменных) потребностей аудитории, коммерческую эксплуатацию девиантных форм поведения. Таким образом, вторая группа угроз когнитивной безопасности связана с деформацией ценностного сознания общества (прежде всего молодежи) в результате пропаганды порока и денормативных форм массового искусства.

Профилактическая и коррекционная работа с обществом в целом и его отдельными сегментами в этих условиях должна строиться по симметричным направлениям: формирование правильной картины мира, информационная поддержка, разъяснение «фейков»; работа с ценностями, культурно-нравственное воспитание и просвещение; организация повседневных форм деятельности, связанных с реализацией ценностной и гражданской позиции, патриотизма. Здесь объяснительный и прикладной потенциал социальных и гуманитарных наук оказывается критически важным для обеспечения устойчивости и жизнеспособности социума. При этом принципиальным остается вопрос о когерентности используемых теоретико-методологических подходов реалиям и социокультурным кодам российского общества. Следовательно, обсуждение как самой идеи гуманитарного импортозамещения, так и возможных подходов к ее реализации представляется своевременным и в чем-то даже запаздывающим.

### Библиографический список

1. *Арендт Х.* Истоки тоталитаризма / Под ред. М.С. Ковалевой, Д.М. Носова. М., 1996.
2. *Вебер М.* Избранные произведения. М., 1990.
3. *Голенкова З.Т., Голуцова Ю.В., Орехова И.М.* Противоречия и проблемы модернизации социальной структуры современного российского общества // Россия реформирующаяся / Отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 17. М., 2019.
4. *Горшков М.К.* «Есть такая профессия — общество изучать // Избранные статьи, интервью, биографические откровения. М., 2020.
5. *Зубок Ю.А.* Изменяющаяся социальная реальность: рефлексия теоретических и эмпирических аспектов социологического исследования молодежи // Научный результат. Социология и управление. 2022. Т. 8. № 3.
6. *Кравченко С.А.* Суверенное будущее России: запрос на инновационное управление сложными объективными и субъективными детерминантами // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2023. Т. 23. № 2.
7. *Кричевский Г.Е.* Введение в НБИКС-технологии // URL: <https://nbiks-nt.ru/2019/12/02/266>.
8. *Кургинян С.Е.* Исав и Иаков // Судьба развития в России и мире. М., 2014.
9. *Ленин В.И.* Империализм как высшая стадия капитализма. М., 2021.
10. *Маркс К.* Капитал. М., 1983–1986.
11. Молодежь полиэтничного региона в нелинейном глоболокальном социуме: идентичность и ценности, жизненные стратегии, риски взросления / Под научн. ред. Т.А. Хагурова. Краснодар, 2021.

12. Нарбут Н.П., Троцук И.В. Счастье как междисциплинарный конструкт: варианты социологической концептуализации и операционализации // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. М., 2021.
13. Панарин А.С. Россия в цивилизационном процессе (между атлантизмом и евразийством). М., 1994.
14. Понтер К.Р. Открытое общество и его враги / Пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского. М., 1992.
15. Фурсов А.И. Оргазм богомола. М., 2021.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-155-164

EDN: WCSMJY

## Humanitarian import substitution: Some results and current tasks of the Russian social science\*

T.A. Khagurov

Kuban State University,  
Stavropolskaya St., 149, Krasnodar, 350040, Russia

(e-mail: khagurov@mail.ru)

**Abstract.** The relevance of the issues under consideration is determined by the recent fundamental social-political transformations associated with the exacerbation of a complex set of cultural, civilizational and, thus, intellectual contradictions between Russia and the West. These contradictions force both the Russian society and the Russian social science to reconsider the results of the last thirty years and to predict future scenarios, including intellectual ones. The article summarizes some results of the development of the Russian social science in the post-Soviet period and discusses (at least invites to a discussion) the possible contours of its further development according to the new logic of social processes. The article considers both the achievements of the Russian social-humanitarian thought in the post-Soviet period and its problems, primarily the loss of intellectual independence due to the uncritical borrowing and dogmatization of many Western intellectual models, some of which were created to understand a different social-cultural reality, and others were initially an intellectual weapon against the USSR (Russia). The author proposes the concept of “humanitarian import substitution” as a possible guideline for further development, which should be implemented on the principle of avoiding extremes: on the one hand, uncritical denial of the generally significant achievements of the Western social science and humanities; on the other hand, dogmatization of the ideas of Russian social scientists. The author considers as a resource for such “substitution” the largely untapped analytical and explanatory potential of the Russian literary tradition that can become a theoretical-methodological basis for many social and humanitarian models and concepts.

**Key words:** social science; sociology; intellectual achievements; dogmatization; westernization; loss of intellectual independence; science and ideology; motives of the social scientist’s activity

---

\*© T.A. Khagurov, 2024

*The article was submitted on 20.01.2024. The article was accepted on 15.02.2024.*

## References

1. Arendt H. *Istoki totalitarizma* [The Origins of Totalitarianism]. Pod red. M.S. Kovalevoy, D.M. Nosova. Moscow; 1996. (In Russ.).
2. Weber M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow; 1990. (In Russ.).
3. Golenkova Z.T., Goliusova Yu.V., Orekhova I.M. Protivorechiya i problemy modernizatsii sotsialnoy struktury sovremennogo rossiyskogo obshchestva [Contradictions and problems of modernization of the social structure of the contemporary Russian society]. *Rossiya reformiruyushchayasya*. Vyp.17. Otv. red. M.K. Gorshkov. Moscow; 2019. (In Russ.).
4. Gorshkov M.K. “Est takaya professiya — obshchestvo izuchat” [There is such a profession — to study society]. *Izbrannye statyi, interviyu, biograficheskie otkroveniya*. Moscow; 2020. (In Russ.).
5. Zubok Yu.A. Izmenyayushchayasya sotsialnaya realnost: refleksiya teoreticheskikh i empiricheskikh aspektov sotsiologicheskogo issledovaniya molodezhi [Changing social reality: Reflection on the theoretical and empirical aspects of the sociological study of the youth]. *Nauchny Rezultat. Sotsiologiya i Upravlenie*. 2022; 8 (3). (In Russ.).
6. Kravchenko S.A. Suverennoe budushchee Rossii: zapros na innovatsionnoe upravlenie slozhnymi ob`ektivnymi i sub`ektivnymi determinantami [The sovereign future of Russia: A request for innovative management of complex objective and subjective determinants]. *RUDN Journal of Sociology*. 2023; 23 (2). (In Russ.).
7. Krichevsky G.E. Vvedenie v NBIKS-tekhnologii [Introduction to NBICS technologies]. URL: <https://nbiks-nt.ru/2019/12/02/266>. (In Russ.).
8. Kurginyan S.E. Esau and Jacob. *Sudba razvitiya v Rossii i mire*. Moscow; 2014. (In Russ.).
9. Lenin V.I. *Imperializm kak vysshaya stadiya kapitalizma* [Imperialism as the Highest Stage of Capitalism]. Moscow; 2021. (In Russ.).
10. Marx K. *Capital*. Moscow; 1983–1986. (In Russ.).
11. *Molodezh polietnichnogo regiona v nelineynom globolokalnom sotsiume: identichnost i tsennosti, zhiznennye strategii, riski vzrosleniya* [Youth of the Multiethnic Region in the Nonlinear Global Society: Identity and Values, Life Strategies, Risks of Growing up]. Pod nauchn. red. T.A. Khagurova. Krasnodar; 2021. (In Russ.).
12. Narbut N.P., Trotsuk I.V. Schastie kak mezhdistsiplinarny konstrukt: varianty sotsiologicheskoy kontseptualizatsii i operatsionalizatsii [Happiness as an interdisciplinary construct: Ways for sociological conceptualization and operationalization]. *Vestnik RFFI. Gumanitarnye i Obshchestvennye Nauki*. Moscow; 2021. (In Russ.).
13. Panarin A.S. *Rossiya v tsivilizatsionnom protsesse (mezhdru atlantizmom i evraziystvom)* [Russia in the Civilizational Process (between Atlanticism and Eurasianism)]. Moscow; 1994. (In Russ.).
14. Popper K.R. *Otkrytoe obshchestvo i ego vragi* [The Open Society and Its Enemies]. Per. s angl. pod red. V.N. Sadovskogo. Moscow; 1992. (In Russ.).
15. Fursov A.I. *Orgazm bogomola* [Orgasm of the Mantis]. Moscow; 2021. (In Russ.).





DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-165-175

EDN: WPBGNJ

## EdTech в социологическом образовании: вызовы и возможности, риски и решения\*

Н.В. Проказина

Финансовый университет при Правительстве РФ,  
Ленинградский просп., 49, Москва, 2125167, Россия

Среднерусский институт управления — филиал РАНХиГС,  
ул. Октябрьская, 11, Орел, 302028, Россия

(e-mail: nvprokazina@mail.ru)

**Аннотация.** Современная система социологического образования подвержена всем процессам цифровой трансформации, поэтому ключевые вызовы педагогическому сообществу и риски, связанные с появлением новых функций и снижением качества образования, требуют серьезного переосмысления в условиях цифровой трансформации. Тем самым актуализируются задачи определения возможностей EdTech и конструктивных способов их использования в социологическом образовании. Цель статьи — анализ тенденций развития EdTech в образовании, а также условий, технологий и направлений их использования в социологическом образовании. Эмпирическая база статьи — результаты социологических исследований, проведенных международными и российскими организациями по вопросам использования и перспективам развития EdTech. Внедрение и использование технологий в системе образования стремительно развивается, что порождает задачи развития новой цифровой инфраструктуры и соответствующей подготовки/переподготовки педагогических кадров. Система образования должна реагировать на проявляющийся со стороны обучающихся запрос на эмоциональную включенность, поддержку, психологическое благополучие и педагогику заботы в опосредованной цифровыми технологиями среде. По мнению автора, ключевые задачи, которые необходимо решать в ходе включения EdTech в социологическое образование, таковы: формирование осмысленного подхода к использованию технологий у всех участников образовательного процесса; обучение новым методикам анализа трансформирующейся социальной реальности; определение легитимных способов использования искусственного интеллекта в образовательной и научной деятельности. В статье подчеркивается динамизм цифровых трансформаций в сфере образования, что обуславливает целесообразность мониторинговых исследований и выстраивания комплексной (инфраструктурной, кадровой, содержательной) стратегии цифровой трансформации с учетом конкретных образовательных программ.

**Ключевые слова:** EdTech; цифровая трансформация; социологическое образование; онлайн обучение; образовательные технологии; гибридное обучение; педагогика заботы в цифровой среде

---

\*© Проказина Н.В., 2024

Статья поступила 28.01.2024 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

Развитие цифровых технологий серьезно отразилось на процессах обучения и воспитания и определило ключевые тренды развития образования: персонализация и индивидуальные программы; внедрение дистанционных технологий; предиктивная аналитика; непрерывное образование; разнообразие и визуализация учебного материала; новые способы взаимодействия педагога и обучающихся [18].

В 2020 году произошел серьезный перелом: пандемия и связанные с ней ограничения существенным образом повлияли на процессы цифровой трансформации традиционного обучения, продемонстрировав ее неизбежность и неотложность. Еще Э. Тоффлер определял технологии как «великий двигатель перемен», и цифровая трансформация преобразует все сферы жизнедеятельности современного человека. Система образования как один из флагманов развития и продвижения цифровизации не остается в стороне, но системе образования необходимо сохранить традиции, обеспечивая цифровую трансформацию. Как разрешить это диалектическое противоречие? Чтобы найти адекватные ответы, необходимо понять складывающиеся тенденции в сфере образования и те запросы, которые предъявляют к ней заказчики.

Сегодня все чаще звучат вопросы «Нет ли сегодня угрозы университетам в связи с тем, что активно развиваются разнообразные форматы онлайн образования?», «Не заменят ли краткосрочные узконаправленные онлайн курсы базовое фундаментальное образование?». Анализ тенденций в системе образования и в обществе в целом позволяет с уверенностью сказать, что угрозы университетам и классическому высшему образованию нет, но стоит задача цифровой трансформации как системы высшего образования в целом, так и преподавания и обучения. Комплексная цифровая трансформация системы высшего образования предполагает не только развитие цифровой инфраструктуры, но и соответствующую подготовку/переподготовку кадров и оперативное расширение, дополнение и корректировку образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин и модулей.

Эмпирическую базу статьи составляют результаты социологических исследований, проведенных международными и российскими организациями по вопросам использования и перспективам развития EdTech. Первое крупное исследование — «От исправлений к форсайту: идеи Jisc и Emerge Education для университетов и стартапов» с подзаголовком «Дорожная карта до 2030 года» [2]. Метод исследования — интервью, объем выборки — более 50 представителей вузов и рынка EdTech [21]. Второй цикл исследований — «Мировые тренды образования в российском контексте», систематизированные экспертами ВШЭ [5; 6; 7] на базе публичного доклада Института образовательных технологий Открытого университета (Великобритания) совместно с Лабораторией искусственного интеллекта и языков Института онлайн-образования (Китай) [20]. Третья группа исследований — аналитические материалы СберУниверситета [3; 4; 19].

Вопросы цифровой трансформации и конкретно использования EdTech в социологическом образовании в научном дискурсе затрагивают разные аспекты: особенности дистанционного формата в условиях пандемии [8], этические проблемы цифровизации образования [18], совершенствование социологического образования и включение дополнительных инструментов развития профессиональных компетенций [10]. В течение длительного времени в научных публикациях обсуждаются проблемы информатизации социологического образования [1], геймификации образовательного процесса [12], использования искусственного интеллекта [17] и нейросетей [11], педагогического дизайна образовательной среды университета [15], развития рынка EdTech в России [14] и его сегментации [9]. Ведутся многочисленные дискуссии о содержании и сущности понятия EdTech: так, на Московском международном салоне образования (ММСО) проходила дискуссия на тему «Где границы EdTech?», и, например, М. Мягков (генеральный директор «Maximum Education») отметил, что «это организации и люди, которые... с помощью технологических инструментов... стремятся улучшить образовательный процесс или обеспечить его в местах, где его невозможно сделать без технологий», а М. Гончарова (GR-директор «Skyeng») считает, что это «группа людей, компании, которые имеют свой продукт... и он отвечает каким-то цифровым либо технологическим вызовам» [13].

Согласно наиболее традиционному подходу, понятие «EdTech» может употребляться и как синоним онлайн образования, и как собирательное название любых технологий, применяемых в образовательном процессе. Такой подход позволяет определить ключевые вызовы и риски, связанные с новыми технологиями и системными преобразованиями в условиях цифровой трансформации, а также конструктивные способы использования новых технологий в социологическом образовании. В дорожной карте, составленной по результатам опроса более 50 представителей вузов и EdTech индустрии [21], были обозначены ключевые направления долгосрочного развития системы высшего образования. Первое направление касается контента образования: не только для чего мы учим и в чем результат образования, а как мы учим, как ищем те инструменты, которые позволят интегрировать имеющиеся и стремительно развивающиеся технологии в процесс обучения. Его контент — учебники, электронные образовательные курсы, платформы для онлайн обучения и технологии смешанного/гибридного обучения.

Ключевой инструмент любого образовательного процесса — учебники. Современный учебник — это не просто оцифрованный текст, а интерактивный учебник, в котором кроме системного логичного изложения содержания дисциплины приводятся тексты первоисточников, видео и аудио, ссылки и гиперссылки, варианты онлайн тестирования и заданий. Сегодня с этой задачей справляются электронно-образовательные платформы и системы, однако требуется постоянное совершенствование цифровых навыков про-

фессорско-преподавательского сообщества и развитие специальных навыков и компетенций студенчества. Следовательно, сегодня электронные библиотечные системы, те мобильные приложения, на которых представлены библиотеки с разнообразными функциями, активные гиперссылки, позволяющие выйти на первоисточники и другие функции, связывающие офлайн и онлайн — это не столько дань моде, сколько необходимое и обязательное условие оптимального использования технологических возможностей в образовательном процессе. Такой формат учебного контента соответствует задачам мультимодальной педагогики, наиболее востребованной в условиях цифровой трансформации.

В соответствии с рекомендациями дорожной карты [21] и складывающимися тенденциями, ключевые направления в этом блоке таковы: расширение доступа к цифровым библиотекам и их интеграция в образовательный процесс; разработка доступных для профессорско-преподавательского сообщества инструментов создания онлайн-курсов и учебных пособий; включение массовых открытых онлайн курсов в учебный процесс для формирования и развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций и востребованных навыков; привлечение к разработке и проектированию образовательных программ и учебных курсов специалистов по работе в условиях цифровой трансформации (педагогических дизайнеров, методистов, образовательных дата-инженеров и технологов, гейм-дизайнеров).

Второе направление связано с технологической инфраструктурой обучения и оценивания. В дорожной карте рекомендуется отход от LMS-технологий к облачным и экосистемным подходам, которые расширяют возможности использования открытых образовательных ресурсов, их обновления и кастомизации. Ключевой запрос, который фиксируют исследователи, — на интерактивность обучения не только в онлайн формате, но и в офлайн среде, поэтому столь актуален поиск новых форматов коммуникации, повышающих интерактивность и снижающих субъективность оценки. Новые технологии в оценивании — еще один ключевой вызов, который в условиях бурного развития генеративного искусственного интеллекта позволит избежать многих видов академического мошенничества, поэтому одно из ключевых направлений работы — фонды оценочных средств (ФОС) в условиях цифровизации образования.

Основные направления совершенствования технологической инфраструктуры для обучения и оценки таковы: разработка новых форматов взаимодействия, обеспечивающих активность студентов в малых группах на протяжении всего занятия; использование образовательных платформ, объединяющих доступ к учебным материалам с возможностью персонализировать потоки информации под запрос студента; применение инструментов, позволяющих собирать и анализировать информацию об учебном поведении

обучающихся и давать точную обратную связь; разработка новых форматов заданий, тестов, вопросов для текущего и промежуточного контроля, исключая/минимизирующих возможности некорректного использования искусственного интеллекта.

Третье направление, своеобразный ответ на запрос эмоциональной включенности и психологического благополучия касается инструментов поддержки в образовательном процессе. В дорожной карте [21] и в аналитическом докладе «Инновационная педагогика» [20] подчеркивается значимость помощи, сопровождения и обеспечения психологической безопасности обучающихся. Поддержка нужна им не только для выполнения домашних заданий, решения кейсов и подготовки к экзаменам и зачетам — у обучающихся сформирован запрос на консультирование по техникам обучения: «как учиться», «как научиться разучиваться», «как конспектировать тексты», «как запоминать информацию», «как подготовиться к экзамену». В условиях, когда школьное образование не всегда формирует навыки самостоятельного обучения, а занятия с репетиторами порождают ощущение внешнего контроля (по некоторым оценкам не менее половины старшеклассников занимается с репетиторами [16]), вопрос самоорганизации обучения и выполнения самостоятельной работы обретает особую актуальность. Проблема очевидна: в условиях ограниченного времени и безграничного информационного потока обучающиеся не готовы пуститься в «свободное плавание», им необходима четкая, конкретная, понятная стратегия навигации по огромному контенту (цифровой и не только) информации.

Формируется запрос на такую форму «органической солидарности», как профессиональные/учебные сообщества, готовые не только поддержать и поделиться опытом, но и помочь в подготовке домашних работ. С одной стороны, очевидна ориентация студентов на автоматизированную помощь в решении конкретных задач, а, с другой стороны, потребность в общении с теми, кто готов поделиться опытом и поддержать. Эксперты по развитию EdTech в вузе предлагают несколько инструментов: разработка и популяризация агрегаторов учебных материалов с четкими, понятными структурированными схемами, ограниченными в объемах, но учитывающими возможность повторения и поиска подсказок; формирование навыков использования искусственного интеллекта для поиска и систематизации данных; продвижение платформ поддержки и тьюторства, работающих в режиме обязательной обратной связи.

Таким образом, внедрение и использование технологий в системе высшего образования диктуют задачи развития новой цифровой инфраструктуры и соответствующей подготовки/переподготовки педагогических кадров. Особенно важно внедрение технологий и инструментов, обеспечивающих эмоциональную включенность и психологическое благополучие участников образовательного процесса.

Обсуждение вопросов цифровой трансформации и оптимального использования EdTech невозможно без учета ключевых трендов развития образования, которые стремительно меняются и дополняются. Результаты ежегодного мониторинга мировых трендов образования в российском контексте [5; 6; 7; 20] позволяют выделить те особенности и направления, которые должны быть учтены при проектировании образовательных программ и организации процессов обучения, воспитания и развития. Так, в 2022 году отчетливо прослеживаются тренды на цифровизацию образования и развитие социальных отношений и всего того, что связано с эмоциональным интеллектом и запросом на поддержку и сопровождение; в 2023 году ориентация на цифровое развитие сохраняется, но усиливается акцент на психологическом благополучии; на рубеже 2023–2024 годов образование подвергается все большей трансформации на фоне развития ИТ-технологий, нейросетей и метавселенных [7]. В 2024 году, наряду с продолжающимся трендом на цифровизацию, расширяется тренд на развитие эмоционального интеллекта, в частности, запрос на психологическое благополучие (Табл. 1).

Следует отметить, что за последние три года наметившиеся тренды в сфере цифровизации образования и поиска адаптированных цифровых инструментов дополняются ярко выраженным запросом на развитие социальных отношений, обеспечение психологической безопасности и благополучия, а также поиском наиболее востребованных технологий проектной и инновационной деятельности в сфере образования. Исследования, проведенные СберУниверситетом [3; 4], выявили следующие тенденции, имеющие преимущественное значение в трансформации социологического образования: во-первых, искусственный интеллект как основной помощник и ассистент. Стремительный рост интереса к искусственному интеллекту и масштабирование его использования в системах образования в 2023 году показывает, что основной потенциал его рационального использования проявляется в его роли помощника в поиске, обработке и систематизации информации и генерации изображений. Основной риск состоит в перекладывании задач и слепом применении полученных при помощи искусственного интеллекта данных, поэтому одна из ключевых задач системы образования — формирование осмысленного подхода к использованию технологий у всех участников образовательного процесса, что требует и устранения пробелов в сфере технологий генеративного искусственного интеллекта у профессорско-преподавательского сообщества.

Во-вторых, мультимодальная педагогика. Эффективность обучения современного поколения определяется сочетанием разнообразных форматов и форм: аудио, медиа, визуальные изображения, реальные кейсы, практические задания. Текст как традиционный формат сегодня не отвечает запросам и ожиданиям к источнику знаний. Поэтому один из вызовов для педагогического сообщества — дополнение традиционных форматов EdTech технологи-



ями, способными воздействовать на разные органы чувств и поддерживать мотивацию к обучению. Основные решения здесь связаны с созданием и развитием цифровой инфраструктуры, позволяющей использовать разнообразные инструменты, но важно также обучение преподавателей и расширение их представлений о возможностях реализации принципов мультимодальной педагогики.

Таблица 1

**Мировые тренды образования в российском контексте [сост. по: 5; 6; 7]**

Год	Цифровизация	Эмоциональный интеллект/социальные отношения	Технологии проектной и инновационной деятельности
2022	Тренд 4. Расширенная реальность Тренд 5. Использование чат-ботов Тренд 6. Педагогика, основанная на научных данных Тренд 7. Дистанционные технологии изучения иностранных языков Тренд 10. Использование баз данных о языке в педагогике	Тренд 1. Ученик — соавтор процессов обучения и преподавания Тренд 2. Работа с настроением ученика для более эффективного обучения Тренд 3. Благодарность как педагогический подход	Тренд 8. Равные возможности доступа к образованию Тренд 9. Культурно-значимое обучение через хип-хоп
2023	Тренд 1. Гибридное обучение Тренд 2. Программы микроквалификации Тренд 3. Совмещение учебы с практикой за счет цифровых технологий Тренд 4. Образование в соцсетях Тренд 5. Автономное обучение	Тренд 6. Образование для психологического здоровья Тренд 7. Учет домашней образовательной среды Тренд 8. Совместный просмотр видео Тренд 9. Рефлексия негативных эмоций	Тренд 10. Беседы на прогулке
2024	Тренд 1. Мультимодальная педагогика Тренд 2. Взаимопроникновение учебных сред Тренд 7. Педагогика с использованием генеративного искусственного интеллекта Тренд 8. Сближение контекстов обучения и обучающегося Тренд 9. Подкасты как педагогическая технология Тренд 10. Метавселенная для образования	Тренд 4. Педагогика отношений Тренд 6. Педагогика заботы в опосредованной цифровыми технологиями среде	Тренд 3. Обучение через вызов как образовательный формат Тренд 5. Предпринимательское образование

В-третьих, обучение, ориентированное на решение конкретных проблем, что предполагает создание проектно-ориентированных учебных программ, которые вовлекают участников обучения в решение реальных задач. В социологическом образовании особую актуальность обретает обучение новым методикам изучения и анализа трансформирующейся социальной реальности, что предполагает включение в образовательные программы по социологии

дисциплин и модулей, формирующих навыки работы с искусственным интеллектом/машинным обучением и социальными медиа.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что основные задачи, которые необходимо решать в процессе включения EdTech в социологическое образование, — это формирование осмысленного подхода к использованию технологий у всех участников образовательного процесса; обучение новым методикам изучения и анализа трансформирующейся социальной реальности; определение легитимных способов использования искусственного интеллекта в образовательной и научной деятельности. Проектирование социологического образования должно в полной мере содержательно и инструментально учитывать все процессы цифровой трансформации. Поскольку сегодня цифровая инфраструктура университета столь же важна, как его здания, библиотеки, традиции и профессорско-преподавательский состав, очевидны три ключевых направления трансформации вуза: инфраструктурный, кадровый и содержательный.

В условиях стремительно меняющихся условий внешней среды объективно встает задача проведения мониторинговых исследований зарождающихся трендов в образовании, оценки результатов цифровой трансформации не только в плане формального достижения заданных критериев, но и выявления реальных проблем, с которыми сталкиваются все участники образовательного процесса — от пробелов в навыках до технологических затруднений и отсутствия адаптированных программных продуктов. Только при условии комплексного проектирования и реализации процессов цифровой трансформации, затрагивающей инфраструктурный, кадровый и содержательный блоки с учетом конкретных образовательных программ, возможно преодоление рисков и оптимальное использование возможностей EdTech.

### Библиографический список

1. *Аймалетдинов Т.А.* Проблемы информатизации социологического образования в России // Социологический журнал. 2013. № 4.
2. Главные сферы сотрудничества вузов и EdTech: британская версия о перспективах // URL: <https://skillbox.ru/media/education/glavnye-sfery-sotrudnichestva-vuzov-i-edtech>.
3. Как изменится Edu Tech в России и мире: Искусственный интеллект, виртуальная реальность и видеообучение // URL: [https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest\\_24.pdf?ysclid=loz7ycfzho86184624](https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest_24.pdf?ysclid=loz7ycfzho86184624).
4. Лучшие практики и тренды EdTech в 2023 году: Как использовать технологии, чтобы они усиливали потенциал человека // URL: [https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest\\_27.pdf](https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest_27.pdf).
5. Мировые тренды в российском образовании 2022 // URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2022](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2022).
6. Мировые тренды в российском образовании 2023 // URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2023](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2023).
7. Мировые тренды образования 2024 // URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2024#trend1](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024#trend1).

8. Нарбут Н.П., Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3.
9. Обухов А.С., Томилина М.В. Сегментация рынка EdTech при растущем спросе на цифровые технологии в образовании // Проблемы современного образования. 2021. № 4.
10. Скворцов Н.Г., Зырянов В.В. Социологическое образование: между стандартами и реалиями // Социологические исследования. 2018. № 7.
11. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гуцин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–3.
12. Филатова О.Н., Зиновьева С.А., Никитина О.Н. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–2.
13. Что такое EdTech? // URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-edtech>.
14. Чудиновских М.В. Перспективы развития рынка EdTech в России // Baikal Research Journal. 2022. № 4.
15. Ширинкина Е.В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета // Вестник СПбГИК. 2021. № 1.
16. Школьники стали чаще готовиться к экзаменам с репетиторами // URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/63ffc0bd9a7947162bef4311?from=copy>.
17. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–4.
18. Этика и «цифра». Коротко о главном. Робот-врач, робот-учитель, робот-полицейский: социальные риски и отраслевые этические вызовы. М., 2020.
19. 10 трендов, которые изменят сферу EdTech: Инновационная педагогика // URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/trendy/39691/?amp&amp&amp>
20. Innovating Pedagogy 2023 // URL: [https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/4acfab6d-4e5c-4bbd-9bda-4f15242652f2\\_Innovating+Pedagogy+2023.pdf](https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/4acfab6d-4e5c-4bbd-9bda-4f15242652f2_Innovating+Pedagogy+2023.pdf).
21. Technology-Enabled Teaching and Learning at Scale: A Roadmap to 2030 // URL: <https://repository.jisc.ac.uk/8405/1/technology-enabled-teaching-and-learning-at-scale-report.pdf>.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-165-175

EDN: WPBGNJ

## EdTech in sociological education: Challenges and opportunities, risks and solutions\*

N.V. Prokazina

Financial University under the Government of the Russian Federation,  
*Leningradsky Prosp., 49, Moscow, 2125167, Russia*

Central Russian Institute of Management — branch of RANEPА,  
*Oktyabrskaya St., 11, Orel, 302028, Russia*

(e-mail: [nvprokazina@mail.ru](mailto:nvprokazina@mail.ru))

**Abstract.** The contemporary system of sociological education undergoes all processes of digital transformation; therefore, the key challenges to the teaching community and risks associated with new functions and a decrease in the quality of education require serious rethinking

\*© N.V. Prokazina, 2024

*The article was submitted on 28.01.2024. The article was accepted on 15.02.2024.*

in the context of digital transformation. Moreover, the tasks of identifying the capabilities of EdTech and constructive ways of using them in sociological education are also updated. The article considers the trends in the development of EdTech in education and conditions, technologies and directions for its use in sociological education. The empirical basis of the article is the results of sociological research conducted by international and Russian organizations on the use and development prospects of EdTech. The introduction and use of technologies in the education system determine the task of developing a new digital infrastructure and of the corresponding training/retraining of teaching staff. On the other hand, the education system should respond to students' requests for emotional inclusion, support, psychological well-being and pedagogy of care in the digitally mediated environment. The author argues that the key tasks to be solved under the introduction of EdTech into sociological education are as follows: formation of a meaningful approach to the use of technology by all participants of the educational process; training in new methods for the analysis of transforming social reality; identification of legitimate ways to use artificial intelligence in education and research. The article emphasizes the dynamism of digital transformation in education, which determines the need for monitoring research and for a comprehensive (infrastructural, personnel, content) digital transformation strategy taking into account the features of educational programs.

**Key words:** EdTech; digital transformation; sociological education; online learning; educational technologies; hybrid learning; pedagogy of caring in digital environment

## References

1. Aymaletdinov T.A. Problemy informatizatsii sotsiologicheskogo obrazovaniya v Rossii [Problems of informatization of sociological education in Russia]. *Sotsiologicheskyy Zhurnal*. 2013; 4. (In Russ.).
2. Glavnye sfery sotrudnichestva vuzov i EdTech: britanskaya versiya o perspektivah [The main areas of cooperation between universities and EdTech: British version of prospects]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/glavnye-sfery-sotrudnichestva-vuzov-i-edtech>. (In Russ.).
3. Kak izmenitsya Edu Tech v Rossii i mire: Iskusstvenny intellekt, virtualnaya realnost i videobuchenie [How Edu Tech will change in Russia and the world: Artificial intelligence, virtual reality and video training]. URL: [https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest\\_24.pdf?ysclid=loz7ycfzho86184624](https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest_24.pdf?ysclid=loz7ycfzho86184624). (In Russ.).
4. Luchshie praktiki i trendy EdTech v 2023 godu. Kak ispolzovat tekhnologii, chtoby oni usilivali potentsial cheloveka [Best practices and trends in EdTech in 2023: How to use technology to enhance human potential]. URL: [https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest\\_27.pdf](https://sberuniversity.ru/upload/edutech/digest/Digest_27.pdf). (In Russ.).
5. Mirovye trendy v rossijskom obrazovanii 2022 [World trends in Russian education 2022]. URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2022](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2022). (In Russ.).
6. Mirovye trendy v rossijskom obrazovanii 2023 [World trends in Russian education 2023]. URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2023](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2023). (In Russ.).
7. Mirovye trendy obrazovaniya 2024 [World trends in Russian education 2024]. URL: [https://ioe.hse.ru/edu\\_global\\_trends/2024#trend1](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024#trend1). (In Russ.).
8. Narbut N.P., Aleshkovsky I.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V. Vynuzhdennoe distantsionnoe obuchenie kak stimul tekhnologicheskikh izmenenij vysshej shkoly Rossii [Forced shift to distance learning as an impetus to technological changes in the Russian higher education]. *RUDN Journal of Sociology*. 2020; 20 (3). (In Russ.).
9. Obukhov A.S., Tomilina M.V. Segmentatsiya rynka EdTech pri rastushchem sprose na tsifrovye tekhnologii v obrazovanii [EdTech market segmentation under the growing demand for digital technologies in education]. *Problemy Sovremennogo Obrazovaniya*. 2021; 4. (In Russ.).

10. Skvortsov N.G., Zyryanov V.V. Sotsiologicheskoe obrazovanie: mezhdru standartami i realiyami [Sociological education: Between standards and realities]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2018; 7. (In Russ.).
11. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Gushchin A.V. Primenenie nejrosetej v professionalnom obrazovanii [Application of neural networks in professional education]. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*. 2022; 77–3. (In Russ.).
12. Filatova O.N., Zinovieva S.A., Nikitina O.N. Gejmifikatsiya obrazovatel'nogo protsessa [Gamification of educational process]. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*. 2022; 77–2. (In Russ.).
13. Chto takoe EdTech? [What is EdTech?]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-edtech>. (In Russ.).
14. Chudinovskih M.V. Perspektivy razvitiya rynka EdTech v Rossii [Prospects for the development of the EdTech market in Russia]. *Baikal Research Journal*. 2022; 4. (In Russ.).
15. Shirinkina E.V. Proektirovanie pedagogicheskogo dizajna obrazovatel'noj sredy universiteta [Pedagogical design of the university educational environment]. *Vestnik SPbGIK*. 2021; 1. (In Russ.).
16. Shkolniki stali chashche gotovitsya k ekzamenam s repetitorami [Schoolchildren more often prepare for exams with tutors]. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/63ffc0bd9a7947162bef4311?from=copy>. (In Russ.).
17. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinovieva S.A. Iskusstvenny intellekt v obrazovanii [Artificial intelligence in education]. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*. 2023; 79–4. (In Russ.).
18. Etika i “tsifra”. Korotko o glavnom. Robot-vrach, robot-uchitel, robot-politsejsky: sotsialnye riski i otraslevye eticheskie vyzovy [Ethics and “Digital”. Briefly about the Main Thing. Robot-Doctor, Robot-Teacher, Robot-Policeman: Social Risks and Sectoral Ethical Challenges]. Moscow; 2020. (In Russ.).
19. 10 trendov, kotorye izmenyat sferu EdTech: Innovatsionnaya pedagogika [10 trends that will change the EdTech sphere: Innovative pedagogy]. URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/trendy/39691/?amp&amp&amp&amp>. (In Russ.).
20. Innovating Pedagogy 2023. URL: [https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/4acfab6d-4e5c-4bbd-9bda-4f15242652f2\\_Innovating+Pedagogy+2023.pdf](https://prismic-io.s3.amazonaws.com/ou-iet/4acfab6d-4e5c-4bbd-9bda-4f15242652f2_Innovating+Pedagogy+2023.pdf).
21. Technology-Enabled Teaching and Learning at Scale: A Roadmap to 2030. URL: <https://repository.jisc.ac.uk/8405/1/technology-enabled-teaching-and-learning-at-scale-report.pdf>.



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183

EDN: XUUYTG

## Искусственный интеллект и высшее образование — враги или союзники\*

М.В. Субботина

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

(e-mail: subbotina-mv@rudn.ru)

**Аннотация.** Тема развития искусственного интеллекта (ИИ) стала одной из самых обсуждаемых в 2023 году. По данным социологических опросов, осведомленность российских граждан в сфере ИИ, а также готовность использовать новые технологии растет с каждым годом. Скачок в развитии нейросетей, чат-ботов и в целом технологий ИИ уже затронул многие сферы жизни, и система образования не стала исключением. Перед преподавателями стоит множество вопросов, связанных с регулированием применения ИИ в учебном процессе. С одной стороны, проблема регламентации использования технологий ИИ в вузах требует скрупулезной проработки, но осложняется скоростью развития технологий. С другой стороны, помимо разработки официального регламента необходимо решить более глобальные и трудоемкие задачи: раскрытие потенциала ИИ в образовательном процессе; анализ этической стороны вопроса и создание культуры использования современных технологий; трансформация учебных материалов и заданий с учетом возможности применения студентами ИИ для их выполнения; изменение учебных планов и пересмотр системы компетенций и т.д. В статье рассмотрены способы применения технологий ИИ в образовательном процессе с позиции преподавателей и студентов. Отмечены конструктивные и деструктивные возможности современных технологий, обозначены вызовы, на которые в ближайшее время предстоит ответить университетам, и позиции представителей вузов по данным вопросам. Автор полагает, что использование технологий ИИ в образовании может принести пользу и преподавателям, и студентам. Для подтверждения данной позиции в статье перечислены возможности ИИ, которые могут использовать студенты-социологи и представители других направлений. Остановить развитие технологий невозможно, любые попытки им препятствовать контрпродуктивны, поэтому необходимо пересмотреть устоявшиеся подходы в образовании в соответствии с требованиями современности.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект; нейросети; трансформация образования; адаптивное обучение; прокторинг; культура применения технологий

В конце каждого года онлайн-словари и цифровые порталы объявляют слово года: по версии портала «Грамота.ру» в 2023 году им стала «нейросеть» (1), «Cambridge Dictionary» также назвал словом 2023 года термин,

---

\*© Субботина М.В., 2024

Статья поступила 25.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.



связанный с искусственным интеллектом: глагол «галлюцинировать» в его новом значении — ситуация, когда искусственный интеллект (далее — ИИ) предоставляет не достоверную, а выдуманную информацию. Также в «Cambridge Dictionary» были добавлены такие термины и выражения, как «большая языковая модель» и «генеративный ИИ», что можно считать показателем растущего влияния технологий и интереса к ним широкой общественности (2).

Термин «искусственный интеллект» подразумевает раздел информатики, в котором разрабатываются методы и средства компьютерного решения интеллектуальных задач, традиционно решаемых человеком [3]. Согласно более распространенному определению, под ИИ понимается имитация человеческого интеллекта компьютерными системами. Если ИИ — достаточно общее понятие, то термин «нейросеть» подразумевает конкретную реализацию ИИ, один из механизмов (но не единственный), которые используются в ИИ. Нейросети — это искусственные логические структуры, которые составлены из формальных нейронов [1]. В основе ИИ лежит идея создания программ и систем, способных самостоятельно выполнять задачи, которые обычно требуют участия человека. Такие системы могут анализировать информацию, делать прогнозы, распознавать образы и речь, принимать решения и многое другое. Сегодня разработано несколько методов реализации ИИ, включая машинное обучение (machine learning), нейронные сети (neural networks), глубокое обучение (deep learning), эволюционные алгоритмы и т.д. ИИ — одна из самых динамично развивающихся областей в науке и технологиях, и сложно отрицать, что он завоевывает все более прочное положение в жизни общества.

ИИ уже применяется во многих сферах. Например, в медицине ИИ используется для постановки диагнозов, выявления предрасположенности пациентов к развитию патологий, раннего обнаружения и прогнозирования течения болезни, более оперативного создания новых лекарств (с помощью ИИ сокращается время, затрачиваемое на построение молекулярной структуры и моделирование препарата). В сфере промышленности ИИ призван автоматизировать механические процессы и регулировать конвейерное производство. В сельском хозяйстве ИИ применяется для распознавания заболеваний у растений, выявления вредителей, расчета количества удобрений, контроля влажности и температуры. В сфере дорожного движения ИИ помогает фиксировать нарушения, а в перспективе сможет объединить и контролировать всю транспортную сферу — от синхронизации светофоров до управления системой беспилотных автомобилей. В обыденной жизни ИИ активно задействуется в системах «умных домов», что позволяет упростить бытовые процессы и экономить электроэнергию (3). В перечисленных (и не только) сферах ИИ используется для выполнения административных функций, как правило,

связанных с регистрацией и систематизацией данных, а также для консультации клиентов, ведения бухгалтерского учета и т.д. Иными словами, ИИ можно применять практически в любой сфере в работе с большими объемами информации.

Что касается заинтересованности российского общества в технологиях ИИ, достаточно упомянуть федеральный проект «Искусственный интеллект», который направлен на поддержку компаний-разработчиков ИИ и предполагает выделение 32,1 млрд рублей на развитие данной сферы в 2021–2024 годы (4).

Опросы, посвященные ИИ, проводятся не первый год: в 2019 году ВЦИОМ и проектный офис по реализации нацпрограммы «Цифровая экономика» провели всероссийский опрос, чтобы выяснить, что россияне думают об использовании технологий ИИ. В 2019 году 75 % респондентов сообщили о своей осведомленности об ИИ, 68 % были готовы использовать ИИ при получении государственных услуг, 54 % — для решения бытовых задач и в сфере досуга и развлечений, 52 % — в медицине, 44 % — в образовании (5). Согласно данным опроса ВЦИОМ от 28 декабря 2022 года, представление о технологиях ИИ имели 87 % россиян, что на 6 % выше, чем в 2021 году; слышали об этом понятии и могли его объяснить 36 %, 51 % имели поверхностное знание об этой области (6). 17 октября 2023 года ВЦИОМ опубликовал данные опроса об отношении россиян к применению ИИ в медицине: 49 % заявили, что будут чувствовать дискомфорт, если врачи будут полагаться на ИИ при назначении лечения, а 40 % относятся к такой возможности спокойно (для сравнения: в американском обществе о дискомфорте в случае применения ИИ в медицине заявили 60 %) (7). Исследование, проведенное Сбером и медиахолдингом «Rambler&Co! осенью 2023 года, показало, в каких сферах, по мнению россиян, применение ИИ будет наиболее эффективно и поможет в решении социальных и экологических задач: повседневная жизнь (18 %), экономика (16 %), окружающая среда (8 %), социальная сфера (5 %). Более четверти опрошенных (26 %) считают, что ИИ ускорит развитие всех перечисленных сфер, а 51 % уверен, что ИИ поможет решить климатические проблемы (8). В настоящее время опрос о применении ИИ запущен платформой Госуслуги: он включает общие вопросы на понимание и отношение к данной технологии (9). Не только ответы респондентов, но и сам факт проведения социальных исследований по тематике ИИ показывает заинтересованность российского общества в данном вопросе.

Что касается применения ИИ в образовании, можно выделить два ключевых направления: прокторинг и адаптивное обучение. Прокторинг подразумевает использование ИИ для ужесточения контроля во время экзаменов: фиксацию нарушений со стороны студентов вплоть до отслеживания движений глаз. Адаптивное обучение позволяет адаптировать

содержание курса и способы подачи материала под каждого студента, с учетом его особенностей (3). В рамках адаптивного обучения очевидны следующие возможности ИИ: адаптировать обучающий материал к уровню и темпу усвоения каждого студента, предлагая индивидуальные задания и подходы к обучению; автоматически оценивать работы студентов, предлагать обратную связь и рекомендации для улучшения результатов; создавать интерактивные учебные материалы и ресурсы; оценивать работу студентов для определения их слабых мест и принятия мер по их корректировке; виртуальные ассистенты и тьюторы могут помочь студентам в решении проблем (не только учебных, но и административных) и предоставить обратную связь; ИИ прогнозирует качество индивидуализированных обучающих планов; способствует автоматизации и улучшению обратной связи между преподавателями и студентами, а также помогает студентам в самостоятельной оценке своих знаний.

Нередко упоминается возможность применения ИИ для совершенствования систем, распознающих плагиат в текстах. Например, в феврале 2023 года на сайте российской системы обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат» была опубликована новость, что разрабатывается функционал для отслеживания машинно–сгенерированных текстов (10). В мае 2023 года появилось сообщение, что технология доступна для использования и успешно обнаруживает фрагменты текста, сгенерированные ИИ. При этом для определения сгенерированного текста также используются алгоритмы ИИ, призванные решать задачи детектирования (11). Таким образом, можно наблюдать своеобразную «гонку вооружений»: с одной стороны, развитие ИИ для генерации оригинальных текстов, с другой стороны, обучение ИИ обнаружению сгенерированных текстов.

Нельзя игнорировать и тот факт, что ИИ может использоваться (и уже используется) студентами для обхода университетских требований и «нелегального» упрощения своей учебы. По данным IT школы «Skillfactory» (N = 1272 студентов российских университетов), 65 % респондентов уже освоили нейросети, а 31 % имеет о них представление, но пока не разобрались, как они работают. Каждый второй отметил, что регулярно использует ИИ-инструменты в учебных целях: 83 % — написание и редактирование текстов, 44 % — написание программного кода, 29 % — перевод иностранных текстов, 28 % — создание иллюстраций (12).

В качестве основных аспектов развития ИИ, которые уже сегодня вызывают беспокойство, можно выделить следующие: использование ИИ для перефразирования текстов других авторов и генерации на их основе «оригинальных» работ без должной атрибуции; создание полностью сгенерированных текстов эссе/докладов/курсовых и т.д. (без контроля достоверности информации); использование ИИ, в том числе голосовых ассистентов, для

прохождения тестирований; обход систем прокторинга (из самого футуристичного — обман системы распознавания лиц). Соответственно, система образования оказалась в непростом положении — своеобразного противостояния преподавателей и студентов: кто будет эффективнее использовать инструменты ИИ, чтобы решить свои задачи в рамках образовательного процесса.

Поскольку применение технологий ИИ стало для образования серьезным вызовом, встает вопрос о регламентации использования данных технологий в учебных заведениях: вправе ли студенты использовать ИИ для выполнения заданий и написания научных работ; является ли использование ИИ нарушением требования о самостоятельности; считается ли факт использования ИИ поводом для выставления неудовлетворительной оценки или аннулирования результата. В настоящий момент ни в одном из действующих правовых актов в сфере образования нет ни запрета на использование ИИ, ни каких-либо комментариев о том, как его можно использовать в образовательном процессе [2]. Существует лишь информация от февраля 2023 года, что Комиссия по этике в сфере искусственного интеллекта направила в Министерство науки и высшего образования письмо с просьбой регламентировать использование ИИ в процессе обучения (13).

Западные исследователи рассматривают применение ИИ в образовании не только в контексте трудностей регламентации: например, Ф. Филгейрас в статье «Искусственный интеллект и управление образованием» («Artificial intelligence and education governance») рассуждает о том, как ИИ трансформировал образовательную политику, уделяя особое внимание платформизации образования, которая изменила властные отношения и породила тенденцию дерегуляции. Хотя ИИ и предлагает новые возможности для системы образования, он вызывает опасения относительно защиты персональных данных и зависимости образовательных учреждений от технологических компаний, которые имеют доступ к этим данным. Кибербезопасность — критически важный аспект образовательной политики в связи с защитой конфиденциальности, поэтому необходимы новые практики управления в сфере образования [4].

По поводу отношения университетов к использованию ИИ в образовательном процессе мнения расходятся: с одной стороны, очевидно, что развитие технологий не остановить (более того, это было бы контрпродуктивно), и студенты в любом случае найдут возможность обойти ограничения на использование ИИ, если таковые будут введены. С другой стороны, многое зависит от того, как использовать ИИ: выполнять, с его помощью механические задачи (оформление текстов или проверка орфографии) или же полностью перекладывать выполнение всей работы на ИИ (что не соответствует принципу честности и может привести к псевдонаучным выводам), в связи с чем постулируется необходимость разработки регла-

мента использования ИИ в образовании, а также развития культуры применения технологий (14). Например, Московский городской педагогический университет (МГПУ) разрешил студентам использовать технологии ИИ при подготовке выпускных квалификационных работ при условии, что студенты будут перепроверять информацию, полученную с помощью инструментов ИИ (15). Возможно, есть смысл обязать студентов добавлять в свои работы пометки типа «информация была собрана/получена с помощью технологий ИИ».

В целом следует воспринимать технологии ИИ как решение, а не как проблему. Несмотря на обозначенные вызовы (более оптимистичное название — «точки роста»), использование ИИ в образовании может принести немало пользы: во-первых, это сокращение времени на анализ текстов — в ходе поиска научной литературы студенты могут запрашивать у ИИ краткий пересказ найденных источников и на его основе принимать решение, стоит ли тратить время на прочтение полного текста (применительно к текстам на иностранных языках можно получать уже переведенный на русский язык пересказ); во-вторых, использование ИИ в качестве подспорья в ходе мозговых штурмов, когда участники исчерпали идеи; в-третьих, создание и редактирование визуальных материалов (изображения и видео) и т.д.

Для студентов-социологов наиболее актуальны следующие возможности ИИ: автоматическое создание транскриптов интервью; анализ и группировка обоснований для выделения компонентов и элементов при работе с неоконченными предложениями; анализ социальных сетей (выделение ключевых тем, трендов и настроений); работа с изображениями в рамках визуальной социологии; создание виртуальных моделей и симуляций общественных процессов; в целом работа со статистической или текстовой информацией (составление прогнозов общественного развития на основе анализа больших данных, выявление тенденций, закономерностей и паттернов в поведении и отношениях людей) и т.д. Социологам необходимо держать руку на пульсе развития технологий, так как вполне возможно, что ИИ в скором времени заменит многие инструменты анализа социологических данных (ИИ уже используется для интерпретации данных SPSS).

Таким образом, помимо разработки регламентов и поиска способов контроля применения ИИ студентами, перед преподавателями стоят более глобальные и трудоемкие задачи: создать и привить обучающимся культуру применения современных технологий; научить студентов пользоваться ИИ и раскрыть его потенциал для повышения качества обучения; трансформировать задания таким образом, чтобы применение ИИ для их выполнения было либо не возможно, либо, наоборот, необходимо; научить студентов проверять информацию и распознавать некорректные сведения; развивать у сту-



дентов компетенции, необходимые для работы с технологиями ИИ. Прогресс остановить нельзя, но, как говорится, если не можешь что-то победить, то нужно это возглавить.

### Примечания

- (1) Портал «Грамота.ру» объявил слово 2023 года // URL: <https://rg.ru/2023/12/17/portal-gramotaru-obiavil-slovo-2023-goda.html>.
- (2) Cambridge Dictionary объявил слово 2023 года // URL: <https://www.rbc.ru/society/15/11/2023/65547f419a79475080a7c3dd>.
- (3) Сферы применения искусственного интеллекта: от медицины до сельского хозяйства // URL: <https://vc.ru/geekbrains/636983-sfery-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-ot-mediciny-do-selskogo-hozyaystva>.
- (4) Федеральный проект «Искусственный интеллект» // URL: <https://ai.gov.ru/strategy/federalnyu-proekt-ii>.
- (5) Эксперты выяснили, что думают россияне об искусственном интеллекте // URL: <https://ac.gov.ru/news/page/eksperty-vyasnili-cto-dumaut-rossiane-ob-iskusstvennom-intellekte-26494>.
- (6) Искусственный интеллект: угроза или светлое будущее? // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-ugroza-ili-svetloe-budushchee>.
- (7) Прогресс или угроза, или об искусственном интеллекте в медицине // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/progress-ili-ugroza-ili-ob-iskusstvennom-intellekte-v-medicine>.
- (8) Больше половины россиян считают, что искусственный интеллект поможет в решении социальных и экологических задач // URL: <https://asn24.ru/news/partners/120090>.
- (9) Опрос на тему «Искусственный интеллект» // URL: <https://pos.gosuslugi.ru/lkp/polls/408378>.
- (10) Антиплагиат будет находить тексты, созданные ИИ // URL: <https://antiplagiat.ru/news/ai>.
- (11) Антиплагиат выявляет текст, созданный ChatGPT // URL: <https://antiplagiat.ru/news/text-chatgpt>.
- (12) Студенты российских вузов рассказали, как именно применяют нейросети в учебе // URL: <https://skillbox.ru/media/education/studenty-rossiyskikh-vuzov-rasskazali-kak-imenno-primenyayut-neyroseti-v-uchyebe>.
- (13) Минобрнауки попросили ввести регламент использования ИИ в учебных заведениях // URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5810784?ysclid=ldsvgksywd335362264>.
- (14) В российских вузах прокомментировали идею разрешить студентам использовать нейросети // URL: <https://news.rambler.ru/education/51382037-v-rossiyskikh-vuzah-prokomentirovali-ideyu-razreshit-studentam-ispolzovat-neyroseti>.
- (15) МГПУ разрешил студентам использовать технологии ИИ при подготовке ВКР // URL: <https://ria.ru/20230831/mgpu-1893301317.html>.

### Библиографический список

1. *Галушкин А.И.* Нейронные сети // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал // URL: <https://bigenc.ru/c/neironnye-seti-e734b3/?v=9558530>.
2. *Кудинов М.А.* К вопросу о правомерности использования алгоритмов искусственного интеллекта при подготовке и написании учебных работ // *Новый юридический вестник*. 2023. № 3.
3. *Осипов Г.С., Величковский Б.М.* Искусственный интеллект // Большая российская энциклопедия // URL: <https://old.bigenc.ru/mathematics/text/2022537>.
4. *Filgueiras F.* Artificial intelligence and education governance // *Education, Citizenship and Social Justice*. 2023. <https://doi.org/10.1177/17461979231160674>.



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183  
EDN: XUUYTG

## Artificial intelligence and higher education — enemies or allies\*

M.V. Subbotina

RUDN University,  
Miklukho-Maklaya St., 6, Moscow, 117198, Russia

(e-mail: subbotina-mv@rudn.ru)

**Abstract.** The development of artificial intelligence (AI) has become one of the most discussed topics in 2023. According to sociological surveys, the awareness of Russians in the field of AI and their willingness to use new technologies have grown. The leap in the development of neural networks, chatbots and AI technologies in general has already affected many areas of life, and the education system is no exception. Teachers face many challenges related to the regulation of the AI application in the educational process. On the one hand, issues of regulating the use of AI technologies in universities require a scrupulous study which is complicated by the speed of technological development. On the other hand, in addition to official regulations, it is necessary to solve more global and labor-intensive tasks: to unlock the potential of AI in the educational process; analyze the ethical side of the issue and develop the culture of using new technologies; adapt educational materials and assignments based on the possible application of AI by students; change curricula and revise the competency system, etc. The article considers ways to use AI technologies in the educational process as perceived by teachers and students. The author emphasizes both constructive and destructive capabilities of new technologies, the challenges that universities will face in the near future, and the positions of university representatives on these issues. The author believes that the use of AI technologies in education can benefit both teachers and students in sociology and other areas. It is impossible to stop the development of technologies; any attempts to hinder them are counterproductive; therefore, it is necessary to reconsider the established educational approaches according to the requirements of our time.

**Key words:** artificial intelligence; neural networks; educational transformation; adaptive learning; proctoring; culture of applying technologies

### References

1. Galushkin A.I. Neyronnye seti [Neural Networks]. URL: <https://bigenc.ru/c/neironnye-seti-e734b3/?v=9558530>. (In Russ.).
2. Kudinov M.A. K voprosu o pravomernosti ispolzovaniya algoritmov iskusstvennogo intellekta pri podgotovke i napisanii uchebnyh rabot [On the legality of using artificial intelligence algorithms for university assignments]. *Novy Yuridichesky Vestnik*. 2023; 3. (In Russ.).
3. Osipov G.S., Velichkovsky B.M. Iskusstvenny intellekt [Artificial Intelligence]. URL: <https://old.bigenc.ru/mathematics/text/2022537>. (In Russ.).
4. Filgueiras F. Artificial intelligence and education governance. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2023. <https://doi.org/10.1177/17461979231160674>.

---

\*© M.V. Subbotina, 2024

*The article was submitted on 25.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-184-195

EDN: XQPJGL

## Прикладные социологические проекты в контексте клинической модели образования Санкт-Петербургского государственного университета\*

И.Е. Сафонов, Я.Д. Санадзе, М.М. Русакова, Н.Г. Скворцов

Санкт-Петербургский государственный университет,  
Университетская наб., 7–9, Санкт-Петербург, 199034, Россия

(e-mail: i.safonov@spbu.ru; y.sanadze@spbu.ru; m.rusakova@spbu.ru; n.skvortsov@spbu.ru)

**Аннотация.** Реализация прикладных социологических проектов может играть важную роль в сокращении разрыва между рынками образования и труда, но для этого образовательным организациям необходимо выработать механизм взаимодействия студентов и работодателей. В статье рассмотрена клиническая модель, используемая в Санкт-Петербургском государственном университете, — как инструмент организации прикладных социологических проектов в рамках образовательного процесса. В частности, описаны особенности Социологической клиники прикладных исследований СПбГУ, представлены результаты работы и направления ее развития, приведены практические рекомендации по внедрению инфраструктуры клинического обучения в образовательные программы, связанные с социологией. Эти рекомендации могут быть полезны другим университетам, стремящимся улучшить взаимодействие с рынком труда и повысить качество образования. Разработка и оценка форм интеграции запросов работодателей в образовательные учреждения — актуальные методические задачи, и для участников рынка образования могут представлять интерес решения, разработанные и апробированные СПбГУ, а именно — клинический подход. Его уникальность состоит в гибкой организационной модели, которая учитывает особенности разных образовательных направлений. За пятилетний период Социологическая клиника прикладных исследований зарекомендовала себя как учебная форма, которая успешно объединяет классическое образование с проектной деятельностью, дает студентам возможность включить востребованные кейсы в портфолио и установить отношения с представителями местного сообщества. Этот опыт будет полезен для повышения качества образования в рамках направлений обучения, связанных с социологией.

**Ключевые слова:** высшее образование; прикладная социология; студенты; индивидуальные образовательные траектории; практико-ориентированное обучение; обучение социологов; клинический подход в обучении; исследовательские компетенции

---

\*© Сафонов И.Е., Санадзе Я.Д., Русакова М.М., Скворцов Н.Г., 2024

Статья поступила 25.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.

Трансформация рынка труда ведет к изменению востребованности навыков, что отражается на трудоустройстве выпускников социологических программ. В российском и зарубежном контекстах сложно встретить занятых на должности «социолог», что, однако, не свидетельствует об отсутствии запроса на социологическую экспертизу. Напротив, сегодня карьерные возможности социологов расширились: их включают в группы специалистов, работающие в организациях государственного и коммерческого сектора, для сбора информации, анализа текущих тенденций и составления прогнозов. Кроме того, набирает популярность «индустрия инсайтов» — перспективное планирование и аналитика последствий альтернативных решений. В социологических образовательных программах присутствуют дисциплины, посвященные статистическим инструментам, сбору и анализу качественных и количественных данных, что необходимо в профессиональных сферах аналитики данных и CX/UX-исследований.

Положительные тенденции в карьерных траекториях социологов не отменяют того факта, что в большинстве публикаций о соотношении учебных программ и рынка труда упоминается несоответствие университетских знаний требованиям работодателей [11]. Данное утверждение прочно закрепилось в дискуссиях об образовании и воспринимается как само собой разумеющееся [11. С. 89]. Прослеживается и проблема спроса на социологическую экспертизу вне академического сообщества [5], в частности, несоответствие утилитарной логики рынка труда и академии: запросы потенциальных работодателей не ориентированы на воспроизводство социологии как самостоятельной профессии [2]. Зачастую работодателей интересуют конкретные знания и компетенции для решения прикладных задач, что ставит перед современной социологией вопрос: как актуализировать образовательную подготовку вне академического поля проблем. Если идеальный образовательный трек предполагает понимание области профессиональной реализации и специфики решения прикладных задач, то в действительности выбор проблем скорее делегируется выпускнику социологической программы. Одна из особенностей трудоустройства социологов состоит в том, что точки входа в профессию имеют скорее неопределенные и подвижные границы, чем четкие и устойчивые. Образовательные организации должны быть заинтересованы в прозрачных карьерных траекториях, поскольку востребованность выпускников — важный показатель качества образования.

Встреча запросов работодателей и экспертизы социологического сообщества на рынке труда связана с прикладной социологией [12]: в широком смысле это область социологического знания, в узком — профессиональная экспертиза. Как правило, результаты прикладных социологических проектов претендуют на понимание отдельных аспектов социального мира и принятие обоснованных управленческих решений. В прикладном проекте использование теории и методологии соотносится, прежде всего, с запросами клиента.

Для обучающихся такой опыт особенно ценен, поскольку обеспечивает перевод образовательного опыта в проблемное поле, позволяет применять аналитические инструменты в отношении не только академических проблем, но и вызовов локального масштаба. Кроме того, участие в прикладных проектах — важный опыт для определения будущей сферы профессиональной экспертизы.

Регуляторы образовательных процессов, в частности ФГОС, рассматривают работодателей как одну из сторон в процессе формирования профессиональных навыков у обучающихся. Образовательные организации используют разные формы вовлечения работодателей в учебный процесс: целевое обучение; преподавание; рецензирование учебных материалов; определение тематик квалификационных работ и научное руководство; производственная и преддипломная практики [7]. Систематизация и оценка данных форм в рамках социологических программ имело бы важное значение для образования и рынка труда, однако внимание к этой проблематике явно недостаточно, хотя основные претензии к выпускникам связаны именно с практической подготовкой (спектром освоенных методов и приемов исследовательской работы в разных сферах деятельности [9]).

Реализация прикладных социологических проектов сокращает разрыв между университетскими знаниями и запросами рынка труда. Вопрос в том, как обеспечить взаимодействие между студентами и работодателями для реализации прикладных проектов, которые будут убедительны для получения образования и проведения экспертизы. Так, наиболее распространенными группами паттернов образовательных и карьерных траекторий выступают [6]: длительное обучение; короткое обучение и работа. В обеих группах студенты, как правило, не получают опыта работы во время учебы и начинают работать только после завершения обучения, что несет ряд рисков для выпускников, образовательных организаций и рынка труда: несформированность у выпускников компетенций, востребованных на рынке труда; разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками; позднее включение молодых специалистов в рынок труда; разрыв между требованиями рынка труда и компетенциями молодых специалистов.

Для устранения и предотвращения перечисленных рисков в Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) была создана инфраструктура клинического обучения: учебные фирмы (клиник) на базе учебно-научных подразделений; интеграция клинической модели в обучение; расширение роли работодателя в образовательном процессе. Новый подход разрабатывался и внедрялся на основе традиционного подхода к образованию в классическом университете, что позволило внести в образовательный процесс наиболее важные аспекты современных подходов (проектное и практико-ориентированное обучение, индивидуальные образовательные траектории), сохранив основные черты классического

образования (фундаментальность, предметная широта, социальная направленность). Таким образом, на стыке традиционного и современного подходов к обучению в СПбГУ был разработан и внедрен клинический подход — особый тип образовательной деятельности, предполагающий привлечение студентов к выполнению будущих профессиональных обязанностей во время учебы в университете под контролем научного руководителя из числа профессорско-преподавательского состава. Студенты решают реальные исследовательские задачи, полученные от заказчиков, с учетом учебных целей.

В СПбГУ клинический подход реализован, в первую очередь, в форме клиник — это учебные фирмы и центры, работающие в формате акселератора. Уникальность подхода состоит в создании для каждой клиники своей организационной модели, что позволяет учитывать специфику направлений подготовки к профессиональной деятельности. В настоящий момент работают 20 учебных клиник, на базе которых студенты реализуют проекты разных тематик по запросу частных лиц и организаций: юридическое и психологическое консультирование, предоставление социальной помощи населению, подготовка медиапроектов, проведение прикладных исследований. В основе работы клиник лежит идея о реализации образовательными организациями «третьей миссии» — расширении вклада академии в развитие современного общества путем реализации социально значимых проектов по запросу местного сообщества.

Основа реализации клинического подхода в СПбГУ была описана Е.Н. Доброхотовой на примере развития профессиональных навыков юристов на базе Юридической клиники [4; см. также: 1; 3]. Социологическая клиника прикладных исследований (СКПИ) — это учебная фирма, которая проводит исследования полного цикла по заказу организаций: студенты в составе исследовательских проектных групп реализуют по запросу заказчиков прикладные исследования. Участие в СКПИ обязательно для студентов третьего курса бакалавриата и первого курса магистратуры по направлению «Социология», студенты других курсов и направлений могут принимать участие в работе СКПИ по желанию.

Полный исследовательский цикл представляет собой последовательность следующих этапов: встреча и переговоры с заказчиком; подготовка программы исследования; разработка концептуальной модели и методологии; пилотаж; сбор данных; их обработка и анализ; подготовка отчета и итоговых документов; презентация результатов исследования. Совокупность этапов может быть скорректирована по запросу заказчика или согласно выбранному дизайну исследования. В среднем перечисленные этапы занимают от четырех до пяти месяцев. В зависимости от запросов заказчика проекты могут решать следующие задачи: разработка продукта; сбор информации об управленческой проблеме для разработки рекомендаций по ее решению;

методические разработки, например создание и обоснование шкал для дальнейшего применения.

Деятельность СКПИ реализована на базе учебно-научного подразделения «факультет социологии», поэтому основа для выделения компетенций — ФГОС по направлению «Социология» и Профессиональный стандарт социолога. Кроме того, для формирования перечня компетенций и его актуализации регулярно проводятся мероприятия и встречи представителей профессионального сообщества и работодателей, а также мониторинг вакансий в области проведения прикладных исследований и аналитики.

Клинический подход в СКПИ реализуется как последовательность четырех этапов: отбор проектов; создание проектных команд; проектная деятельность и обучение; подведение итогов. Основа реализации клинического подхода в рамках практики — включение работодателей и реальных профессиональных задач в образовательный процесс без отрыва от программы обучения. Обязательными условиями для реализации исследовательского проекта выступают его практическая ориентированность и реальный запрос со стороны заказчика: научный руководитель и кураторы проектов СКПИ проводят предварительные встречи с потенциальными клиентами перед началом нового цикла практики, чтобы определить их потребности и запросы. После встреч принимается решение о включении проекта в список актуальных заказов, формируется список потенциальных проектов, который распространяется среди студентов через официальную страницу СКПИ в социальной сети Вконтакте. Далее для каждого научно-исследовательского проекта выбираются руководители и их заместители из числа опытных студентов, прошедших клиническую практику ранее (конкурс мотивационных писем и собеседования). По итогам отбора с руководителями и заместителями проводятся установочные встречи, в ходе которых кураторы разъясняют им должностные обязанности и передают информацию об исследовании. В случае необходимости для реализации сложных проектов привлекаются преподаватели и профессиональные исследователи.

Проекты, для которых были утверждены пары руководитель–заместитель, представляются студентам на выбор. Каждый проект сопровождается описанием: кто является заказчиком; кто выполняет функции руководителя и его заместителя; кто выступает в роли куратора проекта; краткое описание проблемы заказчика, основные исследовательские вопросы и методы, ожидаемые результаты и вознаграждение. Студенты, ознакомившись со списком заказчиков и проектов, заполняют форму записи на проекты, расставляя их по приоритету и обосновывая свой выбор, описывают опыт участия в прикладных проектах, заполняют форму самооценки компетенций. На этой основе создаются проектные команды, в которые входят от 8 до 10 человек. После формирования команд научный руководитель и кураторы проводят ряд организационных и установочных встреч. Каждая команда проходит тре-



нинг для знакомства и формирования команды. По завершении этого этапа студенты начинают реализацию проекта — от встречи с заказчиком до презентации результатов.

На старте проекта для руководителей и заместителей проводится интенсив «Управление исследовательскими проектами», в ходе которого анализируются основные инструменты и технологии, вопросы и аспекты управления: планирование, роли в командах, работа с мотивацией участников, делегирование и постановка задач, управление рисками. После прохождения интенсива кураторы проектов совместно с руководителями и их заместителями формируют календарный план: этапы и сроки, роли и компетенции, необходимые для реализации проекта, сервисы и методы управления проектами.

Кураторы сопровождают прохождение каждого этапа проекта с помощью обучающих мероприятий, направленных на формирование у студентов представлений об этапе и на приобретение компетенций, необходимых для его реализации, распространения учебно-методических материалов и проведения консультаций. По итогам каждого этапа исследовательская группа заполняет чек-лист и направляет его куратору. Также руководитель и его заместитель заполняют форму обратной связи, оценивая вовлеченность и качество работы каждого участника команды. Также научный руководитель СКПИ консультирует все исследовательские группы и утверждает итоговые варианты документов, что позволяет обеспечить высокое качество результатов проекта.

После завершения проекта в конце каждого учебного цикла обеспечивается получение и систематизация обратной связи от всех участников, включая заказчиков: участник проектной команды (самооценка, предложения по проведению практики); руководитель и его заместитель (самооценка, оценка работы членов команды, предложения по организации практики, оценка качества коммуникации с заказчиком); куратор (оценка работы руководителя, его заместителя и команды, оценка качества итогового продукта, оценка коммуникации с заказчиком); консультант (оценка работы команды и коммуникации с ней, оценка качества итогового продукта); научный руководитель (оценка работы кураторов, руководителя и его заместителя, оценка качества итогового продукта); б) заказчик (оценка качества и результата проекта, предложения по реализации практики). Полученная обратная связь служит основой для системы индивидуальных и групповых «достижений»: по итогам каждого исследовательского цикла выбирается лучший проект и лучшие студенты, которые получают поощрения от заказчиков и партнеров. В случае успешного завершения проектного цикла студент получает отзыв, рекомендательные и благодарственные письма от научного руководителя и заказчика. Для мониторинга эффективности и результативности через полгода после завершения проекта у заказчика уточняют, как были использованы результаты проекта в работе организации.

Важные результаты пятилетней работы СКПИ связаны с масштабом проектов и вовлеченностью участников. Так, в среднем около 200 студентов ежегодно принимают участие в исследовательских проектах полного цикла, а полученные данные регулярно используются для написания аттестационных работ (НИР, ВКР, диссертаций) и научных статей по согласованию с заказчиками. Иными словами, противоречия между классическим университетским образованием и практиками проектного обучения можно преодолеть и получить от их взаимодействия ряд преимуществ. В частности, участие в СКПИ помогает студентам применить свои знания на практике, задуматься о своих позициях как студента, члена команды и исследователя.

Вследствие ежеквартального роста числа участников возник вопрос о механизме формирования сбалансированных исследовательских команд. Обязательным условием для формирования команды выступает наличие студентов разных курсов, а для междисциплинарных проектов — студентов разных направлений. Включиться в проектную работу может каждый желающий, а участие в циклах не ограничено: за период обучения студенты могут пройти до 12 проектов. Однако в последние несколько кварталов отмечен рост количества участников с первого и второго курсов, поскольку для студентов младших курсов участие в прикладном проекте — вариативная часть, которая позволяет познакомиться с профессиональной деятельностью. Одно из возможных решений: студенты на этапе активного освоения базовых учебных дисциплин (теория социологии, методология социологических исследований, анализ данных и статистика) отбираются в команды на основе тестового задания.

Другой важный результат работы связан с трудоустройством выпускников: для студентов старших курсов работа в СКПИ как обязательная часть обучения дает возможность к моменту выпуска получить опыт решения реальных профессиональных задач. В частности, для формирования перечня актуальных компетенций и его актуализации проводятся мероприятия с участием представителей профессионального сообщества и работодателей, а также мониторинг вакансий в области прикладных проектов. В рамках содействия построению карьеры было решено создать систему оценки индивидуального образовательного трека участников СКПИ. На этапе проектирования данная система проводит входное тестирование, формирует план индивидуальной траектории (уровни освоения компетенции), по итогам проекта оценивает достижения, готовит резюме, использует рекомендательную систему стажировок в организациях заказчиков.

Третий ключевой результат работы СКПИ — выстраивание отношений с потенциальными и актуальными заказчиками. Успешный опыт функционирования СКПИ показывает, что коммерческие и некоммерческие организации нуждаются в надежных и точных данных, которые предоставляет прикладная социология. За время работы СКПИ было вы-

полнено более 60 прикладных проектов, как правило, для местных сообществ Санкт-Петербурга: коммерческих и некоммерческих организаций, культурных институций, государственных ведомств, а также для СПбГУ. У организаций появляется возможность решить проблемы на основе данных и аналитических инструментов при минимальном вложении ресурсов, что особенно актуально для некоммерческих организаций и культурных институций. Клиническая модель решает проблему интеграции работодателей в образовательный процесс и в долгосрочной перспективе способна влиять на структуру спроса на социологическую подготовку, как минимум на уровне местного сообщества, через развитие исследовательской культуры в организациях и популяризации образа социологии.

Основные партнеры СКПИ — Комитет по труду и занятости населения Санкт-Петербурга, Завод по переработке пластмасс имени «Комсомольской правды», Региональная общественная организация «СТЕЛЛИТ». Отношения с ними закреплены договорами о сотрудничестве и практической подготовке обучающихся. Соответствующие мероприятия направлены на знакомство студентов с разными сферами профессиональной деятельности и на расширение представлений о карьерных траекториях в области менеджмента, исследовательских проектов и аналитики. Кроме того, модель работы СКПИ была признана лучшей в номинации «Проектное обучение — шаг в будущее» в рамках Всероссийского конкурса лучших практик подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена, проводимого Национальным агентством развития квалификаций.

Интеграция клинического подхода в социологические образовательные траектории предполагает решение организационно-методических задач на четырех этапах: теоретико-аналитическом, этапе определения основных участников, материально-технического обеспечения и пилотирования полученной модели. Первый, теоретико-аналитический, этап направлен на подготовку методической базы и разработку модели клиники: учитываются особенности, требования и ограничения сфер профессиональной деятельности; определяются востребованные компетенции в целевых областях рынка труда — чтобы понять, насколько выявленный перечень покрывается подготовкой в образовательном учреждении, на каких знаниях и навыках следует сконцентрировать работу. Так, СКПИ проводила Форсайт сессию с работодателями, с которыми заинтересована в выстраивании отношений, и трудоустроенными специалистами с социологическим образованием [10]. Выводы экспертных групп о знаниях и навыках социолога показали наличие запроса на исследования полного цикла: одинаково важно уметь работать с дизайном исследования (формулировать проблему, конструировать концептуальную модель, подбирать методологические решения), вести корректный сбор данных, проводить анализ, подготавливать отчетную документацию с наглядной визуализацией и понятно презентовать выводы и рекомендации.

Следующий шаг в рамках этапа — определить доступные формы деятельности для освоения выделенных компетенций: очертить границы интересующих запросов, например, многопрофильный или специализированный формат; подобрать адекватную длительность реализации проектов или оказания услуг; обосновать корректный объем проектов на основании доступных ресурсов; определить форматы взаимодействия со студенчеством. Оптимальный способ интеграции клинического подхода в образовательный процесс на начальном этапе — его включение в основную часть обучения на старших курсах. При этом важно учитывать готовность студентов к выполнению самостоятельных практических задач: понимать, когда студенты могут начинать деятельность в клинике, какой уровень подготовки требуется для реализации поставленных задач.

На следующем этапе необходимо определить основных участников клинического обучения, их роли и функции. Если создание клиники не является стратегической целью образовательной организации, то задачи ее формирования и поиска кадров ложатся на плечи инициаторов: нередко они выступают в роли научных руководителей или основных работников клиники, но для повышения ее эффективности целесообразно привлечь ресурсы кафедры и/или факультета (преподавателей, научных и административных сотрудников). В случае активного содействия образовательной организации необходимо установить кадровую структуру клинического подхода и перечень требований к сотрудникам, обратив внимание, насколько научный руководитель и кураторы связаны с профессиональным сообществом, имеют ли опыт практической деятельности в рамках сформулированных задач. Дополнительно в организационную структуру клиники могут введены быть специалисты-администраторы, ответственные за внешние и внутренние коммуникации и организаторы различных мероприятий.

Основной критерий работоспособности модели клиники — реальный спрос со стороны заказчиков и получателей услуг. Поиск потенциальных заказчиков и партнеров на этапе формирования модели работы клиники позволяет учитывать их мнение и запросы в интересах повышения эффективности будущего образовательного процесса.

Следующий этап — планирование материально-технического обеспечения, поиск возможных ресурсов для открытия клиники, ее стабильного функционирования и дальнейшего развития (помещение для работы студентов, компьютерная техника и программное обеспечение). Несмотря на то, что на первых этапах клиника может функционировать без вложений со стороны организаций-партнеров, в случае успешной апробации модели для ее дальнейшего существования и развития необходимы ресурсы вуза. Если образовательная организация рассматривает внедрение клинического подхода как одну из своих стратегических целей, ее участие

в материально-техническом обеспечении клиники становится необходимым условием ее эффективного функционирования и развития клинического подхода в целом.

И, наконец, разработка модели и планирование деятельности клиники требуют пилотного запуска цикла работы и ее отладку по итогам пилотажа. Под пилотированием подразумевается запуск полного цикла клинической работы в соответствии с выбранной моделью в интересах объективной оценки целей и ресурсов. С точки зрения стратегического управления образовательных организаций выделять большой объем ресурсов на социологическую клинику до проверки ее работоспособности нецелесообразно. Возможное решение — привлечение организаций-партнеров образовательной организации, готовых выделить ресурсы для первоначального обеспечения деятельности клиники, также они могут выступить заказчиками первых проектов, как и структурные подразделения образовательной организации.

### Библиографический список

1. Базжина В.А. Применение клинического подхода обучения на экономическом факультете классического университета // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Томск, 2022.
2. Восканян Э.С. Карьера социолога: проблема трудоустройства // Вестник Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. 2015. Т. 15. № 2.
3. Грандильевская И.В., Щелкова О.Ю., Бурина Е.А., Тромбчиньски П.К. Психологический центр как база для практической подготовки клинических психологов в Санкт-Петербурге государственном университете // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2016. Т. 9. № 1.
4. Доброхотова Е.Н. Профессиональные навыки юриста. М., 2020.
5. Ключарев Г.А. «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов // Социологические исследования. 2015. № 11.
6. Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. Траектории российской молодежи в образовании и профессии на материале лонгитюда: сложные маршруты выпускников вузов // Вопросы образования. 2022. № 3.
7. Павлова Т.А., Паромов А.Ю. Оценка условий обеспечения качества образования при проведении общественной аккредитации образовательной организации // Материалы научно-методической конференции СЗИУ РАНХиГС. 2021. № 8.
8. Темнова Л.В., Малахов Ф.В., Восканян Э.С. Подходы к исследованию постуниверситетской карьеры // Инициативы XXI века. 2015. Т. 21. № 3.
9. Темнова Л.В., Малахов Ф.В., Восканян Э.С. Концептуальные подходы к исследованию карьеры // Высшее образование в России. 2016. № 5.
10. Форсайт-сессия «Подготовка специалистов для высокотехнологичных компаний по модели кадрового обеспечения 18 марта 2022 года // URL: [https://labourforum.ru/files/programma\\_mft\\_2022\\_ot\\_15\\_03.docx](https://labourforum.ru/files/programma_mft_2022_ot_15_03.docx).
11. Шуклина Е.А., Певная М.В. Предприятия и вузы региона: формы сетевых взаимодействий в оценках экспертов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3.
12. Simon R.J. Graduate education in sociology: What do we need to do differently? // American Sociologist. 1987. No 1.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-184-195  
EDN: XQPJGL

## Applied sociological projects in the context of the clinical educational model of the Saint Petersburg State University\*

I.E. Safonov, Ya.D. Sanadze, M.M. Rusakova, N.G. Skvortsov

Saint Petersburg State University,  
*Universitetskaya Nab., 7–9, Saint Petersburg, 199034, Russia*

(e-mail: i.safonov@spbu.ru; y.sanadze@spbu.ru; m.rusakova@spbu.ru; n.skvortsov@spbu.ru)

**Abstract.** Applied sociological projects can play an important role in reducing the gap between higher education and labor markets, but for this educational organizations need to develop a mechanism for interaction between students and employers. The article presents the clinical model used at the Saint Petersburg State University as a tool for organizing applied sociological projects as a part of the educational process. The authors describe the features of the Sociological Clinic of Applied Research of the Saint Petersburg State University, the results of its work and the directions of its development, providing some practical recommendations for introducing a clinical training infrastructure in educational programs in sociology. These recommendations may be useful for universities that want to improve their interaction with the labor market and their quality of education. The development and assessment of forms for integrating employers' requests into educational institutions are current methodological tasks, and solutions developed and tested by the Saint Petersburg State University, namely the clinical approach, may be interesting for all participants of the education market. Its uniqueness is determined by the flexible organizational model which focuses on characteristics of different educational areas. Over a five-year period, the Sociological Clinic of Applied Research has become an educational form that successfully combines classical education with project-based activities, giving students the opportunity to include in-demand cases into their portfolios and establish relationships with representatives of local communities. This experience will be useful for improving the quality of education in sociology-related areas.

**Key words:** higher education; applied sociology; students; individual educational trajectories; practice-oriented training; training of sociologists; clinical approach in teaching; research competencies

### References

1. Bazzhina V.A. *Primenenie klinicheskogo podkhoda obucheniya na ekonomicheskom fakultete klassicheskogo universiteta* [Application of the clinical approach to teaching at the faculty of economics of the classical university]. *Sovremennoe obrazovanie: integratsiya obrazovaniya, nauki, biznesa i vlasti*. Tomsk; 2022. (In Russ.).
2. Voskanyan E.S. *Kariera sotsiologa: problema trudoustrojstva* [Career of the sociologist: The problem of employment]. *Vestnik Saratovskogo Universiteta. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya*. 2015; 15 (2). (In Russ.).

---

\*© I.E. Safonov, Ya.D. Sanadze, M.M. Rusakova, N.G. Skvortsov, 2024  
*The article was submitted on 25.12.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*



3. Grandilevskaya I.V. Psikhologichesky tsentr kak baza dlya prakticheskoy podgotovki klinicheskikh psikhologov v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete [Psychological center as a base for practical training of clinical psychologists at the Saint Petersburg State University]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. 2016; 9 (1). (In Russ.).
4. Dobrokhotova E.N. *Professionalnye navyki yurista* [Professional Skills of the Lawyer]. Moscow; 2020. (In Russ.).
5. Klyucharev G.A. “Razryv” obrazovaniya i rynka truda: mneniya ekspertov [The “gap” between education and labor market: Expert opinions]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya*. 2015; 11. (In Russ.).
6. Maltsceva V.A., Rozenfeld N.Ya. Traektorii rossijskoj molodezhi v obrazovanii i professii na materiale longityuda: slozhnye marshruty vypusnikov vuzov [Trajectories of the Russian youth in education and profession based on longitudinal data: Complex routes of university graduates]. *Voprosy Obrazovaniya*. 2022; 3. (In Russ.).
7. Pavlova T.A., Paromov A.Yu. Otsenka uslovij obespecheniya kachestva obrazovaniya pri provedenii obshchestvennoj akkreditatsii obrazovatelnoj organizatsii [Assessment of the conditions for ensuring the quality of education during public accreditation of the educational organization]. *Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii SZIU RANKhiGS*. 2021; 8. (In Russ.).
8. Temnova L.V., Malakhov F.V., Voskanyan E.S. Podkhody k issledovaniyu postuniversitetskoj kariery [Approaches to the study of post-university career]. *Initsiativy XXI veka*. 2015; 21 (3). (In Russ.).
9. Temnova L.V., Malakhov F.V., Voskanyan E.S. Kontseptualnye podkhody k issledovaniyu kariery [Conceptual approaches to the study of career]. *Vyshee Obrazovanie v Rossii*. 2016; 5. (In Russ.).
10. Forsajt-sessiya “Podgotovka spetsialistov dlya vysokotekhnologichnyh kompanij po modeli kadrovogo obespecheniya” [Foresight session “Training specialists for high-tech companies according to the staffing model]. March 18, 2022. URL: [https://labourforum.ru/files/programma\\_mft\\_2022\\_ot\\_15\\_03.docx](https://labourforum.ru/files/programma_mft_2022_ot_15_03.docx). (In Russ.).
11. Shuklina E.A., Pevnaya M.V. Predpriyatiya i vuzy regiona: formy setevykh vzaimodejstvij v otsenkah ekspertov [Enterprises and universities of the region: Forms of network interactions in expert assessments]. *Universitetskoe Upravlenie: Praktika i Analiz*. 2018; 22 (3). (In Russ.).
12. Simon R.J. Graduate education in sociology: What do we need to do differently? *American Sociologist*. 1987; 1.



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-196-203

EDN: XGBVBL

## Профессиональный отбор в вузе как средство повышения качества подготовки инженеров\*

**Р.И. Анисимов**

Российский государственный гуманитарный университет,  
*Миусская пл., 6, Москва, 125993, Россия*

(e-mail: [ranisimov@list.ru](mailto:ranisimov@list.ru))

**Аннотация.** Высшее профессиональное образование — социальный фактор роста производительности труда. В статье анализируются проблемы подготовки инженеров на примере студентов специальности «Машиностроение». Россия — один из мировых лидеров по количеству выпускаемых инженеров, при этом российская промышленность остро нуждается в квалифицированных инженерных кадрах. На основе данных статистики автор показывает, что 40 % выпускников не работают по специальности, а 30 % студентов не завершают обучение; в итоге половина поступивших в вузы на инженерные специальности не связывает свою карьеру с инженерным делом. Делается вывод о недостаточном профессиональном отборе в период обучения в вузах, что связано с подушевым финансированием, практиками «сохранения контингента» и студентоориентированной стратегией в вузах России. Предлагается вернуть элементы советской системы высшего образования, в частности отказаться от подушевого финансирования и студентоориентированной стратегии.

**Ключевые слова:** высшее образование; инженер; машиностроение; производительность труда; профессиональный отбор; профессиональный балласт

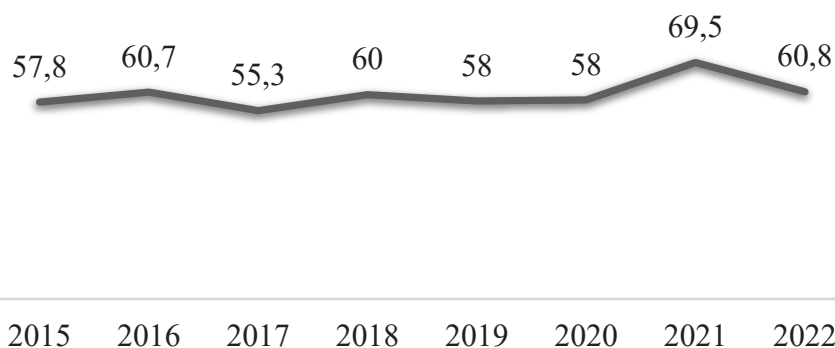
В настоящий момент, в условиях западных санкций и курса на импортозамещение, огромное значение обретает подготовка квалифицированных кадров, особенно по инженерным специальностям. Согласно данным общероссийского опроса экспертов (руководителей ведущих производственных компаний), в 2019 году в 55 % ведущих предприятий наблюдался дефицит инженеров и технологов [2. С. 316], что обусловлено не недостаточным выпуском инженеров, так как Россия входит в число общемировых лидеров по их подготовке. В 2020 году доля выпускников российских вузов по специальности «Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли» составляла 22,1 %, в Германии — 24,7 %, в США — 7,3 %, во Франции — 11,2 %,

---

\*© Анисимов Р.И., 2024

*Статья поступила 11.12.2023 г. Статья принята к публикации 26.01.2024 г.*

в Японии — 17,9%, в Южной Корее — 19,6% [6. С. 504–505]. В 2022 году по инженерным специальностям обучалось более 862 тысяч человек, что составляло 32,6% всех студентов России [5]. Однако работают по специальности, полученной в вузе, две трети выпускников-инженеров, и это устойчивая тенденция на российском рынке труда (Рис. 1).



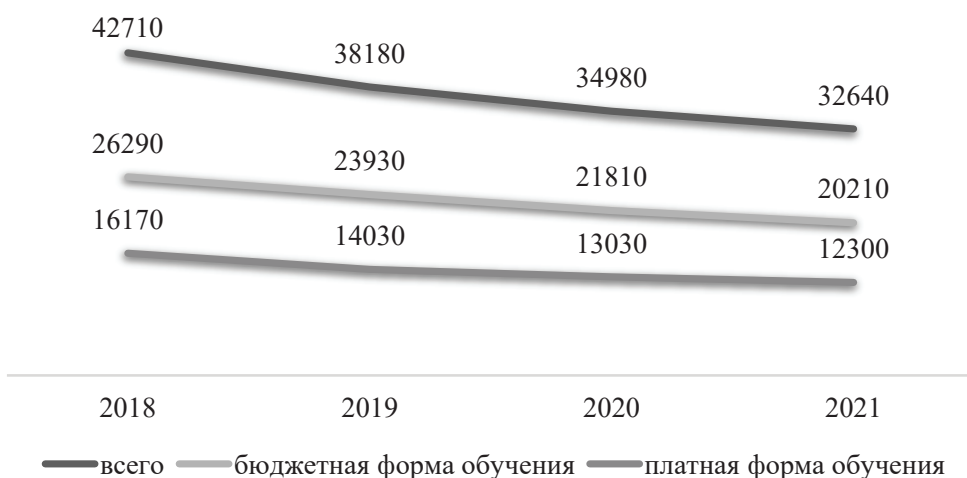
**Рис. 1.** Динамика численности выпускников специальности «Машиностроение», работающих по специальности, связанной с образованием (в %) [сост. по: 4]

Одна из причин отказа работать по специальности — разочарование в профессии: «13% молодых специалистов инженерно-технического профиля, имеющих стаж работы 1–5 лет после выпуска из университетов, считают, что выбор ими специализации в вузе был ошибочным... им не нравится содержание работы, но также и низкая заработная плата» [2. С. 327]. В отечественной науке данная проблема концептуализируется как «профессиональный балласт» — «обучение для приобретения не конкретной специальности, а для получения диплома» [9. С. 307]. Как отмечают эксперты, «среди студентов инженерно-технических факультетов в среднем до 30% составляют «профессиональный балласт»... Опыт показывает, что эта часть студентов после выпуска уходит работать в иные отрасли, не по специальности, полученной в вузе» [9. С. 306–307]. Наличие «профессионального балласта» обусловлено несовершенством профессиональной ориентации школьников и абитуриентов [1], а также профессиональным отбором в вузе, который должен «фильтровать» «профессиональный балласт» и выпускать на рынок труда квалифицированных и мотивированных специалистов.

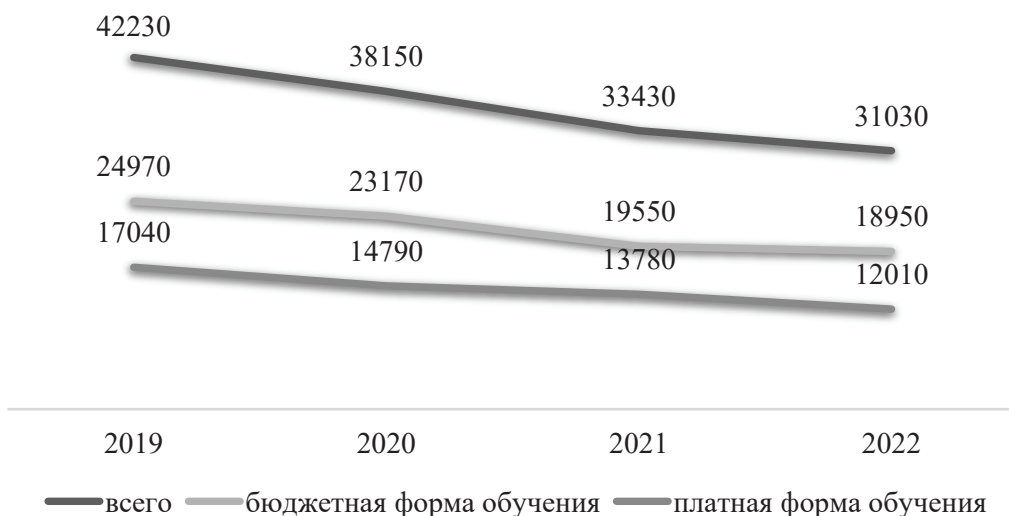
Основным средством профотбора в вузе выступает, прежде всего, отчисление неуспевающего студента. Основные причины отчисления — собственное желание, академическая неуспеваемость, неоплата обучения (в случае обучения на платной основе). Академическая неуспеваемость — основной индикатор профотбора в вузе, хотя косвенно этим индикатором может являться и нежелание учиться (студент осознает, что выбрал не ту специальность),

и неоплата обучения (студент решает бросить учебу и потому перестает платить). Академическая неуспеваемость складывается или из невозможности освоить программу (слишком сложная) или из нежелания ее осваивать (прогулы, невыполнение заданий). Невозможность и нежелание — основные составляющие профотбора, имеющие результатом процедуру отчисления.

Для анализа состояния профотбора из совокупности инженерно-технических специальностей было выбрано «Машиностроение». По данной специальности получают диплом о высшем образовании порядка 75 % тех, кто на нее поступил, т.е. отсев составляет 25 % (Рис. 2, 3).



**Рис. 2.** Количество студентов одного цикла по специальности «Машиностроение» с 2018 по 2021 годы (чел.) [сост. по: 7]



**Рис. 3.** Количество студентов одного цикла по специальности «Машиностроение» с 2019 по 2022 годы (чел.) [сост. по: 8]

Следует отметить, что отчисление имеет специфику по годам набора. Например, набор 2018–2021 годов показал стандартное уменьшение количества отчисленных с повышением курса: на 2 курсе отчислили 11 %, на 3 курсе — 9 %, на 4 курсе — 7 %, что является «правильной» тенденцией, для которой характерно отчисление на ранних этапах профессиональной социализации, что позволяет не тратить ресурсы и дает возможность студенту переопределиваться с выбором профессии (Рис. 4). Однако набор 2019–2022 годов показывает противоположную тенденцию; доля отчисляемых росла вместе с увеличением курса — на 2 курсе было отчислено 10 %, на 3 курсе — 13 %, на выпускном — 17 % (Рис. 5).

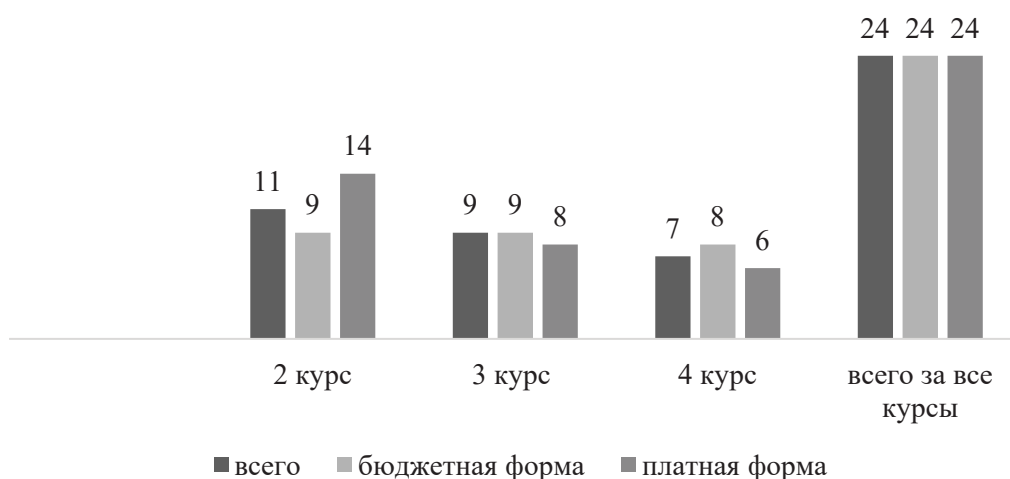


Рис. 4. Отчисление студентов одного цикла с 2018 по 2021 годы (%) [сост. по: 7]

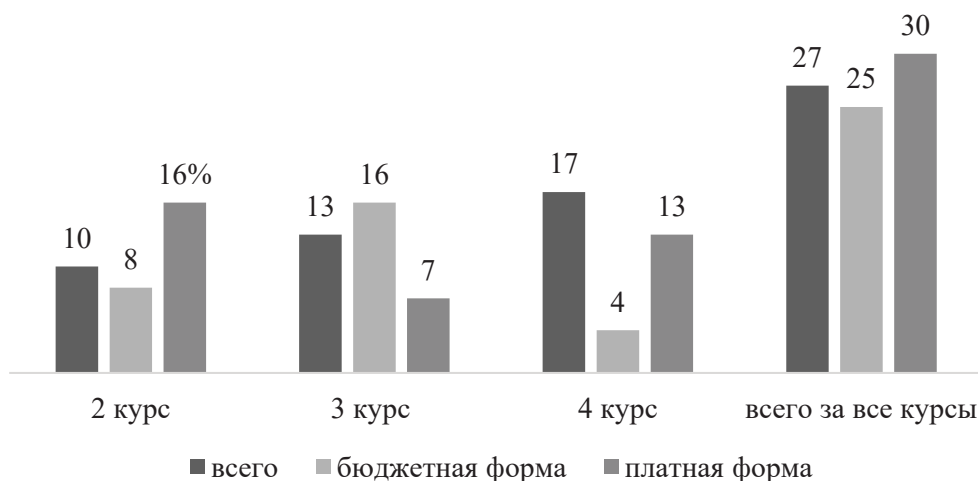
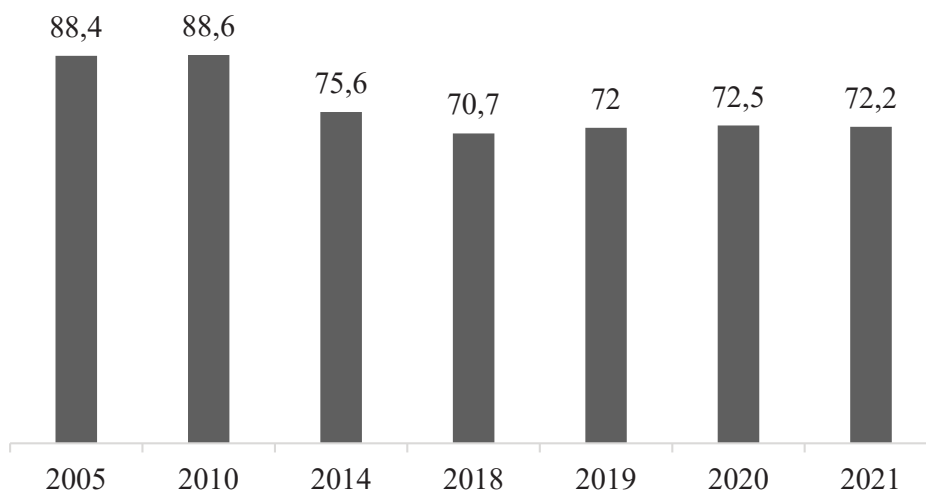


Рис. 5. Отчисление студентов одного цикла с 2019 по 2022 годы (%) [сост. по: 8]

Вероятно, такое распределение отчислений связано, прежде всего, с пандемией covid-19 и негласным запретом отчислять студентов, переведенных на дистанционное обучение. Также одним из показателей, по которым Министерство науки и высшего образования выделяет бюджетные места, является «сохранность контингента», поэтому контрольные цифры приема на будущий год связаны с количеством отчисленных: чем меньше отчисленных студентов, тем больше бюджетных мест. Что и приводит к «бережному» отношению к неуспевающим студентам, порождает практику бесконечного числа пересдач и в конечном итоге доводит студента до дипломного проекта, который он выполнить не в состоянии, поэтому повышается доля отчисляемых с выпускного курса. Также существует проблема неотчисления студентов платной формы обучения, которых пытаются «сохранить» еще старательнее. Установка на «сохранение контингента» не дает студенту возможности поменять приоритеты на ранних курсах, что грозит обществу потерей хорошего специалиста, которым он мог бы стать, перейдя на другое направление подготовки на младших курсах, и получением плохого специалиста с дипломом (как правило, студенту выпускного курса дают возможность завершить обучение с выпускной работой, соответствующей минимальным стандартам ФГОС). Сюда следует добавить абсолютное игнорирование рабочего времени профессорско-преподавательского состава, вынужденного принимать «бесконечные» пересдачи, что приводит к психологическому выгоранию и/или снижению требований к студентам.

В целом отчисление по специальности «Машиностроение» соответствует общему объему отчислений в вузах России (Рис. 6).



**Рис. 6.** Доля завершивших обучение по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (%) [6. С. 241]



Таким образом, в России треть студентов не заканчивает обучение, т.е. отсеиваются на вузовской стадии профотбора. Из оставшихся двух третей 40 % работают не по специальности, т.е. становятся «профессиональным балластом». В итоге половине молодежи, осваивающей специальность «Машиностроение», она оказывается не нужной — студенты или не заканчивают обучение, или не работают по специальности. Вероятно, недостаточный профотбор в вузе является одной из причин нетрудоустройства по специальности, не говоря уже о потраченных на обучение средствах и времени, а также о результирующем ущербе для экономики.

Чтобы нивелировать последствия недостаточного профотбора в вузе, следует, во-первых, отказаться от подушевого финансирования: оно снижает уровень профотбора и стандарты образования, по сути, диктуя администрации вуза лояльное отношение к неуспевающим студентам (финансирование вуза напрямую зависит от количества студентов); во-вторых, «отвязать» распределение бюджетных мест министерством от доли отчисляемых студентов, поскольку связь между качеством образования и «сохранностью контингента» условна и неоднозначна (скорее наоборот, мотивацию учиться увеличивает реальная угроза отчисления); в-третьих, скорректировать нынешнюю стратегию «студентоориентированного» образования, которая воплощается в возможности уйти в академический отпуск по семейным обстоятельствам студентам с задолженностями, распространенной практике многочисленных пересдач и снижении требований к посещению. Эта стратегия вынуждает администрацию и преподавателей выпускать на рынок труда низкоквалифицированных специалистов, в сочетании с подушевым финансированием и распределением бюджетных мест в зависимости от «сохранности контингента» возлагая часть вузовского профотбора на рынок труда, что ведет к напрасному расходованию бюджетных средств на образование, дополнительным расходам предприятий на собственные программы обучения и общественной критике системы высшего образования как «подготавливающей плохих специалистов». Необходим возврат элементов советской системы профотбора, что предполагает отказ от подушевого финансирования, «либерального» отношения к неуспевающим студентам и действующего распределения бюджетных мест.

#### **Финансирование**

Исследование выполнено в рамках Государственного задания № 1021091313151-0-5.4.1 «Социальные факторы производительности труда: состояние, проблемы, пути решения (FSZG-2022-0001)»

#### **Библиографический список**

1. Анисимов Р.И. Профорентация в инженерных вузах как средство привлечения мотивированных студентов // Интеллигенция и ее роль в современном российском обществе. Улан-Удэ, 2023.

2. Горшков М.К., Шереги Ф.Э., Тюрина И.О. Воспроизводство специалистов интеллектуального труда: социологический анализ. М., 2023.
3. Индикаторы образования: стат. сб. М., 2023.
4. Итоги выборочного обследования рабочей силы за период с 2015 по 2022 годы // URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13265>.
5. Мониторинг эффективности вузов 2022 // URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>.
6. Образование в цифрах: краткий стат. сб. М., 2022.
7. Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» за 2018–2021 годы // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed>.
8. Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» за 2019–2022 годы // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed>.
9. Шевченко В.И., Шереги Ф.Э., Стриханов М.Н. Воспроизводство инженерно-технических специалистов: ретроспектива и современность. М., 2023.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-196-203

EDN: XGBVBL

## Professional selection at the university as a means for improving the quality of engineers training\*

R.I. Anisimov

Russian State University for the Humanities,  
*Miuskaya Sq., 6, Moscow, 125993, Russia*

(e-mail: [ranisimov@list.ru](mailto:ranisimov@list.ru))

**Abstract.** Higher professional education is a social factor of labor productivity. The article considers some problems in training engineers on the example of the mechanical engineering. Russia is one of the world leaders in the number of trained engineers, while the Russian industry is in dire need of qualified engineering personnel. Based on the statistical data, the author shows that 40% of graduates do not work in their specialty, and 30% of students do not complete their studies; as a result, half of engineering specialties' students do not connect their careers with engineering. The author argues that such an insufficient professional selection during the period of study at universities is determined by per capita financing, practices of “saving the contingent” and a student-oriented strategy in Russian universities. Thus, it is necessary to return some elements of the Soviet higher education system by abandoning per capita financing and a student-oriented strategy.

**Key words:** higher education; engineer; mechanical engineering; labor productivity; professional selection; professional ballast

---

\*© R.I. Anisimov, 2024

*The article was submitted on 11.12.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*

## References

1. Anisimov R.I. Proforientatsiya v inzhenernykh vuzakh kak sredstvo privlecheniya motivirovannykh studentov [Career guidance in engineering universities as a means for attracting motivated students]. *Intelligentsiya i ee rol v sovremennom rossiyskom obshchestve*. Ulan-Ude; 2023. (In Russ.).
2. Gorshkov M.K., Sheregi F.E., Tyurina I.O. *Vosproizvodstvo spetsialistov intellektualnogo truda: sotsiologichesky analiz* [Reproduction of Intellectual Labor Specialists: A Sociological Analysis.]. Moscow; 2023. (In Rus.).
3. Indikatory obrazovaniya [Education Indicators]. Moscow; 2023. (In Russ.).
4. Itogi vyborochnogo obsledovaniya rabochey sily za period s 2015 po 2022 gody [Results of the sample survey of the labor force for the period from 2015 to 2022]. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13265>. (In Russ.).
5. Monitoring effektivnosti vuzov 2022 [Monitoring of universities' efficiency 2022]. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>. (In Russ.).
6. Obrazovanie v tsifrah [Education in Numbers]. Moscow; 2022. (In Russ.).
7. Forma No. VPO-1 “Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatelnyuyu deyatel'nost po obrazovatel'nykh programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury” za 2018–2021 gody [Form No. VPO-1 “Information about the organization carrying out educational activities in the higher education system — Bachelor's programs, Specialty programs, Master's programs” for 2018–2021]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed>. (In Russ.).
8. Forma No. VPO-1 “Svedeniya ob organizatsii, osushchestvlyayushchey obrazovatelnyuyu deyatel'nost po obrazovatel'nykh programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury” za 2019–2022 gody [Form No. VPO-1 “Information about the organization carrying out educational activities in the higher education system — Bachelor's programs, Specialty programs, Master's programs” for 2019–2022]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed>. (In Russ.).
9. Shevchenko V.I., Sheregi F.E., Strikhanov M.N. *Vosproizvodstvo inzhenerno-tekhnicheskikh spetsialistov: retrospektiva i sovremennost* [Reproduction of Engineering and Technical Specialists: Retrospective Analysis and Current State]. Moscow; 2023. (In Russ.).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-204-216

EDN: XDJWOW

## Государство в поисках интеллектуальных ресурсов: образ ученого в представлении россиян\*

И.А. Лавров, О.В. Крыштановская, М.В. Самохина

Российский государственный гуманитарный университет,  
Миусская площадь, д.6, Москва, 125047, Россия

(e-mail: lavrov.sociology@gmail.com; olgakryshyt@yandex.ru; m.samokhinaa@yandex.ru)

**Аннотация.** Российское государство в условиях глобальных вызовов активно ищет пути для наращивания интеллектуального потенциала как залога технологического суверенитета и гарантии конкурентоспособности страны. Развиваются национальные исследовательские университеты, реализуются механизмы грантовой поддержки исследовательской деятельности, создаются программы привлечения и продвижения молодых ученых. Однако некоторые объективные показатели свидетельствуют о сохраняющихся проблемах в академической сфере: количество научно-исследовательских сотрудников снижается; продолжается «утечка мозгов»; количество аспирантов и людей, защитивших кандидатскую диссертацию, недостаточно для решения поставленных государством задач. В статье рассмотрены общественные представления о престижности профессии ученого и о научном деятеле как фактор, оказывающий негативное влияние на кадровый потенциал в академической сфере. Исследование состояло из двух этапов: 1) 21 фокус-группа в 7 крупных российских городах, чтобы определить престижность профессии ученого по мнению трех поколений россиян; 2) 207 интервью со студентами московских вузов (основная социальная база для вовлечения в научную деятельность) для более детального осмысления образа ученого. По результатам исследования ни одно из трех поколений россиян не считает профессию ученого престижной (уступает политикам, бизнесменам, артистам, блогерам и IT-специалистам). Молодежь более жестко маркирует социальную несправедливость: отмечает исключительную важность ученых для развития страны, их выдающийся интеллект и сложность профессии, но считает их недооцененными и малообеспеченными. Существующий образ ученого предельно дистанцирован от молодежи и не является привлекательным вектором социальной мобильности. Одна из ключевых причин сложившейся ситуации — отсутствие ученых в российском информационном пространстве. Ни на телевидении, ни в кинематографе, ни в социальных сетях не транслируется образ ученого, близкий и притягательный для молодых людей. Если не предпринимать усилий по устранению данного противоречия, то дефицит кадров в науке будет усугубляться, что ставит под угрозу выполнение плана национального развития в России.

**Ключевые слова:** престиж профессии; образ ученого; информационное пространство; высший класс; интеллектуальные ресурсы; социальная мобильность; молодежь; российское общество

---

\*© Лавров И.А., Крыштановская О.В., Самохина М.В., 2024

Статья поступила 04.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

Сегодня российское государство считает одним из своих приоритетов эффективный ответ общества на большие вызовы и гарантии независимости и конкурентоспособности страны благодаря наращиванию интеллектуального потенциала. Эти фундаментальные цели, создающие основу для технологического суверенитета и поступательного прогресса закреплены в «Стратегии научно-технологического развития России» (1). В условиях, когда высокий темп освоения новых знаний является ключевым фактором решения амбициозных задач, роль научных организаций особенно значима. На российских ученых и исследователей возлагается ответственность стать основными акторами инновационного благополучия страны.

Однако ряд проблем препятствуют научно-технологическому развитию страны. Как показывают данные мониторинга НИУ ВШЭ «Российская наука в цифрах: 2023», в России наблюдается убыль исследователей: в 2010 году их насчитывалось 736,5 тысяч, а в 2021 — только 662,7. Среднегодовой темп убыли научных сотрудников за этот период составил  $-1,2\%$ . Россия — единственная из десяти стран-лидеров по численности ученых имеет негативное значение этого показателя. Доля самой молодой группы исследователей (до 29 лет) за этот же период сократилась с  $19,3\%$  до  $15,7\%$ . Каждый четвертый исследователь в стране старше 60 лет [12. С. 32–33]. Число организаций, осуществляющих подготовку аспирантов, сократилась с 1568 в 2010 году до 1174 в 2021, а количество аспирантов — с 157,4 тысяч до 90,1 [12. С. 37]. Следовательно, уменьшилось и количество защитивших кандидатские диссертации — с 20542 в 2010 году до 9544 в 2022 (2). Остается актуальной и проблема «утечки мозгов» (3): по данным Росстата, с 2019 по 2021 годы Россию покинуло более 1 млн человек [14. С. 109]. Все это создает значительные риски для реализации «Стратегии научно-технологического развития России» и может иметь неблагоприятные последствия для технологического суверенитета страны и эффективности стратегий национальной безопасности.

В России накоплен значительный потенциал в ряде областей фундаментальных научных исследований; государство активно развивает национальные исследовательские университеты, реализует механизмы грантовой поддержки исследовательской деятельности на базе научных фондов (4), создает программы привлечения и продвижения молодых ученых (5). Но этого, видимо, недостаточно. Глобальные вызовы диктуют необходимость осмысления проблем в научной среде и поиска средств для привлечения в отрасль новых сотрудников. Необходимо понимать, какие факторы оказывают негативное влияние на кадровый потенциал в научной сфере.

Состояние и перспективы развития научной сферы в России, ее престижности и востребованности находят отражение во многих проектах. Так, по данным исследования ВЦИОМ «Профессии в России: престиж, доходность, востребованность», проведенного в 2023 году, работа научным со-

трудником — одна из наименее привилегированных и статусных по мнению россиян. К категории наиболее престижных ее отнесли лишь 2 %, столько же хотели бы видеть учеными своих детей и внуков (6). По данным опроса Фонда развития культуры и кинематографии «Страна», проведенного в 2020 году среди 28 тысяч школьников 7–11 классов, профессия ученого находится в конце списка привлекательности, соседствуя с бьюти-услугами (7). В сравнительных исследованиях российские социологи отмечают, что в странах Запада престиж профессии ученого значительно выше, чем в России [9]. Ценность науки и престиж представителей академического сообщества были существенно выше и в период СССР [10; 16].

Исследуя факторы, обуславливающие столь низкую позицию академической работы в социальной иерархии, отечественные социологи отмечают относительно низкий уровень оплаты труда научных работников [11] и снижение ценности образования в глазах общества [8], что приводит к дисбалансу возрастной структуры среди академических сотрудников [17]. В целом проблема привлечения молодых кадров и их удержания в научной среде широко известна: изначально в науку приходят молодые люди, как правило, мотивированные не столько материальными стимулами, сколько стремлением к самореализации, жадной оставить след в науке [2], но «сложности в профессиональной самореализации в сфере науки становятся фактором разочарования в самой профессии, в своих надеждах и стремлениях сделать мир лучше; следствием постигнутого разочарования может стать выход из профессии» [5. С. 108]. Кроме того, работая в ведущем вузе, «нужно выполнять немислимые показатели, и это без особых перспектив на карьерный рост. Многие сомневаются, нужно ли им это или лучше спокойно заниматься чем-нибудь другим, где есть четкие должностные инструкции, обязанности и бессрочный контракт» [4. С. 128].

Конечно, наблюдается и рост оплаты труда научного персонала: по данным Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, заработная плата научных сотрудников выросла с 48,2 тысяч рублей в месяц в 2014 году до 120,3 тысяч в 2021, что выше среднемесячной зарплаты в экономике практически в три раза [12. С. 35]. Однако относительно высокая средняя зарплата достигается увеличением оплаты труда преимущественно управленческого аппарата, в то время как среднестатистический сотрудник в региональных вузах может по-прежнему получать 40–50 тысяч рублей [4. С. 128], что не обеспечивает среднего уровня жизни даже сотрудникам, занимающим высокие академические должности [17. С. 174]. «Политика государства, нацеленная, с одной стороны, на увеличение численности ученых без возможности достойной оплаты их труда, с другой — на рост наукометрических показателей без привязки к практическим результатам исследований, не может привести к повышению значимости сектора исследований и разработок в национальном развитии, как и престижа труда



ученых» [3. С. 48]. В результате низким социальный престиж профессии ученого считают даже аспиранты, которые выбрали для себя этот вектор профессиональной карьеры [1; 15].

Мы хотели углубить понимание представлений о профессии ученого, оценить причины и факторы их возникновения, уточнить векторы государственной политики, которые способны повысить престижность научной деятельности. Для решения этих задач было проведено комплексное социологическое исследование, состоящее из двух этапов. На первом этапе была проанализирована престижность профессии ученого и ее место в социальной иерархии. Для этого была проведена 21 фокус-группа в 7 городах, презентующих пять федеральных округов Российской Федерации: Центральный (Москва, Тула), Северо-Западный (Санкт-Петербург), Приволжский (Ульяновск), Сибирский (Новосибирск, Томск) и Южный (Волгоград). Для выявления поколенческой динамики в выборку были отобраны представители трех поколений россиян, социализация которых проходила в разные периоды: поколение М — современная молодежь от 18 до 35 лет; поколение П — родители молодежи, становление которых пришлось на период перестройки; поколение С — дедушки и бабушки нынешних молодых людей, формирование которых происходило в советское время. В каждом городе были проведены 3 фокус-группы — по одной в каждой возрастной группе. Всего в исследовании приняло участие 205 человек: поколение М (младше 35 лет) — 34,1 %; поколение П (36–54 года) — 32,7 %; поколение С (старше 55 лет) — 33,2 %; 68,8 % — женщины, 31,2 % — мужчины.

На втором этапе были проанализированы наиболее распространенные образы деятелей науки среди студенческой молодежи. Студенты ведущих российских вузов были отобраны потому, что представляют основную социальную базу для вовлечения в научно-исследовательскую деятельность — сформированный у них образ ученого становится важным фактором их карьерного самоопределения. Были проведены 207 глубинных интервью со студентами (18–26 лет) вузов, входящих в топ-100 рейтинга RAEX (8). Исследование проводилось с использованием методики «семантического гештальта» [6], которая позволяет «просканировать» ассоциативные поля терминов «наука» и «ученый», чтобы выявить когнитивные и прагматические позиции. Гендерное распределение в выборке составило 58,9 % женщин и 41,1 % мужчин.

### **Престиж профессии ученого**

В «Российской социологической энциклопедии» престиж профессии определяется как «феномен общественного сознания, в котором опосредованно отражается существующая в обществе иерархия профессий, видов трудовой деятельности, которая определяется различием в степени сложности и ответственности труда, продолжительностью необходимого для него

профессионального образования, уровнем его оплаты и др.» [13. С. 405]. Для определения престижности профессии ученого мы провели фокус-группы, в частности задавая вопрос, представителей каких профессий можно отнести к высшему классу в России. Этот вопрос особенно важен, так как представления о людях, занимающих позиции на вершине социальной иерархии, задают вектор восходящей социальной мобильности (высокий статус привлекателен для большинства уровнем благосостояния), формируя мотивацию для социального подъема, обуславливая профессиональное самоопределение и образовательные траектории тех, кто желает подняться по социальной лестнице.

Наиболее престижным родом деятельности в России респонденты считают работу в политической сфере: политиков и чиновников разного уровня к высшему классу причислили 53,7 % (Рис. 1), 51,7 % назвали бизнесменов и предпринимателей, 24,4 % — творческую деятельность (артистов, актеров, певцов, режиссеров и т.д.). Профессии, занимающие лидирующие строчки в иерархии, являются стереотипным отражением укоренившейся в общественном сознании триады наиболее значимых потребностей: власть (политики) — деньги (бизнесмены) — известность (артисты). Кроме того, к наиболее привилегированным профессиям россияне относят IT-специалистов (9) и блогеров (по 7,3 %) — такого рода занятия обрели авторитетный статус за счет широкой медийной представленности. Важность для государства специалистов в области информационных технологий (10) в последнее время обширно освещалась на телевидении, например, в новостных сюжетах об отсрочке от мобилизации. Благодаря этому «айтишников» к высшему классу относили даже представители старшего поколения (4,4 %), для которых традиционные СМИ остаются основным источником информации. Блогеры же получили признание и популярность преимущественно у молодежи (15,7 %), пользующейся социальными сетями и интернет-платформами. А профессию ученого к престижным отнесли только 5,9 %, и лишь представители старшего поколения, проходившего социализацию в СССР, наделяют ученых более высоким статусом, чем «айтишников» и блогеров.

Таким образом, ученые, на которых возлагаются фундаментальные задачи по обеспечению государственной независимости и конкурентоспособности, находятся в конце списка иерархии профессий, т.е. профессиональное развитие в исследовательской сфере не привлекательно и не престижно: люди не относят ученых к высшему классу, следовательно, считают тупиковым этот вектор социальной мобильности.

Важно отметить, что это противоречие понимают и респонденты. В ходе фокус-групп мы задавали вопрос: «Как, на Ваш взгляд, должен выглядеть “идеальный” высший класс, элита общества? Какие профессии должны быть самыми высокооплачиваемыми?». В «идеальной» структуре

ученых относят к высшей страте уже 16,1 % респондентов и 28,6 % молодежи (Рис. 2). Молодые люди особенно остро чувствуют сложившуюся несправедливость: признают ценность и важность результатов труда ученых, называют их «двигателями прогресса», но не считают их статус высоким, а профессию привлекательной.

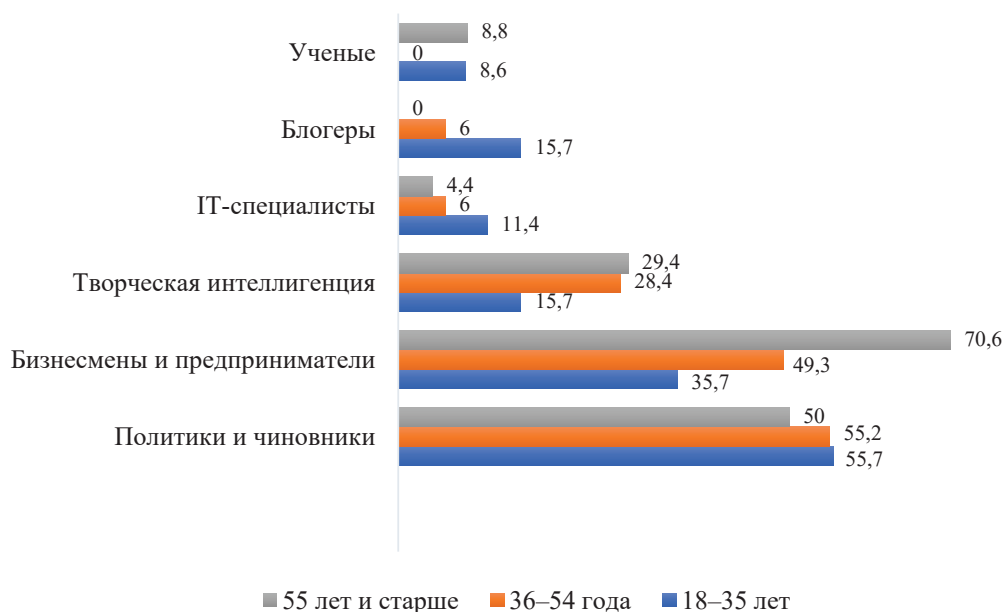


Рис. 1. Иерархия профессий в представлениях трех поколений россиян (%)

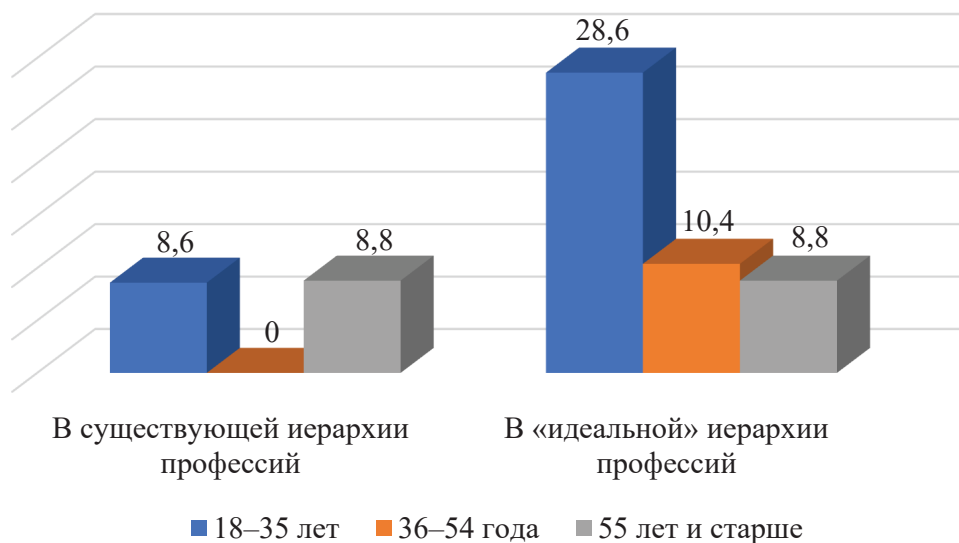


Рис. 2. Доля относящих профессию ученого к высшему статусу (%)

Полученные данные говорят о том, что молодые люди на этапе профессионального поиска не видят в научно-исследовательской деятельности перспектив, что может иметь весьма негативные последствия для устойчивого развития нашего социума. Без инкорпорации новых кадров российская наука будет неотвратимо стареть. В поисках причин сложившейся ситуации и способов ее изменения мы рассмотрели более детально образ ученого, укоренившийся в сознании молодежи, проведя глубинные интервью среди учащихся столичных университетов.

### **Образ ученого в представлении молодежи**

В одном из вопросов интервью мы воспользовались подходом, основанном на выявлении совокупности ассоциаций молодых людей со словом «ученый». Мы просили респондентов называть любые возникающие у них образы, характеризующие людей науки. Доминирующими ассоциациями со словом «ученый» в молодежной среде стали «выдающийся интеллект», «незаурядный ум» и «обширная эрудиция» (89,4 %); кроме того, молодые люди подчеркивают незаменимую роль ученых в развитии общества (47,3 %). *«Ученый — это одна из самых важных профессий, которая помогает улучшить мир»; «Безусловно, важный человек, без деятельности которого невозможен прогресс человечества».*

Однако у существенной части молодых людей возникают ассоциации, имеющие негативные коннотации для образа ученого (40,6 %) и затрагивающие как личностные характеристики («странный», «безумный», «скучный», «отстраненный», «псих»), так и внешний вид («неопрятный», «всегда синяки под глазами», «грязная голова», «очкарик» и пр.). Из тех, кто высказался о материальном положении ученых, подавляющее большинство (88,2 %) считают их «бедными», «нищими», «малообеспеченными» (11,8 % — «богатым», «обеспеченным»). Ни один из респондентов, высказавшихся о возрасте ученого, не назвал его молодым, респонденты видят его «старым», «возрастным», «седым», «дедулей» (17,4 %).

При этом каждый пятый студент обостренно ощущает несправедливость в современном российском обществе, которая проявляется в том, что честный и квалифицированный труд низкооплачиваемый. Молодые люди говорят о важности деятельности ученых, о сложности этой профессии, о большом объеме знаний, необходимом для этой работы, но, вместе с тем, о ее непрестижности, недооцененности и несоразмерно малой оплате. *«Ученые — это недооцененные люди»; «Сейчас у нас статус ученого очень низкий, мне кажется, эта сфера должна получить больше престижа»; «Деятельность таких людей важна для общества, однако часто у ученых невысокий статус, особенно в финансовом плане»; «На данный момент времени ученые скорее всего непопулярные, зарабатывают мало и непонятно, чем занимаются, так как практически никакой информации в обществе о них не плавают».*

Сложившийся у студентов образ ученого безусловно положителен, но не притягателен и не желаем: это умный, высокообразованный человек с выдающимся интеллектом, от которого зависит прогресс человечества, но он странный, неухоженный, скучный, замученный, одинокий и старый. Это человек, который старательно и долго учится, много и непрерывно трудится, но все его усилия не получают общественного признания, а работа непрестижна и малооплачиваема. В итоге большинство молодых людей отстраняются от научно-исследовательской карьеры как от неперспективной, полагая, что заниматься наукой важно, но пусть это делает кто-то другой. Социальная дистанция между респондентами и ученым максимальная: это не человек из близкого окружения, не персонаж, который вызывает желание следовать его примеру. Это не молодой энергичный блогер, рэпер, певец или спортсмен, который демонстрирует образцы социально одобряемого успеха. Взгляд на ученого у молодых студентов — это как бы взгляд в бинокль, удлиняющий перспективу: долго-долго учиться, много-много знать, значительная степень сложности и ответственности, при этом незаслуженно низкий статус и доход. Такой вектор социальной мобильности действительно может выбрать только человек «чудаковатый» и «не от мира сего». Каковы же причины такого дисбаланса?

Возникновение и закрепление стереотипов и образов в общественном сознании — процесс комплексный, зависящий от многих факторов, в частности, от информационного пространства как системы формирования, распространения и использования информации посредством специализированной инфраструктуры. Субъектами этого пространства выступают производители информации — ньюсмейкеры, эксперты, лидеры мнений и т.д. [7. С. 82]. На современном этапе информационное пространство представляет собой многомерную структуру, включающую, помимо традиционных каналов коммуникации, систему интернет-ресурсов и технологий. СМИ играют важную роль в формировании представлений о престижности профессий и их образах. Так, старшее поколение россиян причисляет IT-специалистов к элите во многом благодаря демонстрации их востребованности и статусности по федеральным телеканалам, а молодое поколение наделяет высокой значимостью блогеров, за которыми ежедневно наблюдает в социальных медиа.

На телевидении ученых практически нет. На популярные телепередачи, как правило, приглашают известных артистов, певцов и светских персонажей. Документальные фильмы о достижениях российских исследователей фактически отсутствуют. На федеральных каналах ученым отводится роль приглашенных экспертов в общественно-политических ток-шоу (например, «Время покажет», «60 минут» и пр.), где они выступают скорее в качестве политических комментаторов, чем представителей своих научных специальностей. В истории российского телевидения были успешные примеры науч-

но-популярных проектов, таких как «Галилео» на канале СТС (2007–2013). Но сейчас подобные шоу не могут найти телевизионный формат, соответствующий запросам времени. Поэтому зрители не информированы о достижениях отечественной науки, образы ученых мало узнаваемы, так как редко мелькают на экранах. В этих условиях престиж профессии ученого продолжает снижаться, а источниками формирования образов становятся преимущественно художественные фильмы, сериалы и мультфильмы.

Но и в российском кинематографе ученые занимают весьма скромное место. Мы проанализировали самые кассовые фильмы при помощи интернет-сервиса «Кинопоиск» (11). Кассовость фильмов свидетельствует об их популярности, что позволяет говорить о влиянии кинокартин на формирование образа ученого и престиж профессии. Среди 191 фильма, снятых в России и заработавших в российском прокате более 5 млн долларов, нет ни одной картины, посвященной ученым. Наиболее кассовым (собрал в прокате 4,3 млн долларов) и близким к тематике науки стал фильм А. Велединского «Географ глобус пропил», повествующий о молодом биологе, который от безденежья идет работать учителем географии в обычную пермскую школу.

Западный кинематограф вносит значительно больший вклад в формирование позитивного образа ученого. Например, фильм «Интерстеллар» К. Нолана о команде исследователей, отправившихся в космическое путешествие, был весьма популярен. Сценарий фильма основан на работах американского физика и астронома К. Торна, ставшего Нобелевским лауреатом за экспериментальную регистрацию гравитационных волн. Фильмы про Индиану Джонса создают привлекательный образ археолога. Даже один из главных персонажей комиксной киновселенной «Marvel» Тони Старк (Железный человек) — это гениальный ученый-изобретатель, который благодаря своему таланту создает механизированные доспехи и становится супергероем. Питер Паркер (Человек-паук) работает научным сотрудником в его лаборатории, получая молодежные гранты на свои исследования. Все эти популярные образы ученых вымышленные, но направлены на молодую аудиторию и успешно формируют привлекательный образ исследователя, хотя и не для России: *«Ученый — это человек высокопоставленный. Только, к сожалению, не у нас».*

Социальные сети, все больше вытесняющие традиционные СМИ, стали основной площадкой формирования престижа профессий, являясь главным ориентиром для молодых. Однако, по данным разных аналитических агентств, ни по объективным показателям (12), ни по субъективным (13) научные деятели не входят в число популярных российских инфлюенсеров. При этом в российском интернет-пространстве представлены независимые блогеры-ученые, которые становятся лицами науки в социальных медиа, проводя открытые лекции и делясь результатами исследований. Например, это кандидат биологических наук Е. Тимонова (канал «Все как у зверей», 421 тысяча



подписчиков), кандидат физико-математических наук В. Сурдин (274 тысяч), кандидаты биологических наук С. Дробышевского (180 тысяч) и А. Панчин (147 тысяч) и др. Однако их деятельность все же носит локальный характер, и показатели охватов далеки от размеров аудитории крупнейших инфлюенсеров. В августе 2023 года Министерство науки и высшего образования в рамках реализации национального проекта «Наука и университеты» запустило интернет-шоу «Наука для всех»: приглашенный ученый объясняет научную теорию популярному блогеру, который в конце пробует ее пересказать. Канал набрал 12 тысяч подписчиков, но в ноябре 2023 года прекратил съемку новых эпизодов, видимо, так и не найдя общего языка с обитателями интернет-пространства.

Все это подводит нас к выводу, что ни традиционные СМИ, ни сетевые площадки, ни художественные произведения не способствуют формированию в нашей стране образа ученого, который мог бы стать для молодежи примером для подражания. Образ деятеля науки скудно представлен в российском информационном пространстве, значительно уступая политикам, предпринимателям, артистам и IT-специалистам. Если не изменить ситуацию, дальнейшее старение российской науки неизбежно, и дефицит кадров в науке будет усугубляться. В условиях глобальных вызовов Россия не может себе этого позволить, поскольку подобная ситуация грозит постепенным снижением конкурентоспособности страны и рисками для технологического суверенитета. Нарращивание интеллектуального потенциала страны — вопрос экзистенциальный, его решение обеспечивается не только введением в эксплуатацию новых лабораторий, проведением конкурсов и пр., но и тонкой настройкой социальной и воспитательной работы для возвращения престижа профессии ученого.

#### **Информация о финансировании**

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № 23-28-01579 «Легитимация социальной стратификации в России».

#### **Примечания**

- (1) Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102416645>.
- (2) Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. Численность защитивших кандидатские диссертации // URL: <https://issek.hse.ru/news/858083982.html>.
- (3) Термин «утечка мозгов» (brain drain) был впервые введен Лондонским королевским обществом для обозначения оттока ученых из Великобритании в США и Канаду в 1950-е — 1960-е годы [18. С. 40].
- (4) Например, конкурсы Российского научного фонда.
- (5) Например, проекты АНО «Россия — страна возможностей».
- (6) Профессии в России: престиж, доходность, востребованность. 2023 // URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/professii-v-rossii-prestizh-dokhodnost-vostrebovannost>.

- (7) Российские школьники хотят стать врачами, режиссерами и учителями // URL: <https://rg.ru/2020/06/01/opros-rossijskie-shkolniki-hotiat-stat-vrachami-rezhisserami-i-uchiteliami.html>.
- (8) RAEX PRO // URL: [https://raex-rr.com/pro/education/russian\\_universities/top-100\\_universities/2023](https://raex-rr.com/pro/education/russian_universities/top-100_universities/2023).
- (9) Большинство опрошенных называли их «айтишниками».
- (10) Профессии в IT-сфере — одни из наиболее высокооплачиваемых в России по данным сервиса HeadHunter // URL: <https://hh.ru/article/14397>.
- (11) Самые кассовые фильмы // URL: <https://www.kinopoisk.ru/lists/movies/box-russia-dollar>.
- (12) Например, исследования компании «Медиалогия», основанные на расчете индекса влиятельности блогера исходя из объективных показателей постов // URL: <https://www.mlg.ru/ratings>.
- (13) Например, исследование «Института общественного мнения» на основе опроса // URL: <https://iom.anketolog.ru/2023/05/26/populyarnye-inflyuensery-issledovanie>.

### Библиографический список

1. *Ворошень О.Г.* Престиж профессии ученого в оценках аспирантов академического сектора науки // *Общественные и гуманитарные науки*. Минск, 2021.
2. *Душина С.А., Ломовицкая В.М.* Социальные детерминанты карьеры молодых ученых в период реформирования российской науки (на материалах полевого исследования) // *Социологический альманах*. 2016. № 7.
3. *Емельянова Е.Е., Лапочкина В.В.* Научные кадры России: тенденции, проблемы, перспективы // *ЭКО*. 2022. № 4.
4. *Ефимова Г.З., Грибовский М.В., Сорокин А.Н.* Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии // *Вопросы образования*. 2022. № 2.
5. *Иванченко О.С.* Молодые ученые в России и проблемы их профессионализации в научно-исследовательском дискурсе // *Гуманитарий Юга России*. 2020. Т. 9. № 6.
6. *Караулов Ю.Н.* Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания // *Языковое сознание: содержание и функционирование*. М., 2005.
7. *Манойло А.В.* Государственная информационная политика в особых условиях. М., 2003.
8. *Мурских Л.В.* Статус и образ преподавателя в современном обществе // *Профессиональное образование: актуальные проблемы и пути их решения*. Орел, 2020.
9. *Павельева Т.Ю.* О престиже профессии ученого // *Социально-политические науки*. 2016. № 3.
10. *Плюснин Ю.М.* Институциональный кризис науки и новые ценностные ориентиры профессионального ученого // *Философия науки*. 2003. № 2.
11. *Рождественская Е.Ю.* Академическая женская карьера: балансы и дисбалансы жизни и труда // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2019. № 3.
12. *Российская наука в цифрах* / Под ред. Л.М. Гохберга, В.В. Власова, Е.А. Стрельцова. М., 2023.
13. *Российская социологическая энциклопедия* / Под ред. Г.В. Осипова. М., 1998.
14. *Российский статистический ежегодник*. М., 2022.
15. *Шорьгин Е.А.* Образ современного ученого в представлении студентов // *Наука. Мысль*. 2014. № 9.
16. *Шувалова О.Р.* Престиж профессии ученого в мире и в России // *Научно-педагогические исследования*. М., 2015.
17. *Юдкевич М.М., Альтбах Ф.Д., Рамбли Л.* Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: Глобальные перспективы. М., 2016.
18. *Cervantes M., Guillec D.* The brain drain: Old myths, new realities // *OECD Observer*. 2002. No. 230.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-204-216  
EDN: XDJWOW

## The state in search of intellectual resources: The image of scientist in the perception of Russians\*

I.A. Lavrov, O.V. Kryshstanovskaya, M.V. Samokhina

Russian State University for the Humanities,  
Miusskaya Sq., 6, Moscow, 125047, Russia

(e-mail: lavrov.sociology@gmail.com; olgakryshst@yandex.ru; m.samokhinaa@yandex.ru)

**Abstract.** Under global challenges, the Russian state looks for ways to develop the national intellectual potential as a guarantee of technological sovereignty and country's competitiveness. National research universities are supported, grant mechanisms for research activities are implemented, and programs for attracting and promoting young scientists are adopted. However, some objective indicators show persistent problems in the academic sphere: the number of research staff declines; "brain drain" continues; the number of graduate students and people who defended the thesis is not enough to solve the key problems of the state. The article considers social representations of the prestige of the scientific profession and the image of the scientist as factors that have a negative impact on human resources in the academic field. The research consisted of two stages: 1) 21 focus groups in 7 large Russian cities to identify the prestige of the scientific profession among three generations; 2) 207 interviews with students of Moscow universities (as the main source of personnel for scientific activities) to get a more detailed understanding of the image of the scientist. According to the results of the study, none of three Russian generations consider the profession of the scientist prestigious (inferior to politicians, businessmen, artists, bloggers, and IT specialists). The youth feel social injustice more acutely: they note the exceptional importance of scientists for national development, outstanding intelligence and complexity of this profession, but consider scientists an undervalued and low-income group. The image of the scientist is extremely distanced from the youth and is not an attractive vector of social mobility. One of the key reasons for the current situation is the absence of scientists in the Russian information space. Neither on television, nor in cinema or on social networks the image of the scientist is attractive to younger generations. If efforts are not made to eliminate this contradiction, the shortage of personnel in science will worsen, which would jeopardize the implementation of Russia's national development plan.

**Key words:** prestige of profession; image of scientist; information space; upper class; intellectual resources; social mobility; youth; Russian society

### Funding

The research was supported by the grant program of the Russian Science Foundation. Project No. 23-28-01579 "Legitimation of social stratification in Russia".

---

\*© I.A. Lavrov, O.V. Kryshstanovskaya, M.V. Samokhina, 2024

*The article was submitted on 04.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*

## References

1. Voroshen O.G. Prestizh professii uchenogo v otsenkah aspirantov akademicheskogo sektora nauki [Prestige of the scientist profession in the assessments of postgraduate students of the academic sector]. *Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*. Minsk; 2021. (In Russ.).
2. Dushina S.A., Lomovitskaya V.M. Sotsialnye determinanty kariery molodyh uchenyh v period reformirovaniya rossijskoj nauki (na materialah polevogo issledovaniya) [Social determinants of the young scientists' career under the reform of Russian science (based on the field research)]. *Sotsiologicheskyy Almanah*. 2016; 7. (In Russ.).
3. Emelyanova E.E., Lapochkina V.V. Nauchnye kadry Rossii: tendentsii, problemy, perspektivy [Scientific personnel of Russia: Trends, problems, prospects]. *ECO*. 2022; 4. (In Russ.).
4. Efimova G.Z., Gribovskiy M.V., Sorokin A.N. Sotsialny prestizh nauchno-pedagogicheskogo rabotnika v Rossii i Evrope: spetsifika sub`ektivnogo vospriyatiya professii [Social prestige of the scientific-pedagogical worker in Russia and Europe: Specifics of the subjective perception of the profession]. *Voprosy Obrazovaniya*. 2022; 2. (In Russ.).
5. Ivanchenko O.S. Molodye uchenye v Rossii i problemy ih professionalizatsii v nauchno-issledovatel'skom diskurse [Young scientists in Russia and the problems of their professionalization in the research discourse]. *Gumanitarny Yuga Rossii*. 2020; 9 (6). (In Russ.).
6. Karaulov Yu.N. Semantichesky geshtal asociativnogo polya i obrazy soznaniya [Semantic gestalt of associative field and images of consciousness]. *Yazykovoie soznanie: sodержanie i funkcionirovanie*. Moscow; 2005. (In Russ.).
7. Manoilo A.V. *Gosudarstvennaya informatsionnaya politika v osobykh usloviyakh* [State Information Policy in Special Conditions]. Moscow; 2003. (In Russ.).
8. Murskikh L.V. Status i obraz prepodavatelya v sovremennom obshchestve [Teacher's status and image in the contemporary society]. *Professionalnoe obrazovanie: aktualnye problemy i puti ih resheniya*. Orel; 2020. (In Russ.).
9. Pavelieva T.Yu. O prestizhe professii uchenogo [On the prestige of the scientist's profession]. *Sotsialno-Politicheskie Nauki*. 2016; 3. (In Russ.).
10. Plusnin Yu.M. Institucionalnyy krizis nauki i novye tsennostnye orientiry professionalnogo uchenogo [Institutional crisis of science and new value orientations of the professional scientist]. *Filosofiya Nauki*. 2003; 2. (In Russ.).
11. Rozhdestvenskaya E.Yu. Akademicheskaya zhenskaya kariera: balansy i disbalansy zhizni i truda [Women's academic career: Balances and imbalances of life and labor]. *Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsialnye Peremeny*. 2019; 3. (In Russ.).
12. Gokhberg L.M., Vlasova V.V., Streltsova E.A. (Eds.). *Rossiyskaya nauka v tsifrah* [Russian Science in Numbers]. Moscow; 2023. (In Russ.).
13. Osipov G.V. (Ed.). *Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya* [Russian Sociological Encyclopedia]. Moscow; 1998. (In Russ.).
14. Rossijskiy statisticheskiy ezhegodnik [Russian Statistical Yearbook]. Moscow; 2022. (In Russ.).
15. Shorygin E.A. Obraz sovremennogo uchenogo v predstavlenii studentov [Image of the contemporary scientist in students' perception]. *Nauka. Mysl*. 2014; 9. (In Russ.).
16. Shuvalova O.R. Prestizh professii uchenogo v mire i v Rossii [Prestige of the scientist's profession in the world and in Russia]. *Naukovedcheskie issledovaniya*. Moscow; 2015. (In Russ.).
17. Yudkevich M.M., Altbach F.D., Rambli L. *Akademicheskyye inbriding i mobilnost v vysshem obrazovanii: Globalnye perspektivy* [Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives]. Moscow; 2016. (In Russ.).
18. Cervantes M., Guelllec D. The brain drain: Old myths, new realities. *OECD Observer*. 2002; 230.



# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ЛЕКТОРИЙ

## SOCIOLOGICAL LECTURES

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-217-227

EDN: WUYNFW

### Nonlinear effects of ‘normal traumas’ on human capital\*

S.A. Kravchenko

Moscow State University of International Relations,  
*Vernadskogo Prosp., 76, Moscow, 119454, Russia*

Institute of Sociology of FCTAS RAS,  
*Krzhizhanovskogo St., 24/35-5, Moscow, 117218, Russia*

(e-mail: [sociol7@yandex.ru](mailto:sociol7@yandex.ru))

**Abstract.** The article considers the complication of social and cultural traumas under the global-local complexity and the transition to the dominance of nonlinear development. One of the types of the contemporary complex traumas is the ‘normal trauma’ that manifests itself as ‘naturally’ occurring fluctuations, bifurcations, gaps, paradoxes and metamorphoses. The consequences of ‘normal traumas’ for the formation of human capital are ambivalent: on the one hand, they deform the existing values and norms, previously acquired important competences and skills, thereby, knowledge becomes unclaimed; on the other hand, they encourage the creation of new qualities of human capital, necessary for adaptation to complex, nonlinearly developing realities. The author focuses on the ‘normal traumas’ of human capital, which are caused by the processes of globalization, rationalization, digitalization and the post-covid-19 consequences. The author argues that ‘normal traumas’ can and should be managed to minimize and overcome their dysfunctional, dehumanizing effects in order to develop new creative and humane components of human capital. To achieve this goal, the author suggests applying the theoretical-methodological instruments of the humanistic digital turn, ‘rediscovery’ of the significance of substantive rationalities and national-local life-worlds, and introduction of innovative approaches to the formation of human capital under the effects of global-local complexity and nonlinearity. The author makes a conclusion about the need for the national strategy for the formation of human capital and national-cultural answers to ‘normal traumas’, based on the features of the Russian culture.

**Key words:** global complexity; nonlinearity; ‘arrow of time’; ‘normal trauma’; human capital; globalization; rationalization; digitalization; genotype of Russian culture

---

\*© S.A. Kravchenko, 2024

*The article was submitted on 02.11.2023. The article was accepted on 26.01.2024.*

Currently, social sciences are undergoing a transition from the Newtonian picture to the Einsteinian one which is influenced by two major objective factors affecting the formation of human capital. First, the becoming “synergistic complexity” of the new Russia applies to both society and man as “not only a social and biological but also a cultural being”. The quality of human capital depends on “the state of its culture of interactions with other people and with nature”. If previously socialization was “a naturally and historically determined process of self-identification with the final values and generalized norms of society and a core of civilization culture”, which did not change human nature and did not question the spirituality of human capital, today an anthropo-social-cultural trauma affects socialization [26. P. 25, 30, 273]. Second, linear trends of development, expressed by evolutionary and revolutionary processes, are replaced by nonlinear trends manifested in fluctuations, gaps and traumas as new challenges for the formation of human capital.

### **Basic theoretical approaches to social traumas**

Under the becoming complex realities and the dominance of nonlinear development, the integral theories of trauma have emerged, based on the fundamentally new theoretical-methodological approaches. Essentially, this presupposes the ‘rediscovery’ of the concept ‘trauma’, which was used in medicine and psychology to interpret dysfunctional biological and mental phenomena, but today it extends to practically all matter, society and nature, and their becoming hybrids. At the same time, the developing theories of trauma in social sciences begin to focus on nonlinear complications. Thus, P. Sztompka considers traumas as an attribute of becoming [39] and a result of ‘pathological agency’, albeit limited to the specific country and its culture [40]. J. Alexander interprets trauma as a process initiated by specific actors and damaging the functioning of collectives by “dramatizing people’s consciousness” [2; 3]. Zh.T. Toschenko defines traumas as complex, multifaceted phenomena in the “society of trauma” [41].

Therefore, the concept ‘normal trauma’ interprets the ‘natural’ transformations of society and nature in the light of the becoming complex global-local realities and effects of nonlinear development [23. P. 150–159]. Over time, the essence of trauma becomes increasingly complex. The consequences of relatively simple social traumas are limited in local space and time, their causes are mainly external, and their effects are minimized with the lapse of time, they do not significantly change the nature of species or the character of human capital. ‘Normal traumas’ as a type of complex traumas take place in “space of contiguity” and in “timeless time” [10. P. xxxi, xl] and are determined by pragmatic rationalization. ‘Old’ and especially new types of formal rationality ‘normally’ traumatize the humanistic component of human capital. At the same time, there are substantive rationalities facilitating the creative, reflexive, and humanistic features of human capital. Digitalization ‘normally’ traumatizes human capital, forming its social-digital components of a hybrid type. The consequences of these processes are ambivalent:



the digital provides better life opportunities for individuals and creates treats to the human spirit. ‘Normal traumas’ have a complex external-internal causality: their factors may be both social actors, whose pragmatic activities produce unintended consequences, “collateral damage” [4], and non-human actants (hybrid social-techno-natural systems, artificial intelligence), capable of displaying their own ‘will’ — reflexivity beyond the human control [27]. Moreover, relatively small traumas can lead to large-scale, nonlinear hazards that pose real threats to the functionality of society and human capital. Traumas of one subsystem of the global-local complexity (like the initial infection of a relatively small number of people with covid-19) can affect all societies, cause nonlinear interdependences in biological and social worlds, significant changes not only in bio-political structures, medicine or epidemiology but also in economy, trade, labor, education, recreation, etc. Linear evaluations are unacceptable for the interpretation of ‘normal traumas’ as contradictions produced by them are ambivalent and vary from radical pathologies to new creative perspectives.

To examine and interpret ‘normal traumas’, it is necessary to apply the principles of the “sociological ambivalence” [28]. The ‘normally’ traumatized realities simultaneously contain the potential of dysfunctionality and functionality, disorganization and organization, disaster and catharsis, suggest challenges and a start for radical transformations of negative, outdated characteristics of human capital into new and positive ones. Within the synergistic complexity “change is non-linear; there is no proportionality between ‘causes’ and ‘effects’; individual and statistical levels of analysis are not equivalent; system effects do not result from adding together individual components” [42. P. 60].

The concept “human capital” was introduced by G. Becker [8] and developed by the Nobel Prize winner T. Schultz, who interpreted human capital as a pragmatic assessment of an individual ability to generate income [34]. Schultz conducted research in various countries and came to the conclusion that under relative stability, differences in the quality of human capital, especially in education, do not have a significant impact on income. However, in times of natural disasters, higher education allows actors to better express their individuality, creative thinking and qualities, which becomes a decisive factor for social adaptation to uncertainties and, as a result, for economic success and better life [35]. Schultz argues that in today’s turbulent world the best economic perspective is “investing in people” [36; 37], and this recommendation is even more relevant when the whole world has come into turmoil [6]. I. Prigogine’s concept “arrow of time” also helps to interpret the increasingly complex dynamics of the contemporary realities: “In our world, we discover fluctuations, bifurcations and instabilities at all levels” [30. P. 55]. Despite the challenges for human capital determined by ‘normal traumas’, they should be managed on the basis of such ideas as the genotype of Russian culture [19], human spirit [43], and the cosmopolitan ethics of responsibility [5].

### **Main factors of ‘normal traumas’**

Let us consider the most significant factors contributing to the ambivalent effects of ‘normal traumas’ on human capital. Globalization produces ‘nothingness’ social forms that are “generally centrally conceived, controlled and comparatively devoid of distinctive substantive content” they ‘normally’ traumatize social and cultural components of human capital, and an individual becomes a ‘non-person’: “Of course, a non-person is a person, but one who does not act as if he or she is a person, does not interact with others as a person, and perhaps more importantly is not treated by others as a person” [31. P. 3; 59; 60].

In real life, there are no ‘pure’ consequences of globalization without the influence of the local factor. Both ultimately form the synergistic complexity of glocalization as “the refraction of globalization through the local”: “Our world does not move toward a mystical uniformity or singularity, but instead it consists of fragments or fusions; glocal forms are increasingly familiar to us” [33. P. 79, 138]. Accordingly, these twofold realities affect the nature of human capital in a balanced and ambivalent way: the global one ‘opens’ the world through social networks, providing access to polygamous forms of life and closing home life-worlds; the glocal one, without denying the significance of the global world order, promotes the preservation and revival of local ‘rigid’ values [25. P. 433–443] as distinctive and, most importantly, creative, adequate to the genotype of Russian culture. Under glocalization and corresponding effects of the ‘arrow of time’ we need a strategy to manage human capital within the global-local relationship. This strategy presupposes a more rational type of the development of world-national human capital, and this is a new challenge not only for scientists but also for world political elites.

Formal rationality and its new types ‘normally’ traumatize human capital. The principles of pragmatism and scientism lead to a situation in which non-human technologies increasingly control people, making them pursue the pragmatic efficiency at all costs. However, the development of science and technological innovations, facilitating the growth of wealth without a corresponding increase in humanistic components, tend to be dysfunctional and irrational for human capital. M. Weber was one of the first scholars who emphasized the constrictions of science as threatening the individual’s decision-making and freedoms. We are “cultural beings endowed with the capacity and will to take a deliberate stand toward the world and to lend it meaning (Sinn)” [44. P. 81]. The further development of formal rationalization followed the worst prognosis: the ‘bio-power’ based on the “progress of rationalization” reproduced new social regulations in the form of “anatomopolitics of the human body” [14. P. 139]. However, the opposing tendencies of the “governmentalization of the state emerged, expressed in a field of possibilities in which several ways of behaving... may be realized” [15. P. 221]. The becoming governmental rationality opposes formal rationality [16], which opens perspectives to humanize the governance of human capital, emphasizing the importance of creative, socially active people, prone to self-reflection and self-rationalization.

J. Habermas defines formal rationality as a factor of ‘colonization’ of individual life-worlds, which leads to “functionalist reason” and “personal alienation” [20], endangering the most important components of human capital. He supports communications based on the discourse ethics and communicative actions that create the potential possibility for restoring the role of substantive rationality.

According to G. Ritzer, McDonaldization is a new type of contemporary formal rationality with an ambivalent effect on human capital. On the one hand, it enables people to achieve pragmatic success efficiently by optimal means, high average standards of learning and treatment, work and leisure, thus, contributing to the sustainable development and adaptation of their human capital to increasing uncertainties. On the other hand, McDonaldization’s immanent component is irrational rationality which manifests in the dehumanization of human capital: ‘false friendliness’ is “designed to exert control over customers by getting them to take desired courses of action”; “the process of rationalization leads, by definition, to the loss of the quality — enchantment — that was at one time very important to people”; “increasing homogenization” is spreading; “employees are seldom allowed to use anything approaching all their skills and are not allowed to be creative on the job”; computers, phones, smartphones latently contribute to “the disintegration of the family”, reducing “the possibility of a family meal”; “parents are being advised that, instead of reading to their children at night, they should have them listen to audiotapes” [32. P. 126, 128, 133, 134, 137–139]. However, deMacdonaldization develops: “Web 2.0 serves to reduce or illuminate such irrationalities, especially dehumanization, in comparison to Web 1.0” [32. P. 184]. Thus, a new type of substantive rationalization is possible, contributing to the development of human capital. Whether formal rationalities will dominate or there will be a transition to new substantive rationalities ultimately depends on the essence and humane characteristics of human capital.

Digitalization as a new type of formal rationalization inflicts ‘normal traumas’ on human capital, radically changing the individual’ social body. Previously, the social body was shaped by people’s communications face-to-face and real connections, influenced by ‘significant others’, values and traditions, whose functionality depended on life-worlds that endowed individuals with the lasting identity. Digitalization combined with the ‘arrow of time’ facilitates the rhizome development of nonlinear type: “The world has lost its pivot; the subject can no longer even dichotomize, but accedes to a higher unity, of ambivalence or overdetermination, in an always supplementary dimension to that of its object. The world has become chaos... A system of this kind could be called a rhizome. A rhizome as subterranean stem is absolutely different from roots and radicles” [13. P. 6]. Thereby, digital “bodies without organs” are born to manifest a “deterritorialized socius” [12]. Digital bodies create opportunities for practically every person to form a deterritorialized and timeless Self.

Thus, the individual human capital acquires the essence of the digital being and even of the digital immortality. This, according to U. Beck, ‘metamorphoses’ the

traditional socialization: new generations “incarnate the digital a priori — yet not at the end but at the beginning of their socialization”. Younger generations “were already born as ‘digital beings’. What has been packed into the magic word ‘digital’ has become part of their ‘genetic output’...the relationship between the teacher and the student is dissolved, even reversed” [7. P. 188–189, 191]. If previously only few persons could create “a second body of the king” [22], today almost everyone can create many ‘digital bodies’ due to being born with an immanent involvement in various kinds of ‘smart’ machines and artificial intelligence. Human-digital hybrids are becoming widespread. Some people consider a chip implantation as ‘normal’ as becoming cyborgs, combining real bio-social and ‘digital bodies’: the data can be scanned from the human body and transmitted to any mobile device, with all sorts of information going directly to the cyborg’s brain. These innovations are already applied for social and medical purposes to preserve and increase human capital: prosthetic limbs based on digital technologies, pacemakers, artificial eyes, and so on. Smartphones, cell phones and personal computers essentially perform social functions as people perceive them as a part of their complex social-digital identities contributing to their more effective participation in politics, business projects or virtual communities. But there are also negative consequences of the digitalization’s ‘normal traumas’ — new dysfunctionalities for humanistic components of human capital, such as resymbolization and dehumanization, as the younger people’s socialization is much more controlled by the screen ‘significant others’. These effects dominate our thinking and decision-making: “we are becoming more and more like our computers. These are machines that can deal with reality but not with symbolic life. As we are pushed more and more towards the former, we become more and more like machines” [43. P. 360]. At the same time, digital components of human capital allow to make the representation of Self in social networks as on the global theatrical stage, in E. Goffman’s perspective, and with performances and different ‘masks’ players can easily be ‘pawns’ and ‘tokens’ [18. P. 87–88], which erases the distinction between the real person and his digital corporeality. Such consequences of ‘normal traumas’ of normative rules make qualities of human capital vaguer and more vulnerable.

The control over the behavior and thinking of individuals is now increasingly performed as digital surveillance, evolving towards total panopticon, and digital forms of violence have become a part of our life. “It is robots that build cars more efficiently than humans can, intelligent systems that drive them more safely than humans can drive them, and drones that kill humans more efficiently than humans can kill one other”. And with these innovations, social predispositions and professional competencies for labor are ‘normally’ traumatized: “Living labor, as Marx called it, is rapidly being overtaken by the dead labor of machines... never in the history of communication technology has a greater threat been posed to the existence of jobs and the quality of work by the dead labor of robots and artificial intelligence” [29. P. 125, 173, 176]. The digital power dehumanizes all realities — relationship of people to each other, to technology and nature, which

creates fundamentally new challenges for human capital. At the same time, the previous negative manifestations of pragmatism and mercantilism are aggravated in a nonlinear way — many threats are postponed in space and time (‘Giddens’s paradox’): “People find it hard to give the same level of reality to the future as they do to the present” [17. P. 2]. For some scientists and innovators, it is almost impossible to imagine the results of their “effective activities” in 20–30 years, when real dangers will appear. For instance, today genetically modified foods, whose variety is artificially increased under digitalization and commercialization (‘chicken eggs’ are printed with 3D technologies, ‘beef’ and ‘pork’ are artificially grown, etc.), ‘normally’ traumatize both food and eating. The global problem of hunger is mitigated, but there is a moral panic about the quality of food and new inequalities: “What we eat is filtered through a political economy of food and a set of cultural discourses that stratify people” [21. P. 19]. The climate change threat, under the influence of digital technologies and the increased production of energy resources, has also been ‘normally’ traumatized, which within the spiral of ‘normal traumas’ changes the social, economic and cultural life of people and their human capital. Today, there is a demand for the humane oriented digitalization that would give an adequate answer to these challenges.

The covid-19 pandemic has determined both traditional pathological and ‘normal’ traumas with ambivalent effects on human capital. Earlier pandemics were disasters limited in space and time; they had certain temporal parameters (the plague pandemic of the late 19<sup>th</sup> — early 20<sup>th</sup> centuries; the influenza pandemic of 1918–1919) and “deformed behavior”, traumatizing people’s social memory and mental life [38]. However, in the times of relatively linear development they did not significantly affect the essence of human capital due to the rigidity of basic values, norms, and traditions. The ‘normal traumas’ of human capital caused by the post-covid-19 consequences manifest themselves differently — both at the global and local-national levels, and their influence is more complex: they are not only limited to specific countries, the social or the nature, but tend to transfer from humans to animals and back; and viruses mutate to form more complex strains (the ‘British’ strain spreads much faster), which means that they entered our lives forever, affecting the formation of human capital.

There are constant interactions of humans with different viruses that dialectically bring both troubles and benefits: some viruses are functional for the human body; others produce damages to people and the social, which can stimulate scientific creativity and technological innovations by working out new approaches to the human capital formation. In this case ‘normal traumas’ may become a factor of a complex metamorphosis of a new type, which, according to U. Beck, manifests in possibilities of “the positive side effects of bads; they produce normative horizons of common goods and propel us beyond the national frame towards a cosmopolitan outlook” [7. P. 4]. This metamorphosis creates qualitatively new opportunities for saving and enriching human capital, and the most significant ones are as follows:



1. Not only human beings transform bacteria and viruses, but they also change us: there is the formation of Homo Epidemiologus as a new social type — an individual who reflects on the epidemiological situation in general (HIV epidemic, recurrence of measles, hepatitis and so on). Due to ‘normal traumas’, the development of human capital has taken the path of our greater interdependence with the macro ecosystem and the micro bio-world, as evidenced by the demand for both bioethics and social epidemiology. The propensity to protect oneself and others from infections becomes an important component of the human capital formation, and regular vaccinations are indicators of the human capital preservation.
2. There are new prospects for developing a strategy of coexistence with non-human actants, which can ensure a transition to the digital-medical surveillance with a humanistic orientation. According to R. Braidotti, humanely oriented “post-anthropocentric technologies are also re-shaping the practice of surveillance” [9. P. 127]. For instance, in China actants are used to diagnose infection risks (artificial intelligence, SIM cards that inform the authorities if their owners have been in epidemiologically dangerous places). This ultimately works to protect health as an important component of human capital. Undoubtedly, there are challenges to human rights in such practices, expressed in a threat of the formation of *Homo Sacer* — according to G. Agamben, this is a powerless creature, a result of biopolitics based on the pragmatic use of medical and technological advances for political purposes [1].
3. ‘Digital body’ as a new component of human capital is used to diagnose the patient, which ‘normally’ traumatizes ‘the art of healing’ (previously an indicator of a particularly high quality of the doctor’s human and professional capital). Thus, the digital lung imaging allows the doctor to recreate an objective picture of the patient’s ‘digital body’ of the patient and recommend treatment even when the patient is in another country. Certainly, there is an ambivalent effect of this practice: rather a ‘digital body’ than an individual is diagnosed, but in an extreme pandemic situation, this may be the only chance to save life. However, no virtual diagnostics can replace face-to-face doctor-patient communications and their humanistic protection of the doctor’s human capital (art of healing).
4. Prigogine’s postulate of the ‘arrow of time’ and Beck’s ideas about “connecting local and global governance — in competition and cooperation with national-international world politics and in cooperation with the global sub-politics of civil society movements” [7. P. 167–168] are of special importance for establishing the global-local medical cooperation in the fight against viruses [24], which would help to organize and shape societies while struggling with epidemics and protecting human capital and searching for adequate answers to ‘normal traumas’, based on the cosmopolitan ethics of responsibility.



\* \* \*

The effects of ‘normal traumas’ have become challenges to the human existence and ontological security that manifest in the global-glocalised context. The study of the ‘normal traumas’ increasingly complex nature and ambivalent effects on the formation of human capital would lead to the assertion of the cosmopolitan ethics of responsibility, presupposing “the planetary sense of pain” [5. P. 69]. There are certain efforts to develop new humanistic approaches to the formation of human capital such as trends of “alternative economy” functioning on the basis of substantive rationality and ethics of responsibility. According to M. Castells, “a number of economic practices appeared throughout Europe and the United States that embodied alternative values: the value of life over the value of money; the effectiveness of cooperation over cutthroat competition; the social responsibility of corporations and responsible regulation by governments over the short-term financial strategies, led by greed rather than long-term profit-making” [10. P. 1]. These practices undoubtedly contribute to the humanized approaches to the development of human capital.

Many political leaders around the world are concerned about epidemiological challenges that would inevitably affect the functionality of international and national institutions of bio-politics. The recognition of the significance of ‘normal traumas’ for the development of human capital may prompt world political leaders to move from confrontations to some innovative forms of cooperation. This process may be nonlinear, given the fundamentally new opportunities for the development of human capital.

The Russian culture’s genotype does not represent a mechanical synthesis of Western and Eastern cultures due to being historically determined by the collective conscious and unconscious that only partially absorbed the components of European and Eastern cultures; this feature of the Russian culture should play a significant role in the formation of the national human capital.

### References

1. Agamben G. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford; 1998.
2. Alexander J.C. *Trauma. A Social Theory*. Cambridge; 2012.
3. Alexander J.C. *The Drama of Social Life*. Cambridge; 2017.
4. Bauman Z. *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Era*. Cambridge; 2011.
5. Beck U. *World at Risk*. Cambridge; 2010.
6. Beck U. *Twenty Observations on a World in Turmoil*. Cambridge; 2012.
7. Beck U. *The Metamorphosis of the World*. Cambridge; 2016.
8. Becker G.S. *Human Capital*. New York; 1964.
9. Braidotti R. *The Posthuman*. Cambridge; 2015.
10. Castells M. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I: The Rise of the Network Society. Oxford; 2010.

11. Castells M. et al. *Another Economy is Possible*. Cambridge; 2017.
12. Deleuze G., Guattari F. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis; 1983.
13. Deleuze G., Guattari F. *A Thousand Plateaus*. Minneapolis; 1987.
14. Foucault M. *The History of Sexuality*. Vol. 1. An Introduction. London; 1979.
15. Foucault M. The subject and power. H.L. Dreyfus, P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton; 1982.
16. Foucault M. Governmentality. *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago; 1991.
17. Giddens A. *The Politics of Climate Change*. Cambridge; 2009.
18. Goffman E. *Strategic Interaction*. Philadelphia; 1969.
19. Gorshkov M.M., Komissarov S.N., Karpukhin O.I. *At the Turn of the Century: Social Dynamics of the Russian Culture*. Moscow; 2022. (In Russ.).
20. Habermas J. *The Theory of Relationship between System and Communicative Action*. Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason. Boston; 1987.
21. Julier A.P. *Eating Together. Food, Friendship, and Inequality*. Urbana–Chicago–Springfield; 2013.
22. Kantorowicz E. *Les Deux Corps du Roi. Essai sur la Théologie Politique du Moyen Age*. Paris; 1989.
23. Kravchenko S.A. The birth of “normal trauma”: The effect of non-linear development. *Economics and Sociology*. 2020; 2. (In Russ.).
24. Kravchenko S.A. Complex risks of covid-19 pandemic: Possible metamorphization of national into cosmopolitan sustainable development. *Sustainability*. 2021; 13.
25. Kravchenko S.A. New transmission mechanism for the sustainable and humanistic development of human capital: Demand for the ‘rigidity turn’. *RUDN Journal of Sociology*. 2021; 21 (3).
26. Lapin N.I. *The Complexity of the Formation of a New Russia. An Anthro-Social-Cultural Approach*. Moscow; 2021. (In Russ.).
27. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford; 2005.
28. Merton R. *Sociological Ambivalence and Other Essays*. New York; 1976.
29. Mosco V. *Becoming Digital. Toward a Post-Internet Society*. Bingley; 2017.
30. Prigogine I. *The End of Certainty*. New York; 1997.
31. Ritzer G. *The Globalization of Nothing*. London; 2004.
32. Ritzer G. *The McDonaldization of Society*. London; 2013.
33. Roudometof V. *Glocalization. A Critical Introduction*. London–New York; 2016.
34. Schultz T.W. Human Capital. *The International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York; 1968. Vol. 6.
35. Schultz T.W. *Investment in Human Capital; The Role of Education and of Research*. New York; 1971.
36. Schultz T. The value of the ability to deal with disequilibria. *Journal of Economic Literature*. 1975; 13 (3).
37. Schultz T.W. *Investing in People*. University of California Press; 1981.
38. Sorokin P. *The Basic Trends of Our Times*. Rowman & Littlefield Publishers; 1964.
39. Sztompka P. *Society in Action: The Theory of Social Becoming*. Chicago; 1991.
40. Sztompka P. The trauma of social change: A case of post-communist societies. J.C. Alexander, R. Eyerman, G. Bernhard, N.J. Smelser, P. Sztompka. *Cultural Trauma and Collective Identity*. University of California Press; 2004.
41. Toschenko Zh.T. *The Society of Trauma: Between Evolution and Revolution (the Experience of Theoretical and Empirical Analysis)*. Moscow; 2020. (In Russ.).
42. Urry J. *What is Future?* Cambridge; 2016.
43. Vanderburg W.H. *Our Battle for the Human Spirit*. Toronto; 2016.
44. Weber M. *The Methodology of the Social Sciences*. New York; 1949.

## Нелинейное влияние эффектов «нормальных травм» на человеческий капитал\*

С.А. Кравченко

Московский государственный университет международных отношений,  
*просп. Вернадского, 76, Москва, 119454, Россия*

Институт социологии ФНИСЦ РАН,  
*Кржижановского, 24/35–5, Москва, 117218, Россия*

(e-mail: social7@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается усложнение характера социальных и культурных травм под влиянием становления глобо-локальной сложности и перехода к доминированию нелинейного развития. Один из типов современных сложных травм — «нормальная травма», проявляющаяся в виде «естественно» возникающих флуктуаций, бифуркаций, разрывов, парадоксов и метаморфоз. Последствия «нормальных травм» для человеческого капитала двойственны: с одной стороны, они деформируют существующие ценности и нормы, ранее приобретенные важные компетенции, навыки и знания оказываются невостребованными; с другой стороны, такие травмы способствуют созданию новых качеств человеческого капитала, необходимых для адаптации к сложным, нелинейно развивающимся реалиям. В статье проанализированы «нормальные травмы» человеческого капитала, вызванные процессами глобализации, рационализации, цифровизации и постковидными последствиями. Автор полагает, что «нормальными травмами» можно и нужно управлять, минимизируя и преодолевая их дисфункциональные, дегуманизирующие влияния в интересах формирования новых креативных и гуманистических составляющих человеческого капитала. Для этого предлагается задействовать теоретико-методологический инструментарий гуманистического цифрового поворота, «переоткрыть» значимость субстантивных рациональностей и национально-локальных жизненных миров, внедрить инновационные подходы к формированию человеческого капитала в контексте эффектов глобально-локальной сложности и нелинейности. Необходима национальная стратегия формирования человеческого капитала и национально-культурных ответов на последствия «нормальных травм» с учетом особенностей российской культуры.

**Ключевые слова:** глобальная сложность; нелинейность; «стрела времени»; «нормальная травма»; человеческий капитал; глобализация; рационализация; цифровизация; генотип российской культуры



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-228-240

EDN: ZAXGYN

## Some (relatively) new conceptual ‘frames’ supplementing the study of human capital in rural sociology\*

A.M. Nikulin<sup>1,2</sup>, I.V. Trotsuk<sup>1,3,4</sup>,

<sup>1</sup>Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
*Vernadskogo Prosp., 84, Moscow, 119571, Russia,*

<sup>2</sup>Moscow School of Social and Economic Sciences  
*Gazetny Per., 3–5, 1, Moscow, 125009, Russia,*

<sup>3</sup>RUDN University  
*Miklukho-Maklaya St., 6, Moscow, 117198, Russia*

<sup>4</sup>National Research University Higher School of Economics,  
*Myasnitskaya St., 20, Moscow, 101000, Russia*

(e-mail: [harmina@yandex.ru](mailto:harmina@yandex.ru); [irina.trotsuk@yandex.ru](mailto:irina.trotsuk@yandex.ru))

**Abstract.** The article continues the authors’ thoughts about the necessary conceptual frameworks that would help rural sociology provide more reliable insights and data in the study of such a relatively new (in the conceptual-analytical perspective) social phenomenon as rural human capital. In the previous article, we presented a brief overview of such half-forgotten but still relevant theoretical foundations of rural sociology as agricultural economics, theories of peasant agrarianism, and theory of rural-urban continuum, which to a greater or lesser extent can be applied in the analysis of rural development and rural social and human capital. In this article, we provide a brief overview of some more recent agrarian ideas that seem to have sufficient but questionable heuristic potential for rural sociology. First, the idea and repeatedly tested projects of the Green Revolution, or the Third Agricultural Revolution, which implied technology transfer initiatives to greatly increase crop yields, opposed the concept of “Red Revolution” (comprehensive agrotechnological transformations instead of radical political ones), despite some skeptical assessments, in the last decades of the 20<sup>th</sup> century contributed to the reduction in global hunger, and, especially in its Soviet interpretations, seemed to be consonant with the more recent intellectual direction — development studies. Second, Peasant Studies defending the position that the very question about the need for a special theory of the peasantry and peasant societies is untenable, and presenting an attempt to develop a middle-range theory within historical sociology, which is based on the four most important characteristics of the peasantry in the past and present: family economy, work on land in interaction with nature, local culture of self-organization (rural community), and marginal role in relation to the state. Today’s disputes about the peasantry in the contemporary world are complemented by two macro-concepts — theory of international food regimes and theory of global rural development. Thus, we still miss unambiguous theoretical generalizations regarding rural development due to the

---

\* © A.M. Nikulin, I.V. Trotsuk, 2024

*The article was submitted on 25.11.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*

extreme diversity of both rural areas (and their social/human capital) and interpretations/definitions of rural/agricultural development (for instance, deagrarianization and extractivism or rural-urban glocalization and optimistic “unorthodox” social-ecological model).

**Key words:** rural sociology; social/human capital; rural development; rural-urban globalization/glocalization; peasantry and peasant societies; Green Revolution; Peasant Studies; food regimes; global rural development model

When speaking about rural sociology as a long scientific tradition providing conceptual frameworks for the study of such a relatively new social phenomenon as rural human capital, one cannot but notice that agrarian issues have always been somewhat marginal in Russian social sciences. Certainly, today the situation is changing mainly due to the urgent issues of ensuring national food security and preserving rural areas, and in our previous article [43], we focused on some half-forgotten but still relevant theoretical foundations of rural sociology, such as agricultural economics (from the initial German economic-philosophical agrarian approach to the American pragmatic agricultural approach and applied farm management), theories of peasant agrarianism (its utopian, political-economic, populist ideas and its criticism for too eclectic pragmatic ideology, contradictions between left and right wings, negative conservative potential, etc.), and theory of rural-urban continuum (forgotten in its rural half and widely used to explain suburbanization trends). To a greater or lesser extent all three theoretical foundations (In their own way) can be applied in the analysis of the development trends of contemporary rural areas and their social and human capital; however, there are some more recent agrarian ideas that seem to have sufficient heuristic potential for rural sociology but are perceived quite controversially in terms of their results achieved to date.

First, this is the idea and the repeatedly tested projects of the *Green Revolution* that for more than half a century has largely determined, albeit in the most contradictory way, the work of hundreds of specialized interdisciplinary scientific agricultural organizations, national ministries of agriculture and international food security foundations, the careers of political leaders representing different ideological directions, the mass media discourses, the daily existence of several billion people, especially in the Global South, and the agrarian question in its classic political-economic interpretation [1; 2]. In the most general sense, the Green Revolution, or the Third Agricultural Revolution, implied technology transfer initiatives (from developed countries globally) that were to greatly increase crop yields with high-yielding varieties of cereals, the widespread use of chemical fertilizers, pesticides, and controlled irrigation, new methods of cultivation, including mechanization, to replace traditional agricultural technology, and additional loans conditional on such policy changes as privatization of fertilizers production and distribution [7; 13; 16; 17; 24; 27; 31; 38; 49].

The very term “Green Revolution” was introduced by W.S. Gaud from the US Agency for International Development (USAID) at the World Conference of the Society for International Development in 1968. He described the essence of the Green Revolution as a combination of the integrated American philanthropic financing of fertilizers and hybrid seeds, irrigation and land reclamation, extended government support and affordable loans: “These and other developments in the field of agriculture contain the makings of a new revolution. It is not a violent Red Revolution like that of the Soviets, nor is it a White Revolution like that of the Shah of Iran. I call it the Green Revolution” [27]. To confirm this idea, Gaud provided impressive figures of agricultural growth: in the late 1960s, some key third-world countries, having used new agricultural technologies, got record high yields [11. P. 352]. As a result, at the end of the 20<sup>th</sup> century, food production was consistently outpacing the population growth: from 1950 to 1990, the world population increased by 110 %, and global grain production — by 174 % [45]; in 2000, world food supplies per capita were 20 % higher than in 1961; the number of people suffering from hunger decreased by 16 % from 1970 to 1990 — from 942 to 786 million [8].

Despite some skeptical assessments, in the last decades of the 20<sup>th</sup> century, the Green Revolution did contribute to the reduction in global hunger in terms of access to food; however, harsh critics of the Green Revolution were right in that the total number of starving people increased by more than 11 % [50]. In other words, despite the claims about how successfully the world was fed during and thanks to the Green Revolution, hunger statistics showed a different picture — of about 800 million people still malnourished and even starving [30; 60]. Supporters of the Green Revolution call for overcoming the ongoing malnutrition accompanied by rising food prices, threats of climate change and growing global population with the means of the Green Revolution II [5]. Moreover, for some developing countries, the term “Green Revolution” was considered a counterpoint to the concept of “Red Revolution”, implying that developing countries would undergo far-reaching changes under comprehensive agricultural technological transformations rather than radical political ones, i.e., developed countries, represented by financial institutions paying for reforms in developing countries (international agricultural development programs), put forward political-economic arguments (In the spirit of the early Soviet state) to justify the promotion of agrotechnological modernization — the fight for democracy against the expansion of communism through the support of the anti-colonial peasant movement, population growth and food security. This ideological hostility to communism together with the unconditional faith in American capitalism spread through personalized networks of philanthropic and government elites; moreover, the US government aimed at managing regional and international crises by exporting its agricultural surpluses to the Global South and by strengthening agricultural independence and food security of the post-colonial developing countries. Thereby, the Green Revolution is often perceived as primarily



the politically-economically determined external interference in the production of rice and wheat, including through training agronomists [33; 47].

The state support and international funding for the Green Revolution initiatives partly explain their success; however, the efficiency of the wheat program was determined not only by economic measures and political decisions but also by merits of crops and environmental conditions. For instance, in India climate fluctuations were complemented by downward pressure on prices resulting from the US food aid in Southeast Asia: Indian severe famine, climate change, economic impact of food aid, and its rapid economic recovery created the US “success story” in feeding the world, while the production of barley, tobacco, jute, chickpeas, tea and cotton in India increased by 20%–30% without any American investment in the Green Revolution [46]. In India, the new national agricultural strategy aimed at solving food problem without breaking the existing land relations in order to prevent negative social consequences of the most radical land reform [12. P. 408] during the country’s transition from socialist economy to an import-oriented one: the externally imposed strategy of industrialization pushed Indian elites to make political decisions in line with the free market capitalism [64. P. 214].

The success of the Green Revolution required not only investment in the development of agricultural technologies but also large and constant subsidies to create food surplus. Such huge resources were available only to strong political regimes (including of the leading third-world countries) that could introduce agrotechnological recipes of the Green Revolution with authoritarian methods. This does not mean that the Green Revolution led to the rise of authoritarianism in some parts of the Global South; however, authoritarian penetration of the state machine into the countryside would hardly have been possible without technological solutions of the Green Revolution as ideal types of democratic and authoritarian social systems rely on the corresponding types of technologies [37]. In other words, states with authoritarian success stories created an infrastructure of market institutions corresponding to the Green Revolution’s technologies and subsequently used local and international resources to spread their price and marketing recommendations on national markets to stimulate the needed level of farmers’ agricultural production (it is no coincidence that such states temporarily turned into dictatorships during the Green Revolution).

Thus, states make green revolutions, but green revolutions fundamentally change states and societies, which explains why the Green Revolution remains at the epicenter of food contradictions and conflicts largely due to the confrontation between two political systems — capitalism and socialism — in the second half of the 20<sup>th</sup> century. Moreover, in addition to the critical political-economic concept of the controversial victory of the American Green Revolution, there is also the opposite Soviet experience of making green revolutions in the USSR and third-world countries. Certainly, the Soviet Union was defeated in its pursuit of the Green Revolution’ achievements, but the works of Soviet scientists (mainly

selection breeders and economists [34; 58]) during that historical period present breakthrough research and convincing ideas which definitely contributed to the global Green Revolution as a set of technologies for increasing productivity and ensuring food security.

For instance, V.G. Venzher [41; 65; 67] was a consistent supporter of the development of commodity-money/market relations and agricultural cooperation under socialism; therefore, his interpretation of the collective-farm system differed from the prevailing ideas of his time. He insisted on solving “the most important sociological (!) problem — the peasant question” [66] in the Soviet Union which was at that time (at least officially) the country of victorious socialism with no real sociological research. Venzher considered issues of peasant cooperation on a global scale, arguing that under and after the collapse of colonialism and creation of newly independent countries in Asia, Africa and Latin America, the majority of their population were rural residents engaged in agricultural work, i.e., peasants. The global peasantry of former colonies had to solve the most difficult problems — eliminate the archaic feudal structures of everyday existence and overcome the low level of labor productivity, general poverty and illiteracy, agricultural overpopulation, and lack of capital for the sustainable development of peasant economy. Venzher believed that the peasantry of developing countries (and of the USSR) needed to focus on the development of agricultural cooperation but emphasized that peasant cooperation had a huge variety of cultural, national and social-economic features to be taken into account when pursuing a policy of rural transformations.

On the one hand, Venzher’s social-philosophical and political-economic ideas seem to be consonant with the more recent intellectual direction of development studies, when he considers the situation in the first, second and third worlds, paradoxes of the economies of developed countries in the rich north and of developing countries in the poor south, and the enormous economic and political potential of the peasantry on the path of cooperative development; thus, presenting the Soviet collective-farm system of the 1960s not as a backward and obsolete form of labor organization (as many orthodox Soviet dogmatists argued) but, on the contrary, as a laboratory of social-economic forms for the world rural development. The subsequent decades of international rural development generally confirmed Venzher’s forecasts about the importance of cooperation for the sustainable economic growth in peasant (and not only peasant) countries. Agrotechnological innovations of the Green Revolution were the most successful and produced lasting results mainly in developing countries with the strong cooperative peasant movement [6], while without the serious social impact of cooperation all technological efforts of the Green Revolution were in vain, including in socialist countries [57]. Unfortunately, in the USSR, Venzher’s ideas of the market-cooperative development of the Soviet collective-farm peasantry were criticized and rejected by agrarian theorists, who relied on the exclusive superiority of the state-farm system and bureaucratic economy.

The second important direction contributing to the conceptual and empirical development of rural sociology is *Peasant Studies*, which in their contemporary form emerged by the mid-1950s, when the ideological-theoretical dispute between the two world superpowers (USA and USSR) boiled down to the choice of the social-economic progress path. Soviet scientific communism took the following position: the agrarian system of Tsarist Russia was basically capitalist; the Soviet system of collective and state farms is a more progressive economic model, like the entire Soviet planned economy, compared to the Western economy of the market, private capital and anarchy of production. This position was supported by references to V.I. Lenin's works which T. Shanin considered agrarian programs, although Soviet historiography and historical sociology would certainly reject such a strange idea of considering Lenin a peasant scientist. Thereby, it is no coincidence that one of the most famous ideological-political scandals in the Soviet historical science at the turn of the 1950s — 1960s was determined by the conclusion of some respected agrarian historians that the material-technical and social-economic prerequisites for collectivization were pre-capitalist [10; 55].

World historiography, economics and sociology still question the need for a special theory of the peasantry and peasant societies despite its deep roots in the history of social sciences. Shanin divided social scientists into three 'types' based on the general theoretical approach to the analysis of the peasantry's evolution in the complex social-historical reality. Adherents of the first approach deeply believe that peasants are simply agricultural workers, whose historical stage of development is the family subsistence-consumer type of agricultural production insufficiently affected by technical progress, i.e., there is no need for a special theory of the peasantry. Adherents of the second approach carefully study the huge number of details that determine the peasantry's social "peculiarity" but argue that the existing theories of social progress adequately explain this "peculiarity". Adherents of the third approach believe that the peasantry is not only the past but to a large extent the present and future of humanity; therefore, we need a special theory of the peasantry and peasant societies [53; 59]. Moreover, Shanin reconsidered the works and activities of Lenin and his party in the peasant-studies' perspective, focusing on the logic of political events in the agrarian-peasant country as determined by the Bolsheviks' understanding of the great peasant movement.

Peasant Studies is an attempt to develop a middle-range theory within historical sociology as based on the four most important characteristics of the peasantry: family economy, work on land in interaction with nature, local culture of self-organization (rural community), marginal role in relation to the state. Today Russian rural sociologists study the remaining traditional human and social potential in rural areas in search of an answer to the question of whether it makes sense to revive, preserve and develop the peasant heritage in the contemporary world as capitalist agriculture ceased to develop primarily due to internal factors of a particular country/society and has become global, which changes its dynamics and "laws" of development and questions

the classic thesis that pre-capitalist economies repeat the path of countries with the developed agrarian capitalism [4. P. 168]. Today the system of global agricultural markets and related industries (agrochemistry, biotechnology, agroengineering, etc.) is being structured and institutionalized; the principles and rules of this international agri-food system are changed in the interests of certain “players”; therefore, the theory of *international food regimes* [21; 22; 36] aims at identifying the logic, factors and consequences of these regimes’ historical transformations and sequential replacement. In the 1870s, the first food regime emerged under colonialism, second industrial revolution, and developing American agriculture: new technologies ensured both the agricultural development of virgin American lands and the transportation of products from these remote regions, which made the US the leading exporter of grain and meat to Europe, providing the world with an example of industrial agriculture (agribusiness model) and intercontinental agricultural trade.

The first food regime ended with two world wars, Great Depression and protectionism in international trade; it was replaced by the second international food regime under the Cold War between the capitalist and socialist camps for the influence on the third world. In general, the second food regime is characterized by agricultural protectionism and subsidies in the Global North and by the growing resource dependence of the Global South (including food dependence). In economic policy, this was a period of developmentalism — states began to take on the role of key modernization actors (extensive food aid programs pursued political goals, and giant agricultural corporations became transnational). The collapse of the second food regime is associated with the US embargo on grain supplies to the USSR, which manifested the start of neoliberal globalization (transnational corporations’ leading role in global agriculture, “financialization” of the world economic system). There is still no academic consensus on the third food regime’s institutionalization but strong criticism of the food regimes theory as unable to explain national agricultural dynamics: in many countries, for instance in Brazil and Russia, agriculture combines multiple social structures that do not fit into the unified periodization proposed by the theory of international food regimes [39; 40].

Agrarian scientists, sociologists and economists, focusing on the issues of *global rural development* (for instance, members of the international network of rural organizations “Critical Agrarian Studies”), to a certain extent follow the ideas of agrarians of the early 20<sup>th</sup> century with their critical attitude to the industrial-urban and financial capitalism for such extreme manifestations of the market liberal capitalism as privatization, financialization and globalization, appropriation and concentration of (land) property in rural areas, risks of uneven economic development due to the agroholdings’ corporate control over land and other natural resources — these are the most important issues in the research program of the theory of global rural development. In addition to the critical anti-capitalist part, this agrarian concept has a positive part related to the issues of a sustainable agricultural economy [35. P. 256]: for instance, agriculture and food production have become the

key dynamically developing sectors of the world economy, in which globalization often encounters resistance from rural regions and localities with their special cultural and natural conditions and land use patterns.

Another fundamental question for the theory of global rural development is whether (under the absent or fragmented government regulation) private agents or other interested parties would be able to create a system of effective management (new distribution of power and new forms of governance at the international, national and local levels) to ensure diverse forms of sustainable development in rural and forest areas [15]. Moreover, these forms should take into account regional features of rural areas, their polycentricity and dispersion [18; 29; 44] and the growing risks of uneven development [26] under “new extractivism” determined mainly by the impact of China and India and by the extended migration and demographic changes, which requires a much less dichotomous (compared to Soviet-American) and a much more nuanced, detailed and multipolar approach to the study of gaps and differences between (and within) cities and villages, at interregional and international levels [18]. Quite often, rural grassroots initiatives can be explained by the fact that nation-states abandon their functions of control and surveillance under various populist slogans, and rural sociologists and social geographers make important contributions to the study of new forms of rural communities as the main arena for innovative forms of contextualized and democratized social action. However, rural areas face contradictory changes in interpersonal and intergroup relations, which makes issues of power increasingly relevant, especially in the context of agrarian mobilization and political actions associated with it [9. P. 317]. Thus, “relations of power and subordination” become increasingly mosaic and blurred, which indicates new changes of rural life in the near future. One of such changes is the so-called “rural renaissance” [25. P. 320] in some regions of Western Europe and Russia after the decades of mass exodus and depopulation of rural areas, which contributes to the survival and revival of some rural areas, especially suburban ones.

In general researchers admit that rural areas remain extremely diverse: on the one hand, at the grassroots level, we see new types of leaders and innovative technologies; on the other hand, rural areas still lack collective initiatives and social/human capital, which makes sociologists focus on the issues of inequality and injustice rather than on the successful paths of rural development. Some scientists believe that the reduction in the number of rural population engaged in agricultural activities will result in rural spaces losing their agricultural significance but becoming attractive for other purposes (tourism, renewable energy production, traditional gastronomy and other non-agricultural activities) [27. P. 228]. Anyway, new rural revival depends on the combination of new technological and cultural rural-urban projects with the preservation and revitalization of traditional rural areas [63]. Certainly, the supposed rural renaissance can be strengthened not only by innovative development of productive agricultural activities but also by cultural, symbolic transformation of the rural landscape [28. P. 228], perhaps, into



experimental sites for environmentally sustainable production and consumption, promoting the “reunification” of people and nature. Whether this trend will slow down the current rapid deagrarianization is the most important question of scientific debates [9. P. 317], which requires a thorough comprehensive analysis of diverse rural transformations (from autarkic self-sufficiency to interregional interdependencies) in the comparative perspective [20; 32; 48].

Certainly, the contemporary countryside has changed radically in recent decades. On the one hand, there are increasing risks of deagrarianization and extractivism; on the other hand, there are reasons for new hopes such as the impressive potential of agroecological movements, new socially and environmentally oriented markets or rural tourism, which promises a different rural-urban globalization with an emphasis on a more optimistic social-ecological model [32]. It is assumed that new rural relations would destroy the traditional aggressive policy of taming nature and enclosing rural areas to ensure a shift towards “empowerment through rural-urban associations”, implying the participation of city dwellers in the life of rural communities. In many rural regions, we see an ever-increasing number of new residents, who were born and/or raised in the city but prefer to live and work in the countryside. For many of these “agro-newbies”, the village and the city are not complete opposites — on the contrary, they consider rural-urban interactions as dynamic and organic complementarity rather than antagonism or dichotomy. Such opposing trends in rural-urban development determine the need for its rethinking. First, it is necessary to critically reconsider approaches to the politicization of nature and food security issues. Second, comparative international studies of rural policies need to focus on the contradictory dynamics of nationalist and populist movements and on the new initiatives for integrating the rural poor and migrants [51]. Third, we need to ensure the interaction of all rural/agrarian scientific disciplines to study various processes of environmental transformations and sustainable rural development. Thus, the 20<sup>th</sup>-century modernist euphoria about globalization seems to be replaced by the warnings of most agrarian scientists that high modernism under the unstable and uneven global rural development may be dangerous for the collective well-being of today’s and future generations [52. P. 464].

#### **Funding**

The article was prepared in the framework of a research grant funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant ID: 075-15-2022-326).

#### **References**

1. Akram-Lodhi A., Kay C. Surveying the agrarian question (Part 1): Unearthing foundations, exploring diversity. *Journal of Peasant Studies*. 2010; 37 (1).
2. Akram-Lodhi A., Kay C. Surveying the agrarian question (Part 2): Current debates and beyond. *Journal of Peasant Studies*. 2010; 37 (1).
3. Angus I., Butler S. *Too Many People? Population, Immigration and the Environmental Crisis*. Chicago; 2011.
4. Bernstein H. *Class Dynamics of Agrarian Change*. Kumarian Press Book; 2010. (In Russ.).



5. Blankinship D.G. Gates defends focus on high-tech agriculture. 2012. URL: [http://www.huffingtonpost.com/2012/01/24/gates-calls-formore-mone\\_0\\_n\\_1229216.html](http://www.huffingtonpost.com/2012/01/24/gates-calls-formore-mone_0_n_1229216.html).
6. Borlaug N. “Green Revolution”: Yesterday, today and tomorrow. *Ecology and Life*. 2000; 4. (In Russ.).
7. Borlaug N. The Green Revolution revisited and the road ahead. 2000. URL: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/1970/borlaug-lecture.pdf](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1970/borlaug-lecture.pdf).
8. Borlaug N.E., Dowswell C.R. *Feeding a World of 10 Billion People: A 21st Century Challenge*. Bologna; 2005.
9. Carolan M.S. *The Sociology of Food and Agriculture*. London; 2012.
10. *Contemporary Peasant Studies and Agrarian History of Russia in the 21st Century*. Ed. by V.V. Babashkin. Moscow; 2015. (In Russ.).
11. Conway G. *The Doubly Green Revolution: Food for All in the Twenty-First Century*. Cornell University Press; 1997.
12. Dasgupta B. *Agrarian Change and the New Technology in India*. Geneva; 1977.
13. Davies W.P. An historical perspective from the Green Revolution to the Gene Revolution. *Nutrition Reviews*. 2003; 61 (6).
14. Edelman M., Wolford W. Introduction: Critical Agrarian Studies in theory and practice. *Antipode*. 2017; 49 (4).
15. Eriksen S.N. Defining local food: Constructing a new taxonomy and three domains of proximity. *Acta Agriculturae Scandinavica. Section B: Soil and Plant Science*. 2013; 63 (1).
16. Evenson R.E., Gollin D. Assessing the impact of the Green Revolution, 1960 to 2000. *Science*. 2003; 300 (5620).
17. Farmer B.H. *Perspectives on the ‘Green Revolution; in South Asia. Modern Asian Studies*. 1986; 20 (1).
18. Feenstra G.W. Local food systems and sustainable communities. *American Journal of Alternative Agriculture*. 1997; 12 (1).
19. Figurovskaya N.K. On the centenary of the birth of V.G. Venzher. *Cooperation. Pages of History*. Moscow; 2010. (In Russ.).
20. Fourcade M. Theories of markets and theories of society. *American Behavioral Scientist*. 2007; 50.
21. Friedmann H. From colonialism to green capitalism: Social movements and emergence of food regimes. *New Directions in the Sociology of Global Development*. Ed. by F.H. Buttel, P.D. McMichael. JAI Press Inc.; 2005. Vol. 11.
22. Friedmann H. World market, state, and family farm: Social bases of household production in the era of wage labor. *Comparative Studies in Society and History*. 1978; 20 (4).
23. Friedmann H., McMichael P. Agriculture and the state system: The rise and decline of national agricultures, 1870 to the present. *Sociologia Ruralis*. 1989; 29 (2).
24. Gaud W.S. The Green Revolution: Accomplishments and apprehensions. 1968. URL: <http://www.agbioworld.org/biotech-info/topics/borlaug/borlaug-green.html>.
25. Goodman D., Dupuis M.E., Goodman M.K. *Alternative Food Networks: Knowledge, Practice, and Politics*. Routledge; 2012.
26. Harvey D. *Spaces of Global Capitalism: Towards a Theory of Uneven Geographical Development*. Verso; 2006.
27. Hazell P.B.R. The Asian Green Revolution. *International Food Policy*. 2020. URL: [https://books.google.ru/books?id=frNfVx-KZOcC&pg=PA1&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=frNfVx-KZOcC&pg=PA1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
28. Hebinck P., van der Ploeg J.D., Schneider S. (Eds.). *Rural Development and the Construction of New Markets*. Routledge; 2015.
29. Hinrichs C. The practice and politics of food system localization. *Journal of Rural Studies*. 2003; 19.
30. Ivanic M., Martin W., Zama H. *Estimating the Short-Run Poverty Impacts of the 2010–2011 Surge in Food Prices*. Policy Research Working Paper Series 5633. Washington; 2011.
31. Khush G.S. *Green Revolution: Challenges Ahead*. Bologna; 2005.

32. Lamine C. Settling the shared uncertainties: Local partnerships between producers and consumers. *Sociologia Ruralis*. 2005; 45 (4).
33. Lele U., Goldsmith A.A. The development of national agricultural research capacity: India's experience with the Rockefeller Foundation and its significance for Africa. *Economic Development and Cultural Change*. 1989; 37 (2).
34. Letters from V.G. Venzher and A.V. Sanina to I.V. Stalin. *Cooperation. Pages of History*. Vol. IV. Ed. by N.K. Figurovskaya. Moscow; 1994. (In Russ.).
35. Marsden T., Lamine C., Schneider S. *A Research Agenda for Global Rural Development*. Edward Elgar Publishing; 2020.
36. McMichael P. *Development and Social Change: A Global Perspective*. Sage Publications; 2016.
37. Mumford L. Authoritarian and democratic technics. *Technology and Culture*. 1964; 5 (1).
38. Nelson E., Lincy A.R., Kavitha R., Usha A. The impact of the Green Revolution on indigenous crops of India. *Journal of Ethnic Foods*. 2019; 6 (1).
39. Niederle P. A pluralist and pragmatist critique of food regime's genealogy: Varieties of social orders in Brazilian agriculture. *Journal of Peasant Studies*. 2018; 45 (7).
40. Niederle P., Kurakin A.A., Nikulin A.M., Schneider S. Theory of "food regimes" as a model to explain the strategies of agrarian development (the 'cases' of Russia and Brazil). *RUDN Journal of Sociology*. 2019; 19 (2). (In Russ.).
41. Nikulin A. Agriculturist V.G. Venzher in the search of reforming the Soviet Union. *Herald of the Russian Academy of Sciences*. 2022; 92 (Supplement 3).
42. Nikulin A., Trotsuk I. Teodor Shanin's scientific legacy: Genres and models for understanding social worlds. *Journal of Peasant Studies*. 2020; 47.
43. Nikulin A.M., Trotsuk I.V. Two and a half undeservedly forgotten conceptual foundations of rural sociology. *RUDN Journal of Sociology*. 2023; 23 (30).
44. Ostrom E. Beyond markets and states: Polycentric governance of complex economic systems. *American Economic Review*. 2010; 100 (3).
45. Otero G., Pechlaner G. Latin American agriculture, food, and biotechnology: Temperate dietary pattern adoption and unsustainability. *Food for the Few: Neoliberal Globalism and Biotechnology in Latin America*. University of Texas Press; 2008.
46. Paddock W.C. How green is the Green Revolution? *BioScience*. 1970; 20 (16).
47. Pinstrup-Andersen P., Hazell P.B.R. The impact of the Green Revolution and prospects for the future. *Food Reviews International*. 1985; 1 (1).
48. Renting H., Marsden T.K., Banks J. Understanding alternative food networks: Exploring the role of short food supply chains in rural development. *Environmental Planning*. 2003; 35.
49. Ritchie H. Yields vs land use: How the Green Revolution enabled us to feed a growing population. 2017. URL: <https://ourworldindata.org/yields-vs-land-use-how-has-the-world-produced-enough-food-for-a-growing-population>.
50. Rosset P. *Lessons from the Green Revolution*. Oakland; 2000.
51. Schneider S., Salvate N., Cassol A. Nested markets, food networks, and new pathways for rural development in Brazil. *Agriculture*. 2016; 6 (4).
52. Scott J. *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press; 1998.
53. Shanin T. (Ed.). *Peasants and Peasant Societies*. Harmondsworth; 1971.
54. Shanin T. *Defining Peasants: Essays Concerning Rural Societies, Expolary Economies, and Learning from Them in the Contemporary World*. Oxford; 1990.
55. Shanin T. Prospects for the study of the peasantry and the issue of social forms' parallelism. *Russian Peasant Studies. Theory. History*. The Present Time. Moscow; 1996. (In Russ.).
56. Shanin T. Reflexive peasant studies and the Russian village. *Reflexive Peasant Studies*. Moscow; 2002. (In Russ.).
57. Swain T. *Collective Farms Which Work?* Cambridge University Press; 1985.
58. Tauger M.B. Pavel Panteleimonovich Lukyanenko and the Green Revolution in the Soviet Union. *Historical-Biological Studies*. 2015; 7 (4). (In Russ.).

59. *The Great Stranger: Peasants and Farmers in the Contemporary World*. Comp. by T. Shanin; ed. by A.V. Gordon. Moscow; 1992. (In Russ.).
60. *The State of Food Insecurity in the World: How Does International Price Volatility Affect Domestic Economies and Food Security?* Rome; 2011.
61. van der Ploeg J.D. *Peasants and the Art of Farming: A Chayanovian Manifesto*. Halifax–Winnipeg; 2013.
62. van der Ploeg J.D. *The New Peasantries: Rural Development in Times of Globalization*. Routledge; 2018.
63. van der Ploeg J.D., Ye J., Schneider S. Rural development through the construction of new, nested, markets: Comparative perspectives from China, Brazil and the European Union. *Journal of Peasant Studies*. 2012; 39.
64. Varshney A. *Democracy, Development, and the Countryside: Urban-Rural Struggles in India*. Cambridge University Press; 1988.
65. Venzher V.G. *How it Was, How it Could Be, How it Became, and How it Should Have Become*. Moscow; 1990. (In Russ.).
66. Venzher V.G. *The Collective Farm System at the Present Stage*. Moscow; 1966. (In Russ.).
67. *Vladimir Grigorievich Venzher: Thinker, Researcher, and Teacher*. Ed. by T.E. Kuznetsova, L.V. Nikiforov. Moscow; 2015. (In Russ.).
68. Wright E.O. *Envisioning Real Utopias*. London; 2010.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-228-240

EDN: ZAXGYN

## **Несколько (относительно) новых концептуальных «фреймов», дополняющих исследование человеческого капитала в сельской социологии\***

**А.М. Никулин<sup>1,2</sup>, И.В. Троцук<sup>1,3,4</sup>**

<sup>1</sup>Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
*просп. Вернадского, 82, Москва, 119571, Россия*

<sup>2</sup>Московская высшая школа социальных и экономических наук,  
*Газетный пер., 3–5, стр. 1, Москва, 125009, Россия*

<sup>3</sup>Российский университет дружбы народов,  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, 117198, Россия*

<sup>4</sup>Высшая школа экономики,  
*ул. Мясницкая, 20, Москва, 101000, Россия*

(e-mail: [harmina@yandex.ru](mailto:harmina@yandex.ru); [irina.trotsuk@yandex.ru](mailto:irina.trotsuk@yandex.ru))

**Аннотация.** Статья продолжает опубликованные ранее на страницах журнала размышления авторов о том, какие концептуальные основания необходимы сельской социологии для получения более надежных эмпирических данных и теоретических обобщений в изучении такого относительно нового социального феномена, как сельский человеческий капитал.

\*© Никулин А.М., Троцук И.В., 2024

Статья поступила 25.11.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

В предшествующей статье авторы представили краткий обзор таких несколько подзабытых, но все еще релевантных концептуальных оснований сельской социологии, как наука сельскохозяйственной эконо­мия, теории крестьянского аграризма и концепция сельско-городского континуума, которые в большей или меньшей степени могут быть применены сегодня в изучении сельского развития и сельского социального и человеческого капитала. Данная статья предлагает читателю краткий обзор ряда более современных аграрных подходов, обладающих достаточным, но неоднозначным эвристическим потенциалом для сельско-социологических исследований. Во-первых, это идея и неоднократно апробированные проекты зеленой революции, или третьей сельскохозяйственной революции, которая подразумевала трансфер технологий для значительного увеличения урожайности сельскохозяйственных культур, выступала в качестве противовеса «красной революции» (предлагая комплексное агротехнологическое развитие вместо радикальных политических трансформаций), несмотря на скептические оценки, в последние десятилетия XX века внесла значительный вклад в сокращение мирового голода и, особенно в своей советской версии, соответствовала нынешним девелопменталистским исследованиям. Во-вторых, это крестьяноведение, утверждающее несостоятельность вопроса о необходимости специальной теории крестьянства и крестьянских обществ и представляющее собой попытку разработать теорию среднего уровня в рамках исторической социологии, опираясь на четыре главные характеристики крестьянства в прошлом и настоящем: семейное хозяйство, работа на земле в гармонии с природой, локальные практики самоорганизации (сельское сообщество) и маргинальная роль в отношениях с государством. Продолжающиеся споры о крестьянстве в современном мире сегодня дополняются двумя макро-теориями — международных продовольственных режимов и глобального сельского развития. Таким образом, сельской социологии все еще не хватает однозначных теоретических обобщений вследствие чрезвычайного разнообразия как самих сельских территорий (и их человеческого капитала), так и трактовок сельского развития (скажем, деаграризация и экстрактивизм или же сельско-городская глокализация и оптимистичная «неклассическая» социально-экологическая модель).

**Ключевые слова:** сельская социология; социальный/человеческий капитал; сельское развитие; сельско-городская глобализация/глокализация; крестьянство и крестьянские общества; зеленая революция; крестьяноведение; продовольственные режимы; модель глобального сельского развития

#### **Информация о финансировании**

Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-326).



DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-241-258

EDN: ZTTKWR

## Do indirect measures of attitudes improve our predictions of behavior? Evaluating and explaining the predictive validity of GATA\*

O.L. Chernozub

Institute of Sociology of FCTAS RAS,  
Krzhizhanovskogo St., 24/35–5, Moscow, 117218

(e-mail: 9166908616@mail.ru)

**Abstract.** The generalization of the results accumulated to date has shown that the implicit measures of attitudes (some even suggest defining them with a less pretentious term “indirect”) show a disappointingly weak predictive potential in relation to real behavior. Thus, the predictive validity of the Graphical Association Test of Attitude (GATA), which also claims to be an indirect method, has been questioned. To check this assumption, we analyzed the results obtained with GATA in 64 predictions provided that the predicted outcome could be verified by real action. Such forecasts cover the domains of electoral, consumer and communicative behavior. In some cases, the prediction based on the data from a representative sample was checked referring to the actual behavior of the group represented by the sample, e.g., the electorate, or the consumers of a certain category of goods, etc. In other cases, the accuracy of the forecast was checked for each respondent. This allows to avoid the effect of “mutual compensation” of erroneous forecasts with opposite valence. The test method consisted of a comparison of the prediction accuracy of pairs of “control” and “experimental” prediction models: the only difference identified was that the latter used the data from indirect measurements of GATA as an additional factor of action. In the article, all models are presented in their simplest and most transparent versions. The results of the conducted meta-analysis do not fully correspond to the general trend: the use of the GATA data significantly and continuously improves the accuracy of predicting behavior. In addition, the incremental effect on the accuracy of individual forecasts (for each respondent) turned out to be higher than that of the sample-based group forecasts.

**Key words:** indirect measurement; criterion validity; predictive validity; factors of behavior; dual system theories; structural theory of attitude; implicit attitudes; GATA

In theory, indirect measures of social attitudes are an important element for explaining and predicting social phenomena. If the available methods really measure attitudes, they should explain human behavior. If, being “indirect”, they really mitigate the problems of respondents’ deliberate misreporting and lack of introspection, they

---

\*© O.L. Chernozub, 2024

*The article was submitted on 15.12.2023. The article was accepted on 15.02.2024.*



should explain behavior better than “direct” measures of attitudes. In practice, this is not always the case. Recent debates about the validity and the predictive power of indirect measures of social attitudes question the theoretical validity and practical usefulness of such measures [26; 27; 29]. It is argued that while the predictive validity of indirect measures is low at the individual level, it is quite high at the level of group behavior [20; 31]. The low predictive validity may be explained by the low temporal stability of indirect measurements, which is easily eliminated by averaging the results of several consecutive measurements [21]. This phenomenon can also be explained by an imprecise correspondence between the object of the measured attitude and the object of the actual action [16; 23]. In addition, it is argued that implementation of the forecast depends on additional situational factors [2; 3; 33]; therefore, the prediction of behavior based on the results of indirect measures of attitude should be considered rather probabilistic than causal. Finally, there are suggestions that “indirect” measures indicate such components of attitudes that do not directly influence behavior but are a substantive part of a more complex mechanism for identifying the relative preference of each action/inaction [30].

This paper presents an evaluation of the predictive validity of the Graphical Associative Test of Attitude (GATA). By “predictive” (a form of “prospective criterion”) validity we mean the ability of the examined indicator to act as a theoretically assumed predictor of independently measured parameter (criterion). In this study, the tested parameter is the output of GATA, and the independent parameter is the fact of social action/inaction. In GATA, attitudes are understood as the tendency to consciously or unconsciously [40] perceive the object of the attitude as attractive or repulsive [12; 34]. The sociological significance of attitudes is determined by their influence on person’s social actions, encouraging him to act in accordance with the valence of the attitude towards the object [1]. If GATA measures components of attitudes, as is theoretically assumed, the results of such measurements should explain and predict social behavior.

Instrumentally, GATA attempts to avoid conscious activities of respondents, replacing them by an associative test [4]. As respondents do not have to evaluate and report their attitudes towards the tested objects, GATA should be classified as an indirect measurement instrument [2; 9; 10; 16]. GATA was introduced in 2015 as a supporting tool for poll-based election forecasting but still suffers from the lack of validation, and we attempt to fill this gap by testing the effects of GATA on social action.

The first assumption: if the interpretation of the GATA output as an indicator of attitudes is correct, then corresponding measurement results should affect behavior. This casual effect is explained by the structural theory of attitudes [36] and any dual-process theory of action [5; 6; 13–15; 17–19; 24; 28; 32; 33; 35; 37; 38]. The second assumption: if GATA can detect something more than the results of “direct” measurements reveal, then a prediction of social action based on GATA will be more accurate. This paper presents a critical observation of the accuracy of predicting



social behavior for both types of prediction algorithms: GATA-free “direct-only determinants models” vs GATA-contributed “direct and indirect determinants models”. In the available for our meta-analysis data of predictions for electoral, consumer and communicative behaviors, the first type is represented by conventional models based on the explicitly expressed attitudes or intentions (“control” models). “Experimental” models use the results of the GATA measurements as an additional factor presumably affecting behavior. The comparison of the accuracy of the control and experimental predictions should explain whether or not incorporating the GATA output into a predictive model leads to a better explanation and, thus, to a better prediction of social behavior.

Thus, this paper aims at clarifying some methodological issues related to the interpretation of GATA as an indicator of specific fractions of attitude, both influencing behavior and not reducible to the fractions detected by “direct” measurement. Methodologically, we would interpret the results of our analysis in the context of theories supporting the validity of “indirect” measures.

It is generally accepted that respondents may not be able or willing to fully express the true drivers of their behavior, some of which remain unrecognized by both the researcher and the respondent; the knowledge of such “hidden” or “implicit” factors of behavior should improve our ability to explain and predict social behaviors. Theoretically, it is possible to suppress these confounding effects by avoiding the respondents’ self-assessment of their attitudes and self-reports of the results of these assessments. GATA was introduced to solve this task with two sequential associative procedures. First, the respondent is shown a primary stimulus representing an object of interest, followed by a set of target stimuli represented by a set of abstract graphical shapes (Fig. 1).



**Figure 1.** An example of the GATA set of graphical shapes

The respondent is asked to select the graphic shape (s) that is “most appropriate” for the object under study. This task can take the form of picking one or more shapes or ranking them. The result of the first step is the graphical shape (s) that the respondent associates with the object under study. Then we take the “distracting pause” of exposure to stimuli that are not correlated with the GATA procedure: typically, these are common self-report questions from the non-GATA sections of the questionnaire. Second, the phrase with verbal markers of the approach — avoidance tendency — is presented as the primary stimulus. As a rule, the phrase includes such words as “would like to look at”, “would be nice to have around”, “would like to touch” and so on. The presentation of the stimulus phrase is followed

by the same set of graphic shapes. At both stages, the respondent is to select from the target stimuli the graphical shapes that are the most relevant to the primary stimulus.

Technically, the procedure is structured as follows:

- a. The respondent considers the studied object presented as a verbal concept on the screen of the CAPI device.
- b. The set of graphic shapes is presented to the respondent on the screen of the CAPI device to choose graphic shapes for the studied object.
- c. The respondent is asked other questions, preferably not related to the studied object.
- d. The respondent reacts to the approach — avoidance phrase, ranking graphic shapes from the most to the least preferable for longer contact.
- e. An “individual scale” of preferences for graphic shapes is based on this ranking.
- f. The implicit preference score according to the “individual scale” is presented for the studied object based on the association from phase “a”.

Thus, each tested object receives a score on an ordinal scale, regardless of which particular shape each respondent may prefer or dislike due to psychological, cultural, mental, physical or other factors. The predictive validity of measurements is the practical confirmation of the theoretically predicted influence of a measurand on the phenomena it is presumed to determine. Technically it implies statistically significant associations of the testing parameter with independently measured parameters or “criteria” representing presumed pairs of explanans and explanandums: the former are the results of GATA, which, if they indicate the status of attitudes, should influence social actions that are corresponding explanandums. If GATA’s results improve our predictions of social action, we can argue that the results of empirical testing do not contradict the theoretically presumed properties of the method. The control criterion is the outcome of action/inaction, as identified by direct observation (not self-report). Given the available empirical data, we consider two forms: group actions (voting or consumption) and individual actions (keeping or refusing a discount coupon, filling in or skipping a feedback form, etc.).

The test algorithm used is a combination of a generally accepted “direct measurement only” prediction models with the models enriched with the indirect measurement data supplied by GATA: the former are “control”, the latter are “experimental” models; both are assumed capable of predicting action/inaction.

Control models include three categories based on verbal questions as stimuli to directly test attitudes towards the activity in the prediction:

- EA — attitude towards object of anticipated action. “Is this object preferred or rejected?” (for instance, “Which candidate do you prefer?”);
- AI — act intentions. “Which way do you intend to act?” (“For which candidate will you vote?”);
- LAAI — likelihood to act, intentions. “Do you intend to act somehow? What do you intend to do?” (“Do you intend to vote? For which candidate?”).

Thus, control models consider as potential actors all respondents who explicitly express a positive attitude towards the object of action (EA) or action (AI) or type of action aimed at a particular object (LAAI). In some cases, these models are additionally supported by the control question “Are you sure, or your attitude/intention can alter?”. These models are marked with “/c” — “confirmed”: EA/c, AI/c, LAAI/c; and only respondents who additionally confirmed their attitude/intentions are considered potential actors.

In this way, for each sample, we made a set of control predictions that depend on the models we can construct with the available directly measured variables. Then we applied to each control model an additional filter of the indirectly measured component (GATA). This filter excluded as potential actors all respondents whose indirectly measured attitude was negative (four “lower” or “negative” points of the GATA scale). The result was an alternative (“experimental”) prediction. Next, we counted the modules of “fact minus prediction” errors for each model. Then we expressed these errors as a share of the actual outcome of actions. For example, if the election forecast is 22 % and the actual result is 20 %, the error is 2 % and  $2\% / 20\% = 10\%$  is the “normalized error”.

Thus, the validity criterion is defined as the ratio/difference of deviation between the actual and predicted outcomes for the control model and between the actual and predicted outcomes for the experimental model, normalized to the actual outcome of the event:

$$V_c = \frac{\sqrt{(F - P_c)^2} - \sqrt{(F - P_e)^2}}{F} \quad (1)$$

$V_c$  — validity criterion (degree of improvement in forecast accuracy);

$P_c$  — predictive value of the control model;

$P_e$  — predictive value of the experimental model;

$F$  — actual value.

The study’s main hypothesis is  $H_01$ : “There is no statistically significant differences between control and experimental models’ predictions of real actions”. The supporting hypothesis is  $H_02$ : “There is no statistically significant differences for GATA data’s incremental effect between subsamples of group and individual actions”. The empirical basis of the study consists of 64 pairs of control and experimental prediction models from 14 empirical projects that used GATA as an indirect measure of attitude. Today, large empirical material allows to make conclusions about the comparative accuracy of the predictions based on GATA measurements. For the analysis we used only empirical data sets that contain both (a) direct only and (b) GATA based indirect measurements of behavior predictors together with the data on (c) actual behaviors. The mentioned 14 surveys are as follows:

1. forecast of the results of the election of deputies to the State Duma in 2016 (A, B);
2. forecast of the results of the May 2017 elections of the heads of executive power in the regions of the Russian Federation (C1–C4);
3. forecast of the results of the Presidential election from March 2017 and December 2017 (D, E);
4. forecast of the dynamics of the Russian residential real estate market in 2021 (F1–F4);
5. forecast of the next wave of voters' answers in the panel survey in 2016 (B);
6. forecast of the behavioral choice (submitting a request to get feedback) from the 2020 methodological experiment (G);
7. forecast of the behavioral choice (submitting a request to get feedback) from the 2022 methodological experiment (H);
8. forecast of the behavioral choice (requesting or rejecting discount coupon) from the 2016 brand associations and consumer behavior research (I).

This general sample splits into two methodologically contrasting subsamples:

- Group actions prediction (1–3) includes 38 pairs of models, prediction is made for the sample, but outcome is registered for the society, which creates the risk of additional errors due to sample biases. In this subsample, reciprocal forecast errors can cancel each other. For instance, when predicting group behavior, if action is predicted for 50 % of respondents and inaction for other 50 %, it may turn out that both parts acted contrary to the prediction. In such a case, a predictive model for individual behavior will detect a prediction accuracy of zero. On the contrary, a predictive model for group behavior will not even see its own fiasco and will announce a prediction accuracy of 100 %.
- Individual actions prediction (4–8) includes 26 pairs of models that predict actions not for the group but for every respondent. For this subsample, we can assume the absence of both the risks of sample bias and the effect of reciprocal error compensation.

The main characteristics of the used empirical data are presented in Table 1.

Table 1

**General characteristics of the dataset:  
pairs of control/experimental predictions**

Prediction model	Group behavior	Individual behavior	Sum
EA	0	2 (G, H)	2
AI	18 (A, B, D, E)	20 (B, G, H, F, I)	38
LAAI	10 (A, B, C)	0	10
EA/c	0	1 (H)	1
AI/c	10 (A, B, E)	3 (H, I)	13
LAAI/c	0	0	0
Total	38	26	64

According to the Table 1, we have a large sample and subsample for predicting group behavior, but the subsample for individual predictions looks less reliable, i.e., we should carefully compare our subsamples, while the general sample is sufficient to identify the main tendencies. The general characteristics of the dataset obtained are presented in Table 2.

Table 2

### General description of the dataset

№	Object	Year	Domain*	Prediction**	Model	Gap***	Accuracy improvement
1	2	3	4	5	6	7	8
1	UR (A)	2016	E	G	AI	64	-7.9 %
2	UR (A)	2016	E	G	AI/c	64	-10.3 %
3	UR (A)	2016	E	G	LAAI	64	-9.8 %
4	CPRF (A)	2016	E	G	AI	64	-7.5 %
5	CPRF (A)	2016	E	G	AI/c	64	25.6 %
6	CPRF (A)	2016	E	G	LAAI	64	9.8 %
7	LDPR (A)	2016	E	G	AI	64	14.5 %
8	LDPR (A)	2016	E	G	AI/c	64	0
9	LDPR (A)	2016	E	G	LAAI	64	16.8 %
10	FR (A)	2016	E	G	AI	64	19.4 %
11	FR (A)	2016	E	G	AI/c	64	12.9 %
12	FR (A)	2016	E	G	LAAI	64	19.4 %
13	Incumbent-1 (C1)	2017	E	G	AI	87	2.2 %
14	Incumbent-2 (C2)	2017	E	G	AI	59	7.9 %
15	Incumbent-3 (C3)	2017	E	G	AI	60	7.9 %
16	Incumbent-4 (C4)	2017	E	G	AI	52	7.3 %
17	Pretender-1 (C1)	2017	E	G	AI	87	10.8 %
18	Pretender-2 (C2)	2017	E	G	AI	59	35.1 %
19	Pretender-3 (C3)	2017	E	G	AI	60	10.1 %
20	Pretender-4 (C4)	2017	E	G	AI	52	16.2 %
21	Putin-March (D)	2017	E	G	AI	347	-2.2 %
22	Putin-March (D)	2017	E	G	AI/c	347	12 %
23	Putin-March (D)	2017	E	G	LAAI	347	-3.8 %
24	Zyuganov-March (D)	2017	E	G	AI	347	-2.7 %
25	Zyuganov-March (D)	2017	E	G	AI/c	347	14.4 %
26	Zyuganov-March (D)	2017	E	G	LAAI	347	1.8 %
27	Zhirinovskiy-March (D)	2017	E	G	AI	347	26.3 %
28	Zhirinovskiy-March (D)	2017	E	G	AI/c	347	17.5 %
29	Zhirinovskiy-March (D)	2017	E	G	LAAI	347	-1.8 %

1	2	3	4	5	6	7	8
30	Putin-December (E)	2018	E	G	AI	104	-3.4%
31	Putin-December (E)	2018	E	G	AI/c	104	-4.3%
32	Putin-December (E)	2018	E	G	LAAI	104	2.3%
33	Zyuganov-December (E)	2018	E	G	AI	104	-2.7%
34	Zyuganov-December (E)	2018	E	G	AI/c	104	2.7%
35	Zyuganov-December (E)	2018	E	G	LAAI	104	1.8%
36	Zhirinovskiy-December (E)	2018	E	G	AI	104	21.1%
37	Zhirinovskiy-December (E)	2018	E	G	AI/c	104	0
38	Zhirinovskiy-December (E)	2018	E	G	LAAI	104	1.8%
39	Brand-1 (I)	2016	C	I	AI	0	5.1%
40	Brand-1 (I)	2016	C	I	AI/c	0	1.1%
41	Brand-2 (I)	2016	C	I	AI	0	34.4%
42	Brand-2 (I)	2016	C	I	AI/c	0	9.4%
43	Housing-Q 1 (F)	2021	C	I	AI -1	365	22.8%
44	Housing-Q1 (F)	2021	C	I	AI -2	365	32.6%
45	Housing-Q1 (F)	2021	C	I	AI -3	365	29.2%
46	Housing-Q2 (F)	2021	C	I	AI -1	365	12.5%
47	Housing-Q2 (F)	2021	C	I	AI -2	365	11.5%
48	Housing-Q2 (F)	2021	C	I	AI -3	365	-4.1%
49	Housing-Q3 (F)	2021	C	I	AI -1	365	27.2%
50	Housing-Q3 (F)	2021	C	I	AI -2	365	24.7%
51	Housing-Q3 (F)	2021	C	I	AI -3	365	9.3%
52	Housing-Q4 (F)	2021	C	I	AI -1	365	27.1%
53	Housing-Q4 (F)	2021	C	I	AI -2	365	39.7%
54	Housing-Q4 (F)	2021	C	I	AI -3	365	52.4%
55	UR-Panel (B)	2016	O	I	AI	32	0.5%
56	CPRF-Panel (B)	2016	O	I	AI	32	-2.5%
57	LDPR-Panel (B)	2016	O	I	AI	32	1.8%
58	FR-Panel (B)	2016	O	I	AI	32	3.6%
59	Test (G)	2020	O	I	EA	0	54.3%
60	Test (G)	2020	O	I	AI	0	60.4%
61	Test (G)	2020	O	I	AI/c	0	2.9%
62	Volunteers (H)	2021	O	I	EA	0	12.7%
63	Volunteers (H)	2021	O	I	EA/c	0	34.5%
64	Volunteers (H)	2021	O	I	AI	0	25%

\* Domains of social actions: E — electoral, C — consumer, O — online communications

\*\* Prediction mode: G — group, I — individual

\*\*\* Gap presented in days

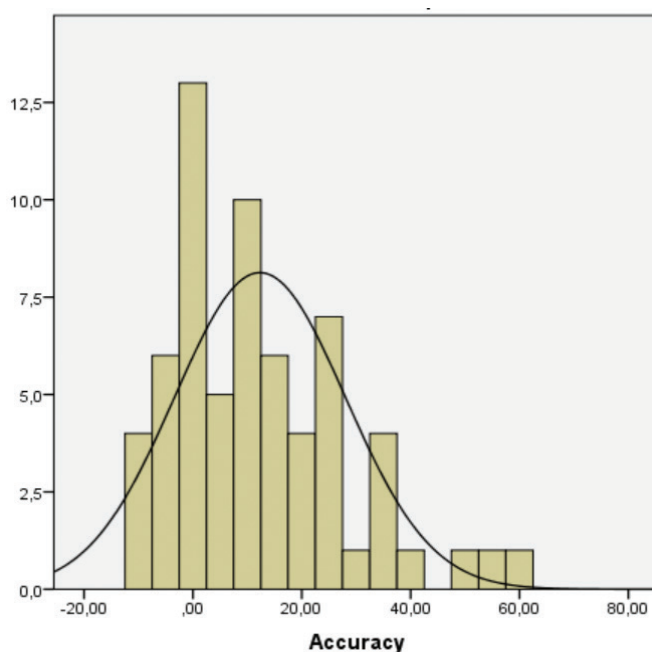


Table 3 presents the main descriptive statistics for the general sample of GATA incremental effects on the accuracy of prediction, and Figure 2 — its graphical form.

Table 3

**Descriptive statistics for the general sample**

Statistic	Value
N	64
Mean	12.31
Median	9.5
SD	15.7
Min	-10
Max	60
Range	70
Excess	0.87
Asymmetry	1.02



**Figure 2.** Distribution of the GATA prediction accuracy for incremental effects

According to Table 2, the distribution has a range of 70 % — from -10 % to 60 %. The excess and asymmetry statistics suggest a slightly “wide” distribution, with a long tail towards higher values. The mean and median are in a confidently positive position, suggesting the GATA average incremental influence of 10 %–12 %, which means that the GATA effects can be ambivalent and potentially produce negative effects; however, the magnitude of positive effects is greater.

Negative results were obtained mainly for the election forecasts for the ruling party United Russia and V. Putin (7 out of 13 negative cases — 1–3, 21, 23, 30, 31). More recent studies showed that at least the partial explanation of this error is the specific voting culture of some Russia’s national regions, which was not taken into account in the sample design. If we consider these cases “atypical” and recalculate the descriptive statistics without them, we get a median of 11.5 % and a mean of 14.6 % for the corrected sample of 57 cases, i.e., errors of experimental models decrease but do not disappear completely.

On the other hand, several observations with the extremely high values of forecast improvement stand out (54, 59, 60), albeit in different studies and revealed by different methods. The only thing they have in common is predicting personal behavior. If we exclude these values from the dataset, we get a median of 9.3 % and a mean of 10.2 % for 61 cases, which still keeps these statistics within a confidently positive interval.

Therefore, for further analysis, we decided to use the initial results of forecasts as the most cautious and balanced approach. Thus, the simultaneous ability of GATA to show both moderately negative and strongly positive results was registered as a reliable phenomenon. We considered as its explanation the contradictory nature of situations in which GATA is used: in some circumstances it tends to improve the accuracy of the forecast, in others — to worsen. Our data allows to test this hypothesis in relation to two possible determinants of this phenomenon: the first potential determinant may be differences in the prediction of group vs individual behavior (the focus of ongoing discussions about the relatively poor predictive validity of indirect measures [27]); the second one may be the absence or presence of the “intention inflation” effect (general problems of predictive validity of attitude measures [39]).

The data on the mode of prediction is presented in Table 4 and indicates a clear difference in the distributions of the GATA effects for the compared groups. The tendency of the mean for individual predictions is much better than for group predictions (20.27 vs 6.87). For individual behavior predictions, the min, max and range values significantly shift towards the positive pole of the scale; the asymmetry also shows the longer positive tail for distribution. Both excess measures are “tighter” compared to the general sample. All these peculiarities support the assumption of different processes represented by distributions. Thereby, the effect of GATA on the results of group and individual predictions is different, and the prediction accuracy is more improved for individual behavior.

Table 4

**Descriptive statistics and ANOVA test for the prediction mode**

Statistic	All	Group	Individual
N	64	38	26
Mean	12.31	6.87	20.27
Median	9.5	5	18
SD	15.7	10.99	18.21
Min	-10	-10	-4
Max	60	35	60
Range	70	45	64
Excess	0.87	-0.31	-0.48
Asymmetry	1.02	0.49	0.62
F	NA		13.47
	NA		0.001

To check the effect of the “intention inflation”, we divided each subsample of group and individual predictions approximately in half. The first half corresponds to a relatively small value of the gap between measurement and action; the second half — to a relatively large gap. For the group prediction subsample, a relatively small dataset was made up of cases with a gap of 64 days or less (18 cases out of 38); for the individual prediction subsample — 32 days or less (14 cases out of 26). For general reasons, we consider small gap cases to be less vulnerable to the effects of “intention inflation”. The analysis of variance did not support the assumption of a significant difference in the distribution of GATA effects in these groups of potentially less and more inflated intentions (Tables 5–8).

Table 5

**Descriptive statistics by the behavioral domains**

Domain	N	Mean	SD	Min	Max	Range	Excess	Assymetry
Electoral	42	6.33	10.6	-10	35	45	-0.06	0.63
Consumer	16	20.81	15.36	-4	52	56	-0.51	0.22
Communicative	6	31.5	22.46	3	60	57	-1.59	0.13
Total	64	12.31	15.7	-10	60	70	0.87	1.02
F								13.914
P								0

Table 6

**Descriptive statistics by the modes of prediction**

Mode	N	Mean	SD	Min	Max	Range	Excess	Assymetry
Group	38	687	10.99	-10	35	45	-0.31	0.49
Individual	26	20.27	18.21	-4	60	64	-0.48	0.62
Total	64	12.31	15.7	-10	60	70	0.87	1.02
F								13.469
P								0.001

Table 7

**Descriptive statistics by the models of prediction**

Model	N	Mean	SD	Min	Max	Range	Excess	Assymetry
VI/Int	38	14.84	16.45	-8	60	68	0.33	0.79
VIC/IntC	13	6.54	9.87	-10	26	36	-0.17	0.33
LVVI	10	3.8	9.08	-10	19	29	-0.28	0.51
EA	3	33.67	20.5	13	54	41	0	-0.07
Total	64	12.31	15.7	-10	60	70	0.87	1.02
F								4.339
P								0.008

Table 8

**Descriptive statistics by the “intention inflation” gap**

Gap_Ordinal	N	Mean	SD	Min	Max	Range	Excess	Assymetry
Minutes	6	31.5	22.46	3	60	57	-1.59	0.13
Days	8	6.75	11.49	-2	34	36	6.13	2.4
Months	29	6.9	11.19	-10	35	45	-0.07	0.48
Year	21	16.43	15.68	-4	52	56	-0.36	0.4
Total	64	12.31	15.7	-10	60	70	0.87	1.02
F								6.171
P								0.001

Thus, the use of GATA measures in predicting social behavior is steadily improving the accuracy of such predictions. Although in some cases the accuracy of the forecast deteriorates, the frequency of such cases and their negative impact are relatively low; on the contrary, positive effects occur in most cases and are relatively strong. This allows to reasonably reject H01: “There is no statistically significant differences between control and experimental models’ predictions of real

actions” — our data shows the opposite. Similar conclusions have already been made on the basis of a more detailed analysis of some pre-election surveys [5; 6]. Thereby, we extend our conclusion to some other behavioral domains, at least consumer and communication behavior.

Our conclusion contradicts the results of the above-mentioned general meta-analysis of the effects of indirect measures for predicting behavior, which can be explained by two interrelated sets of factors. First, the presumed way in which the results of indirect measures of attitudes are related to behavior: direct links between indirectly measured attitudes and actual behavior tend to be weak. For instance, the prediction of election results on the basis of the GATA data alone in some cases led to a normalized forecast error (from 80.5 % to 566 % [5. P. 84]); therefore, we analyzed incremental effects obtained in complex models that combine the results of both direct and indirect measurements. In the theoretical perspective, our approach is based on the assumption that action is not determined by the attitude but by the result of the interaction of its various components: according to the “structural theory of attitudes”, these components are unequal in nature and potentially conflicting. Each measurement (direct and indirect) presumably records the state of only a fraction of the attitude.

The second set of factors we interpret as follows: the efficiency of methods combined to describe the state of attitudes can be verified by the orthogonality test of their measurement results; some popular indirect measurement methods are not in order with regard to the orthogonality of their and direct measurements results [7; 8], which can explain why the results of such measurements add little to the results of conventional direct measurements; on the contrary, GATA demonstrate reliable orthogonality to direct measurement results [4–6]. If the measurement methods are effective in the sense of complementarity, their combination should lead to an increase in the completeness of the explanation and in the accuracy of the action prediction. Thus, the methodological features of GATA, which provide information inaccessible to direct measurements, constitute a second set of factors that improve the accuracy of behavioral predictions.

The observed effect of increasing the accuracy of predicting social behavior is stable: we did not find any significant influence on its manifestations of any potential factors considered, with the exception of the prediction mode (group/individual behavior). Thus, the supporting hypothesis H02: “There is no statistically significant differences for the GATA data’s incremental effect between subsamples of group and individual predictions” should be rejected.

Again, our results are not in line with the general trend: the conventionally accepted norm is that the predictive power of indirect measures is higher in relation to group rather than individual behavior. The theory that explains this phenomenon is based on the assumption that the fractions of attitudes measured by indirect methods are relatively unstable and constantly fluctuate under the influence of random causes. Being averaged for a group, such measurements are less sensitive

to fluctuations in the moods of each respondent, i.e., group measurement reflects the actual state of group attitudes, and when attitudes change, it filters out stochastic noise and reveals actual changes driven by systematic factors, which explains the relatively higher predictive potential of group indirect measures [31]. How can we explain our results? Perhaps, GATA does not measure exactly the same fractions of attitudes as most other indirect methods, which is supported by some previous studies (for instance, the comparison of IAT and GATA showed that they share a common latent variable but interact with other variables in significantly different ways [7; 8]). Thus, we can claim the scientific validity of the GATA measurements as a factor of social action and a tool for predicting such actions, although the sources of the relatively high predictive power of GATA (which is not typical for indirect measures) remain unclear.

### **Notes: Brief methodological descriptions of the empirical sources**

- (1) Pre-election poll 2016. The GATA methodology was used for the first time to test the assumption about the influence of implicit factors on the attitudes and electoral intentions. The sampling was multistage, representing all social-economic macro-regions of Russia and the structure of population by type of settlement, gender, age. Survey method was interview at home, CAPI. N = 1611. The maximum standard error is 2.24%. The validity criteria are actual results of voting for four most popular candidates; the intention inflation gap — 4 months; the object of prediction — group behavior.
- (2) Pre-election panel survey 2016. The GATA methodology was used as an additional tool for forecasting the voting results within one of four waves of the panel study. The panel was representative for voters residing in Russia; by gender, age, macro-region and type of settlement. N = 3721. Survey method — online interview. The maximum standard error is 2.24%. The validity criteria are actual results of voting for four most popular candidates; the intention inflation gap — 1 month; the object of prediction is group behavior.
- (3) (B') Study uses the same data as above but differ by subject. The validity criteria reproduce the “explicit” choice to vote for the favorite candidate in the next wave of the panel survey; the intention inflation gap is 2 weeks; the object of prediction — individual behavior.
- (4) (C1-C4) Pre-election polls in the subjects of the federation 2017. The GATA methodology was used to improve the accuracy of forecasts. Four independent surveys were conducted. The samples were multistage, representing local sub-regions and population structure by type of settlement, gender, age. The combined sample size was 4,000 (N = 1,000 in each region). Survey method was interview at home, CAPI. The maximum standard error for each region is 2.32%. The validity criteria are actual results of voting for four incumbents and four most popular candidates (one per region); the intention inflation gap — 2 months; the object of prediction — group behavior.
- (5) Study of the prospective presidential candidates' ranking in the 2018 elections from March 2017. The GATA methodology was first used to verify the fact and the nature of the influence of implicit factors on electoral attitudes and intentions. The sampling was multistage, representing all social-economic macro-regions of Russia and the structure of population by type of settlement, gender, age. Survey method was interview at home, CAPI. N = 1607. The maximum standard error is 2.24%. The validity criteria are actual results of voting for three most popular candidates; the intention inflation gap — 11 months; the object of prediction — group behavior.
- (6) February 2018 pre-election poll. The GATA methodology was used to improve the accuracy of predicting the results of the 2018 Presidential Election. The sample is multistage, representing all social-economic macro-regions of Russia and population structure by type



- of settlement; gender, age. Survey method was interview at home, CAPI. N = 1614. The maximum standard error is 2.24 %. The validity criteria are actual results of voting for three most popular candidates; intention inflation gap — 1 month; the object of prediction — group behavior.
- (7) (F1-F4) Monitoring of the demand dynamics in the Russian housing market in 2021–2022. The GATA method was used to improve the accuracy of forecasting the demand. Four quarterly measurements were made in 2021 to forecast the market dynamics in 2022. The sample consisted of respondents visiting websites — integrators of housing market offers. N = 600. The maximum standard error is 3.44 %. The validity criteria are actual “next 12 months” volumes of the market as per moving average shifted by quarter; the intention inflation gap — 12 months; the object of prediction — group behavior.
- (8) (G) Methodological experiment in 2020. To test its ecological validity, the GATA method was presented to respondents as a “psychological test”. The sample consisted of users of the Runet. Quota sampling control: gender, age, type of settlement. N = 1204. The maximum standard error is 2.26 %. Online survey. The validity criterion is a request for the results of the “test”; the intention inflation gap — a few seconds; the object of prediction — individual behavior.
- (9) (H) Methodological experiment in 2022 for the complex theoretical validation of GATA in a form of the all-Russian mass survey (of Russian citizens-users of the Russian-language segment of the Internet). The sample was controlled by gender, age, type of locality. N = 2100 respondents. The maximum standard error is 2.14 %. The validity criterion is a feedback to contact the favorite candidate’s local representative; the intention inflation gap — a few seconds; the object of prediction — individual behavior.
- (10) Brand association and consumer preferences research in 2016. The sample consisted of the Russian-speaking consumers of the brand category. N = 1200. The maximum standard error is 3.4 %. The validity criterion is requesting a discount coupon for the target brand; the intention inflation gap — a few seconds; the object of prediction — individual behavior.

## References

1. Allport G. Attitudes. *A Handbook of Social Psychology*. Clark University Press; 1935.
2. Brownstein M., Madva A., Gawronski B. What do implicit measures measure? *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2019; 10 (5).
3. Brownstein M., Madva A., Gawronski B. Understanding implicit bias: Putting the criticism into perspective. *Pacific Philosophical Quarterly*. 2020, 101 (2).
4. Chernozub O. Affective components of electoral behavior: Design and validity of visual association test of attitude. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2018; 3. (In Russ.).
5. Chernozub O. Implicit factors and inconsistency of electoral behavior: From attitude to behavior. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020; 5.
6. Chernozub O. Graphic associative test of attitudes as a convenient implicit measurement tool for mass polls. *RUDN Journal of Sociology*. 2023; 23 (1).
7. Chernozub O., Belonozhko M. Comparative analysis of implicit GATA and IAT measures: Unity in diversity. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2023; 5. (In Russ.)
8. Chernozub O., Shuraeva L. Orthogonality of IAT and GATA results: The worse the better? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2023; 6. (In Russ.).
9. Corneille O., Hütter M. Implicit? What do you mean? A comprehensive review of the delusive implicitness construct in attitude research. *Personality and Social Psychology Review*. 2020; 24 (3).
10. De Houwer J., Moors A. How to define and examine the implicitness of implicit measures. B. Wittenbrink, N. Schwartz (Eds.). *Implicit Measures of Attitudes: Procedures and Controversies*. Guilford; 2007.
11. Eagly A., Chaiken S. The psychology of attitudes. *Journal of Marketing*. 1993; 34 (2).

12. Eagly A., Chaiken S. The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*. 2007; 25 (5).
13. Evans J. Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*. 2008; 59.
14. Fazio R. Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*. 2007; 25 (5).
15. Fazio R. The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; 59 (4).
16. Gawronski B., de Houwer J., Sherman J. Twenty-five years of research using implicit measures. *Social Cognition*. 2020; 38.
17. Gilovich T., Griffin D. Introduction — Heuristics and biases: Then and now. T. Gilovich, D. Griffin, D. Kahneman (Eds.). *Heuristic and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge University Press; 2002.
18. Greenwald A., Poehlman T., Uhlmann E., Banaji M. Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009; 97 (1).
19. Greenwald A., Smith C., Sriram N., Bar-Anan Y., Nosek B. Implicit race attitudes predicted vote in the 2008 U.S. Presidential Election. *Analyses of Social Issues and Public Policy*. 2009; 9.
20. Greenwald A., Banaji M., Nosek B. Statistically small effects of the Implicit Association Test can have societally large effects. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015; 108 (4).
21. Greenwald A., Brendl M., Cai H., Cvencek D., Dovidio J., Friesse M., Wiers R. Best research practices for using the Implicit Association Test. *Behavior Research Methods*. 2021; 20.
22. Hassan L., Shiu S., Shaw D. Who says there is an intention–behavior gap? Assessing the empirical evidence of an intention–behavior gap in ethical consumption. *Journal of Business Ethics*. 2016; 136 (2).
23. Irving L., Smith C. Measure what you are trying to predict: Applying the correspondence principle to the Implicit Association Test. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2020; 86.
24. Kahneman D., Frederick S. Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment. T. Gilovich, D. Griffin, D. Kahneman (Eds.). *Heuristic and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge University Press; 2002.
25. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux; 2011.
26. Machery E. Anomalies in implicit attitudes research. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2021. <https://doi.org/10.1002/wcs.1569>.
27. Machery E. Anomalies in implicit attitudes research: Not so easily dismissed. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2022. <https://doi.org/10.1002/wcs.1591>.
28. Metcalfe J., Mischel W. A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*. 1999; 106.
29. Mitchell G., Tetlock P. Popularity as a poor proxy for utility: The case of implicit prejudice. S. Lilienfeld, I. Waldman (Eds.). *Psychological Science under Scrutiny: Recent Challenges and Proposed Solutions*. Wiley; 2017.
30. Moors A., Koster M. Behavior prediction requires implicit measures of stimulus-goal discrepancies and expected utilities of behavior options rather than of attitudes toward objects. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*. 2022. <https://doi.org/10.1002/wcs.1611>.
31. Payne B., Vuletich H., Lundberg K. The bias of crowds: How implicit bias bridges personal and systemic prejudice. *Psychological Inquiry*. 2017; 28 (4).
32. Perugini M. Predictive models of implicit and explicit attitudes. *British Journal of Social Psychology*. 2005; 44 (1).
33. Perugini M., Richetin J., Zogmaister C. Prediction of behavior. *Handbook of Implicit Social Cognition: Measurement, Theory, and Applications*. Guilford Press; 2010.

34. Petty R., Duane T., Wegener D., Fabrigar L. Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*. 1997; 48 (1).
35. Roccato M., Zogmaister C. Predicting the vote through implicit and explicit attitudes: A field research. *Political Psychology*. 2010; 31.
36. Rosenberg M., Hovland C., McGuire W., Abelson R., Brehm J. *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. Yale University Press; 1960.
37. Strack F., Deutsch R. Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*. 2004; 8.
38. Strack F., Neumann R. Furrowing the brow may undermine perceived fame: The role of facial feedback in judgments of celebrity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000; 26.
39. Sussman R., Gifford R. Causality in the theory of planned behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2019; 45 (6).
40. Thurstone L. Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*. 1928; 33.

DOI: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-241-258

EDN: ZTTKWR

## **Улучшают ли косвенные измерения социальной установки прогноз поведения: прогностическая валидность GATA\***

**О.Л. Чернозуб**

Институт социологии ФНИСЦ РАН,  
ул. Кржижановского, 24/35, к. 5, Москва, 117218, Россия

(e-mail: 9166908616@mail.ru)

**Аннотация.** Обобщение большого количества накопленных к настоящему моменту данных показало, что имплицитные измерения социальной установки (предлагается даже заменить их название на менее претенциозное — «косвенные») показывают разочаровывающе слабый прогностический потенциал по отношению к реальному поведению. На этом фоне прогностическая валидность «Графического ассоциативного теста отношения» (ГАТО), который также претендует на роль косвенного метода измерения, также оказалась под вопросом. Мы проанализировали 64 прогноза поведения, которые использовали данные ГАТО в области избирательного, потребительского и коммуникативного поведения, где предсказанный результат был подтвержден или опровергнут реальными действиями. В одних случаях прогноз по данным репрезентативной выборки проверялся по отношению к фактическому поведению рассматриваемой группы (например, корпуса избирателей или потребителей определенной категории товаров). В других случаях точность прогноза проверялась для каждого респондента, что позволяет избежать эффекта «взаимной компенсации» ошибочных прогнозов с противоположными знаками. Использованный метод тестирования состоял в сравнении точности прогноза для пар «контрольных» и «экспериментальных» прогнозных моделей. Вторые отличались от первых только тем, что в качестве дополнительного фактора

---

\*© Чернозуб О.Л., 2024

Статья поступила 15.12.2023 г. Статья принята к публикации 15.02.2024 г.

использовали косвенные измерения ГАТО. Все модели были использованы в своих наиболее простых и очевидных форматах. Оказалось, что результаты нашего метаанализа не вполне соответствуют общей тенденции: данные ГАТО значительно и устойчиво повышают точность прогнозирования поведения; его влияние на точность индивидуальных прогнозов (для каждого респондента) оказалось выше, чем на точность групповых прогнозов.

**Ключевые слова:** косвенные измерения; критериальная валидность; предиктивная валидность; факторы поведения; теории дуальной системы; структурная теория установки; имплицитная установка; ГАТО



**In Memoriam:  
Давид Генрихович Ротман  
(12.11.1944–24.01.2024)**

24 января 2024 года на 80-м году жизни умер известный белорусский ученый, создатель и бессменный руководитель Центра социологических и политических исследований Белорусского государственного университета, доктор социологических наук, профессор Давид Генрихович Ротман, профессионал самого высокого уровня, созидатель по жизни, прекрасный товарищ и друг. Он рано выбрал свое научное кредо — методология социологического исследования — и проявил талант организатора науки. Как много ему было дано — учить и учиться, продолжать традиции учителей, держать удар и вопреки всему оставаться на стороне истины, дорожить возможностью науке социологии быть и искренне болеть за все, что не так в нашей социологической семье.

Родился Давид Генрихович 12 ноября 1944 года в Богородске Нижегородской области, а в 1945 году переехал с родителями в Минск. После окончания средней школы работал механиком-ремонтником швейных машин на обувном производственном объединении (ОПО) «Луч». К поступлению в 1967 году на философское отделение исторического факультета Белорусского государственного университета у Давида Генриховича уже была богатая трудовая биография, он отдал долг Отечеству (три года срочной службы (1963–1966) в танковом дивизионе в Печах) и как один из лучших был принят в ряды КПСС, был спортсменом (первый спортивный разряд по волейболу).

Давид Генрихович был человеком социально активным, ему всегда было «по-хорошему мало». Пять лет студенческой жизни пролетели, как один день, до предела насыщенные учебой, общественной работой, неиссякаемой вереницей больших и малых дел. Коммуникабельный, трудолюбивый и обязательный Давид стал одним из комсомольских лидеров Белорусского государственного университета, был избран секретарем комитета комсомола исторического факультета, вошел в состав молодежного штаба университета. Летом (третий трудовой семестр) два года подряд выезжает командиром студенческого стройотряда на всесоюзную ударную комсомольскую стройку — строительство Волжского автомобильного завода в Тольятти, затем в составе сводного университетского стройотряда — в ГДР. Студенческих друзей он сохранил на всю жизнь.

Давид Генрихович был хорошим учеником и не чурался никакой работы, был верен в дружбе, умерен в амбициях и карьерных устремлениях. После окончания университета по распределению работал социологом Центра научной организации труда Министерства легкой промышленности БССР (1972–1974), пока патриарх белорусской социологии — Георгий Петрович Давидюк — не пригласил его в сектор прикладной социологии при кафедре философии гуманитарных факультетов, которую тогда возглавлял. Верность учителю и социологии Давид Генрихович сохранил до конца своих дней.

Вся последующая его трудовая жизнь прошла в стенах Белорусского государственного университета и была посвящена любимой и трудной профессии — социологии, в которой он прошел все карьерные ступени: младший, старший, ведущий научный сотрудник, заведующий отделом социологических служб, профессор кафедры социологии философско-экономического факультета БГУ (1991–1997), с 1997 года — директор Центра социологических и политических исследований БГУ. Он был активным участником создания отделения и кафедры социологии на философско-экономическом факультете БГУ в 1989 году, а в 2003–2005 годы заведовал кафедрой социологии, совмещая эту работу с руководством Центром.

В методологии социологических исследований и их организации Давид Генрихович часто был первым: в 1987–1991 годы он один из руководителей Всесоюзной социологической программы «Общественное мнение» Государственного комитета СССР по народному образованию. Здесь он апробировал свою концепцию оперативных социологических исследований как самостоятельного направления; разработал методологические подходы к организации и проведению электоральных опросов, ряд оригинальных методик для социологических замеров хода избирательных кампаний, а также концепции и методики оценки уровня социальной напряженности и сложных политических рейтингов; первым в Беларуси создал негосударственную социологическую службу; первым в БГУ защитил докторскую



диссертацию по социологическим наукам; стоял у истоков возрождения «Социологического общества» и профильного научного журнала. С его именем неразрывно связано понятие «оперативные социологические исследования», а созданный им Центр социологических и политических исследований БГУ, который широко известен в стране и в мире, в народе давно называют «Центр Ротмана». На его счету много успешных международных научных проектов и престижных грантов, он был руководителем международных исследовательских структур, входил в состав редколлегии высокорейтинговых научных изданий.

Во все времена, даже при самой большой загруженности Давид Генрихович находил время встретиться с друзьями, проконсультировать практикующих социологов, поразмышлять над результатами исследований, поколдовать над цифрами, чтобы найти «изюминку от Ротмана» в очередной научной статье. Он любил общаться со студентами, никогда не отказывал в помощи аспирантам и докторантам, долгое время возглавлял Совет по защите диссертаций по социологическим наукам при БГУ.

Не уверен, что у Давида Генриховича когда-либо было свободное время в полном смысле этого слова: работа поглощала его целиком, была одновременно и обязанностью, и хобби. Он очень любил родной Белорусский государственный университет, свою семью, университетских коллег и друзей, всегда был готов прийти на помощь. Верю, что память о прекрасном ученом, социологе по призванию, достойном человеке и верном друге Давиде Генриховиче Ротмане будет долгой и светлой. Прощай, дорогой друг...

*А.Н. Данилов*

Редколлегия выражает искренние соболезнования родным, друзьям, коллегам и ученикам Давида Генриховича Ротмана и присоединяется ко всем добрым словам Александра Николаевича Данилова о постоянном авторе (с 2010 года) и члене редколлегии (с 2011 года) нашего журнала.



## НАШИ АВТОРЫ

**Анисимов Роман Иванович** — кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и истории социологии и декан социологического факультета Российского государственного гуманитарного университета (e-mail: [ranisimov@list.ru](mailto:ranisimov@list.ru)).

**Барков Сергей Александрович** — доктор социологических наук, заведующий кафедрой экономической социологии и менеджмента социологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (e-mail: [barkserg@live.ru](mailto:barkserg@live.ru)).

**Буланова Марина Борисовна** — доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (e-mail: [marina\\_bulanova@inbox.ru](mailto:marina_bulanova@inbox.ru)).

**Гавриленко Ольга Владимировна** — кандидат социологических наук, заведующий кафедрой социальных технологий социологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (e-mail: [ol.gavrilenko2014@yandex.ru](mailto:ol.gavrilenko2014@yandex.ru)).

**Горшков Михаил Константинович** — доктор философских наук, академик Российской академии наук, научный руководитель Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, директор Института социологии ФНИСЦ РАН (e-mail: [m\\_gorshkov@isras.ru](mailto:m_gorshkov@isras.ru)).

**Данилов Александр Николаевич** — доктор социологических наук, член-корреспондент Национальной академии наук Беларуси; заведующий кафедрой социологии Белорусского государственного университета (e-mail: [a.danilov@tut.by](mailto:a.danilov@tut.by)).

**Иванов Вилен Николаевич** — доктор философских наук, член-корреспондент и советник Российской академии наук; главный научный сотрудник Института социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук; профессор кафедры социологии Российского университета дружбы народов (e-mail: [vilen\\_ivanov@bk.ru](mailto:vilen_ivanov@bk.ru)).

**Кравченко Сергей Александрович** — доктор философских наук, профессор кафедры социологии Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации; главный научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (e-mail: sociol7@yandex.ru).

**Крыштановская Ольга Викторовна** — доктор социологических наук, директор Научного центра цифровой социологии «Ядов-центр» Российского государственного гуманитарного университета (e-mail: olgakrysht@yandex.ru).

**Лавров Иван Андреевич** — кандидат социологических наук, заместитель директора Научного центра цифровой социологии «Ядов-центр» Российского государственного гуманитарного университета (e-mail: lavrov.sociology@gmail.com).

**Маркеева Анна Валерьевна** — кандидат социологических наук, доцент кафедры экономической социологии и менеджмента социологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (e-mail: anna\_markeeva@mail.ru).

**Никулин Александр Михайлович** — кандидат экономических наук, директор Центра аграрных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; проректор по научной работе Московской высшей школы социальных и экономических наук (e-mail: harmina@yandex.ru).

**Образцов Игорь Владимирович** — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и заведующий социологической лабораторией Московского государственного лингвистического университета (e-mail: igorobraztsov@rambler.ru).

**Осадчая Галина Ивановна** — доктор социологических наук, руководитель отдела исследования социально-демографических процессов в ЕАЭС Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (e-mail: osadchaya111@gmail.com).

**Проказина Наталья Васильевна** — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; профессор кафедры социологии и социальных технологий Среднерусского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (e-mail: nvprokazina@mail.ru).

**Ротман Давид Генрихович** — доктор социологических наук, директор Центра социологических и политических исследований Центра Белорусского государственного университета (e-mail: dgrotman@rambler.ru).

**Русакова Майя Михайловна** — кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной и отраслевой социологии факультета социологии и научный руководитель Социологической клиники прикладных исследований Санкт-Петербургского государственного университета (e-mail: m.rusakova@spbu.ru).

**Самохина Мария Владовна** — аналитик Научного центра цифровой социологии «Ядов-центр» Российского государственного гуманитарного университета (e-mail: m.samokhinaa@yandex.ru).

**Санадзе Яков Давидович** — аспирант кафедры прикладной и отраслевой социологии факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета (e-mail: y.sanadze@spbu.ru).

**Сафонов Иван Евгеньевич** — аспирант кафедры теории и истории социологии факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета (e-mail: i.safonov@spbu.ru).

**Скворцов Николай Генрихович** — доктор социологических наук, декан факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета (e-mail: n.skvortsov@spbu.ru).

**Субботина Мария Владимировна** — кандидат социологических наук, ассистент кафедры социологии Российского университета дружбы народов (e-mail: mariya.subbotina.1995@mail.ru).

**Троцук Ирина Владимировна** — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Российского университета дружбы народов; ведущий научный сотрудник Центра аграрных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации и Центра фундаментальной социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (e-mail: irina.trotsuk@yandex.ru).

**Темнова Лариса Витальевна** — доктор психологических наук, профессор кафедры современной социологии социологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (e-mail: temnova.larisa@yandex.ru).

**Тощенко Жан Терентьевич** — доктор философских наук, член-корреспондент Российской академии наук, научный руководитель социологического факультета Российского государственного гуманитарного университета (e-mail: zhantosch@mail.ru).

**Хагуров Темыр Айтчевич** — доктор социологических наук, проректор по учебной работе, качеству образования — первый проректор Кубанского государственного университета (e-mail: khagurov@mail.ru).

**Чернозуб Олег Леонидович** — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (e-mail: 9166908616@mail.ru).

**Черныш Михаил Федорович** — доктор социологических наук, член-корреспондент Российской академии наук, директор Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (e-mail: mfche@yandex.ru).

**Юдина Татьяна Николаевна** — доктор социологических наук, главный научный сотрудник Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (e-mail: ioudinatn@mail.ru).



## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

В журнале публикуются статьи по методологии, истории и теории социологии, статьи по результатам социологических и междисциплинарных исследований по широкому кругу вопросов социально-гуманитарного знания на русском и английском языках, а также реферативные обзоры и рецензии.

Редакция принимает к рассмотрению статьи, оформленные в строгом соответствии со следующими правилами:

1. **Объем рукописи** — от 30 до 50 тысяч знаков (с пробелами) для статей, от 20 до 30 тысяч знаков — для рецензий. Формат страницы — А4, шрифт — Times New Roman, размер шрифта — 12, межстрочный интервал — полуторный, нумерация страниц не проставляется. Отступ первой строки абзаца — 1,25, поля на странице — 30 мм слева, 20 мм справа, сверху и снизу. Ссылки даются в тексте в квадратных скобках, внутри которых первая цифра указывает на номер источника в библиографическом списке, вторая, стоящая после прописной буквы «С», — на номер страницы в источнике (например, [1. С. 26]; ссылка на несколько источников — [1. С. 126; 4. С. 43]). Ссылки на примечания даются в круглых скобках, например, (1).
2. **Все таблицы, схемы, графики и рисунки** встраиваются непосредственно в текст статьи. Они должны быть пронумерованы и озаглавлены. Таблицы должны иметь заголовки, размещаемый над табличным полем, рисунки — подрисуночные подписи. При использовании в статье нескольких таблиц и/или рисунков их нумерация обязательна.
3. **Формулы** размечаются, поясняются и снабжаются библиографическими ссылками.
4. В рукописях необходимо приводить два списка ссылок на использованные в работе источники — «**Библиографический список**» и «**References**». Ссылки на источники в Библиографическом списке следует оформлять в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008; References — в стиле Vancouver в версии AMA. Требования к оформлению Библиографического списка и References приведены на сайте журнала: [http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References\\_guidelines](http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines).
5. К статье обязательно прилагаются:
  - ♦ **аннотация** (резюме) объемом 250–300 слов на русском и английском языках;



- ◆ **список 7–8 ключевых слов** на русском и английском языках; каждое ключевое слово или словосочетание отделяется от другого точкой с запятой;
- ◆ **авторская справка** на русском и английском языках, где указываются: Ф.И.О. (полностью), официальное наименование места работы, должность, ученая степень, а также **данные для связи с автором** — адрес места работы, включая почтовый индекс, номер телефона (служебный, мобильный), электронный адрес; **в статье допускается не более четырех соавторов.**

Срок рассмотрения и принятия решения о публикации составляет не менее **шести** месяцев со дня регистрации рукописи в редакции. Материалы, не принятые к изданию, не возвращаются. Редколлегия не вступает с авторами в переписку в случае отказа от публикации их материалов.

**Авторы несут ответственность** за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений.

Публикуемые материалы могут не отражать точки зрения редколлегии.

Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редколлегии.

С содержанием вышедших номеров и аннотациями статей можно ознакомиться на сайте журнала в сети Интернет: <http://journals.rudn.ru/sociology/index>.

Для отправки статьи в редакцию необходимо заполнить форму на сайте журнала <http://journals.rudn.ru/sociology/information/authors>, где также приведена подробная информация для авторов.

## AUTHORS' GUIDELINES

The journal publishes articles on the methodology, history and theory of sociology, articles on the results of sociological and interdisciplinary studies covering a wide range of issues in social sciences and humanities written in Russian and English, as well as brief surveys and book reviews.

The editors will consider articles strictly complying with the following standards:

1. **The size of the manuscript** — from 30 to 50 thousand symbols for articles; from 20 to 30 thousand symbols for reviews. References are to be given in the text in square brackets, inside of which the first figure indicates the number of the source in the references list, the second one, following the capital letter “P”, indicates the page number in the source (for example, [1. P. 126]; references to several sources — [1. P. 126; 4. P. 43]). References to footnotes are to be given in round brackets, for example, (1).
2. All the **tables, diagrams, graphs, and drawings** are to be incorporated in the text of the article. They are to be numbered and supplied with a title. Tables are to be given a title placed above the table, drawings are to have captions. When several tables and/or drawings are used in the article, their numeration is obligatory.
3. **Formulas** are to be marked out, explained and provided with references.
4. The manuscript must include a list of references submitted in accordance with the Vancouver style of the AMA version. Requirements to ‘References’ can be found on the journal’s website: [http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References\\_guidelines](http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines).
5. **It is obligatory to attach** the following to the manuscript:
  - ◆ **abstract (summary)** of 250–300 words in Russian and English;
  - ◆ **a list of 7–8 key terms** in Russian and English; each key term or word-combination is to be separated from another one with a semicolon;
  - ◆ **information about the author** in Russian and English, including: the author’s full name, the official name of the place of employment, position, scientific degree, as well as the **author’s contact data** — mailing address, telephone number (office, mobile), electronic address; **the number of co-authors cannot be more than four.**

The decision as to publication is made no less than within **six** months from the day the manuscript is registered at the editorial office. Materials which are not accepted for publication will not be returned. The editors will not enter into correspondence with the authors in case of refusal to publish the articles submitted by them.

**The authors will bear full responsibility** for the selection and authenticity of the given facts, quotations, statistical and sociological data, proper names, geographical names and other information.

The published materials may not reflect the viewpoint of the editorial board and the editors.

The author, submitting a manuscript to the editors, undertakes not to have it published, either in full or partially, in any other publication without the editors' consent.

The published issues and abstracts of the articles are available on the website of the journal: <http://journals.rudn.ru/sociology/index>.

To send the article to the editors the author need to fill in a form on the website <http://journals.rudn.ru/sociology/information/authors>, which also provides the detailed information for authors.

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

---