

---

---

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 37.014.5

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52

## МЕЖДУНАРОДНАЯ ЭКСПЕРТНАЯ ПОВЕСТКА В ОБРАЗОВАНИИ: КЛЮЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ

П. С. Сорокин<sup>1</sup>, Ю. А. Вятская<sup>2</sup>

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

*E-mail: <sup>1</sup>psorokin@hse.ru; <sup>2</sup>yumatyunenko@hse.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Данная статья представляет анализ передового глобального экспертного дискурса в образовании до пандемии Covid-2019.

*Цель статьи* – на основе анализа экспертных докладов изучить теоретические основания дискурса, артикулируемые ключевые тренды, характеристики ключевых стейкхолдеров и место отдельных категорий навыков, как результатов образования.

*Методология, методы и методики исследования.* Выборка состоит из 25 докладов, опубликованных в 2012–2020 гг. ведущими экспертными организациями (ОЭСР, Всемирный банк и др.), посвященных проблемам образования (школьного или высшего) и связи образования с рынком труда. Основной метод исследования – критический дискурс-анализ.

*Результаты.* Несмотря на доминирование в указанных докладах идей человеческого капитала, связь между «спросом», рассматриваемым через призму глобальных трендов, с «предложением» в виде навыков, которые должно обеспечивать образование, оказывается проблематичной. Среди главных стейкхолдеров в развитии образования экспертные доклады выделяют управленцев и администрацию образовательных учреждений. Стейкхолдеры в лице работодателей и учащихся представлены как преимущественно пассивные игроки. Категории навыков, важность которых оказалась особенно значимой на фоне глобальной пандемии (во-первых, навыки, связанные с поддержанием физического здоровья и, во-вторых, навыки активной самостоятельности, инициативности, «агентности»), не занимают ведущих позиций в экспертном дискурсе. Полученные результаты указывают на необходимость поиска новых подходов к экспертному обсуждению условий, содержания и результатов образования в контексте глобальной пандемии.

*Научная новизна* исследования заключается в эмпирически обоснованном изучении передового международного экспертного дискурса, представления о котором до сих пор определяются в существенной степени стереотипами или отдельными кейсами, без доказательной репрезентативной базы.

*Практическая значимость* исследования состоит в выделении конкретных проблемных зон ведущей международной экспертной дискуссии в образовании (на момент до начала пандемии), требующих усиления, в том числе, на основе новых исследований.

**Ключевые слова:** международный экспертный дискурс, теория человеческого капитала, стейкхолдеры в образовании, глобальные тренды, навыки агентности, грамотность в отношении здоровья, навыки поддержания физического здоровья.

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках исследовательского гранта Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (номер гранта: 075-15-2020-928).

**Для цитирования:** Сорокин П. С., Вятская Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 11–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52

## INTERNATIONAL EXPERT AGENDA IN EDUCATION: KEY CHARACTERISTICS AND PROBLEM AREAS

P. S. Sorokin<sup>1</sup>, Yu. A. Vyatskaya<sup>2</sup>

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>psorokin@hse.ru; <sup>2</sup>yumatyunenko@hse.ru*

**Abstract.** *Introduction.* This article presents an analysis of the global expert discourse in education prior to the Covid-2019 pandemic.

*Aim.* The current research aims to analyse expert reports, regarding the theoretical foundations, articulated key trends, stakeholders and skills seen as educational outcomes.

*Methodology and research methods.* The sample consists of 25 reports published in 2012–2020 by leading expert organisations (OECD, World Bank, etc.) devoted to the problems of education (school or higher education) and the relationship between education and the labour market. The main research method is critical discourse analysis.

*Results.* Despite the dominance of the ideas of human capital in these reports, the relationship between “demand”, seen through the prism of global trends, and “supply” in the form of skills that education should provide, turns out to be problematic. Among the main stakeholders in education, managers and administration of educational institutions are emphasised in expert reports. Employers and learners are seen as rather passive players in the educational field. Physical health skills and agency skills are underestimated in global expert discourse despite their increasing relevance demonstrated by COVID-19 pandemic. These findings call for new approaches in global discussion about educational content and results in the context of global pandemic COVID-19.

*The scientific novelty* of the research lies in the empirically grounded analysis of leading international expert discourse, about which there are many stereotypes, often without an evidence base.

*The practical significance* of the study is in the identification of concrete problem areas of international expert discussion in education (at the time before the outbreak of the pandemic) that require strengthening, including on the basis of new research.

**Keywords:** global expert discourse, human capital theory, stakeholders in education, global trends, agency skills, health literacy, physical health skills.

**Acknowledgements.** 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: 075-15-2020-928).

**For citation:** Sorokin P. S., Vyatskaya Yu. A. International expert agenda in education: Key characteristics and problem areas. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (1): 11–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-11-52

## **Введение**

Н. Komatsu и J. Rappleye считают, что в 1970–90 годы связь роста национальных ВПП с показателями качества школьного образования была довольно высокой, но уже для периода начала XXI века эта связь стала проблематична [1]. По мнению П. С. Сорокина и И. Д. Фрумина, в условиях глобальной пандемии и связанного с ней экономического кризиса проблема недостаточной эффективности образования становится еще более острой [2]. Эксперты Европейского Союза спрогнозировали ожидаемое падение ВПП в мире на 7,5 %<sup>1</sup>, в то же время показатели охвата школьным и послешкольным образованием уже высокие и вряд ли будут падать, как показало исследование Я. И. Кузьминова и коллег [3]. П. С. Сорокин и И. Д. Фрумин считают, что подобная ситуация создает существенные вызовы для развития всей сферы образования в краткой и долгосрочной перспективах: например, возрастают риски сокращения финансирования образования, появляются угрозы его делегитимации в качестве ключевого общественного института и блага [2].

В дискуссии об этих вопросах в контексте образовательной политики важно учитывать передовой глобальный экспертный дискурс. Он выражен, прежде всего, докладами мировых лидеров мнения: ОЭСР (Организация экономического развития и сотрудничества), Всемирного банка и др. Примером влияния глобального экспертного дискурса на национальную политику в области образования является так называемый «PISA-шок» – понятие, выражающее эффект, который для различных стран имели резуль-

---

<sup>1</sup> «Spring 2020 Economic Forecast: A deep and uneven recession, an uncertain recovery»: Official website of European Commission. Available from: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_20\\_799](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_799) (date of access: 10.01.2021).

таты измерения навыков в рамках мониторинга, инициированного ОЭСР (L. Carvalho и E. Costa рассмотрели пример позитивного «шока» в Португалии [4], а D. Faas изучил негативный опыт Германии [5]).

**Постановка проблемы.** Как отмечается в работе S. Klees, несмотря на распространенность мнения об определяющем влиянии международных организаций на практическую политику в области образования, научных работ, подробно анализирующих передовую международную экспертную дискуссию о системе образования, практически нет [6]. В то же время, по мнению E. Tan и S. Marginson, экспертный дискурс (и практическая политика в области образования в целом) опирается на теорию человеческого капитала, для которой характерно рассмотрение образования в контексте запросов к навыкам со стороны рынка труда [7, 8]. Как отмечается А. Н. Юшковым и О. В. Аграмаковой, человеческий капитал является приоритетной частью стратегий развития многих государств [9]. Между тем, примеров эмпирического анализа относительно масштабной выборки официально опубликованных текстов экспертных докладов (даже ограниченного круга наиболее цитируемых и авторитетных) с целью более детально определить, о чем же на самом деле говорят, какое видение образования продвигают ведущие экспертные игроки, – нет. Без понимания реальной повестки передового глобального экспертного дискурса трудно выстраивать эффективные стратегии по кооперации с зарубежными партнерами в решении образовательных задач.

В качестве вклада в решение обозначенной проблемы мы представляем результаты систематического анализа современного передового глобального экспертного дискурса об образовании, с фокусом на четырех ключевых аспектах: 1) его концептуальных основаниях; 2) обсуждаемых в его рамках трендах; 3) стейкхолдерах, которые позиционируются как важные игроки в образовательном поле; 4) содержательных характеристиках навыков, которые рассматриваются как важные для успеха.

В фокусе нашего внимания 2 типа навыков.

Во-первых, это навыки, связанные с физическим здоровьем, в том числе, навыки поддержания здоровья (health skills, health literacy, physical skills). В условиях пандемии именно навыки, связанные с поддержанием здоровья оказались крайне востребованными, однако, по мнению L. Paakkari, O. Okan наблюдался их недостаток [10]. Навыки поддержания здоровья, как отмечают M. Dobbins с соавторами и С. В. Казначеев с коллегами, особенно важно развивать в период школьного возраста, поскольку это позволяет снизить риски различных заболеваний ребенка в дальнейшей жизни [11, 12].

Во-вторых, навыки, связанные с самоорганизацией, самостоятельностью, проактивным поведением учащегося, выделяемые J. Arnold и

D. Clarke [13], которые, по мнению П. С. Сорокина, И. Д. Фрумина, А. В. Зыковой можно условно объединить под зонтичным понятием навыки «агентности» (agency), включая так называемую «(трансформирующую) агентность» ((transformative) agency) [14, 15, 16]. И. Е. Абрамов, Е. П. Шишмолина и считают, что в условиях дистанционного образования навыки учащегося в сфере самоорганизации (как важного аспекта «агентности») стали крайне востребованы, однако, фиксировалась их нехватка<sup>1</sup>. [17].

Цель статьи – на основе анализа ведущих международных экспертных докладов в области образования изучить ключевые характеристики и выявить проблемные зоны современного экспертного дискурса, включая его концептуальные основания, артикулируемые в его рамках ключевые тренды, характеристики ключевых стейкхолдеров и место отдельных категорий навыков, как результатов образования, с учетом акцентов, поставленных COVID-19. Главным исследовательским вопросом данного исследования является: каким образом международный экспертный дискурс анализирует современное образование с точки зрения как концептуальных оснований взгляда на образование, так и выделяемых конкретных трендов, стейкхолдеров, связанных с образованием, а также навыков, которые формулируются как ключевые?

Ключевая гипотеза исследования состоит в том, что, в условиях ожидаемого доминирования концепции человеческого капитала в экспертном дискурсе, такие навыки, как навыки поддержания здоровья и навыки «агентности» (связанные со способностью к проактивному индивидуальному действию), рассматриваются как важные ориентиры для образования с точки зрения востребованных образовательных результатов.

#### **Ограничения исследования:**

1) Используется ограниченная выборка докладов – доклады ведущих организаций, при этом круг самих докладов также ограничен наиболее авторитетными и цитируемыми. Это ограничивает возможности обобщения выводов проведенного исследования на весь мировой экспертный дискурс, но позволяет зафиксировать характеристики его наиболее влиятельной части. Кроме того, следует учесть и ограничения выборки докладов по времени их публикации (2012 год – начало 2020 года): указанный промежуток времени не включает, с одной стороны, период глобального финансового кризиса 2008 года и последующую фазу первичного восстановления мировой экономики и, с другой стороны, период пандемии COVID-19, которая поставила новые акценты в глобальном развитии. Вместе с тем, применяе-

---

<sup>1</sup> «Remote Learning Guidance From State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look»: Official website of MIT Teaching System Lab. Available from: <https://ed arxiv.org/437e2/> (date of access: 10.01.2021)

мые в представленном исследовании методология и концептуальный подход позволяют учесть соответствующие аспекты (учитывается как проблематика навыков, связанных с поддержанием здоровья, так и вопросы отдачи от образования на рынке труда и в экономической сфере в целом).

2) Теоретическая рамка исследования опирается на обсуждаемые в современной отечественной и мировой академической литературе концептуальные модели для рассмотрения образовательной политики (например, теорию человеческого капитала), которые могут оставлять за рамками внимания важные идеи и аспекты, де-факто присутствующие в анализируемых материалах. Это связано с тем, что представляемое исследование является первой в российской и мировой литературе попыткой проведения такого рода анализа. На следующих этапах возможно построение более детальной методологии для дискурс-анализа по тем вопросам, которым уделяется внимание в передовой мировой экспертной повестке, но которые не отражены в существующей сегодня академической литературе.

## **Обзор литературы**

Навыки «агентности» и навыки поддержания физического здоровья в современной исследовательской повестке в сфере образования не занимают ведущие позиции, между тем, как выявила М. С. Добрякова с коллегами, грамотность в области здоровья определяется в качестве обязательного результата обучения в образовательных стандартах различных стран [18]. Вместе с тем, еще до начала глобальной пандемии R. Parker отмечала, что высокий уровень грамотности в области здоровья снижает затраты на медицинскую помощь, позволяет обеспечивать более полноценную жизнь [19]. В частности, M. Whitehead выделяет категорию «физической грамотности» (physical literacy), которая может быть определена как внутренняя мотивация, уверенность в себе с точки зрения развития физических способностей и навыков [20]. В. В. Колбанов отмечает, что для формирования навыков поддержания здоровья необходимы либо специальные службы («учителя здоровья»), либо чтобы действующие педагоги проходили специальное повышение квалификации [21]. Хотя вопрос о навыках поддержания здоровья (столь актуальный в условиях пандемии) занимает, скорее, периферийную позицию в образовательном дискурсе, при этом соответствующие навыки активно изучаются в медицинской литературе, например в работах J. Xia и коллег, а также K. Rudolf и других [22, 23].

П. С. Сорокин и И. Д. Фруммин отмечают, что навыки «агентности» также обсуждаются в литературе в последние годы, при этом, в силу новизны данной проблематики для отечественного и зарубежного современного со-

циального знания, единой трактовки ключевого понятия не сложилось [14, 15]. П. С. Сорокин и А. В. Зыкова выявили, что относительно массовым явлением является рассмотрение «агентности» как проактивного взаимодействия с социальной средой, откуда вытекает акцент на ее «трансформирующем» воздействии на институты и структуры [14, 16]. Согласно концепции М. Vaughn, «агентность» состоит из нескольких блоков, включая мотивационные аспекты и способность к взаимодействию друг с другом в сложных социальных контекстах [24]. S. V. Khusainova и S. Y. Bakhvalov отмечают, что навыки «агентности» позволяют индивиду ориентироваться в ситуации неопределенности [25]. По мнению R. Smith и коллег, указанные навыки помогают справляться с трудными условиями [26], а в работе В. Galvin и коллег отмечено, что навыки «агентности» помогают управлять своей жизнью [27]. I. Schoon отмечает, что школа является одним из основных мест, где ребенок осваивает «агентность» и начинает использовать соответствующие навыки [28]. Несмотря на обширность корпуса исследований «агентности», они в основном обсуждают отношение студента-агента и доминирующей образовательной структуры, а не формирование позитивного трансформирующего действия за пределами образования, как выделяла М. Vaughn [24]. М. С. Добрякова с коллегами выявила, что навыки, связанные с «агентностью», уже входят в образовательные стандарты ряда стран мира [18].

В работе J. R. Anderson отмечалось, что современный международный научный дискурс в образовании преимущественно сконцентрирован на таких навыках как чтение, счет [29], M. Wigelsworth с коллегами выделял социальные и эмоциональные навыки [30], а J. J. Heckman и T. Kautz показали значимость личностных черт [31]. При этом авторы уделяют ограниченное внимание таким категориям навыков как «агентность» и навыкам поддержания здоровья. Указанные группы навыков рассматриваются в отдельных работах, реже интегрируются в комплексные типологии навыков как результатов обучения. Вероятно, это серьезное ограничение в условиях глобальной пандемии и ее ожидаемых последствий (распространение дистанционной формы работы и обучения, необходимость самостоятельности в поддержании здоровья).

Международная экспертная дискуссия является важным фактором формирования образовательной политики как на глобальном, так и на национальном уровне. Особенно, если фокусироваться на наиболее авторитетных экспертных изданиях, связанных с такими организациями как ОЭСР или Всемирный банк. Понимание перспектив развития образования затруднено без учета соответствующих дискуссий. По мнению П. С. Сорокина и И. Д. Фрумина, сегодня в сообществе практиков и исследователей имеются тенденции ангажированного восприятия глобальных лидеров эксперт-



ной повестки [2]. Стремясь компенсировать этот пробел, настоящая работа предлагает эмпирически обоснованный взгляд на передовой международный экспертный дискурс об образовании, выделив его ключевые характеристики и проблемные зоны, с особым вниманием к проблематике навыков как результатов образования.

### **Методология и методы исследования**

Первый этап формирования выборки заключался в изучении официальных сайтов ведущих международных организаций, специализирующихся на анализе вопросов социально-экономического развития и образования (включая навыки и компетенции): ОЭСР, Всемирного банка и ЮНЕСКО. Данный метод использовался в работе L. C. Engel с коллегами [32]. Для поиска релевантных публичных докладов были использованы ключевые слова, позволяющие идентифицировать публикации, обсуждающие тренды/тенденции, стейкхолдеров, результаты обучения. Ручной отбор проводился после выявления формально подходящих докладов. В выборку попали только те доклады, которые включали отдельные фрагменты текста, анализирующие тренды и стейкхолдеров (применительно к образованию), а также касались вопроса о результатах обучения, прежде всего, навыков. При отборе источников также применялся критерий даты публикации доклада: в выборку попали доклады, опубликованные после 2012 года, но не позднее марта 2020 года (т. е. до начала публичной дискуссии о глобальной пандемии). Всего на этом этапе было отобрано 17 докладов.

На втором этапе формирования выборки отбирались публичные отчеты из других экспертных центров на научных платформах (Future Science Platforms, Data Science Platform). Ручной анализ проводился с использованием тех же критериев, что и на первом этапе. На втором этапе было отобрано 8 докладов, включая издательства USAID, Brookings Institute и др. Всего было отобрано 25 экспертных докладов (полный список докладов доступен в Приложении 1).

Выборка докладов ограничена наиболее авторитетными и цитируемыми источниками (каждый из них упоминался не менее 3 раз в СМИ или академической литературе). При этом в выборку намеренно не были включены отечественные экспертные доклады по данной проблематике, поскольку цель статьи – анализ международного (то есть англоязычного) экспертного дискурса.

Отобранные источники были изучены с помощью метода критического дискурс-анализа T. Van Dijk [33]. Преимущество данного метода по отношению к более традиционному методу контент-анализа состоит в следую-



щем: дискурс-анализ фокусируется не столько на количестве упоминаний отдельной единицы наблюдения (например, конкретного навыка), сколько на качественных характеристиках контекста, в котором данная единица наблюдения упоминается. Отметим, что исследование экспертных докладов с помощью дискурс-анализа – нередкая практика. Работы С. Higgins и R. Walker, S. Açıkgöz и коллег содержат анализ экспертных докладов некоммерческих организаций и частных компаний [34, 35].

В качестве ключевого инструмента нами использовалась методология Т. Van Dijk (критический дискурс-анализ – CDA) [33]. Согласно подходу автора, каждый текст содержит смысловые убеждения, закладываемые авторами как набор базовых концептуальных установок. В данной работе мы используем этот подход для определения концептуальных оснований изучаемых материалов. Кроме того, критический дискурс-анализ обычно включает изучение основных игроков или групп, которые наиболее важны в контексте того или иного вопроса. В данной работе подобные группы мы обозначаем в качестве «стейкхолдеров». При этом они могут описываться как активные, а могут как пассивные игроки.

Методология дискурс-анализа в мировой литературе уже применялась именно для анализа глобального дискурса экспертных докладов в исследовании I. Berkovich и P. Benoliel [36], а также для изучения риторики международных организаций в работе P. Pineda и коллег [37]. Между тем анализ докладов, связанных именно с образованием, ранее не проводился в литературе. В соответствии с устоявшейся практикой он был проведен следующим образом: под каждое направление (критерий) анализа был осуществлен подбор соответствующих кодов, а затем проведен анализ текста на основе этих кодов в соответствии с методологией, примененной Н. Logan и коллегами [38]. Подбор кодов производился с помощью дополнительного изучения соответствующей литературы, например, рассматривалась работа O. Pizmony-Levy, согласно представленной в источниках практике решения аналогичных задач [39].

Критерии анализа:

1) *Концептуальные основания*: на какие базовые теории и концепции авторы опираются, каковы основные представления о месте образования в социально-экономическом развитии? Данный критерий опирается на опыт исследования G. Guizzardi и коллег [40];

2) *Ключевые тренды социально-экономической реальности*, формирующие новые условия и вызовы, на которые образование призвано ответить? Этот критерий опирается на опыт исследования D. Rutkowski и коллег [41];

3) *Ключевые стейкхолдеры*. Каковы упоминаемые группы стейкхолдеров? Какова приписываемая им роль (активная она или пассивная)?

4) *Навыки поддержания физического здоровья и «агентности» в составе ключевых навыков для успеха:* какое место занимают навыки, связанные с поддержанием физического здоровья и «агентностью» как результаты образования в экспертной повестке?

Каждый доклад изучался на предмет заданных критериев в части разделов и фрагментов, посвященных образованию (включая переход между образованием и трудовой деятельностью).

### Результаты исследования

*Концептуальные основания передовой экспертной повестки: зачем нужно образование?*

Как отмечается в работе Т. Kautz и коллег, большинство наиболее авторитетных работ в современной международной академической дискуссии сконцентрированы в рамках теории человеческого капитала [42]. Критики теории человеческого капитала, например S. Marginson [8], также говорят о доминировании данной теории в экспертном поле.

Как и ожидалось, ключевым концептуальным основанием глобального экспертного дискурса об образовании является именно эта теория. Вместе с тем, было обнаружено и альтернативное концептуальное основание, которое мы условно обозначили «левая/критическая теория». Ниже представлены таблицы с характеристикой признаков двух подходов. Коды были выделены нами на основании соответствующей специальной литературы, а также на основании представленных в проанализированных источниках ключевых тезисов о роли образования в социально-экономическом развитии.

Таблица 1

Коды для выявления концептуальных оснований (N = 25)

Table 1

Codes for identifying conceptual grounds (N = 25)

Концептуальное основание / Basic conceptual foundation	Коды/Codes
Теория человеческого капитала (согласно работам Т. Schultz, J. Heckman и Т. Kautz [43, 31]) / Human capital theory (according to works by T. Schultz, J. Heckman and T. Kautz [43, 31])	Экономическая рентабельность, эффективность образования, отдача от образования, навыки для рынка труда, экономическая полезность / Economic profitability, efficiency of education, returns from education, skills for labour market, economic utility

Левая/критическая теория (согласно работе О. Ланге [44]) / Leftist (critical) theory (according to work by O. Lange [44])	Равенство возможностей; равная доступность образовательных программ; обязательное всеобщее владение базовыми навыками / Equal opportunities; equal access to educational programmes; mandatory universal acquisition of basic skills
---	--

Таблица 2

Концептуальные основания дискурса в проанализированных источниках (N = 25)

Table 2

Conceptual bases of the discourse in the analysed sources (N = 25)

Концептуальные основания докладов / Basic conceptual foundations of reports	Доля докладов, упоминающих концептуальные основания данного типа / The proportion (and number) of reports referring to the particular ontological foundation
Теория человеческого капитала / Human capital theory	60 % (15 д. ) / (15 r.)
Левая/критическая теория / Leftist (critical) theory	16 % (4 д. ) / (4 r.)

На теории человеческого капитала базировалось 15 докладов. В 9 докладах авторы непосредственно ссылались на данную теорию, в остальных докладах указаны соответствующие коды, в частности, через тезис о том, что образование дает отдачу на рынке труда («отдача на рынке труда» – одна из ключевых категорий в теории человеческого капитала). Отметим, что эта группа докладов преимущественно ориентируется на передовые страны с относительно сильными экономиками, более широкими возможностями финансирования образования.

*«Большинство систем образования не включают навыки, необходимые для рынка труда, а темпы технологических и экономических изменений еще больше увеличивают разрыв между образованием и рынком труда»<sup>1</sup>.*

Другой концептуальный взгляд на образование, условно обозначенный «левая/критическая теория», встречается реже (исключительно в до-

<sup>1</sup> «Educational Research and Innovation Educating 21st Century Children Emotional Well-being in the Digital Age: Emotional Well-being in the Digital Age»: Official website of OECD. Available from: <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en> (date of access: 10.01.2021), p.44

кладах UNESCO, 4 доклада). В докладах этой организации присутствует акцент на обеспечении равенства, включая равные условия для получения образования высокого качества для всех, для чего предлагается отказаться от исключительно рыночных механизмов, не позволяющих добиться социальной справедливости. Для этой группы докладов характерен фокус на развивающихся странах с их проблемами (неустойчивые экономики, бедность, отсутствие стабильного рынка труда, неравенство, слабое развитие образовательных институтов).

*«Задача образовательной системы – обеспечить равное право на образование для людей всех возрастов»<sup>1</sup>;*

*«Потребности в обучении детей и взрослых должны быть реализованы за счет равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков»<sup>2</sup>.*

Подчеркнем, что ключевое различие между концептуальными основаниями теории человеческого капитала и критической/левой теорией в том, что теория человеческого капитала полагается на законы рыночной конкуренции и исходит из условно справедливых «правил игры», с равными шансами. Критическая/левая теория апеллирует к идее о базовом структурном неравенстве, которые, по мнению S. Klees, необходимо преодолеть, при этом само образование рассматривает, скорее, как «право», а не «инвестицию» [6]. Как хорошо известно, теория человеческого капитала видит образование с точки зрения навыков, как главных результатов. Стоит отметить, что А. Г. Асмолов и М. С. Гусельцева как альтернативу рассматривают такое понятие, как человеческий потенциал, включающее, в частности, ценностный аспект [45].

*2. Ключевые для образования тренды в развитии социальной и экономической реальности*

Выявление ключевых трендов происходило следующим образом: в каждом докладе вначале фиксировались упоминания процессов во внешней социально-экономической среде или внутренней среде самой системы образования, которые рассматриваются авторами в экспертных докладах как значимые для образования. Далее проводилась классификация трендов с помощью ключевых кодов, наиболее часто встречающихся в рассмотренных докладах, а также отражающих соответствующую академическую ли-

<sup>1</sup> «Youth and skills: putting education to work»: Official website of EFA Global Monitoring Report (UNESCO). Available from: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2012/youth-and-skills-putting-education-work> (date of access: 12.12.2020), p.31.

<sup>2</sup> «United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization Education for All 2000-2015: achievements and challenges»: Official website of EFA Global Monitoring Report (UNESCO). Available from: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges> (date of access: 12.12.2020), p.111.

температуру. Таким образом, было выделено 2 большие группы трендов: внешние и внутренние тренды.

Во внешние тренды включено 3 типа трендов: тренды в области экономики, тренды в области технологий, тренды в области социально-политической и демографической сферы.

Таблица 3

Типы внешних трендов и связанные с ними ключевые коды (N = 25)

Table 3

Types of external trends and related codes (N = 25)

Типы внешних трендов / Trends	Доля докладов с упоминанием трендов / The proportion (and number) of reports referring to the particular type of trend	Ключевые коды / Codes
Тренды в области экономики / Economic trends	96 % (24 д.) / 24 r.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- расширение круга существующих профессий (21 д.) / the emergence of new professions in the labour market (21 r.);</li> <li>- рост некорпоративной занятости (19 д.) / the growth of the non-corporate sector (19 r.);</li> <li>- экономическая стагнация (16 д.) / ; the decline in economic growth (16 r.);</li> <li>- новый запрос на навыки как результат изменений на рынке труда (9 д.) / the new demand for skills responding to the changing labor market (9 r.).</li> </ul>
Тренды в области технологий / Technological trends	84 % (21 д.) / 21 r.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Механизация труда (17 д.) / technological trends are automation (17 r.);</li> <li>- расширение IT-сектора (14 д.) / expansion of the IT sector (14 r.);</li> <li>- влияние искусственного интеллекта (10 д.) / expansion of artificial intelligence (10 r.).</li> </ul>

Тренды в области социально-политической и демографической сферы / Socio-political and demographic trends	52 % (13 д.) / 13 г.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- демографические сдвиги (7 д.) / demographic change (7 r.);</li> <li>- изменение образа жизни (7 д.) / lifestyle changes (7 r.);</li> <li>- социальная напряженность, неравенство (6 д.) / social tension and inequality (6 r.);</li> <li>- активизация гражданских инициатив (4 д.) / the increasing role of civil initiatives (4 r.);</li> <li>стагнация политических институтов (3 д.) / the stagnation of political institutions (3 r.);</li> <li>- недоверие правительству (2 д.) / low trust to the government (2 r.);</li> <li>- рост радикализма (2 д.) / the growth of radical views (2 r.).</li> </ul>
--	----------------------	--

Самыми упоминаемыми стали тренды в области экономики и тренды в области технологий, что соответствует концептуальным основаниям теории человеческого капитала, сформулированным в работе Т. Schultz [43]. Например, отмечается изменение структуры занятости (рост некорпоративного сектора)<sup>1</sup>. Важно отметить, что уже до пандемии COVID-2019 эксперты выделяли указанные тренды, тогда как массовый переход мира в онлайн лишь усилил рост freelance и elance занятости (в США показатели некорпоративной занятости до пандемии были на уровне 8 %, к 2021 году этот показатель достиг 36 %<sup>2</sup>).

Тренды в области технологий приводят к тому, что растет спрос на цифровые навыки<sup>3</sup>. Как показано в работе S. Kergroach, проблема осложняется комплексной перестройкой экономики по всему миру в условиях 4-й индустриальной революции [46].

Тренды в области социально-политической и демографической сферы также упоминаются<sup>4</sup>. Отмечаются изменения в области демографии (старение населения), усиливается проблема социального неравенства. Кроме

<sup>1</sup> «Freelancing and the Economy, Up. Work.»: Official website of Up.Work. Available from: <https://www.upwork.com/i/freelancing-in-america/> (date of access: 01.04.2021).

<sup>2</sup> Там же

<sup>3</sup> «Systemic thinking for policy making—the potential of systems analysis for addressing global policy challenges in the 21st century»: Official website of OECD. Available from: <https://www.oecd.org/naec/averting-systemic-collapse/SG-NAEC> (date of access: 08.10.2020).

<sup>4</sup> «Educational Research and Innovation Educating 21st Century Children Emotional Well-being in the Digital Age: Emotional Well-being in the Digital Age»: Official website of OECD. Available from: <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en> (date of access: 08.10.2020).

того, растёт недоверие к политическим институтам, возрастает роль гражданских инициатив.

Вторая группа трендов – касается внутренних процессов в области образования (15 докладов – 60 %). К ним относятся: внедрение новых технологий в образовательный процесс (VR-очки, технологии дополненной реальности – 12 докладов), рост онлайн-образования (12 докладов), трансформация характера деятельности и роли педагога, учителя (от носителя знаний к роли ментора) (10 докладов)<sup>1</sup>. Все эти тренды стали актуальными не сегодня, однако COVID-2019 их существенно ускорил, как показало исследование М. Ivancheva и коллег [47]. Также А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова выявили, что образование всегда отражает более широкие социальные тренды, например, в экологии – фокус на «зеленую повестку» [48].

Важно отметить, что, в целом, проанализированные экспертные доклады об образовании рисуют картину достаточно широкого глобального кризиса во всех ключевых сферах, но прежде всего, это снижение темпов роста экономики и обострение проблемы неравенства, которые отмечаются как ключевые проблемы, на которое должно реагировать образование.

### *3. Ключевые стейкхолдеры*

Ключевыми стейкхолдерами системы образования, согласно работе G. Odhiambo и A. Nii, являются государственные управленцы, школьная администрация, рынок труда, родители и учащиеся [49]. В. И. Блинов с коллегами подчеркнул важность учета позиции различных стейкхолдеров для проектирования образовательных реформ отмечается и в отечественной литературе [50]. В данной работе стейкхолдеры, по аналогии с трендами, разделены на 2 группы: внешние стейкхолдеры по отношению к образовательной среде (имеют отношение к образованию, но напрямую не вовлечены в учебный процесс) и внутренние стейкхолдеры (непосредственно находятся в формальной образовательной системе). Мы также рассматривали два типа стейкхолдеров: «активные» и «пассивные». «Активная» роль стейкхолдера фиксировалась по следующим кодам (с учетом результатов исследований G. Janmaat и коллег, а также работы М. Manos): декларируемая возможность влиять на образовательный процесс, участие в создании образовательных продуктов, возможность инициировать образовательную реформу [51], [52].

---

<sup>1</sup>«Skills Strategy 2019: skills to shape a better future»: Official website of OECD. Available from: <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en> (date of access: 08.10.2020).



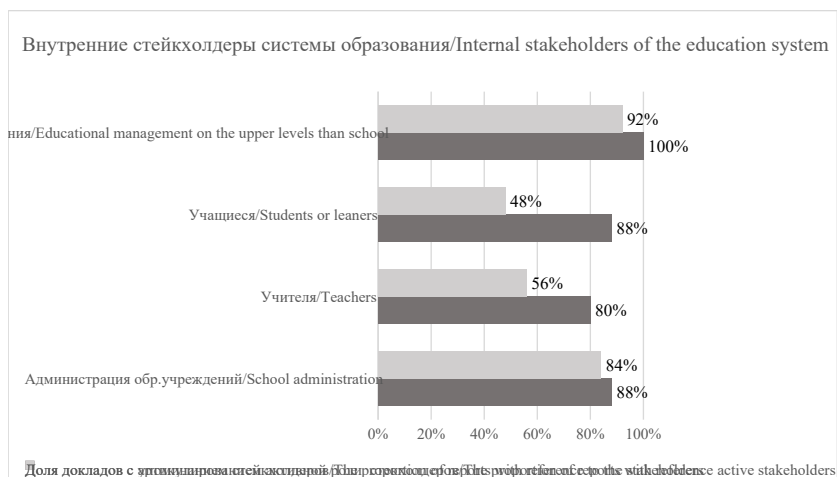


Диаграмма № 1. Доля упоминаний внутренних стейкхолдеров в экспертных докладах (в том числе тех, которые видятся как активные) (N = 25)

Chart № 1. Reports, referring to the particular types of internal stakeholders (including those seen as active) (N = 25)

Внутри образовательной системы можно выделить 4 основные группы стейкхолдеров, согласно проанализированным экспертным докладам. Вполне ожидаемо, основными стейкхолдерами видятся управленцы в области образования, прежде всего, на уровне государственного управления (упомянуты во всех докладах из нашей выборки). Именно они лидируют в обсуждении возможных источников для реформирования образования<sup>1</sup>. Также важным стейкхолдером видится администрация образовательных учреждений (22 доклада), причем они, как правило, тоже имеют возможность и символический «мандат» инициировать изменения (21 доклад). Роль самих учащихся в докладах видится, напротив, скорее, как «пассивная»: в 40 % докладов они воспринимаются, в качестве объектов, в задачи которых не входит формирование запроса к самому образованию. Только в 48 % (12 докладов) учащиеся являются активными стейкхолдерами:

*«Расширение прав и возможностей школьников реализуется через школьные ассоциации, представительство классов»<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> «United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization. Youth and skills: putting education to work»: Official website of EFA Global Monitoring Report (UNESCO). Available from: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2012/youth-and-skills-putting-education-to-work> (date of access: 12.12.2020).

<sup>2</sup> «OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 a series of concept notes»: Official website of OECD. Available from: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (date of access: 08.10.2020), p.32.

При этом, в ряде случаев особый акцент делается на том, что такая характеристика как «агентность» позволит ученикам самостоятельно выстраивать образовательную траекторию<sup>1</sup>. Здесь можно отметить определенное противоречие: с одной стороны, практически в каждом докладе фиксируются институциональная неустойчивость, то есть ситуация, которая потенциально актуализирует энергичную и даже проактивную позицию учащихся. Вместе с тем, учащиеся в половине докладов видятся лишь в качестве «пассивных» игроков. Группа учителей часто упоминаются, но почти в половине случаев рассматривается как пассивная группа, хотя в 56% докладах (14 докладов) подчеркивается, что их роль может быть активной: изменение учебных планов, разработка новаторских образовательных методик, инициирование изменений. При этом, в 20-ти докладах особо подчеркивается особая ответственность учителей за результат: учителя должны обучать новому, меняться сами, следить за развитием предметного поля, помогать учащимся в качестве тьюторов<sup>2</sup>.

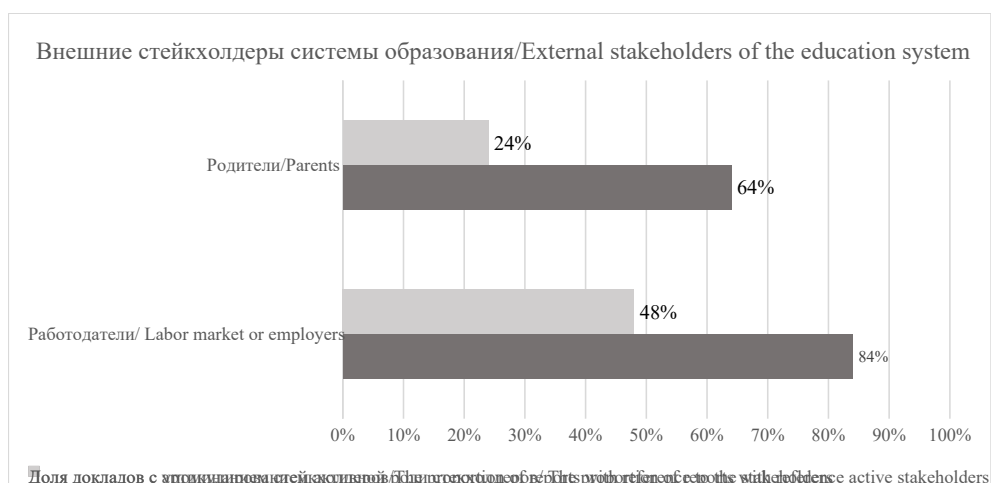


Диаграмма № 2. Доля упоминаний внешних стейкхолдеров в экспертных докладах (N = 25)

Chart № 2. Reports, referring to the particular types of external stakeholders (N = 25)

<sup>1</sup> «OECD skills outlook 2015: youth, skills and employability»: Official website of OECD. Available from: <https://doi.org/10.1787/9789264234178-en> (date of access: 08.10.2020).

<sup>2</sup> «Trends Shaping Education 2016 »: Official website of OECD. Available from: [https://doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-en](https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en) (date of access: 08.10.2020).

Среди внешних стейкхолдеров было выделено основных 2 группы. На первом месте вполне ожидаемо стоят работодатели (упоминаются в 21 докладе). Обозначается тезис о необходимости коммуникации, диалога, совместных стратегий между ними и сектором образования. При этом, роль работодателей остается, скорее, пассивной: от группы ждут готовности к коммуникации, однако, в большинстве случаев не подразумевается, что работодатель будет сам инициативно влиять на образование (предлагать изменения), только в 48 % докладов фиксируется роль работодателей как активных участников реформ в секторе образования<sup>1</sup>. Роль родителей тоже артикулируется (упоминается в 16-ти докладах), относясь скорее к пассивной (только в 24 % докладов предполагается их активное участие как инициаторов изменений образования). Родители, как правило, упоминаются исключительно в контексте помощи ученикам в освоении некоторых навыков: первичные социальные и эмоциональные навыки, основы когнитивных навыков<sup>2</sup>.

Таким образом, у системы образования существует широкий круг стейкхолдеров, однако не все они видятся как активные инициаторы изменений. Активная роль в основном ожидается от администрации учебных учреждений и управленцев более высокого уровня. Важно, что сами учащиеся в большинстве источников не рассматриваются в качестве активных игроков, что входит в определенное противоречие с зафиксированными в предыдущем разделе трендами неустойчивости и высокой изменчивости структурных контекстов вокруг образования, которые в явном виде артикулируются в проанализированном экспертном дискурсе. Вместе с тем, в отдельных случаях звучат тезисы о выделении навыка «агентности» учащихся в качестве важной цели образовательного процесса<sup>3</sup>.

**Ключевые навыки, важные для успеха: роль навыков поддержания физического здоровья и навыков «агентности»**

Анализ осуществлялся с помощью поиска заранее сформулированных на основе анализа литературы кодов. Подчеркнём, что нас интересовали только те упоминания, которые рассматривали упомянутую категорию в качестве результатов образования (например, «физическое здоровье» может указываться как заданная извне характеристика индивида, а может рассматриваться как результат усвоения и применения тех или иных навыков).

---

<sup>1</sup> «Platform workers in Europe»: Official website of Publications Office of the European Union. Available from: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC112157> (date of access: 08.10.2020).

<sup>2</sup> «OECD skills outlook 2015: youth, skills and employability»: Official website of OECD. Available from: <https://doi.org/10.1787/9789264234178-en> (date of access: 08.10.2020).

<sup>3</sup> «Trends Shaping Education Centre for Educational Research and Innovation 2019»: Official website of OECD. Available from: [https://doi.org/10.1787/trends\\_edu-2019-en](https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en) (date of access: 08.10.2020).

Таблица 4

Коды для выявления навыков поддержания здоровья и навыков «агентности»

Table 4

Codes for identifying skills relating to health maintenance and agency skills

Название навыков / Category of skills	Коды для поиска докладов / Codes
Навыки, связанные с поддержанием физического здоровья (с учетом результатов исследования Н. Kohl и коллег [53])/ Skills relating to health maintenance (according to work by N. Kohl and colleagues [53])	Физическая активность, физические навыки, физическое развитие, физическое воспитание, физические способности, физическое здоровье, санитарная грамотность, навыки поддержания здоровья, навыки общей грамотности / Physical activity, physical skills, physical development, physical education, physical abilities, physical health, health skills, health literacy
Навыки «агентности» (с учетом результатов исследования К. Dikilitaş и S. Mumford, R. Smith и коллег [54], [55]) / Agency skills (according to works by K. Dikilitaş and S. Mumford, R. Smith and colleagues [54], [55])	агентность, лидерство, проактивное взаимодействие, инициатива, предпринимательство, адаптивность, устойчивость / Agency, leadership, proactive interaction, initiative, entrepreneurship, adaptability, resilience

Ниже представлена таблица с частотами упоминания анализируемых навыков в экспертном дискурсе.

Таблица 5

Доля и количество докладов с упоминанием навыков поддержания здоровья и навыков «агентности»

Table 5

Percentage and numbers of reports with a reference to skills relating to health maintenance and agency skills

Группы навыков/ Skills	Доля докладов с разделом о навыках/ Percentage and numbers of reports mentioning (or not) outlined skills
Навыки, связанные с поддержанием физического здоровья/ Skills relating to health maintenance	48% (12 д)/ (12 r.)

Навыки «агентности»/ Agency skills	48% (12 д)/ (12 г.)
Ни один тип навыков не упомянут/ None of categories	44% (11 д)/ (11 г.)
И то и другое вместе/ Both categories	40% (10 д)/ (10 г.)

Как показало исследование, навыки, связанные с поддержанием физического здоровья, упоминаются примерно в половине случаев. При этом, здоровье человека (как отдельная категория) упоминалось часто (в 88 %) докладов. Однако не всегда оно понимается как навык или результат образования, имеющий самостоятельную ценность. Навыки, связанные с поддержанием физического здоровья, как отдельная категория упоминалась в 12 докладах<sup>1</sup>. Отдельно в докладах рассматривалась категория санитарной грамотности (health literacy), включающая знания и навыки о здоровье, осознание важности поддержки здорового образа жизни. «Санитарная грамотность складывается из когнитивных, социальных навыков и навыков критического анализа. Индивиды с низкой санитарной грамотностью, как правило, имеют более низкий доход, оценивают свое здоровье как плохое, с большей вероятностью имеют высокий индекс массы тела и менее склонны к регулярным физическим упражнениям»<sup>2</sup>. Данная категория навыков упоминалась только в 4 докладах, в которых также упоминалась и физические навыки в качестве отдельной категории результатов образования.

Навыки «агентности», понимаемые, прежде всего, как навыки проактивного взаимодействия с внешней средой (включая навыки лидерства или инициативности, которые рассматривались как маркеры «агентности»), упоминались в 12 докладах. При этом, самостоятельное упоминание «агентности» как категории описывающей проактивное взаимодействие с окружающей средой и внешними институтами зафиксировалось только в 5 докладах (20 % выборки). «Агентность учащегося - способность ставить цель, размышлять и действовать, чтобы добиться изменений»<sup>3</sup>.

По мнению П. С. Сорокина и И. Д. Фрумина, причина ограниченного упоминания категории «агентности» может быть связана с тем, что данная категория в целом пока недостаточно изучена [14], [15]. Вместе с тем, нарас-

<sup>1</sup> «World development report 2018: Learning to realize education's promise»: Official website of World Bank. Available from: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1> (date of access: 08.10.2020).

<sup>2</sup> «Systemic thinking for policy making—the potential of systems analysis for addressing global policy challenges in the 21st century»: Official website of OECD. Available from: <https://www.oecd.org/naec/averting-systemic-collapse/SG-NAEC> (date of access: 08.10.2020).

<sup>3</sup> «OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 a series of concept notes»: Official website of OECD. Available from: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (date of access: 08.10.2020).

тающий интерес к «агентности» в качестве самостоятельной категории навыков порой проявляется и в экспертном дискурсе, прежде всего, в ОЭСР<sup>1</sup>. Однако «агентность» в дискурсе ОЭСР не понимается как конкретный набор навыков. Таким образом, тематика «агентности» безусловно актуальная, но пока фрагментированная, ей не хватает четкой концептуализации, что может препятствовать и ее интеграции в круг наиболее активно обсуждаемых навыков как результатов обучения, что показало исследование П. С. Сорокина и И. Д. Фрумина [2].

### **Обсуждение результатов**

Представленное исследование является первой в российской и зарубежной литературе попыткой углубленного анализа передового мирового экспертного дискурса в области образования, в то время как для других сфер общественной жизни примеры подобного рода исследований имеются в области анализа экспертной повестки о спорте или здравоохранении как было показано в исследовании S. Açıkgöz и коллег, а также в работе I. Berkovich и P. Benoliel [35], [36]. Учитывая многократно отмеченную в литературе важную роль международных организаций для глобальной и национальной образовательной политики, более точное понимание содержания транслируемой или экспертной коммуникации является существенным подспорьем как для выстраивания взаимодействия с ними, так и в совершенствовании и анализе российского образования.

В частности, полученные результаты выявляют несколько важных пробелов в экспертной повестке ведущих международных организаций. Во-первых, это выявленный разрыв между «спросом», рассматриваемым через призму глобальных трендов, и «предложением» в виде навыков, которые должно обеспечивать образование. Важность навыков (как результатов образования), связанных со способностями «агентности», как проактивного воздействия на окружающую среду, фиксируется экспертными докладами в слабой степени, несмотря на тот факт, что обе категории навыков уже присутствуют в образовательных стандартах ряда стран, как показала работа М. С. Добряковой и коллег [18]. Между тем, изучаемые навыки оказались особенно значимыми на фоне глобальной пандемии. Во-вторых, стейкхолдеры развития образования в лице работодателей и учащихся представлены преимущественно в качестве пассивных игроков. Таким образом, полученные результаты углубляют понимание современного передового экспертного

---

<sup>1</sup>«OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 a series of concept notes»: Official website of OECD. Available from: <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (date of access: 08.10.2020).

дискурса по отношению к опубликованным ранее работам по международной образовательной политике и роли в ней экспертных структур с точки зрения преодоления стереотипа о безусловном доминировании идей теории человеческого капитала и «рыночной» логики в целом, отмеченных в работах S. Klees и T. Tan [6], [7]. Важность индивидуальной и коллективной «агентности», понимаемой как проактивная позиция по отношению к окружающего социальному миру, оказывается не только не доминирующей, но и в целом недостаточно артикулированной в экспертном дискурсе.

Полученные результаты подводят к вопросу о том, в чем причина выявленных «разрывов», внутренней рассогласованности в рамках доминирующей международной экспертной повестки? Почему, несмотря на относительное доминирование логики человеческого капитала, с ее акцентом на идеи рынка и частных потребителей как рациональных индивидов, сами учащиеся, их семьи, и даже работодатели не позиционируются как ключевые игроки в развитии образования? При этом в большинстве докладов (в 23-х – 92 %) признается, что сфера образования нуждается в существенном изменении для ответа на вызовы растущей неустойчивости и связанные с ней угрозы снижения благосостояния (как показала работа П. С. Сорокина и И. Д. Фрумина, указанное состояние современного общества в социологической литературе было предложено называть «де-структурированным» [15]). Другая группа вопросов возникает по поводу того, почему передовая международная экспертная дискуссия о навыках как результатах обучения уделяет относительно небольшое внимание тем навыкам, которые напрямую отвечают на задачу действовать самостоятельно в быстроменяющейся среде? Почему, например, столь влиятельными в практических дискуссиях об оценке качества образования на национальном и глобальном уровне остаются мониторинги PISA, несмотря на то, что в их центре лежат представления о базовых требованиях к человеку (или человеческому капиталу) из 1960-70 годов – эпохи относительно массовой веры в «государство всеобщего благосостояния» как основной гарант социальной устойчивости, и в жестко организованные устойчивые корпорации как главный двигатель экономического роста. Сегодняшний мир – очевидно иной, это мир, в котором бурно растет нетрадиционная занятость, а заботу о собственном благополучии становится все труднее поручить кому-то другому, включая, прежде всего, государство (яркий пример – перенос пенсионного возраста). Очевидно (в том числе, следуя логике теории человеческого капитала), что новые реалии требуют нового типа навыков. Однако передовая глобальная экспертная повестка реагирует на эти вызовы достаточно запоздало.

Один из возможных ответов на вопрос о причинах указанных рассогласованностей состоит в институциональной инерции, отчасти, «ригид-



ности» самой сферы образования. В частности, об этом говорит растущий блок исследований о так называемой «распаковке» образования, например, в вузовском секторе. Вузы, как достаточно бюрократизированные структуры, с трудом выходят на новые, естественно формируемые в ответ на тренды неустойчивости, рынки, где им приходится конкурировать с частными провайдерами (например, в области получения разнообразных прикладных микро-степеней, коротких курсов, сертификации отдельных компетенций). Сектор школьного образования, в большинстве стран, включая Россию, находящийся под еще более пристальным вниманием государства, чем третичное образование, оказывается в еще большей степени инертным, как было показано в работе П. С. Сорокина и И. Д. Фрумина [2]. Есть основания полагать, что рекомендации на уровне национальной политики, обсуждаемые в проанализированной международной экспертной повестке, в латентном виде учитывают указанные особенности институциональной природы образования. Иными словами, эксперты обсуждают те векторы практической политики, которые объективно возможны без радикальных изменений, того, как организовано образование и управление им. Вероятно по этой причине, представление о самих учащих, их семьях или даже работодателях, как о ключевых агентах изменений образования не доминирует, несмотря на то что теоретически этого можно было бы ожидать.

Кроме того, необходимо учитывать, что задачи практического консалтинга на коммерческой основе (чем в существенной степени занимаются организации вроде Всемирного Банка или ОЭСР, и что неизбежно наносит отпечаток на выпускаемые ими публичные материалы) стартуют с интересов заказчиков, как обозначено в работе S. Klees [6]. S. Klees, E. Tan, S. Marginson отмечают, что заказчиками подобного рода консалтинга как правило выступают государственные агентства и ведомства, в интересах которых может находиться не только совершенствование образования как такового, но и выполнение конкретных задач в рамках той формальной структуры, в которой они находятся [6], [7], [8]. Поэтому трудно ожидать четкого формулирования и последовательной реализации прорывных идей образовательной политики до тех пор, пока более широкая политическая организация в большинстве стран мира (включая не только развивающиеся, но и наиболее развитые страны) не стала к ним более открытой, согласно S. Klees [6]. Вероятно, именно в силу этой причины государственные управленцы и администрация образовательных учреждений рисуются основными стейкхолдерами, а в области навыков, обсуждаемых как наиболее важные для успеха, доминируют те, для которых уже существует выстроенный и отлаженный формальный механизм оценки и международного сопоставления (даже несмотря на возможное «устаревание» идей, лежащих в основе

соответствующих инструментов).

### **Заключение**

Представленная работа является попыткой эмпирически обоснованного изучения передового международного экспертного дискурса, представления о котором до сих определяются в существенной степени стереотипами или отдельными кейсами, без доказательной репрезентативной базы. Проведенное исследование показало, что, несмотря на доминирование в проанализированных докладах идей человеческого капитала, связь между «спросом», рассматриваемым через призму глобальных трендов, с «предложением» в виде навыков, которые должно обеспечивать образование, оказывается проблематичной. Среди главных стейкхолдеров в развитии образования экспертные доклады выделяют управленцев и администрацию образовательных учреждений. Стейкхолдеры в лице работодателей и учащихся представлены как преимущественно пассивные игроки. Категории навыков, важность которых оказалась особенно значимой на фоне глобальной пандемии (во-первых, навыки, связанные с поддержанием физического здоровья и, во-вторых, навыки активной самостоятельности, инициативности, «агентности»), не занимают ведущих позиций в проанализированном экспертном дискурсе, что не подтвердило исходную гипотезу данного исследования. Можно предположить, что именно навыки «агентности» позволили бы изменить роль учащихся в образовательных учреждениях: из пассивных стейкхолдеров превратить в активных акторов, тем самым стимулировав более интенсивную динамику институциональных трансформаций образования в ответ на вызовы времени. Практическая значимость исследования состоит в выделении конкретных проблемных зон ведущей международной экспертной дискуссии в образовании (на момент до начала пандемии), требующих усиления. К этим зонам относятся: во-первых, необходимость специальной дискуссии о требуемых (в ответ на наблюдаемые тенденции социально-экономической реальности) изменениях в подходах к развитию образования на практике, с точки зрения более активного вовлечения таких стейкхолдеров как сами учащиеся, семьи, работодатели. Во-вторых, отдельное обсуждение ключевых результатов образования, в том числе с учетом важности навыков «агентности» как возможных источников для преодоления текущих кризисных тенденций.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Komatsu H., Rappleye J. A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth // *Comparative Education*. 2017. № 53 (2). P. 166–191. DOI:10.1080/03050068.2017.1300008
2. Sorokin P., Froumin I. “Utility” of education and the role of transformative agency: policy challenges and agendas // *Policy Futures in Education*. 2021 (in print).
3. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice // *Foresight and STI Governance*. 2019. № 13 (2). P. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
4. Carvalho L. M., Costa E. Seeing education with one’s own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries // *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2015. № 36 (5). P. 638–646. DOI: 10.1080/01596306.2013.871449
5. Faas D. Germany after the ‘PISA shock’: Revisiting national, European and multicultural values in curriculum and policy discourses // *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*. 2013. № 33. P. 43–44. DOI: 10.21832/9781783090815-005
6. Klees S. J. Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? // *Comparative Education Review*. 2016. № 60 (4). P. 644–672. DOI: 10.1086/688063
7. Tan E. Human capital theory: A holistic criticism // *Review of Educational Research*. 2014. № 84 (3). P. 411–445. DOI: 10.3102/0034654314532696
8. Marginson S. Limitations of human capital theory // *Studies in Higher Education*. 2019. № 44 (2). P. 287–301. DOI: 10.1080/03075079.2017.1359823
9. Юшков А. Н., Аграмакова О. В. Развитие инженерных навыков: через исследования и проекты // *Образовательная политика*. 2020. № 5. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekty-i-issledovaniya-dlya-razvitiya-nauchnyh-i-inzhenernyh-umeniy> (дата обращения: 10.04.2021).
10. Paakkari L., Okan O. COVID-19: health literacy is an underestimated problem // *The Lancet Public Health*. 2020. № 5 (5). P. 249–268. DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30086-4
11. Dobbins M., Husson H., DeCorby K., LaRocca R. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18 // *Cochrane database of systematic reviews*. 2013. № 2. DOI: 10.1002/14651858.CD007651
12. Казначеев С. В., Страхова И. Б., Лопатина О. В. Физическая культура и ее роль в воспитании студентов нефизкультурного вуза // *Образование и наука*. 2015. № 1 (3). С. 156–164. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-3-156-164
13. Arnold J., Clarke D. J. What is ‘agency’? Perspectives in science education research // *International Journal of Science Education*. 2014. № 36 (5). P. 735–754. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066
14. Сорокин П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2021. № 21 (1). С. 124–138. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138
15. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки // *Социологические исследования*. 2020. № 7. С. 27–36. DOI: 10.31857/S013216250009571-1
16. Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в 21 веке: обзор и интерпретация международного опыта //

Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4 (в печати).

17. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Формирование навыков самоорганизации и самооценивания студентов в конкурентной иноязычной обучающей среде: практический опыт // Образование и наука. 2020. № 10 (22). С. 161–185. DOI:10.17853/1994-5639-2020-10-161-185

18. Добрякова М. С., Фрумин И. Д., Баранников К. А., Реморенко И. М., Зиин Н., Мосс Дж., Хаутамяки Я. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/keycomp> (дата обращения: 10.04.2021).

19. Parker R. Measuring health literacy. What? So what? Now what? Institute of Medicine (Ed.) Measures of health literacy: workshop summary // Measuring health literacy. 2009. P. 91–98. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK45386/> (date of access: 01.07.2021).

20. Whitehead M. The concept of physical literacy // European Journal of Physical Education. 2001. № 6 (2). P. 127–138. DOI: 10.1080/1740898010060205

21. Колбанов В. В. Компоненты профессиограммы будущего учителя здоровья // Образование и наука. 2016. № 6. С. 152–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-152-167

22. Xia J., Wu P., Deng Q., Yan R., Yang R., Lv B., Wang J., Yu J. Relationship between health literacy and quality of life among cancer survivors in China: a cross-sectional study // BMJ Open. 2019. № 9 (12). DOI: 10.1136/bmjopen-2018-028458

23. Rudolf K., Biallas B., Dejonghe L. A., Grieben C., Rückel L. M., Schaller A., Froböse I. Influence of Health Literacy on the Physical Activity of Working Adults: A Cross-Sectional Analysis of the TRISEARCH Trial // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. № 16 (24). P. 494–512. DOI: 10.3390/ijerph16244948

24. Vaughn M. What is student agency and why is it needed now more than ever? // Theory Into Practice. 2020. № 59 (2). P. 109–118. DOI: 10.1080/00405841.2019.1702393

25. Khusainova S. V., Bakhvalov S. Y., A regional system to forecast the social-economic development: The case of the RF regions // European Research Studies Journal. 2018. № 21 (1). P. 588–601. Available from: <https://ideas.repec.org/a/ers/journal/vvxy2017i3bp588-601.html> (date of access: 01.07.2021).

26. Smith R., Kuchah K., Lamb M. Learner autonomy in developing countries // Autonomy in language learning and teaching. Palgrave Pivot, London. 2018. P. 7–27. DOI: 10.1057/978-1-137-52998-5\_2

27. Galvin B. M. et al. Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research // Journal of Organizational Behavior. 2018. № 39 (7). P. 820–833. DOI: 10.1002/job.2275

28. Schoon I. Conceptualising learner agency: A socio-ecological developmental approach // Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. 2018. Available from: <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Research%20Paper%2064%20-%20Schoon%2C%20I.pdf> (date of access: 01.07.2021).

29. Anderson J. R. Cognitive skills and their acquisition. Psychology Press. 2013. DOI: 10.4324/9780203728178

30. Wigelsworth M., Humphrey N., Kalambouka A., Lendrum A. A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills // Educational Psychology in Practice. 2010. № 26 (2). P. 173–186. DOI: 10.1080/02667361003768526

31. Heckman J. J., Kautz T. Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. No. w19656. National Bureau of Economic Research. 2013. DOI: 10.3386/w19656
32. Engel L. C., Rutkowski D., Thompson, G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework // *Globalisation, Societies and Education*. 2019. № 17 (2). P. 117–131. DOI: 10.1080/14767724.2019.1642183
33. Van Dijk T. A. Multidisciplinary CDA: A plea for diversity // *Methods of critical discourse analysis*. 2001. № 1. P. 95–120. DOI: 10.4135/9780857028020.d7
34. Higgins C., Walker, R. Ethos, logos, pathos: Strategies of persuasion in social/environmental reports // In *Accounting Forum* no longer published by Elsevier. 2012. № 36 (3). P. 194–208. DOI: 10.1016/j.accfor.2012.02.003
35. Açıkgöz S., Haudenhuyse, R., Aşçı, H. Social inclusion for whom and towards what end? A critical discourse analysis of youth and sport policies in Turkey // *Journal of Youth Studies*. 2019. № 22 (3). P. 330–345. DOI: 10.1080/13676261.2018.1506571
36. Berkovich I., Benoliel, P. Understanding OECD representations of teachers and teaching: a visual discourse analysis of covers in OECD documents // *Globalisation, Societies and Education*. 2019. № 17 (2). P. 132–146. DOI: 10.1080/14767724.2018.1525281
37. Pineda P., Celis, J., Rangel, L. The worldwide spread of peace education: discursive patterns in publications and international organisations // *Globalisation, Societies and Education*. 2019. № 17 (5). P. 638–657. DOI: 10.1080/14767724.2019.1665988
38. Logan H., Cumming T., Wong, S. Sustaining the Work-Related Wellbeing of Early Childhood Educators: Perspectives from Key Stakeholders in Early Childhood Organisations // *International Journal of Early Childhood*. 2020. № 52 (1). P. 95–113. DOI: 10.1007/s13158-020-00264-6
39. Pizmony-Levy O. Compare globally, interpret locally: International assessments and news media in Israel // *Globalisation, Societies and Education*. 2018. № 16 (5). P. 577–595. DOI: 10.1080/14767724.2018.1531236
40. Guizzardi G., Wagner G., de Almeida Falbo, R., Guizzardi, R. S., Almeida, J. P. A. Towards ontological foundations for the conceptual modeling of events. In *International Conference on Conceptual Modeling*. Springer, Berlin, Heidelberg. 2013. P. 327–341. DOI: 10.1007/978-3-642-41924-9\_27
41. Rutkowski D., Rutkowski, L., Plucker, J. A. Trends in education excellence gaps: A 12-year international perspective via the multilevel model for change // *High Ability Studies*. 2012. № 23 (2). P. 143–166. DOI: 10.1080/13598139.2012.735414
42. Kautz T., Heckman J. J., Diris R., Ter Weel, Borghans L. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. 2014. No. w20749. National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w20749
43. Schultz T. W. Human capital: Policy issues and research opportunities. In *Economic Research: Retrospect and Prospect*, NBER. 1972. № 6. P. 1–84. Available from: <http://www.nber.org/chapters/c4126> (date of access: 01.07.2021).
44. Lange O. On the economic theory of socialism: Part one // *The review of economic studies*. 1936. № 4 (1). P. 53–71. DOI: 10.2307/2967660
45. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Генерирование возможностей: от человеческого капитала-к человеческому потенциалу // *Образовательная политика*. 2019. № 4 (80). Режим доступа: <https://edpolicy.ru/opportunity-generation> (дата обращения: 10.04.2021).
46. Kergroach S. Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market // *Foresight and STI Governance*. 2017. №11 (4). P. 6–8. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.4.6.

47. Ivancheva M. P., et al. Conflicting logics of online higher education // *British Journal of Sociology of Education*. 2020. № 4 (5). P. 608–625. DOI: 10.1080/01425692.2020.1784707
48. Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Трансформация образовательной парадигмы в условиях формирования «зеленой» экономики // *Образование и наука*. 2016. № 1 (8). С. 23–37. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-23-37
49. Odhiambo G., Hii A. Key stakeholders' perceptions of effective school leadership // *Educational Management Administration & Leadership*. 2012. № 40 (2). P. 232–247. DOI: 10.1177/1741143211432412
50. Блинов В. И., Сатдыков А. И., Осадчева С. А., Красовский Н. А. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов // *Образовательная политика*. 2020. №. 4 (84). DOI 10.22394/2078-838X-2020-4-84-93
51. Janmaat G., McCowan T., Rao N. Different stakeholders in education // *Compare: a journal of comparative and international education*. 2016. № 46 (2). P. 169–171. DOI: 10.1080/03057925.2016.1134956
52. Manos M. A. Opt to take an active role in your child's education // *In Phi Kappa Phi Forum National Forum: Phi Kappa Phi Journal*. 2009. № 89 (1). P. 22. Available from: <https://search.proquest.com/docview/235184791?accountid=45451> (date of access: 01.07.2021).
53. Harold W. Kohl III, Heather D. Cook. Physical activity and physical education: Relationship to growth, development, and health // *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. National Academies Press (US). 2013. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK201497/> (date of access: 01.07.2021).
54. Dikilitaş K., Mumford S. E. Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity // *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2019. № 13 (3). P. 253–266. DOI: 10.1080/17501229.2018.1442471
55. Smith R., Kuchah K., Lamb M. Learner autonomy in developing countries // *Autonomy in language learning and teaching*. Palgrave Pivot, London. 2018. P. 7–27. Available from: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-52998-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-52998-5_2) (date of access: 01.07.2021).

## References

1. Komatsu H., Rappleye J. A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*. 2017; 53 (2): 166–191. DOI: 10.1080/03050068.2017.1300008
2. Sorokin P. S., Frumin I. “Utility” of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. *Policy Futures in Education*. 2021 (in print)
3. Kuzminov Ya., Sorokin P., Frumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance*. 2019; 13 (2): 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
4. Carvalho L. M., Costa E. Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 2015; 36 (5): 638–646. DOI: 10.1080/01596306.2013.871449
5. Faas D. Germany after the 'PISA shock': Revisiting national, European and multicultural values in curriculum and policy discourses. *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*. 2013; (33): 43–44. DOI: 10.21832/9781783090815-005
6. Klees S. J. Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? *Comparative Education Review*. 2016; 60 (4): 644–672. DOI: 10.1086/688063
7. Tan E. Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research*. 2014; 84 (3): 411–445. DOI: 10.3102/0034654314532696



8. Marginson S. Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*. 2019; 44 (2): 287–301. DOI: 10.1080/03075079.2017.1359823
9. Yushkov A. N., Agramakova O. V. Development of engineering skills: Through research and projects. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy* [Internet]. 2020 [cited 2021 Apr 10]; 5. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekty-i-issledovaniya-dlya-razvitiya-nauchnyh-i-inzheneryh-umeniy> (In Russ.)
10. Paakkari L., Okan O. COVID-19: Health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*. 2020; 5 (5): 249–268. DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30086-4
11. Dobbins M. et al. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2013; 2. DOI: 10.1002/14651858.CD007651
12. Kaznacheyev S. V., Strakhova I. B., Lopatina O. V. Physical culture and its role in training the students of non-sports higher educational institutions. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 1 (3): 156–164. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-3-156-164 (In Russ.)
13. Arnold J., Clarke D. J. What is 'agency'? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*. 2014; 36 (5): 735–754. DOI: 10.1080/09500693.2013.825066
14. Sorokin P. S. 'Transformative agency' as an object of sociological analysis: Contemporary discussions and the role of education. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov = RUDN Journal of Sociology*. 2021; 21 (1): 124–138. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138 (In Russ.)
15. Sorokin P., Froumin I. "Structure-agency" problem in the XXI century: Social development and research implications. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2020; (7): 27–36. DOI: 10.31857/S013216250009571-1
16. Sorokin P. S., Zykova A. V. 'Transforming agency' as a subject of research and development in the 21<sup>st</sup> century: Review and interpretation of international experience. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny = Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2021; 4. (in print) (In Russ.)
17. Abramova I. E., Shishmolina E. P. The formation of students' self-organisation and self-assessment skills in a competitive foreign learning environment: Case study. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (10): 161–185. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-161-185 (In Russ.)
18. Dobryakova M. S., Frumin I. D., Barannikov K. A., Remorenko I. M., Ziil N., Moss J., Khautamyaki J. Universal competences and new literacy: From slogans to reality. Ed. by M. S. Dobryakova, I. D. Frumin. Moscow: National Research University Higher School of Economics; 2020 [cited 2021 Apr 10]. Available from: <https://ioe.hse.ru/keycomp> (In Russ)
19. Parker R. Measuring health literacy. What? So what? Now what? In: Measures of Health Literacy: Workshop Summary [Internet]. Institute of Medicine (US) Roundtable on Health Literacy. Washington (DC): National Academies Press (US); 2009 [cited 2021 July 01]. p. 91–98. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK45386/>
20. Whitehead M. The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*. 2001; 6 (2): 127–138. DOI: 10.1080/1740898010060205
21. Kolbanov V. V. Professiogram's components for future teacher of health study. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; (6): 152–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-152-167 (In Russ.)
22. Xia J., Wu P., Deng Q., Yan R., Yang R., Lv B., Wang J., Yu J. Relationship between health literacy and quality of life among cancer survivors in China: A cross-sectional study. *BMJ Open*. 2019; 9 (12). DOI: 10.1136/bmjopen-2018-028458



23. Rudolf K., Biallas B., Dejonghe L. A., Grieben C., Rückel L. M., Schaller A., Froböse I. Influence of health literacy on the physical activity of working adults: A cross-sectional analysis of the TRISEARCH trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019; 16 (24): 4948. DOI: 10.3390/ijerph16244948
24. Vaughn M. What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory into Practice*. 2020; 59 (2): 109–118. DOI: 10.1080/00405841.2019.1702393
25. Khusainova S. V, Bakhvalov S. Y., A regional system to forecast the social-economic development: The case of the RF regions. *European Research Studies Journal* [Internet]. 2018 [cited 2021 July 01]; 21 (1): 588–601. Available from: <https://ideas.repec.org/a/ers/journal/vvxy2017i3bp588-601.html>
26. Smith R., Kuchah H., Lamb M. Learner autonomy in developing countries. In: *Autonomy in language learning and teaching*. London: Palgrave Pivot; 2018. P. 7–27. DOI: 10.1057/978-1-137-52998-5\_2
27. Galvin B., Randel A., Collins B., Johnson R. Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research. *Journal of Organizational Behavior*. 2018; 39 (7): 820–833. DOI: 10.1002/job.2275
28. Schoon I. Conceptualising learner agency: a socio-ecological developmental approach [Internet]. Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. 2018 [cited 2021 July 01]. Available from: <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Research%20Paper%2064%20-%20Schoon%2C%20I.pdf>
29. Anderson J. R. Cognitive skills and their acquisition. Psychology Press; 2013. DOI: 10.4324/9780203728178
30. Wigelsworth M., et al. A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*. 2010; 26 (2): 173–186. DOI: 10.1080/02667361003768526
31. Heckman J. J., Kautz T. Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. National Bureau of Economic Research. 2013; no. w19656. DOI: 10.3386/w19656
32. Engel L. C., Rutkowski D., Thompson, G. Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*. 2019; 17 (2): 117–131. DOI: 10.1080/14767724.2019.1642183
33. Van Dijk T. A. Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2001; (1): 95–120. DOI: 10.4135/9780857028020.d7
34. Higgins C., Walker R. Ethos, logos, pathos: Strategies of persuasion in social/environmental reports. In *Accounting Forum*. 2012; 36 (3): 194–208. DOI: 10.1016/j.accfor.2012.02.003
35. Açıkgöz S., Haudenhuyse R., Aşçı H. Social inclusion for whom and towards what end? A critical discourse analysis of youth and sport policies in Turkey. *Journal of Youth Studies*. 2019; 22 (3): 330–345. DOI: 10.1080/13676261.2018.1506571
36. Berkovich I., Benoliel P. Understanding OECD representations of teachers and teaching: a visual discourse analysis of covers in OECD documents. *Globalisation, Societies and Education*. 2019; 17 (2): 132–146. DOI: 10.1080/14767724.2018.1525281
37. Pineda P., Celis J., Rangel L. The worldwide spread of peace education: discursive patterns in publications and international organisations. *Globalisation, Societies and Education*. 2019; 17 (5): 638–657. DOI: 10.1080/14767724.2019.1665988
38. Logan H., Cumming T., Wong S. Sustaining the work-related wellbeing of early childhood educators: perspectives from key stakeholders in early childhood organisations. *International Journal of Early Childhood*. 2020; 52 (1): 95–113. DOI: 10.1007/s13158-020-00264-6

39. Pizmony-Levy O. Compare globally, interpret locally: International assessments and news media in Israel. *Globalisation, Societies and Education*. 2018; 16 (5): 577–595. DOI: 10.1080/14767724.2018.1531236
40. Guizzardi G., Wagner G., de Almeida Falbo R., Guizzardi R. S., Almeida J. P. Towards ontological foundations for the conceptual modeling of events. In: *International Conference on Conceptual*. Berlin, Heidelberg: Springer; 2013; 327–341. DOI: 10.1007/978-3-642-41924-9\_27
41. Rutkowski D., Rutkowski L., Plucker J. A. Trends in education excellence gaps: A 12-year international perspective via the multilevel model for change. *High Ability Studies*. 2012; 23 (2): 143–166. DOI: 10.1080/13598139.2012.735414
42. Kautz T., Heckman J. J., Diris R., Ter Weel B., Borghans, L. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. 2014. No. w20749. National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w20749
43. Schultz T. W. Human capital: Policy issues and research opportunities. In: *Economic Research: Retrospect and Prospect* [Internet]. Vol. 6. Human resources. NBER; 1972 [cited 2021 July 01]. p. 1–84. Available from: <http://www.nber.org/chapters/c4126>
44. Lange O. On the economic theory of socialism: Part one. *The Review of Economic Studies*. 1936; 4 (1): 53–71. DOI: 10.2307/2967660
45. Asmolov A. G., Guseltseva M. S. Generation of opportunities: from human capital to human potential. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy* [Internet]. 2019 [cited 2021 Apr 10]; 4 (80). Available from: <https://edpolicy.ru/opportunity-generation> (In Russ.)
46. Kergrach S. Industry 4.0: New challenges and opportunities for the labour market. *Foresight and STI Governance*. 2017; 11 (4): 6–8. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.4.6.8
47. Ivancheva M. P., et al. Conflicting logics of online higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 2020; 4 (5): 608–625. DOI: 10.1080/01425692.2020.1784707
48. Muravyeva A. A., Oleynikova O. N. Educational paradigm transformation in the context of green economy. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 1 (8): 23–37. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-23-37 (In Russ.)
49. Odhiambo G., Hii A. Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. 2012; 40 (2): 232–247. DOI: 10.1177/1741143211432412
50. Blinov V. I., Satdykov A. I., Osadcheva S. A., Krasovsky N. A. Advance vocational training: The formation of backbone components. *Educational Policy*. 2020; 4 (84). DOI: 10.22394 / 2078-838X-2020-4-84-93 (In Russ.)
51. Janmaat G., McCowan T., Rao N. Different stakeholders in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2016; 46 (2): 169–171. DOI: 10.1080/03057925.2016.1134956
52. Manos M. A. Opt to take an active role in your child's education. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal* [Internet]. 2009 [cited 2021 July 01]; 89 (1). Available from: <https://search.proquest.com/docview/235184791?accountid=45451>
53. Harold W. Kohl III, Heather D. Cook. Physical activity and physical education: Relationship to growth, development, and health. In: *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school* [Internet]. US: National Academies Press; 2013 [cited 2021 July 01]. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK201497/>
54. Dikilitaş K., Mumford S. E. Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2019; 13 (3): 253–266. DOI: 10.1080/17501229.2018.1442471
55. Smith R., Kuchah K., Lamb M. Learner autonomy in developing countries. In: *Autonomy in language learning and teaching* [Internet]. London: Palgrave Pivot; 2018 [cited 2021 July 01]. p. 7–27. Available from: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-52998-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-52998-5_2)

## Приложение 1/ Appendix 1

## Основные результаты анализа / Main analysis results

№	Доклад/ Report	Онтологические основания/ <b>Ontological foundations:</b> Теория человеческого капитала (ТЧК) / Human capital theory (HCT)	Упомянутые стейкхолдеры («а» - активные, «п» - пассивные)/ Stakeholders mentioned («а» - active, «р» - passive)	Упомянутые тренды (1 - Тренды в области экономики; 2 - тренды в области технологий; 3 - тренды в области социально-политической и демографической сферы; 4 - тренды в области образования/ Mentioned trends (1 - Trends in economics; 2 - trends in technology; 3 - trends in socio-political and demographic spheres; 4 - trends in education)	Навыки, связанные с поддержанием физического здоровья и навыки «агентности»/ Skills relating to health maintenance and agency skills
<b>UNESCO</b>					
1	United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (2015). Education for All 2000-2015: achievements and challenges. EFA Global Monitoring Report. UNESCO. <a href="https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges">https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges</a>	Левая (критическая) теория/ Leftist (critical) theory	Управление в области образования (а), адм. учреждений (а), учителя (п), учащиеся (п), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), Teachers (p), Students/ learners (p), parents (p)	1,3	Не упомянуто/ None of categories

2	United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (2017). Accountability in education: meeting our commitments; Global education monitoring report, 2017-8. EFA Global Monitoring Report. UNESCO. <a href="https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-20178-accountability-education-meeting-our">https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-20178-accountability-education-meeting-our</a>	Левая (критическая) теория/ Leftist (critical) theory	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), учителя (п), учащиеся (п), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), teachers (р), Students/ leaners (р),parents (р)	1,3	Не упомянуты/ None of categories
3	United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (2012). Youth and skills: putting education to work. EFA Global Monitoring Report. UNESCO. <a href="https://en.unesco.org/gem-report/report/2012/youth-and-skills-putting-education-work">https://en.unesco.org/gem-report/report/2012/youth-and-skills-putting-education-work</a>	Левая (критическая) теория/ Leftist (critical) theory	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (а), учащиеся (п), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market / employers (р), teachers (а), students/ leaners (р), parents (р)	1,3	Не упомянуты/ None of categories
4	United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (2019). Global education	Левая (критическая) теория/ Leftist (critical) theory	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), учителя (а), учащиеся (п), родители (п)/	3	Не упомянуты/ None of categories

	monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: building bridges, not walls. EFA Global Monitoring Report. UNESCO. <a href="https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration">https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration</a>		Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), teachers (a), students/leaners (p), parents (p).		
<b>OECD</b>					
5	OECD (2019). OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030 a series of concept notes. Paris, France: OECD. <a href="https://www.oecd.org/education/2030-project/">https://www.oecd.org/education/2030-project/</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (a), адм. обр. учреждений (a), работодатели (a), учителя (a), учащиеся (a), родители (a)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), labor market/ employers (a), teachers (a), students/leaners (a), parents (a)	1,2,3,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
6	OECD (2019). Skills Strategy 2019: skills to shape a better future. Paris, France: OECD. <a href="https://doi.org/10.1787/9789264313835-en">https://doi.org/10.1787/9789264313835-en</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (a), адм. обр. учреждений (a), работодатели (a), учителя (a), учащиеся (a), родители (a)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), labor market/ employers (a), teachers (a), Students/leaners (a), parents (a).	1,2,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories

7	OECD (2017). Skills outlook 2017: Skills and global value chains. OECD. <a href="https://doi.org/10.1787/9789264273351-en">https://doi.org/10.1787/9789264273351-en</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (а), учителя (а), учащиеся (п), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market/ employers (а), teachers (а), students/ leaners (p), parents (p).	1,2	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
8	OECD (2019). OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world. Paris, France: OECD. <a href="https://doi.org/10.1787/df80bc12-en">https://doi.org/10.1787/df80bc12-en</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (а), учителя (а), учащиеся (а)	1,2,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
9	Tracey, B., & Francesca, G. (Eds.). (2019). Educational Research and Innovation Educating 21st Century Children Emotional Well-being in the Digital Age: Emotional Well-being in the Digital Age. OECD Publishing. <a href="https://doi.org/10.1787/b7f33425-en">https://doi.org/10.1787/b7f33425-en</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (а), учителя (а), учащиеся (а), родители (а)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market/ employers (а), teachers (а), students/ leaners (a), parents (a).	1,2,3,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories

10	OECD (2015). OECD skills outlook 2015: youth, skills and employability. Paris, France: OECD. <a href="https://doi.org/10.1787/9789264234178-en">https://doi.org/10.1787/9789264234178-en</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (а), учащиеся (а), родители (а)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market / employers (р), teachers (а), students/ leaners (а), parents (а).	1,2	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
11	OECD (2016). Trends Shaping Education 2016. Paris, France: OECD. <a href="https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en">https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (а), учащиеся (а), родители (а)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market / employers (р), teachers (а), students/ leaners (а), parents (а).	1,2,3,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
12	OECD (2019). Trends Shaping Education Centre for Educational Research and Innovation 2019. OECD. <a href="https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en">https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en</a>	Не указана теория, но проблемы: социальная и культурная дифференциация в образовании; социальные проблемы: бедность,	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (а), учащиеся (а), родители (а)/	1,2,3,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories



		безработица; тех.отставание стран / The theory is not indicated, but the problems: social and cultural differentiation in education; social problems: poverty, unemployment; technical lagging behind countries.	Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), labor market/ employers (p), teachers (a), students/ learners (a), parents (p).		
13	OECD (2020). Strengthening the Governance of Skills Systems: Lessons from Six OECD Countries. OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris. <a href="https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en">https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en</a> .	Не указана теория, проблемы: социальная и культурная дифференциация в образовании; социальные проблемы: бедность, безработица; тех.отставание стран / The theory is not indicated, but the problems: social and cultural differentiation in education; social problems: poverty, unemployment; technical lagging behind countries.	Управленцы в области образования (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (а), учащиеся (п)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), labor market/ employers (p), teachers (a), students/ learners (p).	1,2,4	Не упомяну- ты/ None of categories
14	Ramos, G., & Hynes, W. (2019). Systemic thinking for policy making—the potential of systems analysis for addressing global policy challenges in the 21st century. URL: <a href="https://www.oecd.org/naec/averting-systemic-collapse/SG-NAEC">https://www.oecd.org/naec/averting-systemic-collapse/SG-NAEC</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области образования (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (а), учителя (а), учащиеся (п)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a),	1,2,3	Навыки, связанные с поддержанием физического здоровья/ Skills relating to health maintenance

			labor market/ employers (a), teachers (a), students/ leaners (p).		
<b>World Bank</b>					
15	World Bank (2018). Building education systems that deliver: SABER Annual Report 2018 retrospective review. Washington, D.C.: World Bank Group. <a href="https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/649861535520260773/retrospective-review">https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/649861535520260773/retrospective-review</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (a), адм. обр. учреждений (a), работодатели (a), учителя (п), учащиеся (a), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (a), labor market/employers (a), teachers (p), students/leaners (a), parents (p).	1,2,3,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
16	World Bank (2018). World Bank Education Overview: Skills (English). World Bank Education Overview. Washington, D.C.: World Bank Group. <a href="https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview">https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (a), адм. обр. учреждений (п), работодатели (п), учителя (п), учащиеся (п)/ Управленцы в области обр-я (a), адм. обр. учреждений (п), работодатели (п), учителя (п), учащиеся (п)/ Educational management on the upper levels than school (a), school administration (p), labor market/employers (p), teachers (p), students/leaners (p).	1,2,4	Не упомянуты/ None of categories

17	World Bank (2017). World development report 2018: Learning to realize education's promise. The World Bank. <a href="https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1">https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1</a>	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учащиеся (а), родители (п) / Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market/ employers (p), students/ leaners (а), parents (p).	1,2,3,4	Обе группы навыков упомянуты/ Both categories
<b>USAID</b>					
18	Alliances Varkey Foundation (2019). Cultivating global citizens a tool & case studies for school leaders. Alliances Varkey Foundation. <a href="https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/alliances/global-citizenship-education">https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/alliances/global-citizenship-education</a>	Не указана теория, проблемы: социальная и культурная дифференциация в образовании; тех.отставание стран / The theory is not specified, problems: social and cultural differentiation in education; technical lag of countries	Управленцы в области обр-я (п), адм. обр. учреждений (а), работодатели (а), учителя (а), учащиеся (а), родители (п) / Educational management on the upper levels than school (p), school administration (а), labor market/ employers (а), teachers (а), students/ leaners (а), parents (p).	1,2,4	Не упомянуты/ None of categories
19	Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Workforce Connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Washington, DC USAID: Child Trends. <a href="http://hdl.voced.edu.au/10707/367556">http://hdl.voced.edu.au/10707/367556</a> .	ТЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (а) / Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market/ employers (а).	1,2	Не упомянуты/ None of categories

<b>World Economic Forum</b>					
20	Samans, R., Zahidi, S., & Leopold, T. A. (2017). The global human capital report 2017: preparing people for the future of work. In World Economic Forum, Geneva, Switzerland. <a href="http://hdl.voced.edu.au/10707/444259">http://hdl.voced.edu.au/10707/444259</a> .	ГЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), работодатели (а), учащиеся (п)/ Educational management on the upper levels than school (а), labor market/ employers (а), students/ leaners (p).	1,2	Навыки, связанные с поддержанием физического здоровья/ Skills relating to health maintenance
21	WEF (2020). Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. <a href="https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution">https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution</a>	ГЧК / НСТ	Управленцы в области обр-я (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (п), учащиеся (а)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market/ employers (p), teachers (p), students/ leaners (a).	1,2,4	Навыки «агентности»/ Agency skills
<b>Best Colleges</b>					
22	Best Colleges (2020). Online Education Trends Report. Best Colleges. <a href="https://res.cloudinary.com/highereducation/image/upload/v1584979511/BestColleges.com/edutrends/2020-Online-Trends-in-Education-Report-BestColleges.pdf">https://res.cloudinary.com/highereducation/image/upload/v1584979511/BestColleges.com/edutrends/2020-Online-Trends-in-Education-Report-BestColleges.pdf</a>	Не указана теория, проблема: бедность, безработица / Theory is not specified, problems: poverty, unemployment	Управленцы в области обр-я (п), адм. обр. учреждений (а), учителя (п), учащиеся (а), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (p), school administration (а), teachers (p), students/ leaners (a), parents (p).	1,2,4	Не упомяну-ты/ None of categories

<b>Joint Research Centre (JRC)</b>					
23	Pesole, A., Brancati, U., Fernández-Macias, E., Biagi, F., & Gonzalez Vazquez, I. (2018). Platform workers in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <a href="https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC112157">https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC112157</a>	ГЧК / НСТ	Управленцы в области образования (а), работодатели (а)/ Educational management on the upper levels than school (а), labor market/ employers (а).	1,2,3	Не упомянуты/ None of categories
<b>Brookings Institute</b>					
24	Whitehurst, G. J. (2016). Grading soft skills: The Brookings Soft Skills Report Card. Evidence Speaks Reports, Vol. 2. No. 4. Brookings Institute. <a href="https://www.brookings.edu/research/grading-soft-skills-the-brookings-soft-skills-report-card/">https://www.brookings.edu/research/grading-soft-skills-the-brookings-soft-skills-report-card/</a>	ГЧК / НСТ	Управленцы в области образования (а), работодатели (а)/ Educational management on the upper levels than school (а), labor market/ employers (а).	1,2,4	Навыки «агентности»/ Agency skills
<b>National Bureau of Economic Research</b>					
25	International Commission on Financing Global Education Opportunity (2016). The learning generation: Investing in education for a changing world. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity. <a href="https://report.educationcommission.org/report/">https://report.educationcommission.org/report/</a>	Не указана теория, проблема: социальная и культурная дифференциации в образовании / Theory is not specified, the problem: social and cultural differentiation in education	Управленцы в области образования (а), адм. обр. учреждений (а), работодатели (п), учителя (а), учащиеся (п), родители (п)/ Educational management on the upper levels than school (а), school administration (а), labor market/ employers (а), teachers (а), students/ learners (p), parents (p)	1,2,3,4	Не упомянуты/ None of categories

**Информация об авторах:**

**Сорокин Павел Сергеевич** – доцент, заведующий лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования Национального Исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ORCID 0000-0003-3910-2090; ResearcherID H-1885-2015; Москва, Россия. E-mail: psorokin@hse.ru

**Вятская Юлия Алексеевна** – стажер-исследователь лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования Национального Исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ORCID 0000-0002-3529-8893; Москва, Россия. E-mail: yumatyunenko@hse.ru

**Вклад соавторов:**

П. С. Сорокин – разработал теоретическую рамку и определил проблему исследования, задал критерии анализа исследования, оценивал валидность данных.

Ю. А. Вятская – участвовала в формировании методологии и выборку исследования, занималась непосредственным анализом первичных данных.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 01.07.2020; поступила после рецензирования 29.11.2021; принята к публикации 03.12.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Pavel S. Sorokin** – Associate Professor, Head of Laboratory for Human Capital and Education Research, Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; ORCID 0000-0003-3910-2090; ResearcherID H-1885-2015; Moscow, Russia. E-mail: psorokin@hse.ru

**Yulia A. Vyatskaya** – Research Assistant, Laboratory for Human Capital and Education Research, Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; ORCID 0000-0002-3529-8893; Moscow, Russia. E-mail: yumatyunenko@hse.ru

**Contribution of the authors:**

P. S. Sorokin – developed the theoretical framework and problem of the study, set the criteria for the analysis of the study, assessed the validity of the data.

Yu. A. Vyatskaya – participated in elaboration of methodology and collected the sample of the study, conducted data analysis.

**Conflict of interest statement.** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 01.07.2021; revised 29.11.2021; accepted for publication 03.12.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.