



© Д. В. Лисицкий, А. Г. Осипов, В. Г. Кичеев, В. Н. Савиных, Н. Н. Макаренко

DOI: [10.15293/2226-3365.1703.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.10)

УДК 101+378.01

ДИНАМИКА ПАРАДИГМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XXI ВВ.)

Д. В. Лисицкий, А. Г. Осипов, В. Г. Кичеев, В. Н. Савиных,
Н. Н. Макаренко (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема адекватности парадигмальных изменений системы высшего образования этапам общественного развития в эпоху модерна и постмодерна. Цель статьи – исследовать противоречия процессов глобализации и локализации высшего образования.

Методология. Концепция смены научно-образовательных парадигм (Т. Кун) рядом современных исследователей трактуется как эволюционные перемены. В мире интенсивно меняется характер образовательных парадигм, находят применение новые принципы маркетинговой политики и рыночные механизмы, вводимые в странах, ранее характеризовавшихся высоким уровнем государственного контроля над сферой высшего образования. Отечественное высшее образование в 1980-е гг. осталось в индустриальной парадигме и не вписывалось в постиндустриальные реалии. В 1990-е гг. развернулся процесс форсированного перехода российской высшей школы к постиндустриальной научно-образовательной парадигме. Большинство исследователей трактует маркизацию образовательного процесса как компромисс между государственным контролем, академической автономией и приватизацией.

Лисицкий Дмитрий Витальевич – доктор технических наук, директор Научно-исследовательского института стратегического развития, Сибирский государственный университет геосистем и технологий.

E-mail: dilis@ssga.ru

Осипов Алексей Григорьевич – доктор исторических наук, заместитель директора Научно-исследовательского института стратегического развития, Сибирский государственный университет геосистем и технологий.

E-mail: a.g.osipov@ssga.ru

Кичеев Владимир Георгиевич – доктор исторических наук, заведующий кафедрой правовых и социальных наук, Сибирский государственный университет геосистем и технологий.

E-mail: kchv2016@mail.ru

Савиных Вячеслав Николаевич – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института стратегического развития, Сибирский государственный университет геосистем и технологий.

E-mail: savinslav@inbox.ru

Макаренко Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры правовых и социальных наук, Сибирский государственный университет геосистем и технологий.

E-mail: makaren.67@mail.ru



Результаты. *Определены проблемы и последствия глобального маркетинга и приватизации высшего образования: рост конкуренции; усиление протекционизма; сохранение национального научно-образовательного пространства. Предложены пути по выбору конкурентоспособного варианта развития высшей школы: расширение регионального сотрудничества; усиление исследовательских функций университетов; вхождение в процесс глобализации со своими центрами провайдерского образования.*

Заключение. *Обсуждается необходимость заново осмыслить роль и функцию российских вузов с учетом демографической ситуации. Авторами отмечается, что в стратегии высшего образования важно учитывать в полной мере ослабление роли высшей школы в экономике знаний и интенсификацию процесса утечки интеллектуальных кадров в региональном и глобальном измерении.*

Ключевые слова: *высшее образование; смена парадигмы; глобализация; приватизация; эволюционный процесс; локализация; интернационализация.*

Постановка проблемы

Рассматривается проблема адекватности парадигмальных изменений системы российского высшего образования этапам общественного развития в эпоху модерна и постмодерна, а также вызовам глобализации.

Цель статьи – исследование противоречивого характера развития российской высшей школы, в ходе которого на протяжении двух веков неоднократно происходила ломка устоявшихся принципов, норм, ценностей и характера функционирования или парадигм. Авторами ставится задача критически переосмыслить представления о динамике глобального рынка образовательных услуг, чтобы на основании исследования исторического опыта внести коррективы в стратегию высшей школы.

В середине XX в. в разработку философии научно-образовательной проблематики большой вклад внесли Т. Кун, К. Поппер, И. Лакатос, П. Фейерабенд и др. Они не только развили, но и обновили традиционные научные представления. Т. Кун предложил и обосновал принципы формирования пара-

дигмы современной науки. Использование понятия «парадигма» исходило из нового значения, когда Т. Кун принял этот термин для маркировки признанных научно-образовательным сообществом достижений, которые дают модель постановки проблем и их решения.

Парадигма является общепризнанным образцом научной и образовательной деятельности в целостном мировоззренческом блоке и содержит фундаментальные подходы. Выдвинув концепцию смены парадигм, Т. Кун сочетал при этом философско-научный, исторический, методологический и социологический методы измерения научно-образовательного развития. В научно-образовательном сообществе парадигма выполняет функцию дисциплинарной матрицы – это институты и знания, которые должен принимать как норму каждый, кто вступает в эту корпорацию¹.

Процессы глобализации высшей школы лишь усилили внимание к обновлению научно-образовательной парадигмы [1, с. 24; 2, с. 4].

Проблемы смены научно-образовательных парадигм российской высшей школы

¹ Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями. – М.: Прогресс, 1977. – С. 238.



стали подниматься в последнее время зарубежными и отечественными авторами [1–6]. В этих трудах отмечается тесная связь парадигмальных изменений с процессами включения российской высшей школы в международный образовательный контекст.

Отметим, что позднее ряд ученых не согласился с обязательным революционным характером смены парадигм. Они решили, что в XXI в. этот процесс стал мобильно-эволюционным, использующим «назад и вперед» переключение между парадигмами [7, с. 131].

Такие авторы как D. West, S. Thompson исходят из того, что технологическая революция ведет к изменениям во всех сферах жизни, включая высшее образование. Изменяя студенческую демографию, подходы к стратегии высшего образования и связанные с ним элементы, образуя запросы и потребности, важно заново продумать роль и функцию университетов и тех, кто находится в сфере их влияния. Важно сознавать, что при свободном доступе через IT-технологии университет больше не является основным держателем знания, и студенты могут выбирать стиль получения образовательного контента [8, с. 52].

Исследователь Н. Ahmed считает, что в русле такого использования IT-технологий находится концепция «перевернутого» обучения, где чтение лекций идет через технологические СМИ, а вместо лекторов используются тьюторы, координирующие самостоятельную работу студентов по освоению видеолекций [9, с. 420].

Поэтому важно рассмотреть форму образования в новой мобильной парадигме знаний. Такое изменение парадигмы требует перемен в более широком плане и стимулирует стратегический подход к университетам, а также к педагогическим структурам, дизайну учебных планов и обучающих методов. Первоначально это будет сложно всем, особенно студентам и

преподавателям, но это необходимое изменение, гарантирующее выпускникам вхождение на рынок труда с навыками, востребованными будущими технологиями и экономикой, основанной на знаниях [8, с. 53].

Методология исследования

Используется методологическое положение Т. Куна о том, что развитие научно-образовательной сферы не является постепенным накоплением данных и формированием структур, а также все более точных теорий. Вместо этого мы видим цикличность со специфическими стадиями и характерной динамикой. Этот процесс закономерен, и эти изменения можно осмыслить и частично предсказать с помощью центральной в теории Т. Куна концепции парадигмы, которую следует определить как набор структур, конструктов, убеждений и ценностей, доминирующих на определенном этапе развития общества. В методологическом плане анализ парадигмальных оснований позволяет осмыслить логику перемен в высшей школе на большом историческом отрезке, а следовательно, приблизиться к пониманию закономерностей ее развития.

Результаты и обсуждение

В России за полторы сотни лет сменилось несколько парадигм высшего образования. К началу нового времени по многим причинам в его развитии Россия значительно отстала от ведущих стран Европы, где первые университеты возникли в XII–XIII вв. Становление российской высшей школы относится к XVIII в. Реформы Петра I привели к созданию в 1726 г. Академического университета в Петербурге, но это не получило продолжения. Лишь в 1755 г. М. В. Ломоносов и И. И. Шувалов открыли Московский университет. Но собственно система высшего образования оформилась позднее – в первой половине XIX в.



Парадигма российского высшего образования отличалась от западной не только временем возникновения вузов. В Европе университеты были автономными, в них активнее развивалась академическая мысль. Российская высшая школа формировалась под эгидой государства, отдававшего предпочтение подготовке кадров для аппарата управления и армии. Престижным для дворян было военное образование, гражданское же не ценилось, становясь уделом разночинцев. В России в середине XIX в. объективно сложилась потребность в новых знаниях, умениях, навыках, качествах, свойственных человеку эпохи модерна. Осознание правящими кругами этой потребности привело к развитию высшего профессионального, особенно инженерного, образования.

После отмены крепостного права бурное развитие страны обусловило возросшие требования к кадрам. Выросло и понимание в обществе важности высшего образования, росло число студентов и вузов. Процесс ускорился после 1890 г.: число студентов выросло с 8,5 тыс. в 1860 г. до 12,5 тыс. в 1890 г. и 127 тыс. в 1914 г. Тем не менее на 10 тыс. человек населения в 1890 г. Россия отставала от Великобритании и Японии в четыре раза, от Германии – в шесть раз и от США – в десять раз; и только в 1913 г. разрыв стал минимальным².

В то же время по ключевым направлениям высшая школа в России наталкивалась на препятствия со стороны государства. В своем восприятии проблем высшей школы самодержавие столкнулось с противоречиями. Нуждаясь в специалистах и ученых, власти расширяли сеть государственных вузов и частично снимали ограничения на создание общественных и

частных учебных заведений. Им приходилось мириться с ростом студенчества за счет выходцев из демократических слоев населения и время от времени санкционировать проработку реформ высшего образования. Понимая, что повышение роли интеллигентской прослойки подрывает основы сословного строя, самодержавие охранительно-бюрократическими методами сдерживало демократические тенденции в высшем образовании. От этого страдала система подготовки специалистов.

К началу XX в. в России насчитывалось всего девять университетов: Московский (1755), Дерптский (Юрьевский; 1802), Казанский (1804), Харьковский (1804), Петербургский (1819), Университет Св. Владимира в Киеве (1833), Новороссийский университет в Одессе (1864), Варшавский (1869), Томский (1888) и еще три других – в начале XX в. Саратовский (1909), Ростовский (1915) и Пермский (1916). Кроме университетов в Российской империи функционировало ещё около сотни вузов. В университет принимали лиц, имеющих аттестаты зрелости, окончивших восемь классов классических гимназий или выдержавших окончательные испытания (в Томский, Юрьевский и Варшавский могли поступать лица, окончившие духовные семинарии по первому разряду, при условии сдачи экзаменов) [10, с. 22]. Значение университетов с возникновением специализированных вузов (инженерных, педагогических, сельскохозяйственных и др.) только росло. Охранительный режим, насаждавшийся в вузах, ограничительные меры сословного, национального, гендерного регулирования студенческого контин-

² Миронов Б. Н. Социальная история России. – Т. 2. – М., 2000. – С. 501.



гента, постоянные стеснения автономии профессоров превращали высшую школу в источник социальных конфликтов.

Образованность в пореформенной России имела сословный характер, закрепляемый высокой платой за образование. Например, в 1914 г. среди студентов восьми русских университетов дети дворян и чиновников составляли 38,3 %; духовенства и буржуазии – 43,2 %; зажиточных жителей деревни – 14 %; дети рабочих, крестьян и нижних слоев интеллигенции – 4,5 %³.

Российская империя, в начале XX в. самая большая по населению среди развитых стран, отставала от них по уровню образования: одно высшее учебное заведение приходилось на 3,4 млн человек, а один университет на 17 млн человек населения. В Германии же один вуз приходился на 1 млн человек, а один университет – на 2,8 млн человек населения. Таким образом, разрыв России с Германией был в 3,4 раза, в университетском образовании – в 6 раз. Но Россия, хотя и вступила на путь модернизации и научного прогресса позднее, чем Западная Европа, стремилась наращивать сеть университетов. Накануне Первой мировой войны правительство подготовило проект открытия еще 15 университетов. Однако его реализацию сдерживал дефицит казны.

Всего в 1917 г. в России действовало 124 высших учебных заведения: 65 государственных, 59 частных и общественных [11, с. 3]. Технических вузов имелось 16 и почти все находились в Петербурге и Москве, в них обучалось 22,4 тыс. студентов⁴. Неоднозначные по социальной направленности и юридическому статусу, многовариантные по организационным принципам, вузы царской России го-

товили специалистов для государственного аппарата, органов земско-городского самоуправления, промышленности и сельского хозяйства, народного просвещения, искусства [11, с. 3].

Таким образом, до революции сложилась специфическая российская парадигма высшего образования. Она основывалась на доминировании государственных вузов, которые составляли фундамент российской высшей школы. Была возможность открывать вузы в порядке общественных и частных инициатив. Одновременно создавались административные и экономические барьеры на пути получения высшего образования представителями нижних сословий. Приоритетными направлениями были: подготовка кадров для государственного управления; военной сферы; церкви. Параллельно прогрессировала система подготовки специалистов для отраслей экономики. География высшего образования отражала его концентрацию в столицах, а его развитию на окраинах страны не придавалось должного значения. Парадигмальным дефектом дореволюционной высшей школы были сословные ограничения и высокая плата за обучение.

После революции 1917 г. российская высшая школа претерпела мощные потрясения и радикальные преобразования. Приоритет при поступлении в вузы получили представители нижних слоев населения. Властью это подавалось как ликвидация сословно-классовых и национальных барьеров. Частично были сняты и образовательные барьеры, что привело к известной охлократизации высшей школы. С самого начала постреволюционная парадигма российского высшего образования определялась двумя моментами: первый – пиетет перед наукой и образованием, декларации

³ Елютин В. П. Высшая школа страны социализма. – М., 1959. – С. 4.

⁴ Елютин В. П. Высшая школа страны социализма. – М., 1959. – С. 9.



об их огромном значении; второй – стремление добиться полной политической лояльности студенческого и профессорско-преподавательского состава. Это порождало противоречия и меняло приоритеты на разных этапах развития.

В Гражданскую войну добавились бедность государства и первоочередные потребности, от которых зависело выживание власти. Высшее образование не было в числе приоритетов. А. В. Луначарский весной 1918 г. даже называл университеты кучей мусора⁵. Революционный радикализм сочетался с идеей кардинальной перестройки высшей школы через «демократизацию». Ленинский декрет от 2 августа 1918 г. предоставил всем трудящимся право поступить в любой вуз независимо от образовательного ценза⁶. В 1919 г. отменили ученые степени и звания⁷.

Одновременно в научно-образовательной сфере наблюдались иные тенденции. Новым моментом, порожденным революцией и недоверием к старой профессуре, стало создание научных учреждений естественно-научного профиля. В 1918–1919 гг. открыли 33 крупных, по тому времени, института. К 1923 г. число научно-исследовательских учреждений достигло 55, в 1927 г. – свыше 90 [11, с. 6]. НИИ создавались вне университетов, что умаляло роль университетов как центров науки.

В начале 1920-х гг. традиционные вузовские центры переживали кризис, но тогда же ряд вузов создавали на периферии, прежде

всего, в промышленных центрах и национальных окраинах. Это Уральский, Азербайджанский, Белорусский, Нижегородский, Воронежский, Ереванский, Среднеазиатский, Иркутский и другие университеты. Вместе с ранее существовавшими они готовили преподавателей для вновь открываемых технических вузов. Привилегии для выходцев из рабочих и крестьян организационно воплотились через создание в 1919 г. «рабочих факультетов», их выпускники после учебы по сокращенной программе принимались в вузы почти без экзаменов. В 1920-е гг. и до середины 1930-х гг. вузы технического и социально-экономического профиля на 80–90 % комплектовались рабфаковцами. К 1933 г. на рабфаках обучалось 350 тыс. человек⁸.

Переход к НЭПу остановил стагнацию высшего образования, которая казалась неизбежной. После самых трудных в финансовом плане 1921–1922 гг. ассигнования на высшее образование стали быстро расти, а следом и реальная оплата преподавателей; возобновилась закупка научного оборудования, научной литературы, заграничные научные командировки. Уровень оплаты преподавателей и жилищные условия отставали от дореволюционных, но были выше средней оплаты рабочих и служащих и уровня их жилищных условий. Упал и научный уровень кадров высшей школы в связи с уходом из жизни одних ученых и эмиграцией других. Сильнее пострадали социогуманитарные науки, в том числе

⁵ Готье Ю. В. Мои заметки. – М., 1997. – С. 130.

⁶ Декрет Совета Народных Комиссаров. О правилах приема в высшие учебные заведения. Ст. № 632. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР. – М., 1942. – С. 770.

⁷ Декрет Совета Народных Комиссаров. О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных

учебных и высших учебных заведений Российской Республики. Ст. № 789. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг., Управление делами Совнаркома СССР. – М., 1942. – С. 999–1000.

⁸ Елютин В. П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980. – С. 72.



из-за высылки в 1922 г. «философским парходом» видных ученых. Частично на место выбывших пришли их ученики и лояльные, но зачастую менее способные, «выдвиженцы». Упал образовательный и общекультурный уровень студентов. Сыграли свою роль социальные барьеры при поступлении и привилегии выходцам из рабоче-крестьянской среды. Значительно ухудшилось в сравнении с дореволюционным состоянием состояние внутренней жизни вузов. Об университетской автономии не могло быть и речи. Сказывался антагонизм между старой профессурой и выдвиженцами. Вузы периодически зачищали от нелояльных студентов и преподавателей [13, с. 83].

К середине 1920-х гг. в основных чертах оформилась постреволюционная парадигма: доступность образования для рабочих и крестьян с ограничениями для «социально чуждых элементов», упор на техническое образование. Допускалось значительное упрощение учебных программ для адаптации их к пониженному образовательному уровню контингента. Существенно расширилась география высшего образования путем продвижения на окраины страны.

Несмотря на все перипетии, российское образование по многим параметрам удержалось на мировом уровне. По оценке видного ученого Г. П. Федотова, «меряя американским (или может быть, австралийским, новозеландским) аршином, университеты в России есть»⁹. Правда, тогда качество американских университетов заметно уступало европейским и, следовательно, качество российских университетов по сравнению с дореволюционным уровнем заметно снизилось, да и не все из них

можно было считать настоящими университетами.

Тем не менее по уровню развития естественных наук СССР оставался в числе ведущих стран мира. Так, по оценке академика А. Н. Баха российская наука тогда занимала пятое место в мире¹⁰, очевидно, после Германии, Англии, США и Франции, но была впереди стран Восточной Европы с примерно той же численностью населения и Латинской Америки, не говоря уже об Азии. Но в науке рос отрыв от ведущих стран мира, хотя до войны итальянским и российским ученым присудили две Нобелевские премии. Стоит отметить, что Италия по численности населения была в пять раз меньше, чем Россия [13, с. 84].

С развертыванием реконструкции наметился дефицит кадров, требовалось изменить масштаб высшего образования. К 1926/1927 учебному году действовало 148 вузов, где обучалось 168 тыс. человек. В последующие два года эти цифры не менялись. Так, в 1928/1929 учебном году вузов стало 152 с числом студентов 176 тыс. и 18 тыс. человек профессорско-преподавательского состава. Число высших технических учебных заведений к этому времени достигло 60 с контингентом учащихся в 73,7 тыс. [12, с. 6].

Форсированная индустриализация продиктовала повышенный спрос на инженерно-технические кадры. Ноябрьский (1929 г.) Пленум ЦК ВКП(б) постановил «расширить сеть вузов нового типа с резко выраженной специализацией по определенным отраслям промышленности, с сокращенным сроком обучения (3 года), установив предельным сроком для всех остальных вузов 4 года обучения»¹¹.

⁹ Федотов Г. П. Судьба и грехи России. – Т. 1. – СПб., 1991. – С. 210.

¹⁰ Есаков В. Д. Советская наука в годы первой пятилетки. – М., 1971. – С. 49.

¹¹ Резолюция (ноябрьского) 1929 г. Пленума ЦК ВКП(б) «О кадрах народного хозяйства» // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). – Т. 6 (1929–1932). – 9-е изд. доп. и испр. – М., 1984. – С. 22.



Требовалось пересмотреть учебные планы и программы, устранить формально-механический подход в работе, чтобы начать учебный год по новым программам.

Таким образом, с конца 1920-х гг. парадигма высшего образования изменилась. От революционного времени остались социальные барьеры и пониженные требования к уровню образования абитуриентов. Возобладал технократический подход. Резко повысилось значение инженерно-технического образования, что коррелировалось с идеологией социальной инженерии и конструирования нового общества. Приоритет был отдан техническому образованию. Считалось, что именно инженерам под силу решить самые сложные задачи в любой сфере жизнедеятельности. Изменилась география высшей школы, она выдвинулась в районы ускоренного индустриального освоения. Крупные вузы расформировывались, на базе их факультетов создавались узкоспециализированные учебные заведения, которые могли бы готовить кадры в сжатые сроки. Сеть технических вузов росла опережающими темпами, число студентов в них резко возрастало.

Высшая школа столкнулась с нехваткой научно-педагогических кадров и учебно-лабораторного оборудования. Остро не хватало учебных площадей. Поэтому целый ряд технических вузов, созданных наспех, закрыли или объединили с другими, т. к. база для их работы или совсем отсутствовала или оказалась слабой. В большинстве это были мелкие институты, насчитывающие одну или две сотни (а иногда всего лишь несколько десятков) студентов.

Несмотря на меры по сдерживанию роста сети вузов к концу первой пятилетки число их значительно выросло. В 1931/1932 учебном году был 701 вуз, в 1932/1933 учебном году –

832 и лишь в дальнейшем несколько сократилось их число, составив в 1933/1934 учебном году – 714, а в 1934/1935 учебном году – 688 [12, с. 12].

Сокращение в конце 1920-х гг. сроков обучения сопровождалось новыми требованиями к учебным планам и программам. Все предметы распределили по четырем циклам: общественно-политическому, физико-математическому, общепрофессиональному и специальному. В 1931 г. завершился этап реорганизации технических вузов: устранена многопредметность, уточнены профили подготовки инженеров.

Сокращение сроков обучения породило проблему: за счет каких дисциплин сокращать сроки. Поскольку времени на изучение профилирующих предметов оказалось недостаточно, сокращались часы на общетеоретические предметы: математику, физику, химию, механику. Снижение уровня образования было неизбежным, т. к. невозможно было в сжатые сроки обеспечить возросшее число вузов квалифицированным персоналом, учебными помещениями и общежитиями, библиотеками и лабораторным оборудованием. Кроме того, продолжалось изгнание из вузов части преподавателей по политическим мотивам и отбор студентов по социальному происхождению.

Новообразованные вузы нередко по существу являлись техникумами. Но при всех минусах благодаря бесплатности получение образования и приобщение к культуре более широкого круга молодежи стало общественным благом. Высшая школа развилась и на окраинах (Урал, Средняя Азия, Закавказье, Сибирь), хотя качество обучения там не всегда соответствовало требованиям времени.

Сокращение сроков обучения спровоцировало еще одно негативное последствие: материал даже урезанных программ не мог быть



проработан в срок старыми методами преподавания. Времени на чтение лекций и практические занятия явно не хватало. Внедрялись новые методы: отменили чтение лекций, проработку материала перенесли на самостоятельные занятия студентов, но не каждым в отдельности, а бригадой. Бригадно-лабораторный метод был основан на механическом перенесении форм организации труда из индустрии в вузы. Это подавалось как «борьба за качество подготовки пролетарских кадров». Бригадный метод предполагал отмену лекционной системы обучения – основного способа получения теоретических знаний. Лекции допускались лишь в небольшом количестве. Поощрялась групповая, бригадная проработка материала без преподавателя путем кратких докладов студентов по отдельным частям задания или бесед о прочитанном между отдельными учащимися. Весь объем материала каждый студент не изучал. Индивидуальный контроль преподавателя за работой студентов снимался и заменялся групповой коллективной беседой в часы занятий.

Бригадный метод требовал много учебников. Но обеспечение литературой было неудовлетворительным как в качественном, так и в количественном отношении: студенты пользовались пособиями, выпущенными еще в XIX в., но и их не хватало, поэтому сами студенты выпускали литографированные издания конспектов лекций. Так, учебников по математике, изданных разными способами, в 1927 г. было 37, в 1928 г. – 23, в 1929 г. – 31. Относительной обеспеченности студентов учебниками по математике достигли лишь к концу 1930-х гг. (например, в 1938 г. издали 458

учебников по математике, в 1939 г. – 517) [12, с. 13].

Хотя бригадный метод как неудачный перестали использовать еще в начале 1930-х гг., его последствия сказывались еще много лет. По решению директивных органов ликвидировали и групповые занятия для проработки лекций, поскольку «к вузам должны быть предъявлены новые, более высокие требования, обеспечивающие подготовку квалифицированных, политически воспитанных, всесторонне образованных и культурных кадров»¹². Государство возвращало высшее образование к устройству и порядкам дореволюционной императорской высшей школы. Правительственное решение 1936 г. по высшей школе стало основополагающим на многие годы, положив начало устойчивому и сбалансированному развитию вузов, и оформило парадигму отечественного высшего образования вплоть до начала 1990-х гг.

Рост военной угрозы внес свои коррективы в парадигму высшего образования. В 1940/1941 учебном году число студентов достигло 811,7 тыс., 58 % из них были женщины (это означало ликвидацию дискриминации по признаку пола)¹³. Первоочередной задачей стала подготовка командного и инженерного состава РККА, кадров для базовых и оборонных отраслей, а также инфраструктуры экономики.

С началом Великой Отечественной войны число вузов, преподавателей, студентов и аспирантов резко сократилось. Уже к концу войны была восстановлена, а в некоторых отношениях превзойдена, довоенная сеть вузов промышленности, строительства, транспорта, связи, сельского хозяйства и здраво-

¹² Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК

(1898–1986). – Т. 6 (1933–1937). – 9-е изд. доп. и испр. – М., 1985. – С. 353.

¹³ Елютин В. П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980. – С. 73.



охранения. Задерживалось восстановление вузов для подготовки специалистов по экономике, праву, другим социогуманитарным дисциплинам. Одновременно с воссозданием довоенной сети создавались новые вузы. Всего 60 новых вузов: 15 – промышленных и строительных, семь – сельскохозяйственных, три – транспорта и связи и т. д. При этом пять вузов открыли на Урале, пять – в Сибири, 12 – в Средней Азии¹⁴.

В послевоенный период выросло число вузов, изменился их профиль и география. Расцвет высшей школы пришелся на 1950–1960-е гг., тогда страна заняла одно из ведущих мест в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей и качеству подготовки специалистов по математике, естественным наукам и технике. По сравнению с последним предвоенным годом прием в вузы вырос более чем в 1,5 раза, а к 1955 г. удвоился, достигнув 224,3 тыс. человек. Резко выросло число студентов обучавшихся без отрыва от производства, составив в 1950 г. 429,5 тыс. или 34,4 % от их общего числа. В 1950 г. общая численность студентов впервые в истории страны превысила 1 млн человек¹⁵.

В 1960–1970-е гг. при поддержке местных властей во многих краевых и областных центрах открывались университеты, зачастую на базе пединститутов. Если в 1955 г. в 33 университетах училось 166 тыс. чел., то к 1981 г. создали еще 35 университетов, а число студентов выросло в 3,7 раза [14, с. 85]. К концу

1980-х гг. в стране было около 900 вузов и примерно 5 млн студентов. Ежегодно вузы направляли в трудовые коллективы более 850 тыс. выпускников. На 1 тыс. занятых в народном хозяйстве, 883 (1986 г.) имели высшее и среднее (полное и неполное) образование, в 1939 г. лишь 123¹⁶.

Парадигма отечественного высшего образования 1950–1980 гг. включала ориентацию на непрерывное расширение обучения студентов без отрыва от производства, что привело к его неоправданному преобладанию. Например, в 1965/1966 учебном году удельный вес вечерников и заочников в инженерных вузах Сибири составил 58 %¹⁷.

В то же время как в западных странах, так и в СССР социальный состав студенчества в 1970–1980-х гг. не отражал социальной структуры общества, т. к. шёл процесс сокращения и, в конечном счете, падения удельного веса среди студентов выходцев из рабочих, крестьянских и фермерских слоев. В связи с этим в СССР ужесточилась политика социального регулирования вузовского пополнения (восстановление системы рабфаков в виде подготовительных отделений, установление льгот для детей колхозников и т. п.)¹⁸.

В целом советская парадигма высшей школы во многом способствовала выдающимся, часто неожиданным, достижениям в ракетостроении, ядерной энергетике, ряде областей физики и химии, вызвавшим большой интерес к советской системе образования.

¹⁴ Всесоюзный Комитет по делам высшей школы при СНК СССР. Четверть века высшей школы СССР. – М., 1945. – С. 133.

¹⁵ *Елютин В. П.* Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980. – С. 76.

¹⁶ *Зайцев Ю. В.* Народное образование и будущее общества. Драма обновления. – М., 1990. – С. 537.

¹⁷ *Киселев Л. И.* Об эффективности подготовки инженерных кадров в высшей технической школе Западной Сибири (1966–1970 гг.). Наука, образование,

производство: проблемы развития и взаимосвязи. – Томск, 1981. – С. 171.

¹⁸ Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1969 г. «Об организации подготовительных отделений при высших учебных заведениях» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Сб. док-тов. Т.7. (1968 г. – 1969 г.). – М., 1970. – С. 517–518.



Именно этот факт стал одной из причин роста капиталовложений в сферу образования в развитых странах, который существенно замедлился в 1980-х гг.

Со второй половины XX в. в развитых странах парадигмальные основания высшей школы стали меняться, объем нового знания перестал соответствовать системе образования, настроенной на передачу специализированного, строго иерархизированного опыта. В СССР тенденция к усилению институционализации образования продолжалась, в отечественной культуре ее идеологизированность (государственное плюс партийное) и всеобщая обязательность были преувеличены. Главным атрибутом этой системы образования стал не только определенный «параллелизм» обучения и воспитания, но их ориентация «на формирование нового человека» – «человека коммунистической морали», т. е. на унификацию личностного бытия и духовности индивида. Под лозунгом воспитания «гармонично развитой личности» велось воспитание человека специфической культуры, где предпочтение отдавалось институционализированным императивам¹⁹.

Несмотря на то, что становление нового технологического уклада и процесс глобализации вызвали к жизни новые парадигмальные основания высшего образования, советская высшая школа развивалась по инерционному сценарию, экстенсивно. С 1976 по 1980 г. появилось 32 новых вуза. В 1980-е гг. выпуск специалистов по своим масштабам приблизился к потребностям народного хозяйства. Структура их подготовки продолжала отражать идеологию индустриализма. С 1949 по

1979 г. доля инженеров выросла с 22 до 49 % общего выпуска²⁰. В СССР понятие «вал» стало определяющим не только в экономике. Лишь в 1980-е гг. власти осознали, что прогресс определяется не количеством, а уровнем и качеством. Общество к 1980-м гг. подошло с дефицитом образованности и профессионализма: недостаток квалифицированных кадров и падение престижа знаний по сравнению с утилитарными ценностями, снижение эффективности обучения на всех ступенях, увеличение разрыва между образованием и практикой, сопротивление педагогическому новаторству.

По данным ЮНЕСКО, к концу 1980-х гг. СССР занимал только 39-е место в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей. Деформировалась и структура подготовки кадров. Директивное технократическое планирование, ориентированное на «вал» в ущерб интересам и запросам личности спровоцировали, что в СССР до 40 % студентов становились инженерами (в других странах от 10 до 20 %)²¹.

Парадигма позднесоветского высшего образования вобрала в себя целостную систему теорий и концепций, определяющих номенклатуру, иерархию знаний, умений и навыков, методику их проектирования, формирования, контроля и диагностики в учебно-воспитательном процессе. В соответствии с ней были разработаны теории структуры содержания профессионального образования и технологии обучения студентов. Она вполне устраивала педагогическое сообщество и до сих пор защищает его частью, которая аргументирует это тем, что на ее основе обеспечивались

¹⁹ Лукин В. Н., Мусиенко Т. В., Федорова Т. Н. Развитие советской высшей школы (исторический и социокультурный аспекты). – URL: <http://www.vivakadry.com/81.htm> (дата обращения: 04.04.17)

²⁰ Там же.

²¹ Агеев Н. В. Опыт подготовки управленческих кадров в советской системе высшего образования. Материалы Афанасьевских чтений. – Т. 1. – № 13. – 2015. – С. 99.



фундаментальность подготовки и профессиональная мобильность выпускников (за счет высокого уровня общепрофессиональной подготовки), оцененных в прошлом мировым сообществом как успех.

В 1990-е гг. парадигмальные основания российской высшей школы стали стремительно меняться. Приоритет её технической составляющей стал сдавать свои позиции. Выросла сфера социогуманитарного образования. Высшая школа открылась глобальным процессам и начала интегрироваться в мировое образовательное пространство.

В современной парадигме высшего образования все более заметное место занимают массовые открытые онлайн-курсы (далее – MOOCs). Согласимся с проф. К. Н. Дэвидсон, что мы находимся в тревожном переходном периоде. С MOOCs только начинается постижение новых возможностей этого типа обучения. MOOCs может заставить профессуру заново подумать над тем, что подразумевается под изучением, и что требуется здесь от университета, и есть ли потенциал, чтобы помочь преобразовать высшую школу в цифровом веке так существенно, как исследовательский университет преобразовал её в промышленную эру. Здесь немало препятствий. Это и радикальное снижение финансирования государственного образования, а следовательно, и числа студентов в государственных вузах. Сейчас они финансируются почти наполовину. Это усиливает социальное неравенство, становящееся тревожным фактором, т. к. доходы населения, например, в США, растут значительно медленнее платы за обучение. Другие развитые страны также испытывают эти трудности. Высшее образование больше не ключ к подъему по социальной лестнице,

но, учитывая сокращение финансирования и рост студенческих долгов, MOOCs могут стать инструментом смягчения социального неравенства [15, с. 10]. Впрочем, многие исследователи сомневаются в безусловно положительном влиянии MOOCs на качество образования в том виде, как они используются сейчас [16, с. 17].

В России в 1992 г. обозначились новые тенденции в университетском образовании: учитывая удельный вес университетов в системе высшего образования во всем мире и желая преодолеть отставание в этом направлении, правительство сняло многие ограничения для преобразования узкоспециализированных вузов в университеты. За 1992 г. число университетов в РФ выросло с 48 до 97, в Санкт-Петербурге вместо одного вуза стало более 10. В результате свыше 20 % российских студентов к началу 1993 г. обучалось в университетах²².

Основные установки образовательной политики в 1990-е гг. отразил Закон РФ «Об образовании» (1992 г.) и ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), они определили направления и структуру дальнейшего развития высшей школы. Эти законы касались множества проблем, включая роль высшего образования и государственной политики, финансирования, образовательных стандартов и экономики системы образования. Законодательство 1990-х гг. отразило стремление к модернизации образования, чтобы адаптировать его к изменениям в общественной жизни. В отличие от советского рационалистского акцента на удовлетворение потребностей экономики, новая образовательная парадигма выделила потреб-

²² Налетова И. В. Две волны дифференциации высшего образования. IX Державинские чтения. – Тамбов, 2004. – С. 15.



ность в «гуманитаризованном» и «индивидуализированном» образовательном подходе. Это отражало взгляд на образование как инструмент наращивания «человеческого капитала». Организация экономического сотрудничества и развития в 1998 г. отмечала, что Россия в сжатые сроки проделала значительную работу для изменения ее образовательного курса, чтобы переместиться из традиционной к прогрессивной модели образования [17, с. 534].

В современных условиях в мире сменились образовательные парадигмы, нашли применение новые принципы маркетинговой политики и рыночные механизмы, введенные в ряде стран, ранее характеризовавшихся высоким уровнем государственного контроля. В большинстве стран маркетинговый образовательный процесс принят как компромисс между академической автономией, приватизацией и государственным контролем. Проблемы и последствия глобального маркетинга и приватизации образования стали предметом дискуссии по многим ключевым вопросам, усилилась конкуренция между национальными и глобальными высшими школами.

Под воздействием глобализации контент парадигмы высшего образования обновился. В мировом образовательном пространстве оформились новые дискурсы. Национальные провайдеры, ранее ограниченные в предоставлении услуг рамками государственных границ стран пребывания, стали экспортировать их в другие страны. Получение знаний обрело характер торговой трансакции, что требует умения торговать знаниями как товаром с броской этикеткой. Распространилось представление о конкуренции и рынке как универсальном средстве, требующем превращения вузов в структуры образовательного бизнеса.

На смену парадигм высшей школы повлияло и то, что социальное неравенство в доступе к высшему образованию по мере глобализации не только не сокращается, но и растет. Это обстоятельство способствует распространению и развитию образования провайдерского типа со схемой транснационального образования [18, с. 14].

В России реформирование высшего образования в начале 1990-х гг. под воздействием социальной трансформации отразило мировые тенденции развития теории и практики профессионального образования, ориентированного на обеспечение условий адаптации будущего специалиста к рыночным условиям, вызвав необходимость изменения его парадигмы. В процесс перемен активно включились ученые-педагоги, психологи, социологи, философы, специалисты из других сфер и педагоги-практики. При разработке новой парадигмы широко использовался научно-теоретический и практический опыт отечественной и зарубежной высшей школы, материалы и решения ЮНЕСКО, международных симпозиумов и научных съездов. Уже к середине 1990-х гг. оформилось несколько парадигм высшего образования, иногда резко отличавшихся между собой идеями и принципами, положенными в основу. Часто в них использовались схожие или даже одни и те же концепции, но выстраивались они разными авторами в несколько отличавшиеся между собой схемы и модели их практической реализации. Большинство авторов новых парадигм предлагали концепции, теоретические и прогностические модели, касающиеся одного из компонентов целостной системы высшего образования: целевого, содержательного, технологического либо оценочно-результативного.

В результате появились разные по названиям, уровню теоретико-методологической



обоснованности и моделям практической реализации парадигмы компонентов (или их модернизации) педагогического процесса, не рассматривающие эту систему как целостное, многофакторное явление. Наряду с этим подходом, который ориентирует в соответствии с предложенной целью на построение содержания подготовки будущих специалистов с широкими познаниями, ведущей парадигмой, определяющей изменение содержания образования в высшей школе и, соответственно, формирующей структуру и содержание учебно-программной документации по предметам, стала парадигма «справочно-энциклопедического» образования. На тот момент оптимальным в построении содержания высшего образования признавался «критерий множества разных знаний», тогда как по мысли Э. Фромма: «Оптимальное знание по принципу бытия – это знать глубже, а по принципу обладания – иметь больше знаний»²³.

Практика реформ высшего образования в России постсоветского времени опередила педагогическую теорию. Причем проблема состояла не в отсутствии научных идей, концепций, программ модернизации и реформирования высшей школы, а в попытке решить тактические задачи (поиск современных инновационных технологий обучения, пересмотр содержания образования, включение вузов в коммерческую деятельность и т. п.), без определения стратегических приоритетов высшего образования и без учета развития его парадигмы. Адаптация высшей школы к новым реалиям ведет к трансформации вузов в предприятия образовательного бизнеса, что сопровождается изменениями во всех сферах деятельности: финансировании, управлении, ор-

ганизации научной и преподавательской работы, отношении к студентам и роли знания и науки в обществе [19, с. 48].

Сложность теоретического осмысления преобразований в высшей школе и необходимость поиска путей практической реализации новой функции/цели актуализировали необходимость изменения образовательной парадигмы. Доминировавшая в стране долгие годы гностическая парадигма образования ориентировала высшую школу на результат-триаду в подготовке специалистов: формирование знаний, умений и навыков с приоритетом знания в содержании образования.

Заключение

Таким образом, авторами статьи определена такая закономерность динамики парадигм российского высшего образования как запаздывающая реакция на изменения в запросах общества и глобальные перемены. Выявлена чрезмерная зависимость формирования парадигмы высшего образования на том или ином этапе исторического развития от политико-идеологических ориентиров государства и слабое влияние на этот процесс институтов гражданского общества и научно-образовательного сообщества.

Определено противоречие между глобализацией высшего образования и российской парадигмой высшей школы. Предложены пути по выбору конкурентоспособного варианта развития высшей школы: расширение регионального сотрудничества; усиление исследовательских функций университетов; вхождение в процесс глобализации со своими концептами провайдерского образования.

²³ Фромм Э. Психоанализ и религия. Искусство любить. Иметь или быть. – Киев: Ника Центр, 1998. – С. 233.



По результатам нашего исследования следует сделать вывод, что изменение образовательной парадигмы – сложный, целостный продукт совершенствования учебно-воспитательной и научной деятельности, взаимодействия с заказчиками и специалистами для достижения управляемого позитивного каче-

ственного изменения образовательной системы высшей школы. Предложены пути по выбору конкурентоспособного варианта развития высшей школы: расширение регионального сотрудничества; усиление исследовательских функций университетов; вхождение в процесс глобализации со своими концептами провайдерского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Mitchell D., Nielsen S.** Internationalization and globalization in higher education // *Globalization – Education and Management Agendas*. – Rijeka: InTech, 2012. – P. 13–34. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/48702>
2. **Minina E.** Why doesn't the telephone ring? Reform of educational standards in Russia // *InterDisciplines. Journal of History and Sociology*. – 2014. – Vol. 5, № 2. – P. 1–44. DOI: <http://dx.doi.org/10.4119/UNIBI/indi-v5-i2-124>
3. **Андрюченко Е. В.** Интегративные тенденции в современном образовании как фактор его модернизации // *Вестник педагогических инноваций*. – 2016. – № 1 (41). – С. 5–10.
4. **Князев Н. А.** Социальные пределы инновационного развития в глобальном образовательном пространстве // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2013. – № 4 (11). – С. 32–38.
5. **Лазарева М. А., Плотникова О. В.** Исторический опыт формирования имиджа России // *Сибирский международный*. – 2014. – № 16. – С. 150–158.
6. **Ромм Т. А.** Высшее образование в России в условиях трансформации // *Вестник педагогических инноваций*. – 2016. – № 1 (41). – С. 11–17.
7. **Wendel P. J.** Models and Paradigms in Kuhn and Halloun // *Science & Education*. – 2008. – Vol. 17, Issue 1. – P. 131–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-006-9047-5>
8. **West D., Thompson S.** Mobile knowledge: driving a paradigm shift // *Journal of Applied Research in Higher Education*. – 2015. – Vol. 7, Issue 1. – P. 43–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JARHE-02-2014-0021>
9. **Ahmed H. O. K.** Flipped learning as a new educational paradigm: an analytical critical study // *European Scientific Journal*. – 2016. – Vol. 12, № 10. – P. 417–444. DOI: <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417>
10. **Захаров И. В., Ляхович Е. С.** Миссия университета в европейской культуре. – М.: Новое тысячелетие, 1994. – 239 с.
11. **Иванов А. Е.** Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М.: АН СССР, Ин-т истории СССР, 1991. – 392 с.
12. **Лапко А. Ф.** Развитие высшего образования в СССР в период трех первых пятилеток. Успехи математических наук // *Журнал математического института им. В. А. Стеклова АН СССР*. – 1972. – Т. 27, Вып. 6 (168). – С. 5–23.
13. **Ханин Г. И.** Высшее образование и российское общество // *ЭКО*. – 2008. – № 8. – С. 75–92.
14. **Мишед Л.** Идея университета // *Вестник высшей школы*. – 1981. – № 9. – С. 85–90.
15. **Davidson C. N.** Why higher education demands a paradigm shift // *Public Culture*. – 2014. – Vol. 26, № 1 72. – P. 3–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1215/08992363-2346313>



16. **Louca S.** MOOCs: A fad or a new paradigm shift in higher education? // Fourth 21st CAF Conference in Harvard, USA. – 2016. – Vol. 9, № 1. – P. 16–25.
17. **Gounko T., Smale W.** Modernization of Russian higher education: Exploring paths of influence // Compare. – 2007. – Vol. 37, № 4. – P. 533–548. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057920701366358>
18. **Майбуров И. А.** Глобализация сферы высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. – 2005. – № 3. – С. 10–17.
19. **Орлова И. Б.** Университетское сообщество о реформировании системы высшего образования // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 1. – С. 45–55.



DOI: [10.15293/2226-3365.1703.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.10)

Dmitry Vitalyevich Lisitsky, Doctor of Technical Sciences, Director of Scientific Research Institute of Strategic Development, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6644-9623>

E-mail: dliis@ssga.ru

Aleksey Grigoryevich Osipov, Doctor of Historical Sciences, Deputy Director of Scientific Research Institute of Strategic Development, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4824-0225>

E-mail: a.g.osipov@ssga.ru

Vladimir Georgiyevich Kicheev, Doctor of Historical Sciences, Head of the Department of Legal and Social Sciences, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5521-1572>

E-mail: mailto:kchv2016@mail.ru

Vyacheslav Nikolaevich Savinykh, Candidate of Economical Sciences, Senior Research Officer of Scientific Research Institute of Strategic Development, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0585-6938>

E-mail: savinslav@inbox.ru

Natalya Nikolaevna Makarenko, Senior Lecturer, Department of Legal and Social Sciences, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8532-8483>

E-mail: makaren.67@mail.ru

Dynamics of Higher Education Paradigms in Russia (from the end of the 19th century to the beginning of the 21st century)

Abstract

Introduction. *The authors of the article analyze the problem of correlation of paradigms shift frequency in Russian higher education to the stages of social development during the periods of modern and postmodern. The purpose of the article is to investigate contradictions of globalization and localization within the framework of higher education.*

Materials and Methods. *The article is based on the concept of 'paradigm shifts' introduced by T. Kuhn, which is considered by some contemporary researchers as evolutionary process. Nowadays, the nature of education paradigms is rapidly changing all over the world. New principles of marketing policy and market tools have been introduced in the countries previously characterized by a high level of government control over higher education. Higher education in*



Russia in 1980s remained within the industrial paradigm and did not meet the post-industrial challenges. In 1990s Higher education in Russia was characterized by fast transition to the post-industrial scientific and educational paradigm. The majority of researchers consider commercialization of education as a compromise between government control, academic autonomy, and privatization.

Results. The main results consist in identifying problems and consequences of global marketing and privatization within the field of higher education: competition growth, strengthening of protectionism, and preservation of national scientific and educational space. The authors suggest the ways of competitive development of higher education system: expansion of regional cooperation, strengthening of research functions of universities, entry into the process of globalization with the concepts of provider education.

Conclusions. In conclusion, the authors emphasize the need to analyze the role and functions of Higher education in Russia taking into account the contemporary demographic situation. The authors stress that building the strategy of higher education it is important to consider reducing the role of higher school in «knowledge economy» and intensification of "brain drain" on regional and global levels.

Keywords

Higher education; Paradigm shift; Globalization; Privatization; Evolutionary process; Localization; Internationalization.

REFERENCES

1. Mitchell D., Nielsen S. Internationalization and globalization in higher education. *Globalization – Education and Management Agendas*. Rijeka, InTech Publ., 2012, pp. 13–34. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/48702>
2. Minina E. Why doesn't the telephone ring? Reform of educational standards in Russia. *InterDisciplines. Journal of History and Sociology*, 2014, vol. 5, no. 2, pp. 1–44. DOI: <http://dx.doi.org/10.4119/UNIBI/indi-v5-i2-124>
3. Andrienko E. V. Integrative tendencies in modern education as a factor of modernization. *Journal of Pedagogical Innovations*. 2016, no. 1, pp. 5–10. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25714887>
4. Knyazev N. A. Social limits of innovative development in the global educational space. Professional education in the modern world. 2013, no. 4, pp. 32–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21009712>
5. Lazareva M. A., Plotnikova O. V. Historical experience of formation of image of Russia. *International Siberian*, 2014, no. 16, pp. 150–158. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21511537>
6. Romm T. A. Higher education in Russia in conditions of transformation. *Journal of pedagogical innovations*. 2016, no. 1, pp. 11–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25714888>
7. Wendel P. J. Models and Paradigms in Kuhn and Halloun. *Science & Education*, 2008, vol. 17, no. 1, pp. 131–141. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-006-9047-5>
8. West D., Thompson S. Mobile knowledge: driving a paradigm shift. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 43–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JARHE-02-2014-0021>
9. Ahmed H. O. K. Flipped learning as a new educational paradigm: An analytical critical study. *European Scientific Journal*, 2016, vol. 12, no. 10, pp. 417–444. DOI: <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417>



10. Zakharov I. V., Lyakhovich E. S. *Mission of university in the European culture*. Moscow, New millennium Publ., 1994, 239 p. (In Russian)
11. Ivanov A. E. *The higher school of Russia at the end of XIX – the beginning of the 20th century*. Moscow, The USSR Academy of Sciences, Institute of Soviet History Publ., 1991, 392 p. (In Russian)
12. Lapko A. F. Development of the higher education in the USSR in the period of the three first five-years periods. *Achievements of Mathematical Sciences. Journal of Steklov Mathematical Institute of Academy of Sciences of the USSR*, 1972, vol. 27, no. 6, pp. 5–23. (In Russian)
13. Khanin G. I. The Higher Education and the Russia's Society. *ECO*, 2008, no. 8, pp. 75–92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11627579>
14. Mished L. Idea of university. *Bulletin of the higher school*, 1981, no. 9, pp. 85–90. (In Russian)
15. Davidson C. N. Why higher education demands a paradigm shift. *Public Culture*, 2014, vol. 26, no. 1 72, pp. 3–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1215/08992363-2346313>
16. Louca S. MOOCs: A fad or a new paradigm shift in higher education? *Fourth 21st CAF Conference in Harvard, USA*, 2016, vol. 9, no. 1, pp. 16–25.
17. Gounko T., Smale W. Modernization of Russian higher education: Exploring paths of influence. *Compare*, 2007, vol. 37, no. 4, pp. 533–548. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057920701366358>
18. Mayburov I. A. Globalization of higher education sphere *World Economy and International Relations*, 2005, no. 3, pp. 10–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9139321>
19. Orlova I. B. University community on reforming the system of higher education. *Social and Humanitarian Knowledge*, 2016, no. 1, pp. 45–55. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25458444>



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).