

Университет: к стратегии движения «за горизонт»

Тхагапсоев Хажисмель Гисович – д-р филос. наук, проф. E-mail: gapsara@rambler.ru
Кабардино-Балкарский государственный университет, Нальчик, Россия
Адрес: 360004, Нальчик, ул. Чернышевского, 173

Аннотация. В статье показано, что укоренившаяся ориентация высшей школы на запросы рынка труда требует переосмысления и корректировки, поскольку в современных условиях это не гарантирует эффективности университета и его способности отвечать на вызовы будущего. Реальной основой успешности университета ныне становится синхронизация стратегий вуза с историко-эпистемологическими тенденциями развития знания, его функций и форм бытия. В этом контексте особую актуальность обретает обоснование роли и места технаучи в университете и университетских процессах – научно-исследовательских, образовательных, проектных. Подчеркивается также, что современные тенденции развития знания и науки вызывают к жизни (и уже вызвали) новую – «проективно-личностную» – парадигму образования, которая ориентирована не на освоение максимума академических знаний и компетенций на их основе (как было до сих пор), а на индивидуализацию образовательной траектории обучающегося, освоение им методов синтеза знаний и проектной деятельности.

Ключевые слова: миссия университета, реальности будущего, сложность в многообразии, тенденции в развитии знания, технауча, проективно-личностная парадигма образования, индивидуализация образовательной траектории

Для цитирования: Тхагапсоев Х.Г. Университет: к стратегии движения «за горизонт» // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 83–90.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90>

Введение

Любой, кто причастен к жизни и судьбе университета, постоянно ощущает драму неизбежной дуалистичности миссии университета. Она (миссия) прежде всего направлена на «добротню консервативную», не терпящую спешки деятельность по воспроизводству цивилизации в сущностных формах её бытования (культурного, научного, экономического, технологического, инфраструктурного). В то же время университет призван неуклонно «раздвигать горизонты» познания, предвосхищать и манифестировать облик и контуры будущего, а значит – контуры возможных научно-технологических, производственно-технических и социально-экономических реальностей (миров «за горизонтом»), в том числе в формах и стратегиях профессиональной деятельности.

На разных этапах истории университета превалирует тот или иной аспект его миссии. Так, «гумбольдтовский университет», вероятно, может рассматриваться как эталонный образец реализации миссии по воспроизводству и трансляции грядущим поколениям европейской цивилизации, её форм, механизмов и достижений. Ныне ситуация иная: всюду витает ощущение вот-вот грядущего «бифуркационного» скачка в нашем цивилизационном развитии, за которым видится новый «лик бытия», в чертах которого доминируют изменчивость, сложность, многообразие, «сложность в многообразии». «Текучая современность» (З. Бауман) [1] ставит в повестку дня вопросы «готовности» и «приурочивания» университета к «грядущему». Понятно, что речь здесь идёт о целом комплексе проблем, которым посвящена статья коллег Е.И. Ивахненко и Л.И. Атнаевой

«Высшая школа: взгляд за горизонт» [2]. Авторы не ограничиваются «диагнозом о готовности» нашей высшей школы к реалиям и вызовам будущего, а выдвигают целую программу действий к обретению этой готовности: от смены парадигмы отечественной социологии образования до создания единого и гибко управляемого образовательно-квалификационного пространства в России. Казалось бы, впору и действовать в таком ключе.

Однако уже третье десятилетие вузовское сообщество страны и регулирующие инстанции заняты главным образом формированием «постсоветской парадигмы» организации образования и управления им, а именно – рецепцией и имплементацией «оргсхем» Болонского процесса, внедрением ЕГЭ и компетентностного подхода, идеей управления образованием на основе государственных стандартов (ФГОС) и т.д. Эти меры отчасти оправданны и необходимы – они обеспечивают вхождение российского образования в мировое образовательное пространство, отражают *некоторые* тренды его развития, в том числе – курс на достижение академической мобильности в условиях глобализации мира и роста всех форм мобильности человека (от пространственного до профессионального и культурно-коммуникативного).

Но прокладывают ли они траекторию движения отечественного университета «за горизонт»? Если и прокладывают, с чем согласны далеко не все [3; 4], едва ли движение в данном случае носит «прицельный характер». Да и не существует «навигаторов в будущее образования» как и «чертежей университета будущего» [5].

Что день грядущий нам готовит?

Пока известно (считается, что известно) лишь одно: сложность, разнообразие и «сложность в многообразии» становятся главными чертами будущего. И что принципиально важно, процессы нарастания сложности и изменчивости касаются не только «вещного мира», но и способов объяснения

реальности, а значит – знания и его модусов. Каким образом эта ситуация может быть наложена на университетский процесс, на его стратегии, методы и методики? Таков вопрос, перед которым ныне стоит высшая школа. И едва ли здесь можно обойтись поисками форм, схем и парадигм управления – необходима системная корректировка (пере-сборка) содержания и технологий вузовского процесса, которая перенастраивала бы подготовку специалиста, прежде всего – на глубокое понимание специфики той самой «реальности за горизонтом», с которой и предстоит иметь дело.

Справедливости ради заметим, что в наших вузах попытки и усилия в этом направлении предпринимаются: едва ли не каждому студенту предлагаются «курсы по выбору» (философские, культурологические, социологические, междисциплинарные), призванные предьявить хотя бы на уровне «картины мира» облик будущего. Однако ещё Конфуций подметил: «расскажи мне – я забуду, покажи мне – я запомню, дай мне сделать – я пойму». Так что «курсов по выбору» едва ли достаточно для «при-уготовления» университета и студента к запросам будущего. Здесь напрашивается системное перестроение «знаниевых оснований» высшей школы, университетского процесса. Мы имеем в виду отнюдь не «перестроение и трансформацию» знаний в компетенции (хотя последние просто необходимы при подготовке по «прикладным профилям» – от инженеров по эксплуатации и ремонту техники до хирургов). Речь в данном случае идёт о принципиально ином – о стратегии и тактике синхронизации деятельности университета не только с запросами рынка труда, но и с объективно существующими историко-эпистемологическими тенденциями, настойчиво заявляющими о себе в науке. Ведь эти тенденции, в частности трансформация научного знания в «непривычные» формы, заявили о себе ещё с 70-х гг. XX в. в контексте «волн» технологических революций – информационной, энергетической, биотехнологиче-

ской, что нашло отражение и в целом ряде эпистемологических концепций, теорий, течений.

Не случайно концепция «социальной эпистемологии» утверждает, что все аспекты процесса познания, включая и формы существования научного знания, детерминированы социальным контекстом в широком понимании (включая технологию, экономику, коммуникативную культуру), что ограничивает применимость классических форм научного знания (законов, теорий) в современных условиях, а именно – при создании новых технологий [6]. В свою очередь, идея «постакадемической науки» акцентирует внимание на завершении в истории науки «эпохи академизма», когда новые научные знания возникали исключительно в контексте научных открытий. Теперь, согласно указанной идее, наступила эпоха «постакадемической» науки, когда она (наука) превращается в многообразие форм знаний, получаемых не только в «академических условиях» – в институтах и лабораториях, но также и в технологических процессах. Однако, что важно – при этом обеспечивается высокая эффективность полученных подобными способами знаний [7]. И наконец, бытует концепция знаний типа «mode-2». Она утверждает, что знание существует не только в обычных для классического естествознания модальностях в виде законов и теорий, но и в контекстах применения знания и его последствий (технологий, проектов, ноу-хау). И для такого знания характерны прежде всего гетерогенность и невозможность функционирования в обычных формах типа «закона» или «теории» [8].

Технонаука как модель формирующейся парадигмы образования

Итак, знание в итоге своего исторического развития перестаёт быть лишь ментальной сущностью, т.е. «отражением» реальности и способом её объяснения, становясь в возрастающей мере «самой реальностью», а точнее – структурирующим и конституи-

рующим элементом (основой) реальности. В этом плане характерно замечание П. Друкера, одного из основателей теории «общества знаний», что если в доиндустриальную эпоху знание использовалось для разработки орудий деятельности, в индустриальную эпоху – для совершенствования самой деятельности, то ныне знание служит скорее усовершенствованию и реорганизации («пере-сборке») исторически накопленного знания [9]. И здесь мы подходим к принципиально важному моменту. То обстоятельство, что знание перестаёт быть лишь когнитивным феноменом, становясь средой бытия и действия человека, нашло выражение и воплощение в особом социально-культурном феномене по имени «технонаука», которая уже сегодня претендует на далеко не последнюю роль в развитии университета, его процессов и технологий.

Технонаука, как и любой сложный феномен, имеет целый ряд вариантов понимания и интерпретации. Но все они так или иначе строятся на основе дефиниций «исследование», «синтез», «проект», «технология», «междисциплинарность», «трансдисциплинарность», «конвергенция», «конструирование», «социальный контекст», «инновация», что даёт основание усматривать в технонауке не только и не столько тип и форму знания, сколько стратегию действий по «преобразованию реальности». Чаще всего технонаука и понимается как форма организации и синтеза знания, в котором сложным образом интегрированы естественнонаучные, социально-гуманитарные, инженерно-технические знания, вкуче порождающие стратегию действий по достижению инновационного результата [10–12].

Если учитывать это обстоятельство, в качестве примеров и образцов бытия и функционирования технонауки, вероятно, можно принимать не только нанотехнологии, конвергирующие технологии или социальную экспертизу авангардных форм техники (на чём пока сосредоточено внимание учёных), но также и персонализированную медицину,

стратегию принятия сложных управленческих решений, конструирование композитных материалов с заданными свойствами и даже – технологии форсайта. Но самое главное заключается не в этих деталях, а в том, что появление и развитие технонауки, если не «дезавуирует» целиком, то ставит под вопрос методологические принципы и основания, на которых ныне зиждется университетский процесс, а именно – формирование и закрепление у студента максимальных объёмов академических знаний и компетенций на их основе, ставя заодно вопрос о роли и месте технонауки в перспективах университета.

В этом контексте первоочередного внимания заслуживают такие направления и профили подготовки специалистов, которые едва ли не сращены изначально с технонаукой: искусственный интеллект, медицинская инженерия (достижения только одной отрасли медицинской инженерии – «медицинской визуализации» за последние годы отмечены 14 нобелевскими премиями), персонализированная медицина, атомная энергетика, техника сверхвысокого давления, криогенная техника, градостроительство и др. Поэтому технонаука не является наукой в привычном (классическом) смысле – со своим предметным миром, с собственной картиной мира, системой объяснительных принципов и теорий. Она скорее являет собой, как уже отмечено, стратегию достижения инновационного результата, что исключает возможность её операционализации в некие «темы», «разделы», «параграфы», привычные для учебного процесса. В подобной ситуации обучение технонауке возможно разве что на основе виртуалистики – компьютерного моделирования, «тренажёрских технологий» или же на примерах «эпистемологических аналогий», скажем, на примерах синтеза разнородных знаний и организации гетерогенных систем знаний, способных служить основой неких проектов.

В этой связи, полагаем, есть основания ставить вопрос о «новой роли» философ-

ских дисциплин в стратегиях развития университета в условиях нарастающего доминирования технонауки. Теперь едва ли можно обойтись форматами спецкурсов «философия и методология нечто» (науки, техники, экономики, медицины и т.д.) или «философские проблемы чего-то» (естествознания, математики, физики, химии, биологии), как это было до сих пор. На смену подобным курсам «скользящего взгляда» (или наряду с ними) должны появиться «прицельные» курсы, скажем, «инженерия как деятельность по созданию систем и управлению ими»; «синтез знания как основа управления»; «онтология и эпистемология человекообразных систем», «онтология и эпистемология управления». А если учитывать довление деятельностной детерминации (стратегий действия) в технонауке, то возрастание её роли в бытии человека и в университетском процессе, вероятно, требует также актуализации праксиологии и философии деятельности.

Будущее университета, так или иначе, ассоциируется сегодня прежде всего с технологическим прогрессом, его последствиями, в том числе – с экономией труда и обостряющейся в мире проблемой «лишних людей». Эта проблема, хоть и политическая по сути, имеет прямое отношение к судьбе университета. Дело в том, что будущее технологий «убивает» целые спектры форм и видов деятельности (занятости) человека и вызывает на социальную арену совершенно новые специальности и профессии. Но не только. Научно-технологическое будущее также *являет собой, а точнее – порождает и задаёт* новое пространство «реконструкции» и «пересборки» давно существующих, «классических» специальностей и профессий. Ещё К. Маркс заметил, что по мере роста научно-технического могущества общества проблемы материального производства отступят на второй план, уступив место проблематике производства и воспроизводства человека – здравоохранения и образования прежде всего, что и заявляет сегодня о себе.

Судя по всему, грядущая эпоха «сложности в многообразии» и доминирования технаучки предъявит самые необычные требования к сфере школьного, довузовского образования. Ведь если учитывать сложность и безграничность уже накопленных знаний, давний идеал образованности – «всезнаительство» превращается в абсурд (что уже случилось), призывая к жизни новую, а именно – «проективно-личностную» парадигму образования, которая предполагает организацию образовательной траектории каждой личности как индивидуальный проект [13]. Зачатками таковой, вероятно, можно считать профильное обучение в школе и «кредитно-зачётную систему» организации вузовской подготовки [14]. Дело, однако, в том, что «проективно-личностная» парадигма образования выдвигает принципиально новые требования к учителю, к его подготовке. В условиях действия указанной парадигмы, когда образовательная траектория каждого обучающегося индивидуальна, едва ли можно обойтись лишь усилиями ныне действующего монопрофильного «учителя-предметника». Вероятно, потребуется целый спектр «учительских идентичностей», создающих возможность строить и сопровождать индивидуальные образовательные траектории обучающихся с учётом особенностей их личности. Значит, потребуются педагоги самых разных типов идентичности: «модератор», «исследователь», «организатор», «футуролог», «конструктор», «режиссёр», «навигатор», «интерлокер», «арбитр», «философ», «эстет», «эрудит», «стилист», «блогер-предметник» и т.д. – и их самые различные сочетания, «миксы», что, в свою очередь, предполагает кратный рост количества педагогов в обществе. Ведь если в классе обучается 25 и даже 40 человек под руководством учителя типа «ментор» или «командир» (как ныне и происходит), организовать движение каждого ученика по личной образовательной траектории едва ли возможно. Но самое главное в том, что проективно-личностная парадигма по сути и

смыслу ориентирована на проектные формы обучения и синтез разнородных знаний, а не на «уроки» и натаскивание на ЕГЭ, как ныне и происходит.

Между тем в дискуссиях по поводу перспектив высшей школы и «грядущего технологического будущего» первые роли отводятся вовсе не школьному учителю, а техническим профессиям и специальностям. При этом чуть ли не вся бытующая ныне система технических специальностей и профессий видится и подаётся как «песочный домик» на берегу бушующего океана. Именно в этой логике перспективы высшей школы и стратегий её развития видятся в их «синхронизации» с запросами рынка труда. Но так ли это? Да, рабочие профессии, будучи узкими наборами компетенций, быстро стареют и отмирают; испытывают «корректировки временем» и инженерные профили. Однако, как свидетельствуют факты, типаж профессиональных идентичностей инженера, востребованных современной техносферой, куда скромнее и уже, чем приведённый выше спектр идентичностей учителя. Их всего лишь три: инженеры типа «Эдисон», «Тесла» и «Королёв». Понятно, что тип «Эдисон» предполагает инженера с установкой на постепенное и неуклонное совершенствование техники, в то время как тип «Тесла» подразумевает инженера совсем иного склада – способного воплотить научные открытия в новые типы (виды, формы, парадигмы) техники и технологии. А вот инженер типа «Королёв» – это мастер и гений синтеза разнородных знаний и проектного мышления, т.е. демиург технаучки и конструктор грядущих «реальностей за горизонтом».

Заключение

На протяжении длительного времени складывалось и ныне, увы, доминирует представление о том, что главная гарантия успешности и эффективности университета кроется в «синхронизации» его деятельности и развития с запросами рынка тру-

да. Однако ситуация ныне принципиально иная: университет стоит перед необходимостью «синхронизации» оснований своей деятельности не только и не столько с требованиями рынка труда, сколько с эпистемологическими тенденциями в науке и познавательной практике. Без решения этой проблемы невозможно адекватно отвечать на перспективные запросы рынка труда, а сам вуз обречён на существование в режиме «догоняющего развития» (что ныне во многом преобладает). Напротив, чёткая и постоянная «синхронизация» деятельности университета с историко-эпистемологическими тенденциями только и способна реально гарантировать университету роль институции эффективной и упреждающей подготовки кадров, в том числе и «в диалоге» с рынком труда.

Проблема стратегий движения университета «за горизонт» имеет особую остроту в условиях России. Дело в том, что «европейский университет» (американский, прежде всего), ещё с 90-х гг. прошлого века в общем контексте подъёма идей и политического влияния неолиберализма, трактующего едва ли не все общественные связи (в т. ч. образование, науку, здравоохранение) как «рыночные отношения», стал обретать форму «бизнес-корпорации», а точнее, корпоративного бизнеса на знаниях, движимого принципами и нормами рынка (конкуренция, прибыль, эффективность) и ориентацией на инновации, технонауку, «стартапы». Иное дело у нас, где в образовании доминирует государство, а уровень развития частного бизнеса таков, что он пока не стал активным заказчиком и потребителем университетской науки, как не стал проводником технонауки в производство и экономику (если оставить за скобками оборонную сферу, замкнутую главным образом на специализированные КБ и НИИ). В то же время появление министерства науки и высшего образования создаёт потенциальные предпосылки к преодолению в стране разрыва между эпистемологиче-

скими тенденциями в науке и ориентирами развития вуза. Однако для этого недостаточно управленческих установок или «организационных решений» – потребуется радикальное обновление ресурсно-технологической базы абсолютного большинства российских вузов, особенно региональных, периферийных. Реально ли это, покажет время.

Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ., под. ред. В.П. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с.
2. Ивахненко Е.Н., Атталева А.И. Высшая школа: взгляд за горизонт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 21–34.
3. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
4. Тхагапсоев Х.Г. Компетентностное образование: к проблеме воплощения // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 71–76.
5. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
6. Касавин Т.И., Антоновский А.Ю., Микешина Л.А. Социальная эпистемология: идеи, методы, проблемы. М.: Канон+, 2010. 712 с.
7. Федотова В.Г. Академическая и (или) пост-академическая наука // Вопросы философии. 2014. № 8. С. 44–53.
8. Кляцценко А.П., Тищенко П.Д. Новый тип производства знаний и проблема ответственности в медицине XXI века // Философские науки. 2010. № 12. С. 38–41.
9. Сорочайкин А.Н., Сорочайкин И.А. Знание и рост производительности труда (концепция Друкера-Тейлора) // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 10 (91). С. 15–20.
10. Горохов Г.В. Технонаука – новый этап в развитии современной науки и техники // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 37–47.
11. Черникова И.В. Технонаука в системе научного знания // Технонаука и социальная оценка техники (философско-методологический анализ) / Под ред. И.В. Черниковой. Томск, 2015. 168 с.

12. Грохов В.Г. Техника, технология, проектирование // Эпистемология и философия науки. 2012. Т. 34. № 1. С. 80–90.
13. Тхагапсоев Х.Г. Парадигмальный подход в образовании: к проблемам становления // Педагогика. 2014. № 5. С. 8–14.
14. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.

Статья поступила в редакцию 10.05.19

После доработки 20.06.19

Принята к публикации 10.07.19

University: Toward “Beyond the Horizon” Strategy

Khazismel G. Tkhangapsoev – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: gapsara@rambler.ru
Kabardino-Balkarian State University, Nalchik, Russian Federation
Address: 173, Chernyshevsky str., Nalchik, 360004, Russian Federation

Abstract. The article shows that the entrenched orientation of higher education towards the demands of the labor market requires rethinking and adjustment, since in modern conditions it does not guarantee the effectiveness of university’s activities and the ability to meet the challenges of the future. The real basis and guarantee of the university’s success is now the “synchronization” of its development strategy with the historical and epistemological trends in the development of knowledge, its functions and forms of being. In this context, the role and place of techno-science at university and university processes – research, design, and educational – is becoming especially important. It is argued that the current trends in the development of knowledge and science bring to life (and have already provoked) a new “projective-personal” paradigm of education. It is not focused on mastering the maximum academic knowledge (as it has been so far), but on individualizing the trainee’s educational trajectory and mastering the methods of synthesizing knowledge and project activities.

Keywords: university mission, future reality, complexity in diversity, trends in knowledge development, techno-science, projective-personal paradigm of education, individual educational trajectory

Cite as: Tkhangapsoev, Kh. G. (2019). University: Toward “Beyond the Horizon” Strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 83-90. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-83-90>

References

1. Bauman, Z. (2001) *The Individualized Society*. Polity Press, 272 p. (Russian Translation: Ed. V.L. Inozemtsev, Moscow: Logos Publ., 2005, 390 p.)
2. Ivakhnenko, E.N., Attaeva, L.I. (2019). Higher School: Look beyond the Horizon. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 6, pp. 21-34. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Tkhangapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). Russian Educational Reality and Its Converted Forms. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Tkhangapsoev, Kh.G. (2013). Competence Education: The Problem of Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 71-76. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 256 p.
6. Kasavin, I.T., Antonovsky, A.Yu., Mykeshyna, L.A. (2010). *Sotsial'naya epistemologiya: idei, metody, problemy* [Social Epistemology: Ideas, Methods, Problems]. Moscow: Kanon+ Publ., 712 p. (In Russ.)

7. Fedotova, V.G. (2014). [Academic and (or) Post-academic Science]. *Voprosy Fylosofyy = Russian Studies in Philosophy*. No. 8, pp. 44-53. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kiyashchenko, L.P., Tishchenko, P.D. (2010). [New Type of Knowledge Production and the Problem of Responsibility in Medicine of the XXI Century]. *Fylosofskie nauky = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 12, pp. 38-41. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Sorochaikin, A.N., Sorochaikin, I.A. (2011). [Knowledge and Productivity Growth (Drucker-Taylor concept)]. *Vestnyk Samarskogo unyversiteta = Vestnik of Samara State University*. No. 10 (91), pp. 15-20. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Gorokhov, G.V. (2014). Techno-Science is a New Stage in the Development of Modern Science and Technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 37-47. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Chernikova, I.V. (2015) [Techno-Science in the System of Scientific Knowledge]. In: Chernikova, I.V. (Ed). *Tekhnounauka i sotsial' naya otsenka tekhniki (filosofsko-metodologicheskiiy analiz: collective monograph*. Tomsk, 168 p. (In Russ.)
12. Gorokhov, V.G. (2012). Technique, Technology, Design. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 34, no. 1, pp. 80-90. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Tkhagapsoev, Kh.G. (2014). Paradigm Approach in Education: To the Problems of Formation. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 5, pp. 8-14. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Sazonov, B.A. (2011). Individual Oriented Administration of Educational Process as a Condition of Modernization of Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 10-24. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 10.05.19

Received after reworking 20.06.19

Accepted for publication 10.07.19

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Название файла со статьей содержит фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию на русском и английском языках:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, адрес электронной почты, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объем – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- литература (15–25 наименований) дается в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Подробные указания относительно оформления References смотрите в последних номерах журнала и на сайте: <https://vovr.elpub.ru/jour/about/submissions#authorGuidelines>